

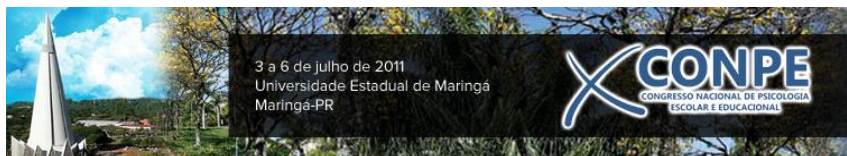
X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

TEMA

*Psicologia Escolar e Educacional: Caminhos Trilhados,
Caminhos a Percorrer*

DATA: 03 a 06 de julho de 2011

LOCAL: Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR



Caderno dos Trabalhos Completos do X CONPE

Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional

Anais: ISSN 1981-2566

SUMÁRIO

TÍTULO	P.
A (AUTO)FORMAÇÃO E O DESAFIO DA DOCÊNCIA NUMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA - FERREIRA, A. R. de A., MARTINES, E. A. L. M	03
A AFETIVIDADE NAS PRODUÇÕES DO GT 20 (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) DA ANPED - Viviane Aparecida Ferreira Favareto, Gilza Maria Zauhy Garms	18
A AGRESSIVIDADE NA 1ª E 2ª INFÂNCIA: OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR - Roberta Espote, Conceição Aparecida Serralha, Marília de Souza Silva, Tarcila Barboza Silva, Selene Aparecida Vilela Arruda	29
A ANÁLISE DE ERROS EM MATEMÁTICA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE - Juliane do Nascimento, Maria Raquel Miotto Morelatti	42
A ARTE COMO INSTRUMENTO DE MANIFESTAÇÃO SUBJETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Eliane G. Consulin, Mariana A. Pereira, Mayara F. Nunes, Rosa M. M. Mariotto	55
A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL I: REALIDADE E PERSPECTIVAS - Shelly Blecher Rabinovich, Marieta Lúcia Machado Nicolau	63
A ATENÇÃO VOLUNTÁRIA: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL - Elvenice Tatiana Zoia	77
A ATIVIDADE PRINCIPAL E A VELHICE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Clayton Washington dos Reis, Marilda Gonçalves Dias Facci	87
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Patrícia Vaz de Lessa, Marilda Gonçalves Dias Facci	104
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INSTRUMENTO PARA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM - Deusodete Rita da Silva Aimi, Maria Ivonete Barbosa Tamboril	118
A BONIFICAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO TEÓRICA - Melissa Daiane Hans Sasson, Gislaine de Fátima de Oliveira, Érika Pessanha D'Oliveira	128
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE: O SENTIDO DE SER PROFESSOR EM ESCOLA PANTANEIRA - Célia Beatriz Piatti, Sonia da Cunha Urt	145
A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A SIMBOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO A DISTÂNCIA - Sergio Antunes de Almeida, Vivina Dias Sol Queiroz	156
A CONSTRUÇÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR - Virginia Georg Schindhelm	173
A CONTRIBUIÇÃO E A VALORIZAÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - Larissa Sayumi Francisco, Celma Regina Borghi Rodriguero	188

A CRIANÇA COM DIABETES COMO ATOR SOCIAL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E FORTALECENDO IDENTIDADES - Jucimara do Patrocínio Silvério, Marcos Vieira Silva, Andrea Soares Wuo, Hilda Elaine Rodrigues, Pedro Henrique Pereira Sizer	198
A DIALÉTICA ESSÊNCIA/APARÊNCIA DA ATIVIDADE DO PROFESSOR: EM BUSCA DO REAL DA ATIVIDADE REALIZADA - Júlio Ribeiro Soares, Wanda Maria Junqueira de Aguiar	209
A ESCOLA SOB O OLHAR DAS FAMÍLIAS: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES - Flávia Pansini - Marli Lúcia Tonatto Zibetti	220
A ESCUTA DE UMA PROFESSORA ESPANHOLA AOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - Jordana de Castro Balduino	237
A EXPERIÊNCIA DA PSICOLOGIA NA UATI: FORMAÇÃO ACADÊMICA E BENEFÍCIOS - Ana Alice da Silva Pereira, Cecília Fernandes Carmona, Deise Coelho de Souza, Vilma Valéria Dias Couto	249
A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA PROFESSORA - Fernanda Crosara Ladir, Ludmilla Cristina Vieira Cardoso, Cláudia Dechichi	262
A EXPRESSÃO DO PENSAMENTO CRIATIVO E IMAGINATIVO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) - Silvia Helena Altoé Brandão, Nerli Nonato Ribeiro Mori	276
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Benedita de Almeida	288
A FUNÇÃO AUTOR NOS MATERIAIS IMPRESSOS DO PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DE ESCREVER PARA PROFESSORES - Carla Ariela Rios Vilaronga, Flavia Medeiros Sarti	302
A IMPLICAÇÃO DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA AUTISTA - Janaina Pompeu Tobias, Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão, Juliana Fernanda de Barros	319
A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - Elizabeth S. Gelli, Fábio Sagula de Oliveira, Eduardo Cezário Mota	337
A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA ESCOLA INDÍGENA - Marcella Hauanna Cassula, Mariana Mendonça Bernardino, Rosângela Célia Faustino	
A IMPORTÂNCIA EDUCATIVA DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO PETI - Nozângela Maria Rolim Dantas	372
A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE - Juliana Biazze Feitosa, Luciana Funck, Renata H. D. Oliviera, Terezinha Ferraz	390
A INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO ÀS CLASSES DE ACELERAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS - Izabella Mendes Sant'Ana, Maria Teresa Antunes Albergaria	408
A METACOGNIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO - Evelise Maria Labatut Portilho	427
A NATURALIZAÇÃO DA QUEIXA/FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS - Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Solange Pereira Marques Rossato, Cristiane Toller Bray, Valéria Garcia da Silva, Rafaela Mezzomo, Mariana Suzuki	439

A ORGANIZAÇÃO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: o ensino e a formação do pensamento teórico - Carolina Picchetti Nascimento	457
PRIMEIRA VISTA: UMA ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA DEFICIÊNCIA VISUAL: Maria Aparecida Santiago da Silva, Mariane Zanella Ferreira, Maria Rosa Ferrucci Monção, Taiane Do Nascimento Andrade, Mayara Almeida Bérnago, Fernanda Elisa Aymoré Ladaga, Cláudia Yaísa G. Da Silva, Carla Fernanda Barbosa Monteiro	474
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MARXISMO: EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL - Janaina Cassiano Silva, Alessandra Arce Hai.	486
A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MARXISMO: EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL - Janaina Cassiano Silva, Alessandra Arce Hai.	486
A QUESTÃO DA PRÁTICA EM PESQUISA COMO ESPAÇO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL - Sônia da Cunha Urt	505
A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: relato de caso de uma criança de oito anos de idade, da cidade de Piriá/PI - Anne Heracléia de B. e Silva, Esmeralda Maria S. da Silva	518
A RESILIÊNCIA E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE - Ana Lúcia Galvão Leal, Ferdinand Röhr, Nadja Acioly-Régner	538
A SÍNTESE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA DA EQUIPE GESTORA - Lilian Aparecida Cruz Dugnani, Vera Lúcia Trevisan de Souza	555
A VIVÊNCIA NA ESCOLA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE - Júlio Ribeiro Soares, Wanda Maria Junqueira de Aguiar	569
ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL - Ana Lúcia Ferra Finocchio	584
ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO: (RE)PENSANDO A INCLUSÃO ESCOLAR - Juliana Fernanda de Barros, Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão	596
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: O RECURSO DO DIÁRIO DE ITINERÂNCIA - Laurinda Ramalho de Almeida, Zildene Francisca Pereira	611
AFETIVIDADE E JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Josiane Barros, Nicole Colucci, Erika Loureiro	623
AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DE SI NA ESCRITA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL- Fernando Augusto Bentes de Souza Costa	636
AFETIVIDADE EM PRÁTICAS ESCOLARES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - Ana Flávia Silva Luz, Vera Lúcia Trevisan de Souza	649
ALGUMAS VARIÁVEIS A SEREM CONSIDERADAS NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL - Fábio Sagula de Oliveira	662
ALTERNATIVAS DE ENFRENTAMENTO DO BULLYING - Lizia Helena Nagel –	673
AMBIENTE ESCOLAR E REPERCUSSÕES PSICOLÓGICAS PARA	688

ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIAS - Maria Cristina de Oliveira Regina	
ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA PERSPECTIVA DO ALUNO INCLUÍDO EM ESCOLAS REGULARES - Ana Maria de Oliveira Cintra, Ivanize Valéria Lima dos Santos Moreno, Débora Tolentino Grossi, Jéssica Cristiane Moreira	702
APERFEIÇOANDO ATITUDES E LUGARES: A PSICOLOGIA AMPLIADA À EDUCAÇÃO INFANTIL - Lorena Cristina Custódio Pereira, Mariele de Fátima Pires Gonçalves	719
APLICAÇÃO DO MASLACH BURNOUT INVENTORY EM FUNCIONÁRIAS DE UMA CRECHE DE CURITIBA-PR - Mayara F. Nunes, Eliane G. Consulin, Mariana A. Pereira, Rosa M. M. Mariotto	735
APORTES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL A UNA NUEVA EDUCACIÓN - Gloria Fariñas León	746
APRENDENDO A PLANEJAR E MEDIAR PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS - Lívia Bruzasco de Oliveira, Jaqueline Camargo Brisola, Deivis Perez	757
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA - Dayse Karoline Sousa Silva de Carvalho	771
APRENDIZAGEM DO ALUNO ADULTO: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA - Gesilane de Oliveira Maciel José, Sônia da Cunha Urt	782
ARTICULAÇÃO ENTRE CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO E REDE DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE - Renata H. D. de Oliveira, Terezinha Ferraz, Luciana Funck Fabiane Taborda	794
AS CONTRIBUIÇÕES DAS TÉCNICAS MNEMÔNICAS NA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL APLICADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL - Fernando Ulisses Rosalino, Alexandra Ayach Anache	807
AS CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV E BLAGONADEZHINA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Marta Chaves	820
AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS PROVENIENTES DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO - Aline Spaciari Matioli, Camila Calsavara Martines	822
AS EMOÇÕES COMO OBJETO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR: NOTAS SOBRE VIGOTSKI E KAGAN - Gisele Toassa	844
ASA – PROGRAMA VOLTADO À SAÚDE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO - Lucy Nunes Ratier Martins	856
ASPECTOS AFETIVOS: ELEMENTOS RELEVANTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA - Evelyn Rosana Cardoso, Ana Maria Teresa Benevides-Pereira Valdeni Soliani Franco	867
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES - Maqueli E. Piva	885
ATENDIMENTO A QUEIXA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA INTERVENÇÃO A CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR -	904

Regina Ingrid Bragagnolo, Simone Vieira de Souza	
ATITUDES NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Gislaine Semcovici Nozi, Célia Regina Vitaliano-U	917
ATIVIDADE LÚDICO-EDUCATIVA JUNTO A CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM - Maiara Pereira Assumpção, Rafael Cesar Ferrari, Araina Ap. Nascimento dos Santos, Larissa Turollo, Gabriel Toledo, Patricia Serafim, Juliana Machado Nascimento, Marilda D. Pereira, Evelyn de Paula Souza, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni	938
ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANAUS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR - Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva, Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Iolete Ribeiro da Silva	951
ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS EM SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - Ana Karina Amorim Checchia, Marilene Proença Rebello de Souza, Aline Moraes Mizutani Gomes, Jane Cotrin, Juliana Sano de Almeida Lara, Marcelo Domingues Roman, Roseli Fernandes Lins Caldas	963
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL: OUTROS OLHARES, OUTROS TEMPOS, A MESMA VERSÃO - Geovana Camargo Vargas, Mônica F.B. Correia	976
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: ASSESSORAMENTO INSTITUCIONAL (?) - Luis Fernando A. Arruda Campos, Rafael G. Morcillo JR, Patrícia de Souza Lira	993
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROGRAMA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: BUSCAS E DESAFIOS - Anamaria Rodrigues Resende de Sousa, Flávia Nasciutti, Suely Maria Moro Gorla	1006
AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO - Emilene Coco dos Santos, Juliana Eugênia Caixeta	1014
AUTISMO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - Emilene Côco dos Santos	1032
CONCEITOS POR CRIANÇAS CEGAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO - Caio Parada Cabral, José Fernando Bittencourt Lomônaco	1049
AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM CRIANÇAS ENCAMINHADAS COM DIFICULDADE DE APRENDER - Maria Eni de Mattos, Josemary Giraldi	1065
BARREIRAS À CRIATIVIDADE E REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR - Débora Pereira Oliveira, Dener Luiz da Silva, Rita Laura Avelino Cavalcante	1089
BRINCADEIRA E BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - Elieuzza Aparecida de Lima	1075
BURNOUT E ESTRESSE EM PSICÓLOGOS: REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS REALIZADOS - Mariana Santos da Silva, Ayla Bartmann Eidam, Solange Franci Raimundo Yaegashi	1103
CADERNO DE EXPRESSÕES REGIONAIS PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL - Helena de Paula Salgado Godoy, Beatriz	1122

Teixeira Morettini Medeiros	
CAMINHOS TRILHADOS NA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO:DUAS DÉCADAS DE DESAFIOS - Rosa M. Prista	1137
CASTIGOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS - Rita de Cássia de Souza, Amada Godoy Bastos, Vaneza Lopes Freitas	1151
COMO A CRIANÇA E O EDUCADOR RELACIONAM-SE COM A MENTIRA NA ESCOLA?- Josiele Cardoso da Silva, Luciane Guimarães Batistella Bianchini	1163
COMO PREPARAR AULAS MEDIANTE A METODOLOGIA DA DCE DE FILOSOFIA DO PARANÁ - Vanderson Ronaldo Teixeira, Caetano Zaganini Filho –	1194
COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO - Leila Rute Oliveira Gurgel do Amaral	1214
COMPREENSÃO EM LEITURA E CONDIÇÕES DE ESTUDO E LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS DUAS MEDIDAS - Cibely Francine Pacifico, Katya Luciane de Oliveira, Tamiris S. de Oliveira, Nayara T. Naves, Karina Stagliano	1230
COMPREENSÃO EM LEITURA E ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS: UM ESTUDO RELACIONAL - Tamiris S. de Oliveira, Katya Luciane de Oliveira, Bruno A. Finoto, Cibely F. Pacífico, Nayara T. Naves, Karina Stagliano	1243
COMPREENSÃO EM LEITURA EM UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO COMPARATIVO - Andrea Carvalho Beluce, Katya Luciane de Oliveira, Luciano Humberto Verdicchio, Sandra Maieski, Amélia de Lourdes Menck	1261
CONCEPÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PAPEL PROFISSIONAL - Fernanda Matos da Silva Vieira	1275
CONCEPÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL POR PROFESSORAS DE 1ª A 4ª SÉRIES - Ana Priscila Batista, Edinara Lazzarin,	1291
CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E CONHECIMENTO DO IMPACTO SOBRE A APRENDIZAGEM - Magaly Bruna Ramos, Tamiris S. de Oliveira, Eliza Dieko Oshiro Tanaka	1306
CONCEPÇÕES EDUCATIVAS, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO ECONÔMICA, COOPERAÇÃO NA TEORIA PSICOGENÉTICA PIAGETIANA - Luciana Maria Caetano - Faculdade Mario Schenberg, Maria A. Belintane Fermiano, Betânia Alves Veiga Dell' Agli, Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia	1319
CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA ORTOGRAFIA E DESEMPENHO ORTOGRÁFICO - Maria José dos Santos	1342
CONSEQUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO PARA A PRÁXIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA - Juliana Chioca Ipolito	1356
CONTRIBUIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Sílvia Maria Costa Barbosa, Wanda M. Junqueira De Aguiar	1374

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA A UMA JOVEM COM NECESSIDADES ESPECIAIS - Hindira Naomi Kawasaki, Flora Moura Lorenzo, Olga Mitsue Kubo	1388
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - Marivete Gesser, Adriano Henrique Nuernberg	1402
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À SURDOCEGUEIRA - Maria Angela Bassan Sierra, Marieuza Endrissi Sander	1416
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PSICOLOGO QUE TRABALHA JUNTO AO SUAS - Clarice Regina Catelan Ferreira, Marilda Gonçalves Dias Facci	1425
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EM REDE - Gustavo Giolo Valentim, Natália F.C. Noguchi -	1440
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA Patricia Cristina Formaggi Cavaleiro, Marta Sueli De Faria Sforini	1455
CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR E PRISÃO PATERNA: UM ESTUDO DE CASO - Nelma Tavares	1475
CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM INVENTIVA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL - Patrícia Machado Domingues Cassiano, Antônio dos Santos Andrade	1494
DA TAREFA AO PRAZER DE ESTUDAR: FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ATIVIDADES LÚDICAS - Elvenice Tatiana Zoia, Danielly da Rosa, Aparecida Favoreto	1512
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Elis Bertozzi Aita, Fernanda Santos de Castro, Jéssica Elise Echs Lucena	1526
DESNATURALIZANDO O TDAH: O PROFESSOR COMO SUJEITO ESSENCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA - Maiara Pereira Assumpção; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni	1538
DIAGNÓSTICO DA OCORRÊNCIA DO <i>BULLYING/CYBERBULLYING</i> NA UNIVERSIDADE – UMA PESQUISA COM ESTUDANTES DA UFAM E DA UNIR - Suely A. do N. Mascarenhas, Iolete Ribeiro da Silva, Antônio Carlos Maciel, José María Avilés Martinez	1551
DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES EM INSTITUIÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO -Caroline Andrea Pöttker	1565
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ÁLGEBRA ELEMENTAR: PROBLEMA DE ENSINO OU DE APRENDIZAGEM? - Valéria Maria de Lima Borba	1581
DISLEXIA E TDA: PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA AO LARGO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO - Sabrina Gasparetti Braga, Marilene Proença Rebello de Souza	1597
DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS	1614

DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira	
DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON? - Heloisa Toshie Irie Saito	1630
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A DIMENSÃO AFETIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - Daniela Gobbo Donadon Gazoli, Sérgio Antônio da Silva Leite	1651
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR - Klênio Antônio Sousa, Juliene Madureira Ferreira	1669
EDUCAÇÃO DO CORPO - Célia Ratusniak	1682
EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDOS E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR - Felipe Gustavo Barros Nunes; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Tatiane da Silva Pires Félix; Anderson de Oliveira Pelegrine; Rodrigo Lima Nunes.	1700
EDUCAÇÃO FORMAL E CRIATIVIDADE HUMANA: UM ESTUDO VOLTADO AO ENSINO DA ARTE - Vanderlice Benevide	1718
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REDES DE APOIO: ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS NA ESCOLA - Maria Goretti Andrade Rodrigues, Roman Eduardo Goldenzweig, Laura Christina de Souza Santos, Marcelle Ribeiro Lemos	1738
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DIADEMA: AVANÇOS E DESAFIOS - Marian Ávila de Lima e Dias, Patrícia Ferreira de Andrade	1753
EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS DIFERENÇAS - Franciene Soares Barbosa de Andrade	1768
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O TRABALHO DO PSICÓLOGO - Helena Cristina Ramos, Deivis Perez	1790
EDUCADORES DE ESCOLA PRIVADA E A QUEIXA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Cristiane Toller Bray, Nilza Sanches Tessaro Leonardo	1807
EFEITOS DE SENTIDOS ACERCA DO TRABALHO EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS - Rosângela Rocio Jarros Rodrigues	1825
EM BUSCA DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - Juliana Trindade Barbaceli, Denise Trento Rebello de Sousa	1841
ENSINO-APRENDIZAGEM: VISÃO PANORÂMICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - Marcia Vanderlei de Souza Esbrana, Sonia da Cunha Urt	1855
ENTRE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É: UMA ANÁLISE ERGONÔMICA DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - Letícia Cirqueira de Oliveira	1875
ESCOLHER “ADULTESCER” NA ADOLESCENTE CONTEMPORANEIDADE - Luiza Helena Raittz Cavallet, Luciana Albanese Valore	1888

ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO TRABALHO JUNTO A CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN - Edalcléia Soraya Cavalheiro, Karolina Siebert Sapelli	1904
ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - Fernanda Araujo Cabral	1922
EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADE ESCOLA DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES - Maria Sara de Lima Dias	1940
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO BÁSICO: O CAMPO, AS POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS - Lucy Nunes Ratier Martins, Tania Rocha Nascimento, Norma Celiane Cosmo	1954
FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE: DESAFIOS E PRÁTICAS DO PSICOLOGO ESCOLAR - Viviane Prado Buiatti, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes	1962
FORMAÇÃO DE HABILIDADES A PARTIR DA TEORIA DA ASSIMILAÇÃO POR ETAPAS MENTAIS DE P. YA. GALPERIN - Antônia Batista Marques, Isauro Beltrán Núñez	1976
FORMAÇÃO DE PESSOAS NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: TEORIAS E PRÁTICAS - Mariana Antunes, Deivis Perez	1992
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL REALIZADA POR ONGs - Deivis Perez	2011
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Josiane Rodrigues Barbosa Vioto , Célia Regina Vitaliano	2023
FRACASSO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL Aline Paula Marin	2042
GÊNERO E SEXUALIDADE – CONHECENDO A HISTÓRIA PARA TRANSFORMAR O FUTURO: INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E PROCESSOS EDUCATIVOS - Rita de Cassia Vieira Borges	2052
GRUPO COM ADOLESCENTES ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE REFLEXÃO E EXPRESSÃO - Rigolon, P. T. Lucarelli, N. e Oliveira, C. M.	2068
GRUPO DE PAIS – PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA - Siman Elis da Silva Cândido	2084
HIGIENE MENTAL, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E HIPERATIVIDADE: ONDE OS PONTOS SE CONVERGEM - Flávio Augusto Ferreira de Oliveira	2099
HORA DE APRENDER: ACOMPANHAMENTO PSICOEDUCACIONAL DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS - Angélica de Lima, Anna Carolina Martins Fernandes Pereira, Isabela de Andrade Fernandes, Thaís Ferreira Soares, Lúcia Castro Britto	2114
IDENTIDADE E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO - Viviane Alves de Oliveira Menezes	2126
IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE CONSULTORIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL EM MANAUS - Marly Rodrigues Paixão da Costa, Eliana Maria Girão Moraes, Isabel Albuquerque da Silva Cordeiro, Meiry Lane Soares de Oliveira, Roberta da Costa Pinheiro-	2137
INCIDÊNCIA DE BULLYING EM ALUNOS DE UMA ESCOLA	2153

ESTADUAL DE CURITIBA - Diego Maestrelli, Cloves Amorim, Fernanda Andretta Copelli	
INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO - Eliane G. Consulin, Mayara F. Nunes, Cloves A. A. Amorim	2168
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PSICÓLOGO NA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE CATALÃO-GO - Thimóteo Pereira Cruz	2177
INTERVINDO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR - Rita de Cassia Vieira Borges	2193
JOGO E INFÂNCIA EM ELKONIN – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PENSANDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - Merilin Baldan, Alessandra Arce Hai	2209
JOGOS DE REGRAS E INCLUSÃO ESCOLAR- UM ESTUDO SOBRE OS JOGOS DE REGRAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - Doane Sábio Servidone	2226
LEMBRANDO O PASSADO: UM PRESENTE À SOCIEDADE SOBRE A CULTURA PANTANEIRA - Marcia Vanderlei de Souza Esbrana, Sonia da Cunha Urt	2241
LIMITES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DE FRANÇOIS DUBET - Geovanio Rossato, Solange Marques Rossato	2260
MEDIAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS COM BASE NAS TIC'S - Heloísa Andréia de Matos Lins	2274
METACOGNIÇÃO E LEITURA NO ENSINO SUPERIOR - Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin	2286
METACOGNIÇÃO, LEITURA E MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR - A METACOGNIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO - Evelise Maria Labatut Portilho	2304
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS - Antonia de Fátima Mota Gregoleti, Gabriele Lima Gualda, Ana Paula Araújo Fonseca	
NEGOCIANDO A PERSPECTIVA DO OUTRO NO JOGO DE REGRAS RUMMIKUB - Gisele Bueno de Farias Rebeiro, Francismara Neves de Oliveira	2332
O ALCOOLISMO ENTRE JOVENS INDÍGENAS: ESTUDO DE UMA COMUNIDADE KAINGANG NO PARANÁ - Paulo Caldas Ribeiro Ramon, Rosângela Célia Faustino	2354
O BRINCAR E AS INTERAÇÕES SOCIAIS - Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira	2372
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O JOGO PROTAGONIZADO - OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves Ottoni, Marta Sueli de Faria Sforzi	2387
O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO EM L.S.VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS Talitha Priscila Cabral Coelho, Sônia Mari Shima Barroco, Maria Angela Sierra	2400
O CONCEITO DE CRIATIVIDADE EM L.S.VIGOTSKI E SUAS	2411

IMPLICAÇÕES PARA PSICOLOGIA DO TRABALHO - Talitha Priscila Cabral Coelho Lopes, Mariana Lins e Silva Costa, Sônia Mari Shima Barroco	
O CONCEITO DE CULTURA EM VIGOTSKI - Beatriz Xavier Flandoli, Inara Barbosa Leão,	2424
O CONCEITO DE PERSONALIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGICA HISTÓRICO-CULTURAL - Luiza Almeida Xavier, Marilda Gonçalves Dias Facci	2438
O COTIDIANO COMO OCORRÊNCIA: ASSINAR O 'LIVRO-NEGRO' E APRENDER COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS NA ESCOLA -Célia Ratusniak	2451
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS: OLHARES POSSÍVEIS DA PSICOLOGIA - Ana Paula Petroni, Lilian Aparecida Dugnani, Lúcia Maria Pissolatti da Silva, Vera Lucia Trevisan de Souza	2468
O ESTRESSE E A SÍNDROME DE BURNOUT NO TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES - Solange Franci Raimundo Yaegashi, Ana Maria T. Benevides Pereira, Irai Cristina Boccato Alves	2486
O FENÔMENO BULLYING DESCRITO NO CONTEXTO PSICANALÍTICO DAS PULSÕES E SUAS MANIFESTAÇÕES: SADISMO E MASOQUISMO - Danila Duarte de Oliveira	2502
O FRACASSO ESCOLAR NA OPINIÃO DAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO EM ROLIM DE MOURA – RO - Flora Lima Farias de Souza, Marli Lúcia Tonatto Zibetti	2516
O GENOMA INTERATIVO: PIAGET E A BIOLOGIA DO SÉCULO XXI Paulo Candido de Oliveira Filho, Lino de Macedo	2528
O GRUPO FOCAL EM PESQUISA QUALITATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR/EDUCACIONAL NA CIDADE DE MANAUS - Herbert Santana Garcia Oliveira, Iolete Ribeiro da Silva	2543
O HIV NO CONTEXTO ESCOLAR E EDUCACIONAL - Bruna Frogeri Fernandes, Camila Quintana Ribas, Ana Paula Cunha, Ana Paula Almeida de Pereira	2557
O IMPACTO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO AJUSTAMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, Eliana Maria Girão Moraes	2570
O JOGO PROTAGONIZADO NA FILOGÊNESE E NA ONTOGÊNESE: CONTRIBUIÇÕES DE ELKONIN - Dóris de Jesus Lucas Moya, Marta Sueli de Faria Sforini	2593
O MÉTODO SON-RISE COMO ALTERNATIVA DE MEDIAÇÃO NO TRATAMENTO DE AUTISTAS - Guilherme Gazola Ferrari, Carla Fernanda Barbosa Monteiro, Cláudia Yaísa G. da Silva, Fernanda Elisa Aymoré Ladaga, Juliana de Fátima F. Pereira, Larissa Thiwae Nagatani, Marlene Wischral Simionato, Nayara Caroline Milharesi	2608
O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR COMO GESTOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Diana Campos Fontes	2617
O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL - Adegemauro de Brito Faria	2632
O QUE NOS MOSTRAM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA? - Kelly Jessie Marques Queiroz, Marli Lúcia Tonatto Zibetti	2643
O RECONHECIMENTO HUMANO COMO PRÁTICA EDUCATIVA	2653

NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE - Aleir Ferraz Tenório, JOÃO LUIZ Gasparin	
O SIGNIFICADO E O SENTIDO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - Cinthia da Silva Chiodi, Marilda Gonçalves Dias Facci	2673
O SUBJETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR - Karina Lima da Silva, Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão	2691
O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Daniele Ramos de Oliveira, Célia Maria Guimarães	2702
O USO DE TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA O TRABALHO SOCIOEDUCACIONAL - Deivis Perez	2720
OBSERVAÇÃO DO ESTILO MEDIACIONAL DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL - Helena de Ornellas Sivieri Pereira, Bruna Gontijo Magalhães	2733
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA - Eduardo Borba Gilioli, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Marta Sueli de Faria Sformi	2752
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR - Alda Penha Andrello Lopes	2770
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PSICOLÓGICA PARA A FAMÍLIA - Maria A. Belintane Fermiano, Luciana Maria Caetano, Betânia Alves Veiga Dell' Agli	2786
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PSICOLÓGICA PARA A FAMÍLIA - Maria A. Belintane Fermiano, Luciana Maria Caetano, Betânia Alves Veiga Dell' Agli	2807
OS SIGNIFICADOS DA AUTORIDADE DOCENTE NA FALA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA - Fabrício Aparecido Bueno, Ruth Bernardes de Sant'Ana,	2819
PARALISIA CEREBRAL: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR - Neide Pinto Santos, Lílían Miranda Bastos Pacheco	2832
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO: desenvolvimento integral da criança, mas como? - Juracy Machado Pacífico	2845
PORQUE JOGAR BOLINHAS DE GUDE NA ESCOLA? - Elaine Almeida de Andrade e Maria de Fátima Queiroz e Mello	2863
POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS - Denise Cord, Adriano Henrique Nuernberg, Marivete Gesser, Edla Grisard	2880
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA O LICENCIADO EM PSICOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS - Angelina Pandita Pereira, Marie Claire Sekkel	2892
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPRESSÕES DE UMA REALIDADE- Janaina Cassiano Silva, Eliza Maria Barbosa	2908
PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - Maria de Fatima Minetto, Maria Aparecida Crepaldi	2926
PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: ALGUNS APONTAMENTOS RELATIVOS AO ESTÁGIO	2945

CURRICULAR ESPECÍFICO - Norma Celiane Cosmo	
PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CIDADÃS - Aline Da Rocha Schultz, Guido Augusto Soderá, Jonas Cleiton Silva Ramos, Veronica Aparecida Pereira	2961
PREVALÊNCIA DE ANSIEDADE E A ASSOCIAÇÃO COM COMPORTAMENTOS DE RISCO À SAÚDE EM ACADÊMICOS DE UMA FACULDADE PRIVADA - Deise de Azevedo Ajala dos Santos, Maristela Sobral Cortinhas, Russélia Vanila Godoy	2975
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CRISES, RUPTURAS E TRANSIÇÕES - Ágatha Marine Pontes Marega, Marta Sueli de Faria Sforzi	2994
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Valéria Garcia da Silva, Nilza Sanches Tessaro Leonardo	3016
PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS FIGURATIVOS E OPERATIVOS NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS - Leandro Augusto dos Reis, Francismara Neves de Oliveira	3030
PROCESSOS COGNITIVOS NO JOGO DE REGRAS RUMMIKUB À LUZ DO APORTE TEÓRICO PIAGETIANO - Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, Francismara Neves de Oliveira	3047
PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL: INTERVENÇÃO JUNTO A EDUCADORES E ADOLESCENTES - Veronica Aparecida Pereira, Ana Alice Brites De Barros, Lígia Maria Ruel Cabreira, Patrícia Barreto Chaves, Franciely Olini Pietrobo	3072
PROJETO METAMORFOSEANDO: A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - Ana Flávia Silva Luz, Edilson Guarnieri Junior, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	3087
PROMOVENDO DESEMPENHO COGNITIVO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN SUBMETIDOS À INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO COGNITIVA COM ENFOQUE SOCIO-INTERACIONISTA - Ana Cristina Barros da Cunha, Anderson Moreira Rodrigues	3111
PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INVENTÁRIO DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR – APLICADO A ESTUDANTES DA UFAM - Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Maria do Rosário Pinheiro, Luís Gonzaga,	3124
PSICOLOGIA DA ARTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS - Tatiane Superti, Mariuse Gonçalves da Cruz, Sonia Mari Shima Barroco	3148
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS FUTUROS PEDAGOGOS DA UEM - Claudia Cristiane Teixeira dos Santos Gusso, Leonor Dias Paini, Sheila Maria Rosin	3160
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES QUE FAZEM USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS - Alexandre Israel-Pinto, Helena Maria Ramos dos Santos	3177

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: REPENSANDO CAMINHOS, MOBILIZANDO AÇÕES - Rosa Veronese, Simone F. Courel, Iria Jacoby Oliveira, Marlete Susin	3187
PSICOLOGIA ESCOLAR: 5 ^a SÉRIE POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO - Íria Jacoby de Oliveira, Patricia Borges Gomes Bisinella	
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL - Alba Cristhiane Santana, Larissa Goulart Rodrigues, Alciane Barbosa Macedo Pereira	3212
PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL: NOTAS ACERCA DOS DETERMINANTES HISTÓRICOS DA PROFISSÃO - Juliana Chioca Ipolito	3231
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR - Mariana Lins e Silva Costa, Tiago Morales Calve, Sonia Mari Shima Barroco	3247
PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - Autores: Eduardo Moura da Costa; Deivis Perez	3266
PSICÓLOGO ESCOLAR E COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA PARCERIA NECESSÁRIA - Larissa Goulart Rodrigues, Regina Lúcia Sucupira Pedroza	3286
QUANDO A PSICOLOGIA VAI À ESCOLA: HISTÓRIAS, PERCURSOS E PRÁTICAS - Mariana Fiore	3306
QUEIXA ESCOLAR: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO – RO - Izabelle Cristina Pereira Siqueira, Raony Gomes Ferreira, Luanna Oliveira Freitas	3326
QUEIXA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA DEMANDA DE EDUCANDOS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO NA UEM - Roberta Sincero dos Reis, Maria Julia Lemes Ribeiro	3341
QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIAS CRISTALIZADAS - Solange Pereira Marques Rossato, Nilza Sanches Tessaro Leonardo	3354
QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Cristiane Toller Bray, Nilza Sanches Tessaro Leonardo	3368
QUESTÕES SOBRE A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - Rosana Aparecida Albuquerque	3385
RACISMO, AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA À LUZ DA PSICOLOGIA E DOS DIREITOS HUMANOS - Rebeca Oliveira Duarte	3397
REDES SOCIAIS: UM RECURSO PARA CONSTRUÇÃO DE NOVOS VÍNCULOS ENTRE EDUCADORES E ALUNOS - Aline Spaciari Matioli, Camila Calsavara Martines	3418
REFLEXÕES A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO - Clayton Washington dos Reis, Carine Suder Fernandes	3430
REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO COGNITIVO-AFETIVO-	3444

SOCIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA - Jesus Garcia Pascual	
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR - Maria Júlia Lemes Ribeiro, Marinês Saraiva Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal	3456
RELAÇÕES FAMÍLIA/ESCOLA E RENDIMENTO – UMA INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES DA UFAM E DA UNIR Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Denise Machado Duran Gutierrez, Iolete Ribeiro da Silva, Antônio Carlos Maciel,	3472
RELAÇÕES HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS ENTRE PEDAGOGIA E PSICOLOGIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO - Armando Marino Filho	3488
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM BULLYING EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL - Mayara Figueiredo Nunes, Ana Moser, Cloves Amorim	3505
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROCESSO DE RESIGNIFICAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR COM UM GRUPO DE ADOLESCENTES - Daniel Ribeiro Branco, Adriana de Fátima Franco	3521
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA - Kátia Hatsue Endo, Elizabeth Piemonte Constantino	3534
RE-SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES A RESPEITO DA ATIVIDADE DA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Sílvia Maria Costa Barbosa, Wanda M. Junqueira de Aguiar.	3548
REVISITANDO ESPINOSA E MARX NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVO - Cláudia Aparecida Valderramas Gomes	3560
RODA DE CONVERSA SOBRE PROFISSÕES - Kátia Hatsue Endo, Daniela Bittencourt Blum, Catarina Maria de Souza Thimóteo	3578
ROMPENDO O SILÊNCIO DOS DEKASSEGUIS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR - Valquiria Hiraoka, Alexandra Ayach Anache	3588
RUPTURA E AÇÃO: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA 5ª SÉRIE/6º. ANO - Maria Lídia Sica Szymanski, Eneide Lane Crispim Furlan	3605
SAÚDE E EDUCAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DO PROCESSO GRUPAL COM PROFESSORES - Luciete Valota Fernandes	3628
SEXUALIDADE E AFETIVIDADE NA ADOLESCÊNCIA: ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO - Patrícia Neumann, Faculdade Guairacá, Ana Paula Oliveira Hass	3646
SHAKESPEARE EM SALA DE AULA: CINEMA COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM CONCEITUAL - Alba Aparecida Matarezi Pinheiro	3664
SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Joana Virginia Campos Campana, Francismara Neves De Oliveira	3682
SÍNDROME DE SAVANT: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS Annamaria Coelho de Castilho, Maria Júlia Lemes Ribeiro	3700
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS:	3713

CONTRIBUTOS À EDUCAÇÃO, Fabiana Moura Arruda, Vêrônica Regina Müller	
SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE PAUTADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Elis Bertozzi Aita, Marilda Gonçalves Dias Facci	3728
SUBJETIVIDADE, ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRODUÇÕES EM PSICOPEDAGOGIA - Beatriz Judith Lima Scoz, Marisa Irene Siqueira Castanho	3740
SUJEITO EM INTERAÇÃO: APRENDENDO COM A LINGUAGEM DA VIDA - Marcia Vanderlei de Souza Esbrana	3768
TDAH: O QUE CONHECEM PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL - Jenifer Demeterco, Rodrigo da Costa, Mariana Abuhamad, Alessandra Bianchi	3785
TDAH OU NÃO-DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA? NOVOS OLHARES PARA CASOS DE DESATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - Hilusca Alves Leite, Silvana Calvo Tuleski	3804
TEMA TRANSVERSAL: ORIENTAÇÃO SEXUAL JUNTO A ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE – Terezinha Ferraz, Fabiane Taborda, Luciana Funck, Renata H. D. Oliveira	3818
TERCEIRA IDADE: APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO - Jaqueline Camargo Brisola, Camila Caetano Dias, Felipe Ferreira, Renato Yoshio Arai, Jéssica Gabriela Trindade, Luciana Ferrari Gouvêa, Cristina Diniz Coral, Juliana Oliveira Macedo Dos Santos, Lindomar Fátima Costa Da Silva Poletto	3833
TRABALHO INFANTIL E ESCOLA: ASPECTOS PSICOLÓGICOS - Aline Madia Mantovani, Renata Maria Coimbra Libório	3846
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - Keila Hellen Barbato Marcondes, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	3868
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO - Dorcelly Isabel Bellanda Garcia	3884
UM ESTUDO SOBRE A INCIDÊNCIA DE BULLYING NA CIDADE DE CURITIBA - Mayara F. Nunes, Eliane G. Consulín, Cloves Amorim	3899
UM ESTUDO SOBRE <i>BULLYING</i> ENTRE ESCOLARES DE UM CENTRO EDUCACIONAL DO SESI - Blessa, C. Duval, M., Mattiello, C. Kaneko, Y.	3911
UM NOVO EDUCADOR PARA UMA NOVA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA - João Luiz Gasparin, Robson Borges Maia	3933
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ENTRE SABERES E FAZERES - Maria Ivonete Barbosa Tamboril, Naiara Francisca Viana, Helena Machado	3952
UMA EXPERIÊNCIA DE PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS COM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO - Danyelly Piauilino Costa, Jéssica Vieira Costa, Delite Conceição Rocha Barros Lemos	3968
UMA OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA DOS VÍNCULOS DA EDUCADORA DE CRECHE - Liliana Pereira Lima Azevedo	3978
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SUAS VICISSITUDES NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR BRASILEIRO - Rafael Roballo Wanderley	3993

VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: ESTUDO CONSIDERANDO GÊNERO - Bruno A. Finoto, Katya Luciane de Oliveira, Tamiris S. de Oliveira, Nayara T. Naves, Karina Stagliano	4003
VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: REFLEXÕES FOMENTADAS PELA ATUAÇÃO DA CONSULTORIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL - Isabel Albuquerque da Silva Cordeiro, Eliana Maria Girão Moraes, Marly Rodrigues Paixão da Costa, Meiry Lane Soares de Oliveira e Roberta da Costa Pinheiro	
VALORIZAÇÃO, INTERESSE E EMBELEZAMENTOS PARA MOTIVAR ADOLESCENTES NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - Ana Raquel Abelha Cavenaghi, José Aloyseo Bzuneck	4024
ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANAUS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR - Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva, Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Iolete Ribeiro da Silva	4041
VIDA & ESCOLA: O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES - Rita de Cássia de Souza, Vaneza Lopes Freitas, Paula Teresinha de Castro	4054
VIVENCIANDO UMA MONITORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA – ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES - Fernanda Crosara Ladir, Analúcia de Moraes Vieira	4078
VIVÊNCIAS DE REPROVAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DE ESTUDANTES SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR EM MANAUS - Silva, Gisele Cristina Resende Fernandes, Mascarenhas, Suely Aparecida Nascimento; Silva, Iolete Ribeiro	4095
VIVÊNCIAS, SENTIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DE MÃES FRENTE A DEFICIÊNCIA DE SEUS FILHOS - Bruna Lunardi, Larissa Jaqueline Círico, Nádia Coldebella	4105
WEBSHOW: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES SUPERDOTADOS - Paulo Henrique Pinto Carneiro	4124

A (AUTO)FORMAÇÃO E O DESAFIO DA DOCÊNCIA NUMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

FERREIRA, A. R. de A* / UNIR - alessandrорibeiro.pvh@hotmail.com*

MARTINES, E. A. L. M. / UNIR - bethmartines@gmail.com

CAPES / PIBID

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à experiência de um aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) ao se defrontar pela primeira vez com a complexidade da atividade docente e do processo de formação que se desenvolveu em colaboração com sua orientadora ao longo do estágio supervisionado e de outras experiências de aprendizagem que ocorreram no mesmo período.

Do ingresso na universidade com o desejo de ser um pesquisador à certeza da escolha da profissão docente, as intensas experiências vivenciadas em sua formação acadêmica propiciaram momentos de aprendizado e descoberta que estarão sempre marcados na vida profissional e pessoal do discente, mas certamente também de sua orientadora. O cenário dessa marcante experiência foi numa escola pública na periferia de Porto Velho / RO. A escola havia convidado a UNIR para ajudá-la a desenvolver atividades que ampliassem a utilização do laboratório, construído e equipado com recursos da escola, mas que não vinha sendo bem aproveitado como um espaço de aprendizagens e descobertas.

Em 2008, foram enviados àquela escola alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em fase de estágio curricular e que previa uma pesquisa-ação colaborativa. As atividades desenvolvidas durante a primeira etapa do estágio da licenciatura nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) ajudaram a realizar um diagnóstico inicial como, por exemplo: estrutura e funcionamento da escola; condições sócio-econômicas da clientela atendida; relações entre professores, alunos e coordenadores e da escola com a comunidade; nível cognitivo, clima afetivo e organização das aulas (Krasilchik, 2004).

De posse do diagnóstico (etapa de observação) os estagiários e supervisores / orientadores passam a planejar sequências didáticas, material e recursos pedagógicos e

instrumentos de avaliação para a etapa de regência de aulas em turmas de séries finais do ensino fundamental e de projetos de participação, relativamente aos problemas identificados ou projetos em andamento na escola.

No caso desta escola, o projeto de participação seria com aulas práticas no laboratório, mas, ocorreram alguns problemas que inviabilizaram as mesmas. Entretanto, no âmbito da relação alunos-professores, durante as aulas de Ciências de turmas de sexto ano, se percebeu uma intensa agitação dos alunos, o que era entendido por muitos professores como sendo indisciplina e desinteresse pelos conteúdos escolares. Os problemas testemunhados geravam situações de não aprendizado de turmas inteiras e, além disso, infligiam aos professores um grande desgaste emocional para lidar com essas turmas, tidas como “problemáticas” e percebidas como “sem solução” pela maioria deles.

Em situações como estas, é comum encontrarmos explicações – tanto nos relatórios de estágio, nas falas dos professores e na literatura (Collares & Moysés, 1996; Patto, 1996), em fatores relativos ao contexto sócio-econômico, problemas familiares ou mesmo incapacidades dos alunos, sem uma correspondente intervenção pedagógica em busca de alternativas. Entretanto, alguns estudos sugerem que o conteúdo que se pretende ensinar também é um fator que pode estar interferindo no interesse e aprendizado dos alunos.

O problema da falta de aproveitamento escolar causado pelos “atos de indisciplina” dos alunos nos incomodou profundamente. A escola já havia chegado à metade do ano letivo e tanto professores como coordenação pedagógica não tinham feito nenhum trabalho específico para tentar resolver aquele problema. O convite da escola, é verdade, fora feito para dar suporte no uso do laboratório, mas o que foi visto nos sextos anos pedia uma intervenção imediata. Buscando encontrar alternativas para esse problema negociou-se com a escola a implantação de um projetinho para ser executado com essas “turmas problemáticas”.

Com o aceite por parte das professoras e coordenadoras, foi realizado o planejamento de um pequeno projeto de intervenção participativa que chamamos “Conhecendo a si mesmo” e com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES) foram executadas as ações previstas, com replanejamentos ao longo do mesmo para adequação às necessidades e condições encontradas ao longo do último bimestre do ano letivo de 2009.

Essas experiências e as que se seguiram com o desenvolvimento do estágio no ensino médio pelo estagiário, seu registro, a avaliação e reflexão realizadas com a colaboração da orientadora permitiram uma identificação de pontos que poderiam ser melhorados e evidenciam aprendizagens profissionais que estão sendo descritas e analisadas em um texto monográfico, de forma autobiográfica, dentro de um contexto de investigação-formação profissional.

(AUTO)FORMAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O modelo de formação de professores adotado pelo grupo de pesquisa coordenado pela pesquisadora/orientadora deste aluno assume que a realidade social, na qual se inserem as escolas e a prática docente, é historicamente construída, situada, complexa e em processo permanente de transformação. O conhecimento da disciplina a ser ensinada e o domínio de um *kit* de ferramentas técnicas é necessário, mas insuficiente para uma boa docência e a reflexão sobre os complexos processos em que se inserem as práticas docentes se faz necessária.

Assim, o grupo atua dentro de um paradigma no qual a docência vem deixando de ser considerada um sacerdócio ou apostolado (uma vocação) e o professor vai conquistando o *status* de profissional, que necessita cada vez mais de alta qualificação para exercer com responsabilidade e autonomia sua prática de formação de novas gerações, numa sociedade complexa, mutante e contraditória. (Nóvoa, 1992; Goodson, 2007).

Além disso, a grande produção de conhecimento nas diversas áreas e a expansão da tecnologia (acelerada pela popularização do computador e da Internet) produz a necessidade de formação continuada de professores e professoras para o desenvolvimento profissional, relacionando teoria com a prática, através da reflexão e/ou da pesquisa-ação (professor-pesquisador) em torno do currículo escolar (Schön, 1983, 1992; Stenhouse, 1991).

Paralelamente, desde a década de 1990, vários pesquisadores/formadores (Josso, Dominicé, Pineau, Delory-Momberger, Nóvoa entre outros) vêm sistematizando conhecimentos a respeito da formação docente que desenvolveu a noção de formação permanente, a qual inclui a compreensão de (auto)formação, isto é, que “[...] é o sujeito que se forma e forma-se a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu, ao longo da vida.”(Souza, 2010, p. 163).

Esse processo de formação e o tipo de aprendizagem que predomina no adulto – aprendizagem narrativa – (Goodson, 2007) cruzam história de vida pessoal com

história de formação e acabaram consolidando um novo modelo de formação de professores em que há toda uma valorização da história de vida e da trajetória de formação, da necessidade de reflexão sobre: a prática, os conteúdos e técnicas adotadas em sala de aula, os fins da educação e os objetivos educacionais propostos, as teorias que subsidiam o currículo prescrito, planejado e o currículo em ação, bem como sua avaliação.

A pesquisadora/orientadora e seu orientando passaram, então, a planejar atividades dentro deste referencial teórico-metodológico e fizeram à escola a proposta de realização de uma intervenção pedagógica a ser desenvolvida na forma de uma pesquisa ação colaborativa, seguindo a proposta de Carr, Kemmis e Wilkinson, que apresenta três condições: 1) a colaboração entre diferentes atores (pesquisadores, professores, técnicos e estudantes em processo de formação); 2) a coprodução de conhecimentos e 3) ciclos sucessivos de reflexão crítica (Pereira & Zeichner, 2002). Nesse processo, o conhecimento prático dos professores em formação deve se articular ao conhecimento teórico, bem como a reflexão sobre a prática e os saberes dos professores, devem levar os pesquisadores a rever a teoria, no processo de compreensão das vicissitudes da prática docente. (Ibiapina, 2008).

A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE

A primeira experiência docente aconteceu durante a fase de estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura na referida escola, que aqui não será identificada para fins de preservação da instituição e das pessoas com quem interagimos nesse processo, mas se assemelha a tantas instituições escolares existentes neste país.

Os registros da etapa de observação demonstram isso:

“Naquele dia, eu acompanhei a professora de Ciências em suas três últimas aulas durante a manhã nos 6º anos A, E e F. O 6º A, segundo a professora, era uma das turmas mais comportadas. A primeira aula de observação transcorreu normalmente. Os alunos do 6º ano A, e mais outras duas turmas, não receberam livro didático de Ciências. A professora tinha então sempre que começar a aula distribuindo para os alunos livros pegos emprestados da biblioteca da escola. Isso, além de atrasar a aula, também prejudica o aprendizado dos alunos, já que eles não podem levar o livro para casa e é apenas dentro de sala de aula que eles podem usar o livro para estudar. Dos 50 minutos de aula, grande parte era perdida com aplicação de resumo no quadro pela professora. Esse resumo é a única fonte de informações dado pela escola aos alunos para que eles pudessem estudar. A turma de modo geral é bem comportada e organizada. No dia da observação, foi feita uma correção de um exercício da aula anterior sobre “O ar e suas propriedades” e o resto do tempo os alunos usaram para realizar uma

nova atividade usando o livro didático. Para as turmas que não ganharam livros, as atividades são sempre realizadas dentro de sala de aula. As turmas seguintes em que fiz observação, o 6º ano E e F, são referidas pela professora como a ‘filhos do cão’ e ‘turma dos reprovados’, respectivamente, dado a grande dificuldade que ela tem em dar aula nessas turmas. Os alunos eram muito bagunceiros, indisciplinados, atrapalhavam constantemente a aula da professora e a condição de limpeza da sala era insuficiente. A professora chamava constantemente a atenção de alunos, trocava-os de lugar para reduzir as conversas paralelas e, em casos extremos, chegava a expulsar alunos de dentro de sala, dizendo ‘Vá passear no pátio, vá bonitinho’. Explicava-se dizendo que essa era a única maneira de conseguir dar aula, já que não adiantava chamar-lhes a atenção repetidas vezes e trocá-los de lugar. Diante das expulsões, a turma ficava mais silenciosa, mas não menos dispersa. Pelo seu mal comportamento durante as aulas, os 6º anos E e F não eram levados para o laboratório de Ciências para realização de experiências. Era uma forma de punição aplicada pela professora para obter mais tranquilidade durante suas aulas. Se a turma se comportasse bem, eram levados para o laboratório, se não, permaneciam dentro de sala de aula realizando exercícios chatos e entediante. Parece que esse método, por vezes, funcionava. Quando não bagunçavam muito a turma ganhava como prêmio uma aula no laboratório de Ciências. Mesmo assim, tal método é questionável. Sempre que nos dirigíamos para as turmas E ou F, eu podia perceber a alteração de humor da professora. Seu estresse ficava elevado e sua animação da aula anterior decaía. (...)O desânimo e o descontentamento de entrar no 6º F aumentaram ainda mais depois do relato dela de um episódio de briga que acontecera entre alunos e no qual ela acabou sendo atingida por um golpe na testa e tendo o pé ferido quando tentava apartar os briguentos.” (Relatório de Estágio, julho/2009)

No momento de definir em que turmas seria feito a regência, a professora definiu que uma delas seria o 6º E. Para o estagiário, chegar à escola e ter em mãos uma turma como a mencionada foi desafiante, ao mesmo tempo em que era assustador. Para a primeira experiência docente, lecionar numa turma tão complexa do ponto de vista pedagógico foi desestimulante. Entretanto, a sensação de frustração que se criou diante das aulas pouco proveitosas no 6º E foi desfeita com a regência em outras turmas mais avançadas e foi possível experimentar, do ponto de vista da experiência pessoal, inovações, como uma aula dialogada e participativa, buscando-se maior contextualização do conteúdo e que permitiu a tomada de decisões durante a aula sobre atitudes negativas de alunos, no relacionamento com colegas e que tem sido comum em nossas escolas, com freqüente aparição tanto na mídia como em revistas da área educacional, com a denominação de *bullying*.

“A regência no 7º ano E foi bem mais tranquila. O conteúdo trabalhado durante as quatro aulas foi sobre os Fungos. [...] Comecei perguntando o que eram fungos, que ideia que eles tinham desses organismos, se sabiam dar algum exemplo. Uma aluna que senta na frente muito timidamente respondeu que fungos ‘é aquela coisa preta que dá no pão e na fruta estragada’. Anotei a informação no quadro, corrigindo para a turma o nome ‘coisa preta’ dado pela aluna para bolor ou mofo, termo mais correto. Segui instigando ainda mais. ‘Fungos são apenas o bolor que se formam na fruta estragada?’. Enquanto aguardava a resposta, observava os olhares dos alunos em cima de mim, esperando que eu lhes dissesse a resposta ao mesmo tempo em que queriam respondê-la. ‘Cutuquei’ mais uma vez os alunos para que eles percebessem que sabiam a resposta, bastava apenas parar e pensar. A mesma aluna da frente respondeu que fungos também eram ‘bichinhos que causavam doenças’. Pedi que a colega repetisse em voz alta para que todos da turma ouvissem a nova informação dada por ela (de novo). ‘Fungos também são bichinhos que podem causar doenças’. ‘Gêênio, disse um aluno do fundo arrancando risinhos da turma e um olhar esnobe da aluna. Novamente corriji a informação de “bichinhos que causavam doenças” para ‘organismos que também podem causar doenças’, deixando claro que ‘bichinhos’ não era uma definição adequada para os fungos. O quadro estava se pintando na minha frente conforme o planejado, e o resultado me agradava muito. Apesar da participação de uma única aluna, o resto da turma estava prestando atenção. Fiquei animado e queria mais. ‘Vamos lá pessoal, quero um exemplo mais próximo do cotidiano de vocês, um exemplo que faça parte do dia-a-dia de cada um de vocês’. Silêncio. Os olhares me acompanhavam enquanto eu lentamente caminhava de um lado para o outro da sala aguardando uma resposta. A turma estava totalmente silenciosa. Mas não era um silêncio que se quer diante de muita bagunça. O silêncio deles era o silêncio da espera pela resposta. Depois de um instante, a mesma aluna, agora insegura pela brincadeira feita com ela, acrescentou que fungo também podia ser o fermento. ‘Ah, olha só o que a colega disse’, exclamei eu. ‘Fungo também pode ser fermento’. ‘Gêênio’, repetiu o brincalhão do fundo, referindo-se mais uma vez à colega, que dessa vez ignorou. Lançei um olhar [de reprovação] sobre ele e voltei à aula: ‘Pessoal, quem aqui gosta de pão?’. Em coro, a turma respondeu: ‘Eu’. ‘Quem gosta de queijo?’. A turma: ‘Eu’. ‘E de cerveja?’, brinquei, interrompendo imediatamente a resposta deles dizendo que a cerveja era uma aula para outro dia. ‘Pessoal, o que será que pão, queijo e (também!) cerveja tem a ver com fungos?’. Quando um aluno ia abrir a boca para responder, eu o interrompi: ‘E então gênio, o que você acha?’, perguntei para o brincalhão do fundo. A turma soltou urros de exclamações diante do desafio. Mas, o aluno não soube responder à pergunta. Foi uma boa lição para ele. Pedi ao outro aluno que respondesse e ele disse que ‘são coisas feitas pelos fungos’.” (Relatório de Estágio, julho/2009).

Os especialistas dizem que o *bullying* “[...] se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos

contra um ou mais colegas. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigaço.” (Nova Escola, 2010). O papel do professor é fundamental, pois ele pode identificar os atores do *bullying*: autores, espectadores e alvos que formam um ciclo vicioso, consolidando o poder do autor diante dos espectadores e a humilhação e até doenças psicossomáticas na criança ou jovem que é vítima desse tipo de agressão.

A recomendação dada aos professores é de que a intervenção deve ser imediata, quando surgir uma situação deste tipo em sala: "Se algo ocorre e o professor se omite ou até mesmo dá uma risadinha por causa de uma piada ou de um comentário, vai pelo caminho errado. Ele deve ser o primeiro a mostrar respeito e dar o exemplo" (Nova Escola, 2010).

Diante da complexidade que o professor tem que enfrentar em sala de aula, não dá para jogar toda a culpa das mazelas do nosso sistema educacional sobre o aluno ou sua família, nem somente sobre o professor e considerando a experiência desafiadora que a regência com a turma de 6º ano representou para o estagiário (o que para muitos seria traumatizante) e incitados e munidos da vontade de realizar um trabalho específico com aquela turma “problemática”, de tomar uma “atitude pedagógica”, decidimos propor para a escola um pequeno projeto a ser realizado no último bimestre do ano.

Essa intervenção nos permitiu testar uma hipótese sobre a importância do conteúdo a ser trabalhado em relação com a fase de puberdade que estes alunos estavam vivenciando. Partimos do pressuposto de que o planejamento de aulas com conteúdos relacionados com o momento de vida que os alunos estão vivendo no sexto ano (a puberdade) despertaria maior participação dos alunos nas atividades propostas, diminuiria a indisciplina e o desgaste físico-emocional-psicológico por parte de todos os envolvidos. Negociamos com a escola a proposta de desenvolvimento do projeto para identificar expectativas, sonhos em relação ao futuro e dúvidas dos alunos sobre o que está acontecendo com seus corpos nessa fase da vida. Após o aceite, iniciamos o projeto como uma atividade do PIBID/ Ciências Biológicas da universidade.

O trabalho de identificar, dentro da disciplina de ciências, conteúdos mais relevantes para essa fase da vida dos alunos foi aprovado pela escola e pelos professores. Como bem explicitou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que fazem recomendações para a seleção de temas de estudo e orientações didáticas para sua aplicação, visando mobilizar o interesse dos alunos e seu envolvimento ativo com o processo de aprendizagem, relacionado com o Tema Transversal Orientação Sexual: “A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas

dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares.” (Brasil, 1998, p. 292).

Ao mesmo tempo em que os alunos descobriam as mudanças biológicas, comportamentais e sociais advindas com a puberdade, como professor-estagiário em processo de formação inicial, orientando vivenciou a descoberta da docência, com todos seus desafios, complexidades e expectativas de formação.

Durante o planejamento, orientadora e o acadêmico da licenciatura se apoiaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências e Temas Transversais para propor atividades para as duas turmas de 6º ano consideradas as mais problemáticas (6º ano E e 6º ano I).

Após cada aula, discutiam os acontecimentos e as reflexões foram registradas em cadernos de campo e registro ampliado no computador, gerando novas reflexões posteriores, como a que se segue.

“Uma mescla de ansiedade e receio se confundiam em mim quando eu me imaginava dando aula no 6ºE novamente. Ansiedade pela expectativa de que tudo desse certo; medo porque eu não guardava lembranças muito agradáveis de minha passagem por lá (...). Criança tem, claro, sonhos do tipo ‘o que você vai ser quando você crescer?’, mas não os nutrem, e despertá-los para os seus sonhos e o que fazer para realizá-los era meu objetivo para aquela aula, pois através dessa tomada de consciência, esse *click* para o ‘Quem sou eu e o que eu quero?’, eu esperava levá-los a compreender o papel dos estudos nesse trajeto, uma vez que a indisciplina que eles apresentavam acabava por interferir em seu aprendizado. Passei à distribuição das fichas que os alunos deveriam preencher com nome, profissão dos pais e as duas pergunta chaves: ‘O que você gostaria de ser quando crescer?’ e ‘O que você acha que seria importante fazer para realizar seu sonho?’. O envolvimento da turma na realização da atividade foi grande. Todos estavam tão empolgados que acabavam por emendar uma bagunça [não como aquela das aulas do estágio], que era prontamente suprimida pela professora da sala. Houve, de fato, momentos em que o 6ºE estava se comportando como 6ºE: bagunceiros, dispersos e indiferentes à aula aos meus apelos por silêncio. Duvidei do resultado que o projeto poderia alcançar.[...] Na noite anterior à aula [seguinte], analisei as fichas preenchidas pelos alunos que estiveram presentes na última aula. Dei especial atenção às respostas para a pergunta ‘O que você acha que deveria fazer para realizar seu sonho?’. [...] Não foi necessário ficar pedindo organização para que eu pudesse dar início à aula. Sentaram-se e esperaram. Silenciosa e comportadamente. [Falei] sobre as fichas que analisei na noite anterior e para manter a atenção dos alunos mais dispersos — as locomotivas do trenzinho da bagunça — usei de uma estratégia. Guardei na memória o sonho de profissão que esses alunos tinham para si no futuro e os usei como exemplo para falar um pouquinho de cada profissão. Deu certo. Eles ficaram atentos durante toda a aula e

os próprios colegas de sala ficaram impressionados com o sonho de ser advogado, professora universitária e médico daqueles que regiam a orquestra da bagunça. Dei a oportunidade para que os outros falassem sobre seu sonho de profissão. Um a um, levantaram-se e compartilharam com todos o sonho de profissão que tinha para si mesmo no futuro. Falaram futuros médicos, engenheiros, veterinários, policiais, professores, biólogos. Tínhamos os mais variados sonhos de profissão numa mesma sala. Ver o brilho nos olhos deles e a empolgação com que cada um falava, me fez sentir parte daquela futura realização de sonho; parte futuro médico, parte futuro engenheiro, parte futuro veterinário... Ressaltei a resposta que a turma deu à pergunta ‘O que você acha que deveria fazer para realizar seu sonho?’. Foi unanimidade na turma que *estudar* era o que eles precisavam fazer para realizar seu sonho. ‘Quantos anos a gente tem que estudar até terminar a faculdade?’. [Escrevi] no quadro as palavras ‘*estudar*’ e ‘*sonho*’, separando-as com uma longa seta, o estudar levando ao sonho. Sobre a linha da seta a quantidade de tempo que eles levariam para terminar o ensino fundamental, o ensino médio e, também, a faculdade. [Temos que] acrescentar alguns ingredientes fundamentais ao lado dessa nossa equação, como: dedicação, força de vontade, persistência, compromisso, desejo de realização. ‘Somente combinando todos esses ingredientes é que teremos a REALIZAÇÃO DO SONHO’, disse-lhes [...]. Pela primeira vez desde que entrei no 6ºE, ainda durante o período de estágio, tive certeza de que eles estavam entendendo o que eu queria dizer. Todos me olhavam muito atenciosamente. A impressão que tive era de que aquela turma não era o 6ºE. Dado o desfecho desejado, passei ao próximo tema: puberdade. Comecei com um breve diálogo das mudanças físicas e psíquicas que alguns deles já estavam passando e pela qual os outros ainda iam passar. Disse-lhes que essa fase de mudanças, na qual o menino se transforma em homem e a menina se transforma em mulher, chama-se... – ‘Puberdade!’, respondeu um aluno. Dizer-lhes, através das minhas explicações, que eles estavam deixando de ser crianças para se tornarem adolescente e posteriormente adultos, e ter que abandonar os brinquedos e comportamentos infantis [se não completamente] para se comportarem como adultos, com todas as suas responsabilidades e deveres, fazia parte desse processo natural de crescimento foi encarado de forma frustrante por alguns e de forma empolgante por outros. Eles não queriam ganhar a maturidade e liberdade de um adulto sem ter que deixar as brincadeiras de criança. Deixei claro que o tornar-se adulto era um processo lento e natural e conforme ganha-se a vida adulta, deixa-se a infância. Tiveram um comportamento exemplar, não somente pela ausência de indisciplina, mas também pela participação, pelo envolvimento e pela empolgação e interesse demonstrados na realização da atividade. Se existe um ideal de aula, tanto para o professor quanto para o aluno, é essa que eu consegui, surpreendentemente, realizar no 6ºE. Pelas características e comportamento que definem aquela turma, sai com a impressão de que ela não era o 6º E. [...] O passo seguinte foi apresentar-lhes a Caixinha da Dúvida, um receptáculo de todas suas indagações, dúvidas e curiosidades acerca de puberdade e sexo. Todos depositaram seus questionamentos dentro da caixinha, demonstrando o interesse e curiosidade que o conteúdo lhes despertava. [...] Engraçado como indagações e questões que fazemos quando somos crianças nos parecem tão bobas quando [nos vemos] adultos. Alguns

desses questionamentos feitos quando crianças parecem tão fundamentais que é muito grande o anseio para obter uma resposta e a atividade da Caixinha da Dúvida se propõe justamente a essa tarefa: a de acalmar os anseios dos alunos. Enquanto eu analisava as perguntas deixadas por eles, não pude deixar de recordar alguns dos meus próprios questionamentos quando criança e, agora adulto, rir de mim mesmo, não porque eram perguntas tolas ou ridículas, mas sim porque eram tão ingênuas que chegava a ser engraçado mesmo. Analisei e organizei as perguntas dos alunos por gênero para facilitar e organizar numa linha lógica as respostas sobre puberdade e sexo. As perguntas de modo geral eram mais de ordem biológica, revelando que o interesse dos alunos é maior pelas explicações que envolvem os fatos naturais e os processos biológicos do corpo humano. Eles ainda estavam tentando entender o quando, como e o porquê das coisas. [Já na aula] comecei com a questão fundamental para a discussão levantada por um aluno: ‘o que é puberdade?’ e fui seguindo numa sequência lógica: ‘como acontece o amadurecimento?’; ‘pode causar aborrecimento ou doença?’ [perguntas feitas por eles]. Algumas das perguntas deles como, ‘Por que essas transformações acontecem já por volta dos 12 anos e não mais tarde?’ e ‘Existe alguma possibilidade de que as transformações cheguem mais tarde?’, demonstravam um não querer crescer para continuar a ser criança, demonstrando angústia que as mudanças físicas e psíquicas advindas com a puberdade. O sentimento de deslocamento, de ‘patinho feio’ é comum nas crianças que estão entrando na adolescência, trazendo o medo da rejeição, às vezes até levando-os a rejeitar a si próprios e, conseqüentemente, a negar essas mudanças. Relembrando a segunda aula, quando já havia falado da transição da infância para a adolescência, disse-lhes que aquele sentimento era tão natural quanto o próprio processo de crescimento, que deveríamos viver o melhor de cada fase da vida: a inocência, as brincadeiras a despreocupação da criança daria lugar à maturidade, liberdade e responsabilidades de um adulto. [...] Na minha concepção, simples momentos como esse são gratificantes por si só na profissão professor.” (Registro Ampliado, julho/2009).

No desenvolvimento das atividades dialógicas de orientação sexual nas aulas de ciências, os alunos se mostraram participativos, interessados e respeitosos com os que as coordenavam e as professoras das salas se mostravam mais descontraídas e colaboradoras.

Como resultado, tivemos maior interesse, disciplina e envolvimento dos alunos nas atividades propostas e menos autoritarismo em sala, com professoras participando conjuntamente, o que indica a necessidade de mudar a forma como os problemas dentro da escola são encarados, com atitudes de profissionais e atividades de ordem pedagógica mudando situações até então tidas como perdidas. “Os conflitos podem dar origem a novas formas de relacionamento e de organização do trabalho pedagógico” (Vasconcellos, 2009, p.221). Lançamos um outro olhar ao que estava acontecendo por

meio da “desalienação da relação pedagógica” (Vasconcellos) e instauramos o diálogo entre os alunos e destes com o professor, criando vínculos entre os envolvidos e despertando e / ou resgatando a consciência dos alunos para a importância da escola. Mas, quando as aulas ficaram mais expositivas, novamente a agitação da sala reaparecia e houve dificuldades de se conseguir a atenção dos alunos, com o coordenador assumindo uma postura mais autoritária semelhante à da professora da sala, o que aponta para a importância não só dos conteúdos, mas também dos procedimentos didáticos no decorrer da aula.

Ao final do projeto, realizamos uma avaliação com a equipe pedagógica e as professoras apoiaram a continuidade do mesmo, desde que fosse realizado em horários fora das aulas de ciências, o que inviabilizou temporariamente sua continuidade. O registro das atividades e a reflexão realizada com supervisores e professores envolvidos permitiram uma identificação de pontos que poderiam ser melhorados, mas ainda não houve apoio e condições para sua continuidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE COM O PROJETO DO CLUBE DE CIÊNCIAS

Aquele problema inicial para o qual a universidade foi convidada a partilhar, agora vislumbra ter solução com um Clube de Ciências que os bolsistas do Pibid vem tentando implementar na escola. A ideia de criarmos um Clube de Ciências nasceu numa das reuniões realizadas com os professores de Ciências da escola. O laboratório disponível oferece um ótimo ambiente de aprendizado que pode ser utilizado para além de aulas práticas de demonstração dos conteúdos aprendidos em sala, conforme vem sendo utilizado nessa escola.

Com a criação do clube, o laboratório pode ser usado como um espaço de descoberta e investigação, de acordo com proposta de Mancuso, Lima e Bandeira (1996), para os quais o clube deve ser “[...] um espaço pedagógico com possibilidade de estudos científicos numa perspectiva de construção/produção de conhecimentos” (Lima, 1999, p. 115).

Dentro de suas potencialidades pedagógicas, os clubes de Ciências criam um ambiente de aprendizado não só para os alunos que deles participam, mas também para alunos de licenciatura bem como para os professores que já estão há mais tempo exercendo a profissão, num processo de formação continuada, pois, envolvidos em iniciativas como essa, têm a oportunidade de experimentar e aprender novas formas de

lecionar, diferentes daquela tradicional realizada dentro das salas de aula, enriquecendo sua formação profissional.

Em nosso caso, a formação inicial dos bolsistas PIBID e a formação continuada dos docente desta escola deve prosseguir com a implementação de novos projetos do PIBID, em fase final de aprovação pela CAPES, com o aprendizado da profissão e busca contínua por melhoras na forma de ser professor e na resolução de problemas da escola.

CONCLUSÃO

A mudança de paradigma de formação de professores se deu por entendimento da complexidade presente na sociedade contemporânea e na escola nela inserida, sendo que a formação que ocorre na licenciatura se mostra insuficiente, exigindo-se do professor uma formação permanente. Também se reconhece que o processo de formação profissional tem um forte componente de (auto)formação que envolve o registro da prática desenvolvida e a reflexão sobre essa prática.

Essa formação não despreza o papel dos formadores como mediadores no processo e, no presente caso, a interação estagiário / bolsista PIBID com sua orientadora foi muito frutífera, trazendo aprendizagens para ambos, que certamente se refletirão em novas formações e na continuidade da formação permanente. Todo o processo e as aprendizagens profissionais que ocorreram estão sendo descritas e analisadas em um texto monográfico, de forma autobiográfica, para produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O PIBID / Ciências Biológicas da UNIR permitiu o acompanhamento deste estagiário em um projeto que lhe permitiu ir reconstruindo concepções, atitudes, valores e relacionamentos no processo de iniciação à docência na escola pública. Assim, a iniciação à docência de alunos da licenciatura de Ciências Biológicas da UNIR vem intercalando atividades de estágio curricular nas disciplinas de ciências e biologia com atividades do PIBID. No estágio curricular, o acadêmico tem o primeiro contato com a profissão docente, observando aulas, realizando projetos de participação e planejando aulas para posterior regência. No PIBID, o acadêmico tem a oportunidade de inserir-se mais no espaço escolar, conhecendo melhor sua dinâmica através da realização de projetos de interesse da escola e da comunidade.

Com o projeto “Conhecendo a si mesmo” o acadêmico da UNIR teve a oportunidade de aquisição de experiências que auxiliaram na sua formação profissional

e pessoal e, ainda, contribuiu para que alunos da Educação Básica conhecessem melhor a si mesmos, aumentassem o respeito mútuo, expressassem oralmente e por escrito suas dúvidas e ansiedades próprias da idade de transição entre a infância e a vida adulta, valorizando mais o papel da escola em seu processo de formação. Durante as aulas desse projeto foram utilizados muitos recursos didáticos existentes no laboratório da escola e que são pouco utilizados nas aulas de ciências e biologia, regularmente, estimulando, assim, o senso crítico, a curiosidade e a experimentação.

O problema inicial de subutilização do laboratório de ciências apresentado pela escola e que aproximou a universidade desta instituição, agora vislumbra ter solução com a criação de um Clube de Ciências que os bolsistas do PIBID vêm tentando implementar na escola, no qual pretendemos dar continuidade aos projetos iniciados nas aulas de ciências, ampliando assim a formação docente num contexto problemático.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC / Secretaria de Educação Básica. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª. a 8ª. Séries. Temas Transversais**. Brasília: MEC.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. (1998). **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. SP: Ed. Cortez.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. (2007). **Revista Brasileira Educação**. 12(35), Maio / Ago. Trad. de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe.

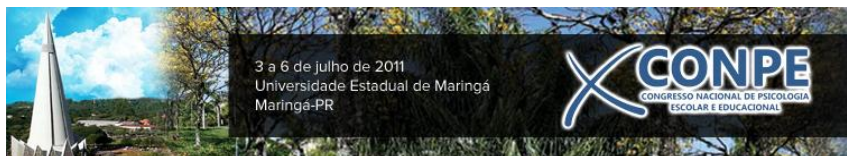
IBIAPINA, Ivana Maria L. M. (2008). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora.

LIMA, V. M. R. (1999). **Psicologia e Educação: o significado de aprender**. Porto Alegre: EDIPURCS.

MARTINES, E. A. L. M.; Souza, L. S. de; Almeida, A. D. de; Oliveira, A. C. G. de; Silva, M. F. (2010). Laboratório de ensino de ciências – espaço de formação docente para o ensino de ciências com ênfase na (auto)biografia. **Anais IV CIPA**. São Paulo.

Nova Escola. (2010). 21 perguntas e respostas sobre bullying. São Paulo: Ed. Abril, nov. 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/bullying-escola-494973.shtml>>. Acessado em 09/12/2010 às 11h.

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



PATTO, M.H.S. (1996). **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Ed. T.A. Queiroz.

PEREIRA, J. E. D. & ZEICHNER, K. M. (Orgs.) (2002). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica.

SACRISTÁN, J. & GÓMEZ, A. I. (1998). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed.

SCHÖN, D. (1983). **The reflective practitioner**. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa / Portugal: Publicações Dom Quixote.

STENHOUSE, J. (1991). **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3ed. Madrid / Espanha: Morata.

VASCONCELLOS, C. dos S. (2009). **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez.

A AFETIVIDADE NAS PRODUÇÕES DO GT 20 (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) DA ANPED

Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo, FCT/Unesp –

vivianecacheffo@gmail.com – Capes.

Gilza Maria Zauhy Garms, FCT/Unesp – gmzauhy@hotmail.com

1. Introdução:

Afetividade refere-se à capacidade do ser humano em afetar e ser afetado pelos acontecimentos. Segundo Mahoney e Almeida (2009) pode ser expressa pelas emoções, que possuem caráter fisiológico, pelos sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros de ordem representacional e pela paixão que se refere à capacidade de autocontrole. Para Pino (mimeo) “[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo”. Para o autor, a afetividade se faz presente nas relações sociais e diz respeito à qualidade dessas relações (p. 130-131).

Os objetivos dessa pesquisa são investigar como a afetividade e suas manifestações – sentimentos e emoções são abordados pelos pesquisadores que publicam seus trabalhos na Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no grupo de trabalho 20 (Psicologia da Educação) e analisar a partir desses trabalhos as contribuições da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Visando o alcance dos objetivos, os dados foram coletados tendo por subsídio a metodologia qualitativa e o estudo bibliográfico caracterizado como “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI E ENS, 2006), que se refere ao estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. Diferentemente da pesquisa denominada “estado da arte”, que “[...] recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. (p.3)

A localização e seleção dos textos pautou-se no endereço eletrônico da Anped¹ onde estavam disponíveis os trabalhos e pôsteres das reuniões 23^a a 33^a publicados de 2000 a 2010. Foram utilizados como descritores para localização dos textos as expressões: afetividade, emoção e sentimentos. Dos 177 estudos disponíveis no grupo de trabalho Psicologia da Educação, 141 correspondem a trabalhos completos e 36 são pôsteres, destes 11 contemplam estudos sobre a afetividade. Tais procedimentos metodológicos realizados possuem aporte na metodologia qualitativa tendo como característica o mapeamento dos estudos de uma área.

A partir desse processo foi possível apontar algumas tendências sobre como a afetividade é compreendida nos estudos analisados. Sendo assim, dos onze textos localizados, selecionados e analisados, sete serão apresentados para esse artigo, desses, seis são textos completos e um pôster. As temáticas abordadas nos textos são: conceito de afetividade; sentimentos e emoções na prática docente do ensino superior; sentimentos e emoções do professor coordenador em início de carreira; influência da afetividade na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, e relação afetividade e cognição no processo de ensino e aprendizagem. Destes, cinco possuem como regularidade o uso da teoria walloniana para explicar a afetividade e sua evolução no desenvolvimento infantil.

2. A produção acadêmica sobre afetividade no grupo de trabalho – Psicologia da Educação da Anped

Almeida (2001) buscando refletir sobre o conceito de afetividade no que concerne a teoria walloniana ressalta que esta é um domínio funcional e que seu desenvolvimento necessita dos fatores orgânico e social. Segundo a autora a afetividade tem diferentes manifestações: emoções, sentimentos e paixões e sua base orgânica está relacionada ao estado de bem-estar e mal-estar.

Remetendo-se ao desenvolvimento humano, a autora destaca que em cada estágio a afetividade tem uma característica que está relacionada às necessidades e possibilidades maturacionais. Assim “a vida afetiva da criança, inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social” (ALMEIDA, 2001, p.3). Ressalta que na obra walloniana a emoção, uma das

¹www.anped.org.br

manifestações da afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquica do indivíduo, pois embora sejam diferenciadas são interdependentes e opostas.

A autora corrobora com Heloysa Dantas (1992) no que se refere à possibilidade da existência de etapas de desenvolvimento da afetividade, embora a análise por ela realizada nesse trabalho não permita delimitá-las. Desta forma, compreende que a afetividade é um campo aberto para investigações e acredita que uma maior compreensão da teoria walloniana permitirá possíveis caminhos a serem trilhados.

Mahoney e Almeida (2005) apontam que os estudos sobre a emoção, anteriormente, eram considerados pela psicologia como não científico e que uma das maiores dificuldades dos estudiosos referia-se a ambiguidade das definições. Tendo como aporte a teoria walloniana destacam que “[...] afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno sempre acompanhado de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Sendo emoção, sentimento e paixão momentos constitutivos na evolução da afetividade (MAHONEY E ALMEIDA, 2005, p.1).

O objetivo desse trabalho, segundo as autoras, foi investigar as emoções e sentimentos que permeiam a atividade de professores que atuam no ensino superior em diferentes áreas de graduação. Para contemplar as intenções dos professores utilizaram-se na primeira etapa de relatos escritos obtidos por questionários e na segunda etapa de relatos orais alcançados por meio de entrevista.

A partir da análise das respostas obtidas puderam ressaltar que o professor de ensino superior gostaria de ter um aluno que demonstrasse vontade de aprender e interesse pelo curso participando e questionando, entretanto, sentem-se desestimulado quando seu aluno não participa, demonstra desinteresse e não realiza as leituras. Os professores também gostariam de ter maior tempo para preparação das aulas e momentos para troca de experiências com seus pares.

Grosso e Almeida (2008) têm como objetivo identificar e compreender os sentimentos e emoções dos professores coordenadores em início de carreira que atuam no período noturno em escolas públicas da cidade de São Paulo. Para subsidiar o debate teórico em relação os dados coletados, as autoras utilizam-se da teoria walloniana e pontuam que tanto as emoções quanto os sentimentos constituem a evolução da afetividade, sendo esta a “[...] disposição que tem o ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno a partir de sensações agradáveis ou desagradáveis”. (p.2-3)

Os dados foram coletados pelo uso da entrevista. No primeiro momento tendo por objetivo captar histórias de vida e, posteriormente, na captação de sentimentos e emoções. A análise dos dados permitiu a criação de duas categorias: a trajetória profissional e pessoal e os sentimentos e emoções envolvidos na mudança da função.

Em relação à trajetória profissional, as autoras ressaltam que um dos aspectos que faz com que o professor torne-se coordenador, diz respeito à experiência e tempo de docência, que permite ao professor maior segurança no desempenho de sua função. A categoria relativa aos sentimentos e emoções apresenta as manifestações da afetividade de tonalidades agradáveis e desagradáveis no desempenho da função do professor coordenador.

As autoras concluem o estudo destacando a necessidade de que os dados por elas coletados sejam objetos de reflexão para os envolvidos com o processo educacional, já que a função de professor coordenador na cidade de São Paulo é marcada pela rotatividade na função. Esperam também que pesquisas sobre a temática apontem sentimentos de tonalidade agradáveis como propulsores da função do professor coordenador iniciante.

Uller e Rosso (2006) na busca de superar a dicotomia entre razão e emoção e tendo como base teórica os estudos de Piaget, que compreende esses aspectos como um todo, tem por objetivos o levantamento de indicadores sobre a interferência e interação entre o afeto e a cognição, o apontamento de contextos emocionalmente positivos e negativos, bem como a interferência no processo de aprendizagem e a identificação de dificuldades do contexto escolar no que tange ao tratamento de episódios emocionais.

Segundo os autores, na teoria piagetiana o desenvolvimento ocorre pela complementaridade da afetividade com a cognição. Sendo que a afetividade impulsiona o desenvolvimento cognitivo e fortalece as estruturas da atividade intelectual, ou seja, a inteligência.

Conforme os autores, os estudos piagetianos centram-se no desenvolvimento cognitivo, entretanto, ressalta que o desenvolvimento da inteligência é indissociável ao da afetividade. Sendo que o desenvolvimento da afetividade é composto por seis períodos ou estágios. Os três primeiros correspondem ao recém-nascido e lactante e surge antes do aparecimento da fala e expressam emoções, sensações agradáveis e desagradáveis, bem como prazer e dor. No quarto período com o auxílio da linguagem falada, a criança socializa e interioriza ações, e surgem os sentimentos morais e as regularizações de valores. Já no quinto período, a criança torna-se capaz de cooperar,

compreende os pontos de vista alheio e dá início ao processo de reflexão, construção lógica e autonomia. Esse período ocorre no início da vida escolar. E, por conseguinte, o sexto período, na adolescência, é marcado por desequilíbrios provocados pela maturação do instinto sexual, que por serem momentâneos permitem posteriormente maior equilíbrio e fortalecimento.

Assim, a afetividade “[...] constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois [...] atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins” (PIAGET, 1989 apud ULLER, ROSSO, 2006, p. 5).

Para a realização da pesquisa os autores coletaram os dados em uma escola pública e outra privada na cidade de Ponta Grossa/Paraná. Optaram pela abordagem do tipo qualitativa e interpretativa com enfoque fenomenológico. Utilizaram o questionário, entrevista, observação livre e autoscopia como instrumentos metodológicos. Os dados são apresentados em dois blocos e, posteriormente em três categorias: pertencimento/descentração; praxeologia/economia de conduta (autonomia, estima e auto-estima, simpatia e antipatia, investimento e desafio); e valor (valorização e desvalorização, interesse e desinteresse, reconhecimento).

Por meio das informações coletadas e analisadas, Uller e Rosso (2006) apontam que a organização escolar ainda tem práticas pedagógicas desvinculadas da relação afetiva. E que apesar da interferência dos aspectos afetivos na construção do conhecimento, nas escolas pesquisadas não foram detectadas alternativas sistematizadas que considerem a afetividade e a cognição. Pontuam que a partir da análise dos relatos dos adolescentes, verifica-se que a afetividade se traduz em sentimentos de inferioridade e superioridade. Esses sentimentos estão ligados às situações vivenciadas em sala de aula e exerce influência na formação da personalidade, uma vez que possibilita a consciência de si, tendo o outro como parâmetro.

Portanto, cabe ao professor considerar a relação entre afeto e cognição, de modo a compreender que “[...] a mente humana é cheia de objetos do mundo, de emoções e planos” (DEL NERO, 1997 apud ULLER, ROSSO, 2006, p. 15).

Archangelo et al. (2008) estabeleceram como objetivo de sua pesquisa, o estudo dos processos afetivos, conscientes e inconscientes, que estão envolvidos na aprendizagem da Matemática e da Física. Para tanto, analisaram alunos e professores do Ensino Médio em relação à aprendizagem das disciplinas durante os anos de 2006 e 2007. Utilizaram a observação das salas de aula, e a entrevista individual tanto com os

alunos quanto com as professoras como instrumentos de pesquisa. A partir da análise dos dados embasada pelo referencial teórico freudiano, os autores teceram algumas considerações, no que diz respeito à prática pedagógica das professoras Carolina, Fernanda e Silvana.

A professora Carolina é agressiva com os alunos, o que ocasiona a agressividade dos alunos, já que os mesmos introjetam os elementos agressivos projetados pela professora. A professora Fernanda, controla a aprendizagem dos seus alunos e projeta para os alunos a sua dificuldade na prática pedagógica. Os alunos gostam da professora e, portanto, inconscientemente gostam da disciplina de Matemática. Em relação à professora Silvana, suas atitudes na primeira etapa da pesquisa demonstravam sua dificuldade de vínculos com os alunos e sua insatisfação com o seu trabalho, fato esse possivelmente explicado pelo processo de luto que ela passou na sua experiência profissional do ano anterior. Entretanto, no ano seguinte, os vínculos afetivos com outra turma de alunos tornaram parte da sua rotina.

Portanto, segundo Archangelo et al. (2008) a aprendizagem de Física e Matemática implica vínculos afetivos proporcionados pelos professores, sendo que esses podem possibilitar ou dificultar esse processo. Desta forma, os professores com o auxílio dos vínculos podem promover o sucesso ou o fracasso dos alunos na aprendizagem de conteúdos que fazem parte da cultura humana.

O texto apresentado por Tassoni (2000) refere-se a alguns resultados obtidos em sua pesquisa de mestrado e tem por objetivo elucidar a influência dos fatores afetivos na relação professor-aluno e no processo de aprendizagem, especificamente da linguagem escrita. Para embasar seu entendimento sobre aprendizagem, a autora referencia a teoria vigotskiana e aponta a importância das interações sociais, bem como da mediação e da internalização para o processo de construção do conhecimento.

Segundo a autora, as interações sociais – responsáveis pela aprendizagem, implicam que a aprendizagem é constituída pela afetividade, já que consiste em um processo de vínculos – cognitivos e afetivos. No que se refere aos aspectos afetivos, à autora aponta através de suas leituras que a conceituação dos fenômenos afetivos tem uma variação ampla. Cita Pino (mimeo, p. 128) e destaca que a dimensão afetiva implica experiências subjetivas, e estas revelam o impacto dos acontecimentos em cada sujeito. Destaca que a teoria walloniana diferencia emoção de afetividade, sendo que emoção é a manifestação de estados subjetivos com componentes orgânicos e afetividade são as várias manifestações afetivas (sentimentos e emoções).

Sobre os procedimentos da pesquisa, utilizou-se dos seguintes instrumentos: observações que foram registradas em vídeo; autoscopia – confrontação das imagens gravadas em vídeos com os comentários do sujeito filmado; e entrevista com as professoras. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras, sendo uma auxiliar das salas observadas e doze alunos com idade média de 06 anos. A partir da análise dos dados foi possível a elaboração de duas categorias: posturas e conteúdos verbais.

Em relação à categoria postura, os alunos valorizaram a proximidade das professoras, apontando esse contato e interação como encorajadora no processo de apropriação da escrita, já que amenizava a ansiedade e proporcionava segurança. Na categoria conteúdos verbais, demonstram-se a mudança da interação por toques, olhares e modulações da voz por formas de expressão mais complexas. Segundo Tassoni (2000) os dados indicam que os gestos posturais expressam a afetividade e são complementares a linguagem oral nas situações observadas. Na entrevista pode-se constatar consciência das professoras, no que tange ao caráter indissociável entre cognição e afeto.

Para a autora os dados coletados confirmam um refinamento das trocas afetivas, bem como o respeito e a valorização como base da relação professor e aluno. Apontam que as professoras se preocupam com os desejos dos alunos e buscam identificar e superar as dificuldades deles em relação à apropriação da linguagem escrita.

Tassoni e Leite (2010) têm por objetivo em seu estudo, discutir a relação entre afetividade e cognição no processo de ensino e aprendizagem, de modo a identificar como as práticas pedagógicas e a postura do professor podem afetar a aprendizagem dos alunos de diferentes séries. Buscando tornar mais claro a concepção de afetividade e o caráter monista de ser humano, apresentam as emoções na história do pensamento humano tendo por base as idéias de Espinosa, e o papel da emoção – uma das formas de expressão da afetividade para os teóricos Vigotski e Wallon.

No que diz respeito à realização da pesquisa, o material para análise foi coletado pela técnica de autoscopia – vídeo gravação das práticas e posturas dos professores. E, posteriormente, essas filmagens foram assistidas pelos alunos (com idade média de 6, 10, 14 e 17 anos) visando à coleta de comentários. O tratamento do material coletado permitiu a identificação de oito aspectos que revelam a interdependência e influência da dimensão afetiva e cognitiva no processo de ensino e aprendizagem. Sendo eles: formas de o professor ajudar os alunos; formas de falar com

o aluno; atividades relevantes; outras aprendizagens; formas de corrigir/avaliar; repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; relação do professor com o objeto de conhecimento e sentimentos/percepção do aluno em relação ao professor.

Diante dos aspectos revelados pelos alunos, os autores apontam à necessidade dos professores terem consciência das implicações da afetividade e da cognição no processo de ensino e aprendizagem, de modo a identificar os sentimentos e emoções que podem interferir nos processos cognitivos, bem como ter subsídios para refletir as práticas por eles desempenhadas com seus alunos. Portanto, além da transmissão dos conteúdos e papel do professor pensar na qualidade da sua relação com os alunos e com o conhecimento.

Os estudos realizados por Tassoni (2000 e 2010) utilizam como pressupostos a teoria vigotskiana e walloniana. Mahoney et al. (2006) comparou as dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental das produções desses autores. Em busca realizada no portal Scielo², comprovou-se a inexpressão de produções que se propõem a discutir aspectos das duas teorias.

No que tange a dimensão epistemológica, os autores enfatizam que tanto Wallon quanto Vigotski elaboraram suas teorias psicológicas com base no materialismo histórico e dialético, desta forma, ambos defendem o monismo, o que implica a compreensão de que a existência precede a essência.

Na dimensão metodológica, Vigotski e seus colaboradores utilizavam da experimentação e da observação de espaços clínicos e escolares como método para investigar os processos do desenvolvimento psicológico. Wallon considerava a observação um instrumento adequado para a compreensão dos fenômenos psicológicos, já que permite verificar, registrar, analisar e comparar os aspectos observados.

Em relação à dimensão desenvolvimental, Mahoney et al. (2006) destacam que a questão da periodização do desenvolvimento infantil, tem maior ênfase nos estudiosos da teoria walloniana. Segundo os autores, a teoria de Vigotski propõe que o desenvolvimento é composto por períodos de estabilidade e momentos de ruptura. As rupturas se caracterizam por crises, e as idades dessas são: pós-natal, um ano, três anos, sete anos, treze e dezessete anos.

Na teoria walloniana, assim como na de Vigotski, a idade é uma estimativa e não um indicador de cada estágio. Segundo os autores a teoria de desenvolvimento de Wallon é caracterizada pela integração das dimensões afetiva, cognitiva e motora. São

²www.scielo.org

propostos os seguintes estágios de desenvolvimento: impulsivo e emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência e adulto. Tais estágios possuem predominância de uma das dimensões com ênfase na direção centrípeta – conhecimento de si, e centrífuga – conhecimento do mundo exterior.

Após apresentarem as três dimensões – epistemológica, metodológica e desenvolvimental, Mahoney et al. (2006) apontam que Wallon e Vigotski proporcionaram elementos fundamentais para reflexão sobre a educação.

A partir dessa síntese podemos identificar os subsídios teóricos utilizados pelos pesquisadores para desvelar a afetividade, dentre eles estão às teorias: walloniana, vigotskiana, freudiana e piagetiana. Entretanto, a maior parte dos estudos apresentados, cinco, tem como aporte os estudos de Henri Wallon. Constatamos que a afetividade e suas manifestações são objetos de estudo nos diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até o nível superior. Dentre as implicações da afetividade no desenvolvimento humano, os estudos apontam a sua evolução com os avanços possibilitados pela inteligência, a relação indissociável com a cognição e a capacidade de afetar de maneira positiva ou negativa, o processo de ensino e aprendizagem.

Algumas considerações:

A afetividade constitui-se durante todo o desenvolvimento humano e pode ser manifestada pelas emoções, sentimentos e paixão. Na teoria walloniana podem ser encontradas três características das emoções, sendo elas: a plasticidade, que envolve a expressão corpórea, a regressividade, que é a capacidade de reduzir a atividade cognitiva, e a contagiosidade, que é o poder de contaminar o outro. Entretanto, a emoção tem como característica fundamental, a contagiosidade.

Segundo Galvão (2003, p. 72) “[...] as emoções diferenciam-se de outras manifestações da afetividade cuja gênese depende da representação simbólica, como os sentimentos e as paixões [...] o surgimento das emoções precede o da representação assim como o da consciência de si”. Segundo a autora, a teoria walloniana busca superar os estudos que compreendiam a emoção como um elemento perturbador do homem e ressalta que a emoção tem predomínio nos primórdios da vida e, portanto, esta etapa pode possibilitar sua compreensão.

A afetividade é construída culturalmente, pode-se afirmar que as relações sociais que a criança se apropria desde o seu nascimento propiciaram que suas emoções

primárias se tornem complexas, já que a mesma necessita da mediação do adulto, que por sua experiência e, portanto, desenvolvimento, possui um refinamento na vida afetiva e nas suas manifestações.

Pode-se afirmar que a cognição e o afeto estão dialeticamente relacionados. A emoção é um traço psicológico que se modifica e torna-se mais refinada à medida que o ser humano atinge a idade adulta. Assim como as emoções, a cognição também se desenvolve. Desta forma, pode-se constatar que a cognição é um elemento da emoção, e ela quem permite o seu refinamento em sentimentos.

Portanto, a partir do que foi exposto sobre a afetividade e suas manifestações (emoção, sentimentos e paixão) e sua influência no processo de ensino e aprendizagem, pode-se constatar que as manifestações afetivas imprimem qualidade às relações sociais e promovem a aprendizagem dos alunos quando são compreendidas pelos professores como indissociável a cognição.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, A. R. S. **O que é afetividade? Reflexões para um conceito.** In: Reunião Anual da ANPED, 24ª, 2001, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. p.1-10. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>. Acesso em: 04 ago 2010.

ARCHANGELO, A.; PERES, B. A.; CUNHA, J. E. B. da; AMON, M. C. I. **Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da matemática e da física.** In: Reunião Anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4470--Int.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: La Taille, Yves de et al. *Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

GALVÃO, I. **Expressividade e emoção segundo a perspectiva de Wallon.** In: ARANTES, V.A. (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 2003, p. 71- 88.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. **Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco.** In: Reunião Anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. p.1- 15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4737--Int.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem.** In: *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.* São Paulo: Edições Loyola, 2009, 2ª ed., p.15-24.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.; ALMEIDA, S. H. V. **Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon:** comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. In: Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1916--Int.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Sentimentos e emoções:** um estudo com professores do ensino superior. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. p.1-7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 04 ago. 2010.

PINO, A. (mimeo) **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** In: *Revista Diálogo Educacional.* Curitiba, v.6, n. 19, set.dez, 2006.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S.A. **A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas.** In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, 2010, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2010. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

TASSONI, E. C. M.; **Afetividade e aprendizagem:** a relação professor-aluno. In: Reunião Anual da ANPED, 23ª, 2000, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 04 ago. 2010.

ULLER, W.; ROSSO, A. J. **Interação da afetividade com a cognição no ensino médio.** In: Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1733--Int.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010.

A AGRESSIVIDADE NA 1ª E 2ª INFÂNCIA: OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Roberta Espote³ - UFTM - roberta.espote@hotmail.com

Conceição Aparecida Serralha⁴ - UFTM - serralhac@hotmail.com

Marília de Souza Silva⁵ - UFTM - marilia_souza1@hotmail.com

Tarcila Barboza Silva⁶ - UFTM - tarcila_silva7@hotmail.com

Selene Aparecida Vilela Arruda⁷ - UFTM - selvilela10@hotmail.com

A agressividade no ser humano é um tema complexo, sendo contínua e persistentemente estudados, em especial, os fatores que levam à sua manifestação de forma mais intensa. Dentre os estudos realizados, alguns, de cunho essencialmente biológico, se referem a alterações neuroquímicas cerebrais na origem de comportamentos agressivos, como os trabalhos de Lima (2005) e Gauer (2001). A tendência tem sido relacionar a agressividade com um baixo nível de produção de serotonina no cérebro – substância responsável pela redução do medo e com função calmante –, como relatam Strüber, Lück e Roth (2006; 2005). Outros estudos, segundo Bauer (2008), têm sido muito influenciados pela teoria sociobiológica de Richard Dawkins, defensor da ideia de que “os seres vivos não são nada mais do que ‘máquinas de combate’ governadas por um bocado de genes” (p. 44). Contudo, nenhum estudo, quer seja sobre a disposição genética do indivíduo, quer seja sobre déficits orgânicos ou neuroquímicos, pode responsabilizar esses fatores isoladamente por comportamentos agressivos. A ocorrência de graves lesões cerebrais na infância, inclusive, pode ser resultado de fatores psicossociais. Segundo Strüber et al (2006; 2005), a combinação entre fatores orgânicos e psicossociais como a qualidade do relacionamento inicial entre mãe e bebê, vivências de maus-tratos e abusos, negligência dos pais, rupturas e conflitos vividos constantemente na família, criminalidade no ambiente próximo e extrema

³ Graduanda do Curso de Psicologia - UFTM

⁴ Doutora em Psicologia Clínica. Professora da Disciplina de Psicologia do Desenvolvimento I do Curso de Psicologia – UFTM.

⁵ Graduanda do Curso de Psicologia - UFTM

⁶ Graduanda do Curso de Psicologia – UFTM

⁷ Graduanda do Curso de Psicologia - UFTM

pobreza, pode ser potencialmente importante para a manifestação de uma alta agressividade e da violência.

Neste artigo, pretende-se discutir alguns dos casos encontrados em um trabalho interventivo realizado com famílias de crianças pequenas – 06 meses a 06 anos de idade – altamente agressivas, em que, pelo fato de os comportamentos agressivos se manifestarem mais no ambiente escolar do que no familiar, houve necessidade de observar a criança e intervir também no contexto escolar. O estudo teve por base a teoria do amadurecimento emocional de Winnicott, que entende que dificuldades na interação dos cuidadores com a criança podem recrudesce a agressividade desta.

A AGRESSIVIDADE NO BEBÊ E NA CRIANÇA PEQUENA

Para Winnicott (1999) a agressividade tem origem na *motilidade*, presente mesmo antes do nascimento nas evoluções do bebê dentro do útero, e nas *tensões ou excitações instintuais*, que têm em si uma destrutividade não intencional, e que o bebê, por sua imaturidade, não tem condições de reconhecê-las como partes de si-mesmo. De acordo com Dias (2003), se as condições necessárias ao bom desenvolvimento do bebê são propiciadas, “a motilidade funde-se à tensão instintiva” (p. 182), uma vez que, segundo Winnicott, “existe em toda a criança essa tendência para movimentar-se e obter alguma espécie de prazer muscular no movimento, lucrando com a experiência de mover-se e dar de encontro com alguma coisa” (1999, p. 104).

A teorização de Winnicott (1990a) reconhece que, à medida que o bebê amadurece, os movimentos deste precisam encontrar algo que se oponha a eles para ser percebido. A mãe tem um papel essencial neste processo. Ela passa a esperar ser descoberta pelos movimentos do bebê e ao perceber o amadurecimento de recursos neste, faz oposição a esses movimentos sem retaliação. Mostrando-se fora do controle onipotente do bebê, a mãe o auxilia a encontrar a realidade externa, possibilitando que, aos poucos, o bebê se dê conta deste “lugar onde os objetos aparecem e no qual eles desaparecem” (Winnicott, 1990a, p. 126). Para Winnicott, “o que logo será comportamento agressivo, não passa, portanto, no início, de um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de uma exploração. A agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu.” (1999, p. 104).

Nesse período em que o bebê está iniciando o processo de separação do Não-Eu, para que ele adquira uma “certa dose de crença” nas coisas e nas pessoas que ele está descobrindo, o ambiente deverá lhe fornecer cuidados contínuos e seguros (Winnicott, 1993, p. 113). Isso leva “ao surgimento de um sentimento de segurança, e o sentimento de segurança leva ao autocontrole” (p. 107). Contudo, a destruição inerente à motilidade e às tensões instintuais, que é não intencional no início, e que é aos poucos integrada na personalidade da criança devido aos cuidados suficientes do ambiente, pode irromper maciçamente de forma não controlada ou pouco controlada pelo bebê ou criança pequena, se esses cuidados não forem devidamente oferecidos. A criança vive um estresse que “resulta de um fracasso relativo ou total do suprimento ambiental. Essas deficiências podem ser descritas em termos de inconfiabilidade, destruição da confiança, interferência da imprevisibilidade, e um padrão definitivo ou repetitivo de quebra da continuidade da linha de vida da criança individual” (p. 151). Segundo Winnicott, todo esse estresse pode alterar a personalidade da criança, podendo estabelecer a base para um “distúrbio de caráter” (p.151). No caso de o relacionamento da criança com a mãe ser perdido – quando a criança já se percebe como um *eu* separada do ambiente – em razão de um afastamento da mãe de uma forma imprevista por ela e fora de sua capacidade de dar conta desse afastamento, a criança perde a capacidade de encontrar objetos (Winnicott, 1999).

É importante salientar, porém, que esse processo de integração do bebê não depende só das condições oferecidas pela mãe. De acordo com Winnicott, se a mãe é apoiada pelo pai, isso a fortalece e traz uma segurança para toda a família, auxiliando a criança a integrar seus impulsos destrutivos com os amorosos, pois a criança sabe que o pai estará ali caso ela se exceda. Se o ambiente falha no atendimento das necessidades nesse período do processo de individuação da criança, esta começa a apresentar os primeiros sinais de uma *tendência antissocial*, que se caracteriza essencialmente pelo fato de o bebê ser capaz “de perceber que a causa do desastre reside numa falha ou omissão ambiental” (Winnicott, 1999, p. 145). Nesse caso, há um elemento na tendência antissocial “que compele o meio ambiente a ser importante”, ou seja, um elemento que força o ambiente a fornecer os cuidados de que a criança necessita (p. 139). Esse elemento foi chamado, por Winnicott, de “valor de incômodo dos sintomas” – o afeto produzido pelos comportamentos agressivos e destrutivos da criança –, que quando de uma tendência antissocial aparece de forma mais exagerada e leva o ambiente a fazer algo pela criança (p. 142).

Vale ressaltar, entretanto, que, na teoria winnicottiana, a presença de uma tendência antissocial “implica esperança” de a criança encontrar o “objeto perdido” ao perceber que o ambiente tem aspectos de confiabilidade. Sem essa percepção, a criança pode entrar em depressão em vez de apresentar comportamentos antissociais (Winnicott, 1999, p. 146).

A AGRESSIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O papel da escola, principalmente o da pré-escola, cresce a cada dia em sua complexidade, em razão das especificidades do público sob os seus cuidados. Segundo Winnicott (1982), os seus educadores precisam se dar conta de que estão diante de “uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente” (p. 215). O que torna a questão mais delicada é que o ambiente familiar da criança encontra-se ele próprio muitas vezes bloqueado em seu desenvolvimento da capacidade de atender às necessidades de uma criança pequena. Para este autor, contudo, o papel da pré-escola “não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha” (p. 214). Desse modo, se nas relações primárias da criança em família, houve falhas ou omissões que levaram a criança desenvolver uma tendência antissocial, a escola pode, devido a uma de suas funções, fornecer à criança uma “atmosfera emocional” não tão densamente carregada como a do lar (Winnicott, 1982, p. 217). Além disso, pode ter a oportunidade de conhecer a situação e auxiliar indiretamente a criança, ao dar o apoio necessário aos pais. Ainda, segundo Winnicott, na pré-escola “não há lugar para tudo quanto seja impessoal ou mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença” (p. 220).

No Brasil, estudos como o da professora do Instituto de Psicologia da USP, Maria Abigail de Souza, “Intervenção psicoterapêutica em crianças agressivas no ambiente escolar” iniciado em 1998, e que desde 1991 já acompanhava crianças de comunidades carentes de São Paulo, afirmou que, “rica ou pobre, a criança que não sente o afeto dos pais em geral tem mais propensão à agressividade” (*apud* Strüber, Lück & Roth, 2006, p. 44). Souza e Castro (2008) destacam o “valor de incômodo da criança antissocial”, teorizado por Winnicott (1999), que, segundo essas autoras, parece corresponder ao afeto produzido por um conjunto de elementos que elas puderam encontrar nas escolas durante sua pesquisa. Neste conjunto, encontram-se “o desafio às

normas, o baixo desempenho acadêmico, o comportamento agitado e a perturbação do ambiente” (p. 839). Ter a compreensão de que esses elementos expressam uma esperança de reaver o que a criança sente ter sido retirado de si, em razão da confiabilidade que a escola possa estar lhe inspirando, pode fazer toda a diferença nas condutas adotadas por esta no trabalho com a criança.

OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES NO AMBIENTE

O presente estudo descreve um trabalho interventivo realizado nas escolas de algumas crianças encaminhadas para o projeto de extensão “Intervenções Psicoterapêuticas Familiares em casos de agressividade elevada em crianças de 06 meses a 06 anos de idade”, executado por uma equipe composta de uma professora supervisora do Curso de Psicologia – coordenadora do projeto – e seis graduandas deste curso. As crianças participantes foram encaminhadas por profissionais das áreas de saúde e educação, que foram previamente informados sobre o projeto. O grau de agressividade elevado foi constatado a partir dos relatos dos pais e professores, em razão de seus efeitos na vida da criança, ou seja, pelo fato de a agressividade apresentada pela criança estar prejudicando seu desenvolvimento e socialização.

As intervenções foram realizadas no Centro de Estudo e Pesquisa em Psicologia Aplicada da UFTM. As crianças foram observadas em horas de interação familiar, que posteriormente eram analisadas e discutidas com os cuidadores. Porém, como em alguns casos os comportamentos agressivos se manifestaram mais no ambiente escolar do que no familiar, houve necessidade de observar a criança e intervir também no contexto escolar. Após autorização dos cuidadores e da escola, as extensionistas realizaram observações não sistemáticas da criança no ambiente escolar em dois momentos: sala de aula e recreio. Os dados foram anotados com detalhes e depois analisados qualitativamente em reunião com a supervisora da equipe. Posteriormente foram realizadas sessões devolutivas com os profissionais da escola, quando estes e as extensionistas trocavam informações visando buscar um melhor entendimento da situação e possíveis maneiras de ajudar a criança. A equipe extensionista, inicialmente, esclareceu que não estava ali para invadir o espaço pedagógico e ensinar o que eles deveriam fazer com o aluno, mas que conversariam sobre pontos importantes observados na escola que se relacionavam com o que vinham acompanhando no projeto, de forma que as educadoras pudessem ter uma visão mais

ampla sobre a criança, compreendendo melhor suas dificuldades e comportamentos agressivos. Ao final de um ano, das doze crianças encaminhadas ao projeto, foram observadas no contexto escolar quatro crianças, que serão aqui denominadas Criança 01, Criança 02, Criança 03 e Criança 04.

A Criança 01, de 05 anos de idade, foi encaminhada por uma agente de saúde. Ao chegar para atendimento, a família veio composta de mãe, avós maternos, tia materna, irmão de 07 anos e da própria criança. Vieram em defesa desta, pois não tinham reclamações de agressividade a fazer. Na época, todos viviam o drama de ter o pai da criança preso, fato que parecia unir bastante a família. O pai tinha licença para sair provisoriamente uma vez por mês, o que era sempre bastante aguardado pela mãe e pelos filhos. Nas observações realizadas de horas interativas familiares, a equipe de extensão não percebeu comportamentos agressivos por parte da Criança 01. O seu irmão mostrou-se mais agressivo e, mesmo sendo provocada, a Criança 01 não reagiu agressivamente. Como a escola chamou a mãe para falar das agressões, a equipe decidiu-se por observá-la na escola.

Nos dias observados, havia na sala 23 alunos e a Criança 01, por um lado, mostrou-se empenhada e concentrada em suas atividades, e ainda, incomodada ao ter que mudar de tarefa antes de terminar a que estava executando. Por outro lado, mostrou-se mais isolada e até desmotivada em relação aos outros colegas: não falava muito, não ria muito e ao levantar a mão para pedir para falar, não retirava o cotovelo da mesa, falava baixo e, após, encostava a mão na orelha e segurava a cabeça. Ao escrever e colorir, ela colocava muita força no lápis e fazia questão de cobrir fortemente todo o desenho. Durante o recreio, sentava-se afastada das outras crianças para comer o seu lanche. A mãe a levava no colo para a escola e quando chegava a esta, a criança tinha dificuldades de ficar. A principal queixa da professora era a falta de participação da família nas atividades escolares dos filhos.

Após análise e discussão dessas observações, a equipe entendeu que a Criança 01, em meio ao ambiente de expectativa pela vinda do pai em definitivo para casa e o movimento aglutinado de todos os membros da família, tinha dificuldades de não sentir a escola como “invasora” e responsável pelo seu afastamento de casa. O seu isolamento parecia demonstrar o seu protesto em relação a esse sentimento. A sua tensão transparecia em suas atividades. Além disso, tanto nas horas interativas familiares quanto na sala de aula, quando a criança se empenhava em uma atividade, ela sentia necessidade de prosseguir-la até o fim. Nas horas interativas, o irmão o perturbava

querendo mudar de atividade, muitas vezes provocando-o. Na escola, essa necessidade também não era muito respeitada, uma vez que a sequência de atividades propostas para o dia precisava acontecer independente do tempo que cada criança necessitasse para realizá-las. No caso desta criança, a sua demora não parecia estar relacionada a uma dificuldade de realizar a tarefa, mas à exigência de executá-la bem do seu modo.

A Criança 02 – excepcionalmente dentro do projeto uma criança de 07 anos – foi encaminhada por uma psicóloga que a acompanhou em uma consulta a um neurologista, cujo parecer foi de um distúrbio grave de comportamento. Compareceram às horas interativas familiares, os pais e dois irmãos, um adolescente e outro de 05 anos. No encaminhamento, foi relatado que era uma criança hiperativa, extremamente agressiva e com queixa de fraco desempenho escolar. Durante as horas interativas familiares a equipe observou seu comportamento agressivo, mas também a sua capacidade de ficar durante uma hora concentrado montando um brinquedo junto ao pai: a Criança 02 fazia montagens, em que o pai a direcionava no formato da estrutura e ela escolhia as cores, demonstrando uma habilidade discriminativa e classificatória, além da habilidade de encaixe das peças. Para uma criança de 07 anos pode ser algo esperado como já adquirido há muito tempo, mas para uma criança encaminhada com pouca ou nenhuma expectativa quanto à aprendizagem de qualquer coisa, com nenhuma expectativa de se dedicar muito tempo a uma tarefa específica, isso foi muito importante de ser observado.

Na escola, as observações detectaram claramente suas dificuldades intelectuais intensificadas por dificuldades da interação escola-família, pois os pais não cumpriam o compromisso de levá-la ao reforço escolar. Em uma sala com 32 alunos, a Criança 02 demonstrou dificuldade de compreensão da atividade proposta e necessidade de um tempo maior para realizá-la. Observou-se que ela fica extremamente contrariada quando é interrompida pela mudança de atividade e, nesses casos, a sua ansiedade aumenta muito, contribuindo para a sua inquietude e comportamentos agressivos; tem coordenação motora ruim, apresentando muita força para desenhar e escrever, o que atrapalha principalmente os movimentos de curva que as letras exigem e a velocidade da escrita; muitas vezes ela repete coisas que ouve e vê os outros fazerem, mas não tem noção de porque está fazendo aquilo; apresenta muita dificuldade de dimensionar as situações; sua agressividade parece ser uma brincadeira mal calculada, na qual ela nem sempre se dá conta das consequências ruins desta, mesmo vivenciando-as. Algumas vezes, brincando com seus amigos de se chutarem, estes paravam, mas ela não percebia

que a brincadeira havia terminado e continuava chutando até que alguém revidasse ou se machucasse, ou seja, até que viessem as consequências que ela não previa.

A discussão sobre as observações contou com a presença da coordenadora pedagógica e da professora, na qual um dos pontos discutidos foi de como o excesso de estímulos a uma criança que tem dificuldade de entender as coisas, causa-lhe excitação e ansiedade, e culmina em agressividade. Isso já havia sido percebido nas horas interativas familiares, e seu oposto também, quando o estímulo na dose certa o deixava tranquilo e produtivo. A coordenadora pedagógica pôde relatar sobre sua experiência com a criança em certa ocasião, em que estando apenas ela e a criança, esta conseguiu realizar uma atividade, não sem antes de a atividade ter sido explicada novamente de outra maneira. Contudo, ela relatou também, que ao final da atividade, a criança cometeu os mesmos erros iniciais, denunciando sua dificuldade de memorização (memória de trabalho). Esse relato permitiu a todos entenderem porque ele “odiava” o jogo da memória. A criança que se frustra frequentemente em uma atividade, não sente prazer em realizá-la, muito pelo contrário.

Sobre as tarefas de casa, a mãe estava sentindo falta destas, pois a criança, ao ver o irmão fazer as próprias tarefas, queria fazer tarefas também. A coordenadora pedagógica e a professora falaram sobre a desorganização da criança, que acabava estragando os cadernos que iam para casa, além da dificuldade de entender qual caderno servia a cada matéria. Esses motivos foram suficientes para que as educadoras se decidissem por não enviar-lhe mais tarefas para serem realizadas em casa. Os pais, que revelavam sempre se verem na condição da criança quando de suas próprias infâncias, tinham dificuldade de ajudá-la. Extensionistas e educadoras conversaram sobre o que poderia ser feito a respeito. As educadoras tiveram a ideia de deixar um caderno só para atividades de casa e de separar melhor os cadernos por matéria, com desenhos na capa que o ajudassem a reconhecer a matéria. Ideia simples, mas que em meio ao tumulto emocional que a criança gerava no ambiente, muitas vezes ficava inacessível.

A Criança 03, de cinco anos de idade, vivia na casa de uma tia materna com o marido desta, um primo de sete anos e dois irmãos adolescentes. A mãe não o queria, pois vivia com um novo marido e um filho deste. A tia, muito carinhosa, tinha muita pena da criança e enfrentava uma situação difícil, pois o marido não queria a criança em sua casa. Ele aceitava bem seus irmãos adolescentes, mas não ela. A avó materna também não a queria. A criança estava prestes a não ter um lar que a acolhesse e foi

nesse contexto que ela começou a apresentar comportamentos agressivos e a não se desenvolver na escola.

As observações escolares foram realizadas em uma sala com 20 crianças e, ao contrário da Criança 02, não tinha comportamentos muito agressivos, mas desatenção, dificuldade de compreensão das atividades propostas, desobediência às solicitações da professora e perturbação do ambiente. O seu comportamento parecia retratar toda a desorganização que a rejeição e a indecisão sobre seu futuro acarretavam.

A Criança 04, também com 05 anos de idade, era filho único, e as observações das horas interativas familiares – algumas em que só a mãe e ele compareciam, outras em que havia a presença de uma tia e uma prima da mesma idade – evidenciavam atitudes e comportamentos para com a criança, que incrementavam os sentimentos desta de insegurança, ameaça de ser abandonada ou esquecida, que a própria condição depressiva da mãe já lhe produzia. A mãe tinha dificuldades de atender aos chamados do filho, demonstrava cansaço e falta de paciência. Em casa, segundo os seus próprios relatos, chegava a se esconder do filho por trás dos móveis da casa, porque ele não lhe dava sossego. Os comportamentos reativos da criança não eram percebidos como tais pela mãe e pelo pai, que compareceu apenas uma vez em uma entrevista com a equipe.

Com a observação na escola, puderam ser confirmados os vários relatos que a mãe já havia feito sobre ela, de querer tudo do jeito dela, querer ser a primeira da fila, querer ser a primeira a falar, ser a primeira a ir ao banheiro, mesmo sem vontade, quando alguém pedia para ir. Foi possível ver a transferência da relação com a mãe para a professora: o afeto e a insegurança em relação a esta. Chamava a professora constantemente para mostrar sua lição e mesmo que houvesse entendido o que era para fazer, a cada exercício chamava a professora, demonstrando a necessidade que tinha de ser percebida e o medo de ser esquecida. A coordenadora pedagógica relatou que quando a Criança 04 está com a professora, ela fica muito calma; mas quando está longe, fica muito agitada. Até nos pequenos detalhes ela queria as coisas do jeito dela. Durante uma atividade de desenho, quando os outros alunos não colocavam o pote de lápis no lugar ao centro da mesa, ela o arrumava centralmente. Assim, os comportamentos agressivos surgiam sempre, parecendo buscar ajuda externa para conseguir ou tentar recuperar o controle e com isso a estabilidade sempre prestes a ser perdida. Isso pode ajudar a compreender também a ultrapassagem dos limites de um desenho, encontrado tanto nas atividades da Criança 02, quanto da Criança 04.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após um ano de trabalho observou-se entre as causas intensificadoras da agressividade na escola, principalmente: uma ansiedade muito grande da criança em razão de possíveis fantasias de ser a escola responsável pela sua separação dos cuidadores; a transferência da relação afetiva e do sentimento de insegurança da criança para com seu principal cuidador – a mãe –, para a relação da criança com a professora, com uma exigência maior da criança de atenção e cuidados só para si; e a compreensão diminuída por parte dos educadores das necessidades e dificuldades da criança, muitas vezes pela impossibilidade de uma atenção individualizada, mediante um número muito grande de crianças sob seus cuidados.

O surgimento dos comportamentos agressivos, ou da tendência antissocial – de acordo com Winnicott (1999) – das Crianças 01, 02, 03 e 04 na escola, pode ser entendido como possível a partir do sentimento dessas crianças de ser a escola um ambiente que pudesse dar conta de lhes atender em suas necessidades. Contudo, se a compreensão e atendimento das necessidades da criança são dificultados pelas razões acima citadas – fantasias da criança, transferência e capacidade diminuída de identificação das necessidades da criança pelos educadores – a agressividade da criança pode recrudesce e se manter assim recrudesce.

Durante as discussões com as educadoras nas escolas, as extensionistas encontraram professoras atenciosas e dispostas a ajudar as crianças, mas, em certa medida, essas professoras pareciam também cansadas de tentar coisas que não davam resultado, muitas vezes pelo fato de suas tentativas acontecerem solitariamente, ou talvez, a partir de um olhar parcial da problemática apresentada pela criança. Ao insistir em recursos e estratégias pedagógicas já adotadas e teoricamente consolidadas, as educadoras perdiam a oportunidade de identificar a real necessidade da criança e buscar seu atendimento de forma criativa para aquele caso particular. O contato com as extensionistas possibilitava isso, ou seja, “pensar o ainda não pensado” a partir de um olhar clínico sobre a problemática integral da criança, viabilizando o atendimento à criança e à sua família. Segundo Martins (2003), o olhar clínico é “aquele que toma em consideração um campo – de pesquisa ou de intervenção – estruturado por um jogo de relações e de interações dinâmicas e complexas”, sendo esta complexidade construída a partir dos olhares colocados sobre esse campo (p. 43-44).

Dentre as reclamações das educadoras, ouviam-se: a falta de estrutura dada pelo governo, a falta de pessoal para ajudar na sala de aula e o processo de progressão continuada que, segundo elas, é cruel com a criança com atraso, pois da maneira como é feito, as crianças são obrigadas a avançar de série sem condições de acompanhar a nova turma. Essas três reclamações não podem ser pensadas dissociadas uma das outras, uma vez que em salas superlotadas, um só professor não consegue atender a todos, que têm necessidades individuais, e muitos professores são responsáveis individualmente por até três planos de ensino diferentes por sala. Mas, é importante considerar também a condição emocional desses professores para lidar com crianças tão ávidas por cuidados. Os professores, no contato com essas crianças, atualizam suas próprias necessidades muitas vezes também nunca atendidas, ou parcialmente atendidas, o que acaba por bloqueá-los em sua capacidade de cuidar. Um apoio, por mais simples que seja, pode ser muito bem vindo e fazer toda a diferença.

Considerando o conjunto das intervenções realizadas na escola e das intervenções na família, puderam ser percebidos: melhora da participação dos cuidadores nas atividades escolares, não só pelas intervenções da equipe de extensão, mas por intervenções da própria escola a partir das discussões com as extensionistas; a revisão dos educadores de seu modo de interação com a criança e de atendimento das necessidades desta. Em todos os casos, foi constatada uma diminuição da ansiedade e agressividade da criança tanto no ambiente escolar como familiar. A discussão destas questões entre equipe de extensão, escola e família foi extremamente importante para o desenvolvimento e desempenho da criança na escola, principalmente pela forma como se estabeleceu essa interlocução, sem imposição de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria winnicottiana, a facilitação dos processos de integração inatos ao indivíduo por meio de cuidados adequados a cada momento de sua linha do ser é que permite a contribuição do indivíduo para a sociedade, construindo relações amadurecidas e a capacidade de se cuidar e se preocupar com os outros e com as consequências de seus atos. Winnicott deixava bem claro que, “quando a família está

ausente ou doente, alguma parcela da sociedade deve assumir a função da família” e, por certo, ajudar o indivíduo a integrar seus impulsos destrutivos e aprender a controlá-los, por meio de *cuidados oriundos da identificação com suas necessidades*, pois, impedir a expressão da agressividade não é o melhor caminho (1990b, p. 219).

O ambiente pré-escolar especialmente pode exercer bem esse papel. Contudo, compreender as questões das relações primárias da criança que afetam o seu desenvolvimento e desempenho escolar, na maior parte dos casos por estas relações se reproduzirem dentro da escola, não retira a importância de se pensar as multideterminações dos problemas encontrados no cotidiano escolar, ou seja, as características do meio social e cultural também na constituição desses problemas, para que mudanças sejam promovidas. Mesmo sendo assim, há necessidade de viabilizar cuidados de saúde mental às crianças que apresentam dificuldades interpessoais, muitas vezes por viverem em famílias que não estão conseguindo oferecer o suporte emocional de que necessitam (D’Ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005). Em alguma medida, a escola pode participar e favorecer esses cuidados por meio dos membros mais amadurecidos de sua equipe multiprofissional e de sua comunidade (Salvari & Dias, 2006). Os psicólogos escolares podem se beneficiar da interlocução com psicólogos clínicos e vice-versa, para o alcance do objetivo comum de ambos de promover o bom desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS:

- BAUER, J. (2008). **A outra face do genoma.** *Mente & Cérebro*, ano XV, n. 181 p. 42-49. São Paulo: Duetto.
- D’ÁVILA-BACARJI, K. M. G., MARTURANO, E. M. & ELIAS, L. C. S. (2005) **Suporte parental:** um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, 107-115, jan/abr.
- DIAS, E. O. (2003). **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago.

GAUER, G. C. (2001). **Personalidade e Conduta Violenta**. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*. Rio Grande do Sul, 45-66.

LIMA, P. A. S. P. (2005). **Tratamento Farmacológico da impulsividade e do comportamento agressivo**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v.31 (supl. II), 58-65.

MARTINS, J. B. (2003). **A atuação do psicólogo escolar**: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, 39-45.

SALVARI, L. F. C. & DIAS, C. M. S. B. **Os problemas de aprendizagem e o papel da família**: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 251-259, jul/set.

SOUZA, M. A. & CASTRO, R. E. F. (2008) **Agressividade infantil no ambiente escolar**: concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 4, 837-845, out/dez.

STRÜBER, M., Lück, D. & ROTH, G. (2005). **Psychobiologische Grundlagen aggressives und gewalttätigen Verhaltens**. Oldenburg: BIS.

STRÜBER, D.; Lück, M. e ROTH, G. (2006) Local do crime. **Mente & Cérebro**, ano XIV, n. 166, novembro.

WINNICOTT, D. W. (1999). **Privação e delinquência**. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1987).

WINNICOTT, D. W. (1993). **Conversando com os pais**. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1993).

WINNICOTT, D. W. (1990a). **Natureza Humana**. (D. Bogomoletz, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1988).

WINNICOTT, D. W. (1990b). **O ambiente e os processos de maturação**. (I. C. S. Ortiz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1979).

WINNICOTT, D. W. (1982) **A criança e o seu mundo**. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. (Obra original publicada em 1957-64).

A ANÁLISE DE ERROS EM MATEMÁTICA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Juliane do Nascimento - Universidade Estadual Paulista -
UNESP/FCT Ju_nsc@hotmail.com - Agencia Financiadora:
FAPESP

Maria Raquel Miotto Morelatti - Universidade Estadual Paulista
- UNESP/FCT
mraquelm@fct.unesp.br - Agencia Financiadora: FAPESP

Introdução

Na correção de provas, testes e trabalhos em Matemática é comum o apontamento dos erros e dos acertos obtidos pelos alunos. Os erros acabam sendo considerados sob o ponto de vista negativo e os acertos pelo ponto de vista positivo. Contudo, a que se considerar que nem sempre os acertos são garantia de que o aluno aprendeu e tampouco mostram o que realmente eles sabem (CURY, 2008). Nessa ótica, os erros também não evidenciam apenas o que os alunos não sabem, pelo contrário, eles fornecem pistas sobre como os alunos aprendem e compreendem determinado conteúdo.

A concepção de erro ao longo da história da educação foi sempre vista sob o aspecto negativo. Assim, é importante considerar que a mudança na concepção de erro aconteceu somente após a segunda metade do século XX, em que este deixou de ter uma conotação negativa para o ensino, dando origem a uma nova abordagem na qual o papel do erro passou então a ser discutido. As contribuições da teoria de Piaget para a reconsideração do papel do erro no processo de ensino e aprendizagem foram significativas e possibilitaram repensar e reconsiderar o aprendizado da matemática. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser simplesmente casual e, passa a ser considerado como parte do processo de construção do conhecimento (TEIXEIRA, 2004).

Para a autora, essa nova abordagem trouxe compreensões sobre a aprendizagem de conteúdos matemáticos pelos alunos e suas dificuldades, bem como a descoberta da existência de certos obstáculos na aprendizagem de conceitos matemáticos. Esses obstáculos podem ser tanto de caráter epistemológico quanto obstáculos provenientes da forma de ensinar ou mesmo estar atrelado a certas limitações no desenvolvimento do aluno. Assim, para este trabalho destacamos os erros epistemológicos que, por sua vez, constituem os erros de concepções que os alunos têm em relação a um determinado conceito e/ou conhecimento.

Levando em consideração que o erro permeia todo o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, exerce um importante papel nesse processo, enfatizamos a necessidade de tomar como objeto de análise as produções dos alunos em Matemática, buscando compreender a natureza do erro e, suas contribuições para aprendizagem de conceitos matemáticos.

Assim, partindo do ponto de vista que a atividade de análise de produções dos alunos em Matemática pode se constituir em um importante momento de aprendizagem para o professor, pois possibilita a ele compreender como os alunos se apropriam de um determinado conhecimento matemático (CURY, 2008), apresentamos neste trabalho uma análise dos erros cometidos pelos alunos durante o processo de elaboração de suas escritas numéricas. Cabe salientar, que tal análise foi tomada como objeto de discussão em um dos encontros do curso de formação continuada em Matemática, realizado em serviço, com professores que atuam em um projeto de recuperação de ciclo.

Procedimentos de coleta dos dados

O estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objeto de estudo a implantação do projeto PIC (Projeto Intensivo de Ciclo), no município de Pompeia/SP.

A pesquisa é realizada com professores que atuam no 4º e 5º ano PIC e alunos do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas municipais de Pompeia que participam do projeto de recuperação. Para a coleta de dados, primeiramente foram aplicados a 37 alunos do PIC, em março do presente ano, uma avaliação diagnóstica com o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos desses alunos em relação à Matemática, identificando dessa forma, suas dificuldades e suas necessidades de aprendizagem.

Tal avaliação foi composta por 14 questões que englobam os quatro eixos da Matemática propostos pelos PCN: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. O instrumento foi organizado tomando como base o material do PIC de 4º ano (3ª série) volume 1 (SÃO PAULO, 2009), o Guia do professor de 3º ano (2ª série) do Ler e Escrever volume 1 (SÃO PAULO, 2010) e a prova do Saresp de 3º ano de 2010. Foram escolhidas atividades do material do PIC para compor a avaliação, uma vez que, os alunos que atualmente cursam o 5º ano PIC, já tinham passado por um processo de recuperação no ano anterior, participando do

mesmo projeto. Também selecionamos algumas questões da prova do Saresp de 3º ano por se aproximar dos conteúdos que foram trabalhados com os alunos no 4º ano e pela necessidade de avaliar alguns conteúdos que não foram contemplados no material.

Para analisar os conhecimentos dos alunos sobre a numeração, elaboramos uma atividade de ditado de números com base no material do professor de 3º ano do Ler e Escrever. Essa questão propiciou reflexões interessantes sobre o modo como as crianças pensam a escrita numérica e os erros que cometem no processo de elaboração do sistema de numeração e, sobre a qual centraremos o nosso olhar nesse trabalho.

Além do instrumento de avaliação, a pesquisa também compreende a análise do processo de formação em Matemática para os professores que atuam no 4º e 5º anos PIC. Essa formação é realizada em serviço, durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Os encontros de formação em Matemática ocorrem quinzenalmente sob a responsabilidade da pesquisadora e tem duração de 1h30 min. Tal processo de formação toma como ponto de partida a discussão dos erros apresentados pelos alunos na avaliação diagnóstica. O objetivo é fazer com que os professores compreendam os conhecimentos que as crianças elaboram e as dificuldades que enfrentam no processo de construção de conceitos matemáticos a fim de que possam criar situações didáticas e intervir de forma adequada para promover a aprendizagem dos alunos.

Os erros apresentados pelos alunos durante o processo de construção de escritas numéricas

A primeira atividade da avaliação consistiu em um ditado de números, cujo objetivo era verificar as escritas numéricas dos alunos, buscando identificar os números que eles já escreviam convencionalmente e os que ainda precisavam aprender. Foram ditados seis números aos alunos, compreendendo números com dezenas, centenas e milhar. Os números ditados foram: 63 – 2029 – 307 – 1238 – 583 – 3000, respectivamente. A escolha por esses números tomou como base o Guia do Professor de 3º ano do material do Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2010) que apresenta sugestões e orientações para a realização de sondagens em relação às escritas numéricas.

Dos 37 alunos que realizaram a prova, constatamos que apenas 8 (22%) dominam a escrita convencional de números com dezenas, centenas e milhar. Dos 29 restantes, 8 (22%) dominam a escrita convencional de números com centena, 16

(43%) dominam a escrita de apenas números com dezenas e 5(13%) que ainda não escrevem números convencionalmente.

Os erros cometidos pelos alunos que não escrevem convencionalmente números com dezenas, centenas e milhar nos levam a refletir sobre os conhecimentos que as crianças elaboram sobre a numeração escrita ao passo que contribui também para a realização de um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem a respeito da numeração e o que precisam ainda aprender.

Analisando os erros cometidos pelos alunos, verificamos que os alunos que escrevem convencionalmente números com dezenas apresentaram respostas do tipo:

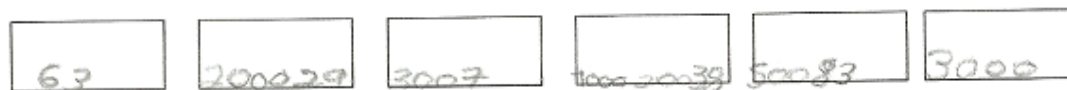


Figura 1. Escritas numéricas (sujeito 28).



Figura 2. Escritas numéricas (sujeito 1).



Figura 3. Escritas numéricas (sujeito 9).



Figura 4. Escritas numéricas (sujeito 22).

As escritas dos alunos revelam que as crianças se apóiam na numeração falada para escreverem números cuja escrita convencional desconhece. A escrita demonstrada nas figuras 1 e 2 são bem representativas desse tipo de conhecimento elaborado pelas crianças. Nelas, assim como nas figuras 3 e 4, é possível perceber claramente a escrita

dos números que os alunos já dominam e que para esses casos se restringem aos números compostos por dois algarismos.

As escritas apresentadas nas figuras 3 e 4 embora também estejam associadas à numeração falada revelam outras formas de se pensar a escrita dos números. Na figura 3 é possível perceber que a criança representa o número mil em 1238 como 1.0 e em 2029 como 210. Assim, 1000 para ela é 10 e 2000 é 210. Também é verificável esse mesmo raciocínio na escrita de “31000” (3000), em 200 que representa como 20 e em 500, que aparece como 50.

Na figura 4 a escrita do número 1238 é igual a do sujeito da figura 3. Esses sujeitos também elaboram o mesmo pensamento para a escrita do número 3000, com a diferença que o sujeito da figura 4 considera a escrita do número mil como “100”. Isso também aparece na escrita do 2000, que é representado por ele como 200. Tal fato indica por um lado, que possivelmente esse sujeito não conhece que a escrita do número mil possui três zeros e, por outro, pode significar também um avanço em relação ao conhecimento de valor posicional, uma vez que utiliza uma menor quantidade de algarismos para escrever os números, o que também é verificável no sujeito da figura 3.

Já os alunos que escrevem convencionalmente números com centenas, foram frequentes respostas como:

63	2029	307	100038	583	31000
----	------	-----	--------	-----	-------

Figura 5. Escritas numéricas (sujeito 7).

63	200029	307	100038	583	3000
----	--------	-----	--------	-----	------

Figura 6. Escritas numéricas (sujeito 14).

É possível perceber o avanço em relação à compreensão das escritas dos números, quando comparamos essas escritas com as anteriores. As escritas representadas nas figuras 5 e 6 mostram que as crianças já escrevem convencionalmente números com três algarismos, como em 307 e 583, porém se apóiam novamente à numeração falada quando precisam escrever números com milhar. Esse é o caso do

sujeito da figura 5 que escreve 1200 e da figura 6 que escreve 200 para 2000 e 100 para 1000, mostrando que as crianças ainda que saibam escrever alguns números convencionalmente recorrem sempre aos conhecimentos sobre a numeração falada para escrever números que desconhecem a escrita convencional.

Identificamos também um grupo de alunos que pela respostas dadas revelam ainda não dominar a escrita convencional dos números de dois, três e quatro algarismos.

73 200209 3207 100060708 1583 3000

Figura 7. Escritas numéricas (sujeito 30).

66 29 337 1008 673 37000

Figura 8. Escritas numéricas (sujeito 17).

Ainda que as escritas representadas na figura 7 e 8 estabeleçam relação com os números que foram ditados, nota-se que o sujeito da figura 7 tem ainda uma escrita representativa da fala para o número 29 (209) e para o número 38 (que representa como 708), além de apresentar uma escrita que não estabelece relação com o número ditado como na escrita de 100060708 (1238). Apesar da escrita do número 63 estar incorreta, seu erro é considerado válido na medida em que a sonoridade entre as palavras “sessenta” e “setenta” é muito próxima.

No caso do sujeito da figura 8 verifica-se que sua escrita tem mais relação com o final dos números ditados, como aparecem nas escritas do número 2029, que o sujeito representa apenas como 29; 1238 que aparece como 1008 e 583 representado por 673.

As variações e alternâncias presentes nas escritas desses alunos reportam para o fato de ainda não dominarem nem escritas de números com dois algarismos, pois, é possível perceber o não reconhecimento de algumas dezenas por parte dos sujeitos, como no número 38 (representado por 708 na figura 7) e em 83 (representado por 73 na figura 8).

A compreensão para as escritas numéricas produzidas pelos alunos encontra fundamentação nas pesquisas de Lerner e Sadovsky (1996). Essas pesquisas mostraram que as crianças não se apropriam da escrita convencional dos números seguindo a ordem da série numérica. Isto significa que as crianças não aprendem primeiro o 1, 2, 3, ..., 11, 12, 13, ..., 21, 22, 23, etc. Elas se apropriam primeiramente da escritas denominadas de “nós”, isto é, das dezenas, centenas, unidades de milhar exatas “(...) e só depois elaboram a escrita dos números que se posicionam nos intervalos desses nós” (p. 87). Esse fato é perceptível na escrita do número 3000, pois a maioria das crianças conseguiu representar essa escrita, mesmo não escrevendo ainda convencionalmente números com milhar. Algumas, associando com a fala como em “31000” e “3100”, “300”, “300.0” e outras apresentando uma escrita convencional para esse número. Notamos ainda que a escrita do número três mil foi mais fácil para a maior parte das crianças se tomarmos como referência a escrita do número 2029 e 1238, como podemos observar nas escritas dos sujeitos 17 (figura 8) e 30 (figura 7).

Nesse sentido, as crianças constroem o conhecimento a respeito da numeração escrita a partir dos conhecimentos sobre a numeração falada e sobre a escrita convencional dos números exatos, também chamados de números rasos (MORENO, 2006). Para escrever números, cuja, a escrita convencional desconhece, as crianças fazem uso desses conhecimentos e misturam os símbolos que conhecem, seguindo a ordem indicada pela numeração falada. Ao escrever números como 15, as crianças representam “105”, isto é, 10 e 5. Já para escrita de 1254, as crianças costumam utilizar a seguinte representação “1000200504”. Pelo fato da criança, basear-se na hipótese de que a numeração escrita corresponde a numeração falada ela acaba produzindo escritas numéricas não-convencionais, isso se deve ao fato da numeração falada não ser posicional. A escrita do número mil duzentos e cinquenta e quatro é: “1254”, se por outro lado, a numeração falada correspondesse a numeração escrita, então deveríamos falar “um, dois, cinco, quatro”.

Outro ponto fundamental é que na numeração escrita estão envolvidas propriedades das operações. Essas propriedades, por sua vez, também são enunciadas na numeração falada, por exemplo, no número 3460, temos $3 \times 1000 + 4 \times 100 + 6 \times 10$, portanto, nela estão envolvidas situações de multiplicação e de soma que aparecem combinadas. Contudo, essas propriedades constituem um obstáculo à compreensão do sistema de numeração, uma vez que uma mudança provocada na enunciação das

palavras produz também uma mudança na operação aritmética envolvida, por exemplo, sete mil é 7×1000 , já mil e sete é $1000 + 7$.

Ao produzir escritas numéricas, as crianças podem apresentar variações, entre elas, escrever convencionalmente números com dezenas, como, 18, 23, 56, mas associar a escrita dos números com a numeração falada para escrever números com centenas (10018, 30023, 60056), ou mesmo escrever convencionalmente números com dois e três algarismos, mas apresentar uma escrita correspondente à numeração falada para escrever números com milhares (1000125, 500043). Essas variações ainda existem em números que possuem mesma quantidade de algarismos, por exemplo, as crianças produzem escritas convencionais para números como 154, mas ao escrever novecentos e oitenta e seis, registram “90086”, demonstrando que a generalização ainda não foi aplicada a todas as centenas. Escritas convencionais e não-convencionais podem, assim, aparecer dentro de uma mesma centena, dezena ou unidades de milhar. Para Lerner e Sadovsky (1996):

(...) a relação numeração falada/numeração escrita não é unidirecional: assim como a numeração extraída da numeração falada intervém na conceitualização da escrita numérica, reciprocamente os conhecimentos elaborados a respeito da escrita dos números incidem nos juízos comparativos referentes à numeração falada. (p. 96).

A análise das escritas dos alunos do 5º ano PIC revela que a maioria das crianças ainda não domina a numeração convencional. Tal fato nos permite identificar em um primeiro momento que esses alunos ainda precisam apropriar-se de um sistema convencional de escrita dos números, isto é, apropriar-se das características e propriedades do sistema de numeração decimal. Esse conhecimento é fundamental para o avanço dos alunos em relação à numeração.

Mediante a análise desses dados apresentamos os seguintes questionamentos: qual a importância desse diagnóstico para o professor? Porque é importante saber o conhecimento dos alunos a respeito da numeração?

Análise dos erros no processo de formação

Com o objetivo de levar os professores a refletirem sobre essas questões, consideramos a importância de tomar as escritas numéricas dos alunos como ponto de partida para as discussões a respeito de como os alunos aprendem os números, que

hipóteses elaboram e como o professor pode trabalhar com a numeração em sala de aula, durante o processo de formação em Matemática.

Assim, os objetivos do primeiro encontro com as professoras do PIC foram:

- analisar escritas numéricas;
- discutir a importância do diagnóstico em Matemática;
- reconhecer a importância de saber o que pensam as crianças sobre os números;
- analisar situações didáticas que ajudam as crianças a refletirem sobre as escritas numéricas.

As análises das escritas numéricas de crianças do 5º ano PIC foi o ponto de partida para o início das discussões. Foram apresentadas às professoras uma amostra de seis escritas numéricas sendo três amostras de cada sala. Fizemos a leitura dessas escritas e a medida que os professores iam observando o modo como cada criança tinha escrito os números aproveitavam para fazer os comentários.

Na análise da escrita do sujeito 9 (fig. 3) surgiram algumas discussões interessantes:

“eu nunca vi assim, já tinha visto do outro jeito (e mostrou a escrita do sujeito 1 - fig. 2), mas assim não” (Professora A).

“é mais fácil os alunos avançarem nesse caso” (apontando para a escrita do sujeito 1 – fig. 2) (Professora A).

“aqui dá pra ver que eles entendem o valor de cada algarismo, é mais fácil” (apontando para a escrita do sujeito 1 – fig. 2) (Professora B).

“eles já sabem a decomposição dos números” (Professora C).

A escrita do sujeito 9 intrigou as professoras pelo fato dessa escrita não ser o “modelo” que elas conheciam sobre escrita representativa da fala como no caso dos sujeitos 1 (fig. 2) e 28 (fig. 1). Apesar da escrita do sujeito 9 representar uma evolução em relação a dos sujeitos 1 e 28, por apresentar uma menor quantidade de algarismos, as professoras a consideraram mais difícil de avançar. Tal fato revela ainda uma dificuldade dessas professoras em compreender os conhecimentos que são elaborados pelas crianças e como esses conhecimentos vão progredindo. Durante a análise das escritas, surgiu o seguinte comentário:

“eu sempre peço para eles escreverem 2011 na data e eles ainda escrevem o 2029 errado” (Professora B).

“mas é porque é uma cópia, ele não construiu”. (Professora A).

A fala das duas professoras revela como cada uma delas concebe a aprendizagem dos alunos. A professora B tem uma concepção sobre aprendizagem que se aproxima mais da repetição e da cópia. Basta que a criança observe como se escrevem os números para que ela aprenda a escrevê-los. Em oposição a essa visão, a professora A concebe a aprendizagem mais como um processo de construção do que simplesmente uma mera reprodução. A riqueza reside nas discussões que surgem entre as professoras e o contraponto entre diferentes visões, contribuindo para que a professora B reveja suas concepções sobre como as crianças aprendem.

A análise das escritas dos alunos seguiu com a discussão sobre as hipóteses que eles elaboram a respeito da numeração escrita. Para tanto, realizamos a leitura de um quadro sobre as hipóteses das crianças elaborado com base nas pesquisas de Lerner e Sadovsky (1996), e que foi retirado do Guia do professor de 3º ano (SÃO PAULO, 2010). A leitura do quadro propiciou reflexões para o grupo, no sentido de articular teoria e prática, uma vez, que as professoras puderam constatar a partir das amostras de escritas das crianças que elas se apóiam nos conhecimentos sobre a numeração falada para produzir suas escritas numéricas e, que, portanto, acabam por produzir escritas não-convencionais, dando origem ao erro. Durante a leitura do quadro ouviam-se comentários que demonstravam como as professoras estavam surpresas: “[...] é verdade, está aqui”; “[...] é isso mesmo”; “[...] o processo é o mesmo”.

Com o objetivo de fazer com que as professoras percebessem além dos erros de caráter epistemológico, o que as crianças já sabiam sobre a numeração, a intervenção nesse momento foi fundamental para propiciar tal processo:

Pesquisadora: *“O que essas crianças já sabem sobre a numeração escrita?”*

Professora C: *“é, [...], elas já tem alguns conhecimentos sobre a numeração [...].”*

Pesquisadora: *“Que conhecimentos?”*

Professora A: *“por exemplo, aqui (apontando para a escrita do sujeito 28 – fig. 1) ela já sabe como se escreve o 2000 e o 29.”*

Pesquisadora: *“o que dá pra perceber? Que números eles já escrevem convencionalmente?”*

Professora B: *“[...] os com dezena.”*

Professora C: *“olha [...], a maioria escreve certo o 29, 38, 83, o 63 [...].”*

Logo após a discussão das análises das escritas dos alunos surgiu um novo diálogo entre as professoras:

“E aí? E como fazer para passar desse nível? Essa é a minha dúvida.” (Professora A)

“Sabe aquelas fichas numeradas que nós trabalhamos? Elas são ótimas para trabalhar isso daqui. Com as fichas os alunos vão sobrepondo os números e fica fácil perceber o valor posicional e trabalhar a decomposição.” (Professora C).

Esse é um dos momentos interessantes da discussão. A professora A expõe a sua dúvida e preocupação sobre como fazer para que os alunos passem para a escrita convencional dos números. E a professora C, então trás uma sugestão, partindo da sua experiência com as fichas sobrepostas. A ficha sobreposta é um recurso didático que possibilita trabalhar com a relação numeração falada/escrita, permite assim a associação entre o modo como falamos os números (aditivamente) e o modo como escrevemos (posicionalmente). Essas fichas foram trabalhadas com os professores em um dos encontros realizados com a pesquisadora no ano de 2010. A pesquisadora levou para o encontro as fichas sobrepostas e discutiu com as professoras as diferentes possibilidades de utilizá-las como recurso didático para trabalhar a numeração. Assim, a fala da professora C revelou a incorporação desse recurso no seu trabalho em sala de aula. Isso só foi possível porque essa professora utilizou esse material e testou suas possibilidades, o que a levou a considerá-lo um recurso importante para o ensino do sistema de numeração, evidenciando também uma mudança na sua prática de ensino.

Considerações Finais

A análise dos erros cometidos pelas crianças durante o processo de elaboração de suas escritas numéricas propiciou importantes discussões e reflexões para os professores no momento da formação. Essas reflexões ocorreram no sentido de levar os professores a compreenderem os conhecimentos que as crianças elaboram a respeito da numeração e, que acabam gerando o erro (quando as crianças produzem escritas não-convencionais). Tal fato possibilitou também, que os professores elaborassem um novo olhar sobre as produções dos alunos. Nessas produções o erro deixou de ser visto apenas sob o aspecto negativo e passou a ser concebido como parte do processo de aprendizagem.

Cabe salientar que as produções dos alunos quando tomadas como objeto de discussão no processo de formação contribuiu para a contraposição entre as professoras

sobre diferentes concepções de ensino e aprendizagem, ao passo que favoreceu também a troca de experiências entre elas.

Tal fato corrobora com o pensamento de D'Ambrósio (2005) que considera que o professor precisa “desempacotar” o seu conhecimento formal da Matemática para poder compreender as construções realizadas pelos alunos e fazer uma análise delas. Esse desempacotamento torna-se possível quando o professor analisa e compreende as produções dos alunos. Assim para a autora:

A análise do trabalho das crianças serve como catalisador para o desenvolvimento de conceitos e ideias matemáticas. Oferece uma oportunidade de questionar as limitações de uma compreensão puramente voltada aos procedimentos do conteúdo matemático (D'AMBRÓSIO, 1995, p. 22).

Ao investigar erros em Matemática e observar como os alunos resolvem um determinado problema ou situação matemática, o professor reflete sobre processos de aprendizagem e também de ensino, na medida em que passa a buscar possíveis metodologias para implementar em suas práticas, com o objetivo de ajudar os alunos a avançarem a partir do momento que detectam as suas dificuldades (CURY, 2008). Tal fato possibilita, dessa forma, que haja uma mudança na prática dos professores e, nos seus modos de pensar e conceber a matemática em sala de aula.

Referências

CURY, H. N. (2008). ***Análise de erros:** o que podemos aprender com as respostas dos alunos.* (1ª ed.) (1ª reimp.). Belo Horizonte: Autêntica.

D'AMBROSIO, B. S. (2005). **Conteúdo e metodologia na formação de professores.** In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática.* (pp. 20-32). São Paulo: Musa.

LERNER, D. e SADOVSKY, P. (1996). **O sistema de numeração:** um problema didático. In: Parra, C. e Saiz, I. (org). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.* Porto Alegre, Artes Médicas.

- MORENO, B. R. (2006). **O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série.** In: PANIZZA, M. (org) *Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais: análises e propostas*. Porto Alegre: Artmed.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. (2009). *Ler e Escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do aluno – 3ª série*. São Paulo: FDE, v.1. _____.
- Secretaria da Educação. (2010). *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série*; adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares ribeiro de Vasconcelos. (3ª ed.). São Paulo: FDE, v. 1.
- TEIXEIRA, L. R. M. (2004). **Dificuldades e Erros na Aprendizagem da Matemática.** In: Encontro Paulista de Educação Matemática – EPEM, 7, 2004. USP/SP. *Anais do VII EPEM*, São Paulo: SBEM.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE MANIFESTAÇÃO SUBJETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane G. Consulin - PUCPR - elianeconsulin@hotmail.com

Mariana A. Pereira - PUCPR - marianaccorsi@hotmail.com

Mayara F. Nunes - PUCPR - mayarafnunes@hotmail.com

Rosa M. M. Mariotto - PUCPR - rosamariotto@uol.com.br

De acordo com Yazlle (2002), a atuação do psicólogo dentro de instituições de educação infantil requer conhecimentos que envolvem, desde uma visão de políticas públicas conjunturais, educacionais, capacidade para aprender e lidar com situações e conflitos grupais, até aspectos administrativos e pedagógicos, também compreendemos a atuação dos educadores infantis sob uma perspectiva sócio-histórica.

Ao pensar no serviço de Psicologia Escolar, Sayão & Guarido (1997) afirmam que é necessário pensar em toda a instituição, sendo importante saber como se dão as relações, pois todas as relações ali estabelecidas e vividas pela criança afetam seu desenvolvimento e se relacionam com seu jeito de ser e de expressar.

Os trabalhos de psicólogos realizados nas creches geralmente seguem as seguintes prioridades e estratégias de ação: programas de atualização profissional e formação continuada; reorganização administrativa; organização de espaços e tempos; acompanhamento direto ao trabalho das monitoras; atendimento individual à crianças com necessidade de atenção especial; sessões de supervisão e desenvolvimento de pesquisas (Yazlle, 2002). Porém, o presente trabalho apresentará uma intervenção diferenciada, realizada por estagiárias do último ano de Psicologia, cujo foco foi o brincar e a manifestação artística, com crianças de cinco meses à seis anos de idade que ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba-PR.

Uma das formas em que a criança começa a ser capaz de representar a realidade é a imagem, através do qual pode capturar um pedaço de papel em suas representações. A criança revela através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros a sua capacidade de investigar, criar e aprender. Para Chagas (2009) a criança é um ser curioso e apto a explorar constantemente. Com isso, é necessário que esta vivencie situações que estimulem e despertem ainda mais as suas curiosidades, para que

possa revelar suas características, externalizar suas dificuldades, seus sentimentos e seus talentos.

A partir do momento em que a criança começa descobrir e explorar a arte e o brincar, ela começa a expressar sua criatividade, preferências e reações emocionais, o que contribui para o seu conhecimento e relação consigo mesma, conforme assegura Lowenfeld (1977). Kneller (1978) complementa essa ideia ao afirmar que o uso da arte colabora para o desenvolvimento expressivo, comunicativo, criativo e cognitivo, bem como a interação social, fatores estes indispensáveis para o processo de educação na infância. Em relação a este processo, Constantino (2003) expõe que a escola tem um importante papel a desempenhar, auxiliando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação subjetividade da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil/MEC, 1998), a educação das crianças deve ocorrer em um contexto capaz de propiciar à estas o acesso a elementos culturais que contribuem para o desenvolvimento e para a interação das mesmas na sociedade. Somente um processo educacional embasado na interação social poderá contribuir para a construção da identidade do indivíduo, pois se fundamenta no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. De acordo com o Ministério da Educação, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Art. 29 (Brasil/MEC, 1996), a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

Para Chagas (2009) a manifestação artística se faz presente na vida do homem, nas suas mais variadas formas, e também é um importante elemento cultural na vida das pessoas e desse modo faz-se necessário que a escola atenda a esta demanda, uma vez que é uma instituição co-responsável pela formação intelectual e humana destas.

Observa-se atualmente que nos anos pré-escolares, há uma tendência em conter as manifestações criativas das crianças, por meio da redução dos períodos de jogos e imaginação. Dessa maneira, quando a criança se desenvolve intelectualmente e pode se dedicar a um pensamento criativo, é levada a encarar a imaginação como faculdade inferior, segundo Kneller (1978). Para o autor, a criança não abandona a criatividade espontaneamente, mas o faz quando envergonhada pelos adultos que desejam que ela pense e aja realisticamente.

Nota-se atualmente uma tendência à escolarização do ambiente na Educação Infantil como, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em

berçários, não privilegiando o ato de brincar. Tendência esta que acaba por negligenciar a criatividade da criança, como afirmam Goleman et al. (2001), em que o elemento principal de seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-se autora e protagonista da experiência, base sobre a qual a subjetividade se apoia.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil/MEC, 1998), a brincadeira aparece como um importante componente da educação infantil, mas como uma ferramenta para a aprendizagem; o item brincar vem no mesmo nível que imitação, oposição, linguagem e imagem corporal; além disso, restringe-se à brincadeira de faz-de-conta, e a prioriza injustificadamente, ignorando as inúmeras modalidades de brincadeiras que precedem o surgimento do jogo simbólico.

Lordelo e Carvalho (2003) afirmam que essa escolarização atual toma-se o desenvolvimento cognitivo como alvo privilegiado e praticamente ignora sua relação com os demais aspectos do desenvolvimento. A separação de funções entre os diversos profissionais exemplifica essa concepção.

De modo geral, pode-se localizar algum tipo de expressão artística na educação infantil, porém, muitas vezes, não são exploradas as verdadeiras contribuições que ela pode trazer para o desenvolvimento da criança nesta fase. Os trabalhos realizados geralmente enfatizam apenas as datas comemorativas, como a produção de lembranças para as mães e para os pais, entre outras, sendo considerados muitas vezes para passar o tempo, ou então, como um momento de lazer para as crianças, devido ao conceito estigmatizado pela sociedade de que a arte é somente uma forma de distração e lazer (Chagas, 2009).

De acordo com Lowenfeld (1977), a manifestação artística favorece a capacidade de pensar de forma independente e inventiva, bem como sentir que podemos ser cidadãos cooperantes, prestimosos, descobrindo e explorando o mundo que nos circunda.

Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para as mesmas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo. Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

Ao dissertar sobre a importância da arte na educação de crianças, Chagas (2009) destaca a necessidade de abordar a atuação do professor neste contexto, sobre

sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo. Segundo Freire (1996 apud Chagas, 2009), o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Portanto, a educação é uma área em que, a todo instante, constroem-se, destroem-se, e se reconstrói novas formas de desenvolver a maneira de educar. Chagas (2009) conclui que o professor pode construir, junto com seus alunos, um espaço repleto de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

Em um mundo marcado pela tecnologia e pela massificação, a arte pode ser considerada um instrumento eficaz na busca por uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica. Lowenfeld (1977) aponta que as manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de ter capacidade, continuam desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente.

OBJETIVO

Apresentar o trabalho realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba-PR, bem como os resultados obtidos com as atividades que visavam o ato criativo das crianças participantes.

MÉTODO

Este trabalho refere-se ao estágio profissionalizante do quinto ano, no campo de atuação da Psicologia Escolar/educacional do curso de Psicologia da PUCPR, no ano 2010/2011.

A realização das atividades com as crianças ocorreram em encontros quinzenais com duração de aproximadamente 45 minutos com cada turma. Foi trabalhado com as seis turmas existentes no CMEI, atendendo assim crianças de quatro meses a seis anos de idade. O objetivo principal destas atividades foi utilizar o momento do brincar para explorar a criatividade por meio da arte, utilizando-se como recurso: materiais de papelaria, tintas, materiais recicláveis, argila, massa de modelar e outros.

Justifica-se este trabalho devido a atual tendência à escolarização do ambiente na Educação Infantil como, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em berçários, não privilegiando o ato de brincar.

Quanto às atividades que exploraram a criatividade e a manifestação artística desenvolvidas neste período com as crianças, serão divididas em duas categorias: pinturas e esculturas. A primeira foi trabalhada de diversas formas, como: pintura livre com as mãos em papel craft; pintura livre com os pés em papel craft; pintura dirigida e pintura do muro do CMEI. Já em relação às esculturas, estas ocorreram com o uso de materiais recicláveis, argila e massa de modelar. Também foi possibilitada a construção de desenhos livres e dirigidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da experiência relatada evidenciou-se a importância dos momentos do brincar na Educação Infantil, que estão cada vez mais escassos com a escolarização deste ambiente, onde o foco principal passa a ser a aprendizagem pedagógica, desconsiderando o brincar como um recurso para este processo.

A semente da criatividade já se encontra na criança, como afirmam Goleman et al., (2001), assim como seu desejo e impulso de explorar, de descobrir as coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo sua subjetividade por meio de suas brincadeiras.

Com as atividades realizadas notou-se que as crianças, em sua grande maioria, apresentam um elevado potencial criativo. Entretanto, o ambiente em que estão inseridas não consegue explorar este recurso da melhor forma, já que frequentemente não oferecem a oportunidade de criação, mas sim a cópia e a forma correta de se criar, desqualificando o ato criativo.

Lowenfeld (1977) aponta que a educação unilateral, em que se dá a máxima importância à acumulação do saber, tem descuidado de muitas coisas também importantes de que as crianças necessitam para se adaptarem ao mundo. A criança que se desenvolve em um ambiente que a encoraja a usar seus olhos, seus dedos, seus sentidos de tato e audição, bem como seus sentimentos, será sensível às mudanças e se conservará maleável diante da grande variedade de estímulos que virão ao seu encontro.

Ao campo da educação infantil fica vedado se posicionar num lugar distante e alheio à função do brincar e tão pouco comprometido com o desejo e o prazer. Aprender, investigar e desejar é, na verdade o brincar transformado, garantindo que tudo possa continuar acontecendo como aprendemos – brincando (Mariotto, 2009, 143).

Descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística constituem uma das tendências mais ambicionadas que a criança desenvolve por meio das atividades criadoras, como afirma Lowenfeld (1977).

Da experiência de uma atividade criativa com a criança, resultará melhores condições de esta viver e significar seu corpo, seus laços com os outros e com o mundo, acredita Mariotto (2009). Ainda para a autora, toda atividade significativa no desenvolvimento da criança se refere ao brincar, e o lugar do outro cuidador é fundamental para permitir que esta construa simbolicamente e encene imaginariamente suas representações do mundo e de si.

Para Goleman et al. (2001) existem alguns fatores que prejudicam e chegam até mesmo colocar em risco a criatividade das crianças, são eles: a vigilância constante que não permite que a criança assuma riscos e assim o impulso criativo se retrai; a avaliação que gera preocupação com o julgamento alheio de seu trabalho; as recompensas que as privam do prazer da atividade criativa; a competição e o controle excessivo e minucioso do que se deve fazer que leva a criança a sentir que toda originalidade é um erro e toda exploração uma perda de tempo.

Vale ressaltar que tais atividades também contemplaram o enriquecimento das relações interpessoais, já que exigia-se das crianças o cumprimento de regras e limites, incentivava-se também a apresentação dos trabalhos para o grupo. Assim, a educação infantil deve cultivar estes meios de expressão e encorajar estas primeiras manifestações estéticas, sem inibir ou contrapor-se às tendências artísticas ao invés de enriquecê-las.

Deste modo o trabalho da psicologia no âmbito da educação infantil pode resgatar a função da expressão artística como estratégia criativa e de aprendizagem conceitual, realçando sua função estruturante. Este espaço não pode ser abandonado, tanto porque se descobre a si (e ao outro) através das atividades de expressão lúdica e artística, portanto aprende-se, quanto por ser a única atmosfera em que o ser psicológico pode respirar e agir.

REFERÊNCIAS

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. (1996). ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. Brasília: MEC. Brasil; Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.

CHAGAS, C. S. (2009). ***Arte e Educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental***. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Recuperado em 19 março 2011, em <http://www.uel.br>

CONSTANTINO, E. P. (org.). (2003). ***Um olhar da psicologia sobre a educação: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência***. São Paulo: Arte & Ciência.

GOLEMAN D.; Kaulfman, P. & Ray, M. L. (2001). ***O espírito criativo***. 4. São Paulo: Cultrix.

KNELLER, G. F. (1978). ***Arte e ciência da criatividade***. 14. São Paulo: IBRASA.

LORDELLO, E. R. & Carvalho, A. M. A. (2003). ***Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? Psicologia: ciência e profissão***. 23 (2). Brasília. Recuperado em 04 março 2011, em <http://www.scielo.com.br>

LOWENFELD, V. (1977). ***A criança e sua arte: um guia para os pais***. 2. Santo Angelo: EDIURI.

MARIOTTO, R. M. M. (2009). ***Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês***. São Paulo: Escuta.

SAYÃO, I. & GUARIDO, R. L. (1997). ***Intervenção psicológica em creche/pré-escola***. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 79-87.



YAZLLE, E. G. (2002). **Atuação de psicólogos em instituições de educação infantil:** relato de uma experiência de formação. In Machado, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 213-223.

A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL I: REALIDADE E PERSPECTIVAS

Shelly Blecher Rabinovich e Marieta Lúcia Machado Nicolau

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Projeto Financiado pela FAPESP

Introdução

Desdeos primeiros momentos de nossas existências, nossas vidas estão em constante modificação. Nós, seres humanos, no decorrer da vida passamos por diferentes fases e, em cada uma delas, cumprimos etapas que são marcadas por mudanças e expectativas.

Na educação não é diferente quando ocorre a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Essa transição para outro ciclo, sempre marcada pelo fato de representar uma experiência nova, ocorre permeada por surpresas e, também, por inseguranças e medos que atingem as crianças, os pais e os educadores. Esse “desequilíbrio” diante de um fato novo é muito natural e inevitável, porque as pessoas e as coisas mudam constantemente, e precisam acompanhar e adaptar-se a tais mudanças, ainda que estas acabem por abalar suas certezas de mundo e causem esse certo “desequilíbrio” em suas vidas.

Pensando na passagem das crianças para a escola fundamental surgem alguns questionamentos: as escolas, os professores, os gestores e os pais valorizam a continuidade da aprendizagem e o tempo de adaptação de cada criança quando está ingressa no Ensino Fundamental? O projeto pedagógico no Ensino Fundamental valoriza as experiências, os conhecimentos prévios, a diversidade, a autonomia e as relações estabelecidas na Educação Infantil?

A LDB (9394/96) afirma que “o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Art 32)

A legislação que orienta a educação nacional destaca, portanto, em seus objetivos a continuidade dos dois níveis de escolaridade: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mas será que a escola está preparada para trabalhar com a articulação dessas duas etapas da Educação Básica?

Para Moss (2006) apud Nicolau (2007(b), p.178) a Pré-escola e o Ensino Fundamental devem buscar um ponto de encontro, ou seja, deve haver uma crescente cooperação entre esses dois níveis e rejeição à idéia de considerar a primeira etapa como simples preparação à escolaridade subsequente. O mesmo autor afirma que a Educação Infantil não deve adotar os conteúdos e métodos do Ensino Fundamental, pois cada ciclo possui suas características e especificidades.

Em relação ao papel dos adultos no contexto da articulação, Abramovich (1985) comenta que os adultos que fazem parte desse processo de passagem – pais, professores, coordenadores e diretores – deveriam estar integrados entre si, ligados por meio de ações práticas e reflexivas, para entender melhor essas crianças que estão vivenciando tal transição para outro ciclo, ajudando-as a passar por esse desafio de maneira prazerosa e positiva.

Assim, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I pode não ser uma experiência traumatizante, desde que os alunos sejam preparados, os pais orientados e os professores e a gestão cumpram o seu papel de favorecer a integração do processo, deixando que a criança viva esse momento, respeitando-se o seu ritmo de adaptação. Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, as crianças passam a ingressar no 1º ano da escola fundamental com 6 (seis) anos de idade, conforme a aprovação da Lei 11.274/06 que modifica o art 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

A passagem para o Ensino Fundamental, aos seis anos, pode tornar mais difícil a experiência de iniciar um novo ciclo se a escola, tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental, não considerar o desenvolvimento da criança nessa faixa etária e planejar adequadamente sua estrutura curricular, sua proposta pedagógica, a organização dos tempos e dos espaços, a fim de garantir o acolhimento e a construção de vínculos das crianças que estão ingressando no 1º ano.

Entrar com seis anos na escola, aprender a gramática da instituição, compreender seu modo de funcionamento não é tarefa rápida e fácil para uma criança. Construir o pensamento sobre a leitura e a escrita, sobre o mundo, adquirir hábitos de estudo, dar significado à cultura escolar é um processo longo e complexo [...] (Rapoport et al, 2009, p.6).

Considerando a questão da passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e sua relevância na escolaridade, esta pesquisa propõe como problema a investigação da ausência ou não de um trabalho educativo que vise à **articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I**, ou seja, a existência ou não de proposta pedagógica que assegure os direitos sociais e que leve em conta as singularidades da infância, tanto na escola infantil quanto no Ensino Fundamental I.

Faz-se necessário que a escola não transforme o último estágio da Educação Infantil em uma série que unicamente prepare para o ingresso no Ensino Fundamental e, que o primeiro ano (agora com crianças de seis anos) seja, simplesmente, uma antecipação da escolaridade. Propõe-se que ocorra uma ampliação qualitativa, com maior flexibilização dos tempos, com menos cortes e descontinuidades, com estratégias que efetivamente contribuam para o desenvolvimento da criança (Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade, Brasil, 2006, p.23).

Justificativa

No decorrer dos anos, o papel da criança foi se modificando dentro da sociedade e dentro da educação. Dessa forma, entendemos que tratar da educação da criança remete-nos à concepção de infância que durante séculos, foi considerada uma fase sem relevância, sem preocupações sociais. A criança estava à margem da família e só era considerada sujeito ao atingir a “maioridade”. Foi no século XVIII que a infância

passou a ser reconhecida como categoria própria e distinta da adulta. No decorrer do século XX, aumentou o esforço pelo reconhecimento da criança em vários campos do conhecimento: desde a consolidação da psicologia e sua opção pelo estudo da criança até as influências da sociologia e da antropologia (Kramer *et alli*, 2005).

Por meio dessas diversas áreas do conhecimento aprendemos que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas, ou seja, as crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivem e não mais, seres resumidos a adultos em miniaturas. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), desde as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, vem se esforçando para incluir as crianças na escola e ampliar os anos de escolarização, considerando a crescente universalização do ensino e a necessidade de aumentar os anos de ensino obrigatório. Esses esforços trouxeram um amplo debate entre educadores, pesquisadores e políticos sobre as novas concepções de infância e escolarização; observamos a promulgação e a concretização de algumas Leis⁸ que refletem tais preocupações.

Segundo Moraes (2006), mesmo com todas essas Leis, os indicadores de qualidade e quantidade continuam precários e o índice de repetência e evasão ainda é enorme. Como vimos, a aprovação da Lei nº. 11.274/2006, de 6 de Fevereiro de 2006, garantiu que mais crianças sejam incluídas no sistema educacional brasileiro. Essa medida é importante porque tem um caráter inclusivo, mas educadores, gestores, funcionários e pais deverão se unir para não haver o risco de que o tempo da infância dos alunos seja desrespeitado – por estes estarem sendo inseridos, no Ensino Fundamental, com 6 anos de idade – nem de que a escolarização dessas crianças

⁸A Constituição Federal de 1988 reconhece a cidadania das crianças e o seu direito ao atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) coloca a infância e a adolescência como prioridade nacional e assegura, também, o direito da criança de zero a seis anos à educação infantil como responsabilidade do Estado; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB93/94 de 1996) explicita que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, integra definitivamente os sistemas de ensino e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade e o ensino obrigatório de 9 anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº. 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, meta 2 do Ensino Fundamental de 9 anos que tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam no estudo, alcançando maior nível de escolaridade” e a Lei nº. 11.274/2006 que Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

aconteça de maneira descontextualizada; para tanto, “o planejamento de ações pedagógicas deverá preceder qualquer ação”(Moraes, 2006, p.3).

Para tanto, Sousa e Correa (2002) sugerem a construção de um projeto pedagógico escrito coletivamente, com o objetivo de dar “voz” aos sujeitos que participam ativamente da prática e de lhes conferir autonomia para que possam sugerir mudanças no cotidiano escolar em favorecimento das crianças.

O ambiente escolar também deverá ser repensado - deve ser flexível e favorecer a construção do conhecimento pelas crianças, ou seja, os objetos, os materiais, as estruturas não devem ser vistos como “elementos cognitivos passivos”, mas como elementos que possam interagir e contribuir para a aprendizagem dos alunos (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

A criança que ingressa no Ensino Fundamental já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso das múltiplas linguagens, mas a linguagem que ainda prevalece na escola é a linguagem escrita, tratada na grande parte das instituições apenas como codificação e decodificação de sinais gráficos e aprendizagem de letras e sílabas que muitas vezes não fazem sentido para as crianças.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que além da relação da escrita com o código oral, há uma relação entre a escrita e o mundo real. De acordo com essa ótica, a linguagem escrita é concebida como um sistema simbólico de representação da realidade.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às múltiplas situações envolvidas no ingresso das crianças no Ensino Fundamental, tenham elas vindo diretamente da família – crianças que nunca freqüentaram a creche e escolas de Educação Infantil – ou tenham elas vindo da pré-escola. Os laços sociais e afetivos que as crianças estabelecem nesse ingresso são fundamentais para se sentirem confiantes no seu processo de construção do conhecimento. “A continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto sócio-afetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa”(Brasil, 2006, p.20).

Assim, o papel do professor é fundamental para encorajar e estimular as crianças a darem um “próximo passo”, a buscarem novos desafios durante a aprendizagem e, principalmente, a utilizarem a sua autonomia e a autoria do seu pensar.

Apesar de relevantes e necessários, são poucos os trabalhos científicos (teóricos e práticos) nas áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que abordam a articulação entre os dois níveis. Nas escolas, ações que promovam essa articulação também são quase inexistentes ou se limitam a um contato informal entre a criança ingressante e seus irmãos, seus primos ou amigos mais velhos que já freqüentam o Ensino Fundamental. Tais contatos, muitas vezes, não passam de conversas casuais, que ocorrem sem a mediação de nenhuma autoridade escolar e, nas quais, os alunos mais velhos contam para os pequenos “o que vai acontecer” nesse novo ambiente. Vale ressaltar que esses “pequenos contatos” não dão conta de aplacar os anseios dos novos estudantes e das famílias, nem garantem que essa transição se dê de forma efetiva.

Logo, essas crianças ingressam no primeiro dia de aula com muitas expectativas, as quais acabam por serem consumidas pela fragmentação de uma rotina que muitas vezes não as acolhe nem as convida para esse novo ingresso, apenas o impõe.

Para Nicolau (2004, p.531-532), “a adaptação às instituições, às pessoas e ao mundo físico constitui-se em um processo e, como tal, pode demandar mais, ou menos tempo. Um processo é algo dinâmico, que está acontecendo. Implica, muitas vezes, em modificações para responder às circunstâncias e demanda flexibilidade para sua efetivação”.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil –RCNEI (Brasil, 1998, p: 84):

Tais preocupações (de adaptação) podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos, programar um dia de permanência em uma classe de 1ªsérie. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças esse momento de passagem [...].

No entanto, abrir as portas da escola fundamental e deixar que essa articulação ocorra, não é tarefa fácil, ao contrário, é um processo que precisa ser cuidadosamente refletido, pensado e planejado, algo que envolve todos os atores escolares. Por isso, a necessidade de se realizar uma pesquisa científica para a elucidação deste tema trará benefícios para as crianças, pais, professores, gestores e demais funcionários inseridos no ambiente escolar, sendo esta uma condição essencial para que o processo de

aprendizagem e desenvolvimento infantil eleve a educação a um patamar de excelência e qualidade, no qual o respeito aos direitos da criança tem função primordial.

Além dos autores já tratados anteriormente, utilizamos também, as idéias de Lev Semenovitch Vygotsky e seus colaboradores. Vygotsky traz conceitos importantes em relação ao papel da mediação dentro da sala de aula, a formação de conceitos, à interação das crianças com outras mais experientes, à interação entre o pensamento e a linguagem e o papel das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Durante os anos da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental as habilidades conceituais da criança são expandidas por meio do brincar e do uso da imaginação. A imitação também está presente nessa fase, pois “na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual” (Vygotsky, 1999, p. 173).

Os espaços das brincadeiras e os brinquedos devem ser variados, ou seja, o professor poderá organizar diferentes espaços com fantasias, jogos de construção, sucatas, bonecas, carrinhos, etc, para que as crianças possam criar suas próprias brincadeiras e interagir com os colegas, podendo fazer suas próprias escolhas.

Para Vygotsky (1999, p.131), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico real e de moralidade”.

Portanto, a atividade lúdica, além de ser expressão por excelência do domínio de regras que embasam as relações sociais, cumpre o papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo por promover evolução no campo das motivações e necessidades, superação do egocentrismo cognitivo⁹, evolução das ações mentais e da conduta voluntária (Vygotsky citado por Pimentel, 2007)

Infelizmente, muitas escolas, principalmente de Ensino Fundamental dão pouca importância ao brincar. É comum escutarmos os professores de 1º ano falarem para as crianças que a brincadeira e o brincar são para as crianças que estão no “prezinho” (referindo-se à Educação Infantil) e que no fundamental é hora de estudar, aprender a ler e escrever e fazer contas matemáticas.

É muito comum ainda, a idéia de que no Ensino Fundamental a criança só aprende quando está sentada em fila e atenta aos escritos da lousa. A dificuldade da

⁹ A superação do egocentrismo cognitivo é a capacidade de descentralização, na qual a criança passa a reconhecer outros pontos de vista sobre um objeto ou evento e coordenando-os em uma operação composta por um conjunto de ações inter-relacionadas (Elkonim, 1998 citado por Pimentel, 2007, p. 246)

criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige, mostram que é preciso repensar a maneira como o processo de aprendizagem é valorizado dentro da escola, pois a consolidação das estruturas mentais é um processo lento e gradual que não depende apenas das condições neurológicas, mas também de fatores de origem social, ou seja, para aprender as crianças precisam se movimentar e interagir umas com as outras.

Por esse motivo, o mobiliário da sala de 1º ano deve proporcionar flexibilidade, os materiais dever ser de livre acesso para as crianças, os livros devem ser manuseados e os materiais artísticos sempre utilizados quando à criança tiver necessidade. Além disso, o professor de 1º ano deve ter a sensibilidade de perceber as expressões das crianças, expressões estas que muitas vezes são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Objetivos

Para atender ao problema apresentado por esta pesquisa –**ausência ou não de um trabalho educativo que vise a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I**, ou seja, ausência ou não de um projeto pedagógico que assegure os direitos sociais e leve em conta as singularidades das ações infantis, tanto na escola infantil quanto no 1º ano do Ensino Fundamental, elaboramos os seguintes objetivos:

-Conhecer as expectativas das crianças, dos pais, dos professores e da gestão no último ano da Educação Infantil, com relação ao trabalho a ser realizado no 1º ano do Ensino Fundamental; Investigar como a escola infantil prepara as crianças para o ingresso na escola fundamental; Investigar como os professores e a gestão se preparam para receber as crianças de seis anos no 1ºano do Ensino Fundamental, em termos de espaço físico, materiais e planejamento; Conhecer como as famílias estão ou não inseridas nesse processo de passagem da criança da escola infantil para o Ensino Fundamental; Verificar se há articulação nas propostas pedagógicas no último estágio da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental;

Material e Métodos

Nesta pesquisa optamos pelo **estudo etnográfico**, por estudar o fenômeno em seu acontecer, buscando compreender o dinamismo do cotidiano escolar, as relações de poder na escola, as transmissões e trocas de conhecimentos, valores, atitudes, hábitos,

crenças e aprendizados, a partir de formas particulares de coleta e apresentação de dados. (André, 2005).

A pesquisa etnográfica apresenta características específicas que consideramos relevantes para orientar nossa investigação. A primeira delas diz respeito ao uso das técnicas de coleta de dados: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos; Outra característica é o papel do pesquisador enquanto instrumento principal na coleta e análise de dados. Este pesquisador aproxima-se das pessoas, dos eventos, das situações mantendo um contato direto e prolongado com o fenômeno de investigação, observando-o em sua manifestação natural. A descrição e a indução, assim como a preocupação com o significado que as pessoas atribuem às suas experiências e às suas ações, são, também, pontos fundamentais dos estudos etnográficos (Ludke e André, 2005).

Outra característica importante desse tipo de estudo é o uso freqüente que se faz da estratégia de triangulação: variedade de dados provenientes de diferentes informações, coletados em momentos diferentes e em situações variadas, podendo fazer uso também da triangulação de métodos, de investigadores e de teorias. Portanto, a triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação, compreensão e análise do foco em estudo (Triviños, 1987).

Nessa direção, realizamos a pesquisa, inicialmente, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e acompanhamos, posteriormente, as crianças do último estágio desse ciclo até a Escola Estadual de Ensino Fundamental I, ambas no bairro da Bela Vista, na cidade de São Paulo, para desvelar os encontros e desencontros que permeiam a articulação desses dois ciclos no momento da passagem da criança.

Normalmente, as crianças freqüentam as escolas do bairro próximo de suas moradias, o que facilita o contato com as mesmas crianças nos dois ciclos. Acompanhamos, no ano de 2008 as rotinas, os planejamentos, o currículo, os espaços da Educação Infantil e, no ano de 2009, fizemos o mesmo percurso no Ensino Fundamental I.

Os caminhos da investigação foram organizados em três grandes eixos orientados pelos objetivos dessa pesquisa. O primeiro foi o de **conhecer as expectativas das crianças e dos pais no último ano da Educação Infantil, com relação ao trabalho a ser realizado no 1º ano do Ensino Fundamental**, ou seja, dar voz aos alunos e aos pais para que falassem sobre seus interesses, anseios e desejos com relação à passagem para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, realizamos conversas

coletivas com as crianças do último ciclo da Educação Infantil e entrevista semi-estruturada com os pais, com objetivo de permitir que se crie um clima de interação e “a captação imediata e corrente da informação desejada” (Ludke e André, 2005, p.34).

O segundo eixo foi o **de investigar como a escola infantil prepara as crianças para o ingresso na escola fundamental e como esta recebe as crianças que ingressam nesse novo ciclo, ou seja, se há ou não a existência de um trabalho que integre os dois ciclos**. Para atingir tais objetivos, utilizamos como recurso, a observação participante durante os momentos da rotina no 3º estágio da Educação Infantil e no 1º ano Ensino Fundamental I. As observações foram orientadas pelo seguinte roteiro: entrada na escola, atividades desenvolvidas em sala de aula, lanche, recreio e saída da escola. Foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas com os quatro professores (dois no infantil e dois no fundamental), orientadores e diretores do Infantil e do Fundamental.

O terceiro eixo foi **conhecer como as famílias estão ou não inseridas nesse processo de passagem da criança da escola infantil para o Ensino Fundamental**. Para atingir tal objetivo realizaremos, no mês de novembro de 2009, entrevista semi-estruturada com cinco pais das crianças do Ensino Fundamental I, após a reunião de pais e mestres.

A amostra dessa pesquisa foi selecionada a partir do interesse dos professores, dos pais, da gestão e das crianças em participar do trabalho. Na Educação Infantil, apenas dois professores, após o esclarecimento dos objetivos do trabalho em reunião coletiva, se interessaram em participar da pesquisa. Tanto a direção como a orientação pedagógica participaram, como também, oito mães de crianças que freqüentaram o 3º estágio da Educação Infantil no ano de 2008.

No Ensino Fundamental, os dois professores da sala pesquisada se interessaram em participar da pesquisa, bem como o diretor, a coordenadora pedagógica, as crianças e cinco pais.

As entrevistas foram realizadas individualmente, para apreender a opinião de cada sujeito da amostra a respeito das seguintes temáticas: formação profissional, conhecimento sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, expectativas para essa ampliação, conhecimento sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças no infantil e no fundamental, participação das famílias, e o trabalho com as diferentes linguagens. Algumas particularidades, de acordo com cada tipo de sujeito da pesquisa, foram contempladas nas entrevistas, ou seja, apesar de existir uma temática

comum nas entrevistas com as crianças, com os professores, com a gestão e com os pais, houve necessidade de elaborar outras perguntas que dizem respeito à função que cada um ocupa no projeto.

A partir dos dados coletados nas observações e nas entrevistas com os pais, professores, gestão e as crianças pudemos perceber que falta um trabalho integrado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I-um trabalho que leve em consideração as fases do desenvolvimento das crianças nessas duas etapas da escolaridade, pois tanto os pais, como os professores e a gestão desconhecem as necessidades reais das crianças e acreditam que se elas ingressarem um ano mais cedo no Ensino Fundamental e antecipar, principalmente, a aprendizagem e da leitura e da escrita terão mais sucesso na sua vida pessoal e profissional.

Já as crianças demonstram necessidade de atividades lúdicas quando colocam que o momento mais prazeroso é a hora do recreio, mas por outro lado reproduzem o discurso dos pais quando alegam preferir estar no Ensino Fundamental, pois lá aprenderão a ler e a escrever.

REFERENCIA

ABRAMOVICH, F. ***Ritos de passagem de nossa infância e adolescência***: antologia. São Paulo: Summus, 1985.

ANDRÉ, M. E. D. A. ***Etnografia da prática escolar***. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. ***Ensino Fundamental de nove anos***: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade. Brasília: MEC/ SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil***. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I***. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº. 9394/96), 1996.

CAGLIARI, P. **Riflessioni sulla continuità Scuola dell' Infanzia - Scuola Elementare.** Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa, 2002.

EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:**a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed editora, 1999,

GANDINI, L. **Espaços Educacionais e de envolvimento social.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KRAMER, S. *et alli* (org). **Infância e Educação Infantil.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:**abordagens qualitativas. 9ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MORAES, A. E. **Educação:**a prioridade mais importante do país. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 08 Ago. 2006.

NICOLAU, M. L. M. **A criança, o adolescente e o adulto:** diferentes matizes afetivos, diante do processo de construção do conhecimento: o papel das mediações pelos pares, professores e familiares. In: SILVA, Elizabeth Ramos da. (org).*Cognição, afetividade e linguagem.* Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, 2007(a).

_____. **O Ensino Fundamental de nove anos:** intersecção Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: RABINOVICH, S. B. *O espaço do movimento na Educação Infantil:* formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte Editora, 2007 (b).

_____. **O processo de adaptação da criança à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental.** In: *USP/Programa de Educação Universitária continuada*. São Paulo, v.4, p.79, 2004. (Material impresso).

_____. **Reflexões sobre as várias dimensões da atuação do professor de Educação Infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças.** In: Nicolau, M. L. M. e Dias, M. C. M. (org). *Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância*. Campinas: Papirus, 2003.

NICOLAU, M. L. M.; SAISI, N. B. **A constituição do sujeito ativo em Piaget.** In: *USP/Programa de Educação Universitária Continuada*. São Paulo, v.4, p.379-399, 2004. (Material impresso).

OLIVEIRA, M.K.de.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (org). **Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PIMENTEL, A. **Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural na Educação Infantil.** In: Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. M; Pinazza, M. A. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAPOPORT et al (org). **A criança de seis anos no Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Editora vozes, 2000.

REGO, T. C. **Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais.** In: AQUINO, J. G. (org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SOUZA, J. V.; CORREA, J. **Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola.** In: PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: OPDA, 2002.



SOUZA, S. J. **Alfabetização:** iniciando uma conversa com professores. *Revista Criança*. Rio de Janeiro, v.6, n.20, p.22, jan-1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto *et. alli*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A ATENÇÃO VOLUNTÁRIA: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Elvenice Tatiana Zoia¹⁰ - UNIOESTE

Introdução

O interesse em estudar a temática sobre o desenvolvimento da atenção na abordagem Histórico-Cultural é decorrente de uma problemática evidenciada no contexto escolar e relatada cotidianamente no discurso dos professores em relação às dificuldades de atenção e controle do comportamento que muitos alunos apresentam, independente do nível de escolarização, mas, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao considerar a atenção voluntária como fundamental no processo de aprendizagem, este estudo, de natureza bibliográfica, objetivou, a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, compreender o processo de desenvolvimento da atenção voluntária, analisar o seu desenvolvimento na primeira infância e na idade pré-escolar e refletir sobre as implicações ou contribuições dessa teoria para a organização pedagógica na Educação Infantil.

A opção teórica justifica-se pelo fato de esta abordagem conceber as funções psíquicas superiores, entre as quais, destacam-se a atenção voluntária, a memória, o pensamento, a linguagem, o raciocínio, a imaginação e a volição, como produtos do desenvolvimento histórico e social, possibilitando desvelar e superar as concepções naturalizantes que predominam na sociedade pós-moderna.

Aspectos teóricos

Comumente encontramos professores relatando sobre a grande dificuldade que os alunos apresentam em relação ao processo de atenção e controle do seu próprio comportamento. Como consequência, a dificuldade de aprender, de compreender os conteúdos sistematizados no contexto escolar.

¹⁰ Mestre em Educação, docente do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel.

Não se pode desconsiderar que a atenção, assim como as demais funções psíquicas superiores, são fundamentais no processo de aprendizagem. Mas o que precisamos questionar é o entendimento que predomina em nossa sociedade quanto ao seu processo de desenvolvimento.

De maneira informal é possível observar a predominância de verbalizações que expressam a compreensão da atenção como caráter biologizante, que se desenvolve naturalmente em cada indivíduo, por meio de um processo de maturação. Em nossa sociedade há um processo de naturalização das desigualdades sociais e também dos processos psíquicos. O desvelamento e a superação dessa compreensão ideológica é um dos elementos fundamentais para direcionar um processo de intervenção escolar que possibilite o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas.

A Psicologia Histórico-Cultural concebe que o desenvolvimento humano não é um processo natural, universal, abstrato que independe das condições históricas, culturais, sociais, econômicas. Pelo contrário, conforme explicita Leontiev (1978), o homem não nasce homem, se torna homem por meio de um processo de apropriação cultural, e que as desigualdades que se evidenciam entre os homens são mais culturais do que propriamente naturais. A

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana [...] (Leontiev, 1978, p. 293).

Por isso, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente a atenção, não pode ser compreendido isoladamente do contexto histórico em que vivemos.

Em relação a isso, Luria (1979, p. 01) ressalta que constantemente o ser humano recebe estímulos dos mais variados possíveis, entretanto, ele seleciona os que, no momento, são mais relevantes e ignora os outros. A esse processo de “seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas”, Luria denominou de atenção. Pode-se afirmar, então, que o caráter seletivo da atenção, possibilita organizar a quantidade de informação recebida, tornando possível uma atividade consciente. Podemos conferir essa afirmativa, nas palavras de Luria (1979, pp. 1-2): “Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento

organizado”, pensamento este que possibilita a solução de grandes problemáticas que permeiam a humanidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, os estudos lurianos, apontam cientificamente dois fatores que determinam ou asseguram o caráter de seletividade dos processos psíquicos. Destacam, ainda, a importância da compreensão de tais fatores para aprender e direcionar a atenção do ser humano de maneira científica.

Inicialmente apresentam-se, então, os fatores que se referem à estrutura dos estímulos externos que chegam até o ser humano. Tais fatores, considerados estímulos exteriormente perceptíveis ao homem determinam de alguma forma o objeto, o sentido e a estabilidade da atenção

Ao considerar os fatores da atenção relacionados ao meio externo, Luria aborda os aspectos referentes ao próprio sujeito e à estrutura de sua atividade. Destaca a influência que exerce a necessidade, o interesse e o objetivo que o sujeito apresenta sobre a sua percepção e o processo de sua atividade. Para tanto, ressalta que as necessidades humanas, em sua grande maioria, não têm caráter instintivo, como no comportamento dos animais, mas apresentam caráter motivacional de grande complexidade, que se formaram no processo de história social.

A atividade humana é condicionada por necessidades ou motivos que almejam determinados objetivos. Mesmo que em algumas situações o motivo esteja inconsciente, o objeto e o objetivo da atividade são sempre conscientes. Esta circunstância distingue o objetivo de uma ação dos seus meios e operações pelos quais é atingido.

Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. [...] Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado. [...] o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do grau de sua automatização (Luria, 1979, p.5).

Essas considerações de Luria indicam que quando uma determinada atividade, cujas ações chamavam a atenção, converte-se em operações automáticas, o foco da atenção desloca-se para os objetivos finais, deixando de ser atraída por operações que já se consolidaram.

Assim como os animais, o homem também apresenta uma atenção ligada aos instintos, a atenção involuntária, que é, pode-se dizer, necessária para a sua sobrevivência enquanto espécie. Podemos citar como exemplo, quando encostamos a mão em uma chapa quente, imediatamente a retiramos do local para, a posteriori, tomar consciência do ocorrido. Entretanto, esse tipo de atenção, denominada de involuntária, não dá conta de expressar o gênero humano.

Luria (1979, p. 22) exemplifica que a atenção involuntária já ocorre na criança de tenra idade, apresentando um caráter instável e um volume relativamente pequeno. Ou seja: “a criança de idade tenra e pré-escolar perde muito rapidamente a atenção pelo estímulo que acaba de surgir, seu reflexo orientado se extingue rapidamente ou se inibe com o surgimento de qualquer outro estímulo”.

A atenção voluntária ou arbitrária é própria, específica do homem. Entretanto, tradicionalmente foi concebida pela Psicologia naturalista clássica como um processo primário, que sempre existiu na vida espiritual do indivíduo. A teoria Histórico-Cultural compreende as funções psíquicas superiores como produto de um complexo desenvolvimento histórico-social, tendo como base o trabalho. Por meio deste, o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo

Conforme expõe Leontiev (1978), Luria (1979) e Vigotski (2000), desde que nasce, a criança está inserida no mundo dos adultos, desenvolvendo-se em um processo vivo de comunicação com eles. A comunicação que se processa por meio da fala, dos atos e gestos do adulto influencia a organização dos processos psíquicos da criança.

Para enfatizar que se trata de um processo não natural, Luria (1979, p.24) relata que:

A criança de idade tenra contempla o ambiente costumeiro que a cerca e seu olhar corre pelos objetos presentes sem se deter em nenhum deles nem distinguir esse ou aquele objeto dos demais. A mãe diz para a criança: “isto aqui é uma xícara!” e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinenti esse objeto dos demais, a criança fixa a xícara com o olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra. Neste caso, a

organização da atenção está dividida entre duas pessoas: a mãe orienta a atenção e a criança se subordina ao seu gesto indicador e à palavra.

Esta situação ilustrada indica a primeira etapa de constituição ou formação da atenção voluntária, revelando-se uma etapa exterior pela fonte e essencialmente social por sua natureza. À medida que a criança vai se desenvolvendo, começa a compreender e dominar a linguagem, o que lhe possibilita fazer sozinha, a nomeação e indicação dos objetos. Isso significa que o processo de evolução da linguagem da criança introduz uma transformação radical na direção de sua atenção, tendo a mesma, capacidade de deslocar com autonomia esta função psíquica.

Portanto, aquela atenção que, antes estava dividida entre duas pessoas (no exemplo acima, a mãe e a criança), torna-se, em um segundo momento, uma nova forma de organização interior. Essa etapa que representa o nascimento de uma nova forma de atenção arbitrária, e que é social em sua origem, representa o produto do complexo desenvolvimento histórico e social, superando aquela concepção de que a atenção seria a manifestação do espírito livre primariamente próprio do ser humano.

Luria (1979) compreende ainda que, à medida que a linguagem da criança se desenvolve, novas estruturas intelectuais complexas e elásticas vão sendo criadas e a atenção da mesma adquire novas características, convertendo-se em esquemas intelectuais internos dirigíveis, evidenciando ser produto da complexidade social de formação dos processos psíquicos. Gradativamente,

[...] os processos de linguagem internos e intelectuais da criança vão se tornando mais complexos e automatizados que a transferência da sua atenção de um objeto para outro passa a dispensar esforços especiais e assume o caráter da facilidade e, pareceria da “involuntariedade” que todos nós sentimos quando em pensamento passamos facilmente de um objeto a outro ou quando somos capazes de manter por muito tempo a atenção tensa numa atividade que nos interessa” (Luria, 1979, p. 26).

Luria cita os experimentos realizados por Wundt que mostraram não ser possível ao ser humano concentrar a sua atenção em dois estímulos apresentados simultaneamente; o que significa que distribuir a atenção entre dois estímulos simultâneos, implica na substituição da atenção que precisa ser transferida de um estímulo para o outro.

Nas primeiras semanas de vida, a criança apresenta indícios do desenvolvimento da atenção involuntária estável. Isso pode ser observado por meio dos primeiros sintomas de manifestação do reflexo orientado, ou seja, [] “a fixação do objeto pelo olhar e a interrupção dos movimentos de sucção à primeira vista dos objetos ou com a manipulação destes” (Luria, 1979, p. 29).

Nos primeiros meses de vida, a atenção involuntária da criança possui um caráter de um simples reflexo orientado de estímulos fortes ou novos, sendo que mais tarde adquire características mais complexas, começando pela manipulação de objetos. A criança apresenta uma atenção instável, pois basta aparecer outro objeto para que ignore o anterior e passe a manipular o novo objeto. As influências externas evidenciam o quanto a atenção da criança tem um caráter esgotante e momentâneo nos primeiros meses e anos de vida.

Luria (1979, p. 30) enfatiza que

[...] o problema mais importante é o desenvolvimento das formas superiores de atenção arbitrariamente reguláveis. Essas formas de atenção se manifestam antes de tudo no surgimento de formas estáveis de subordinação do comportamento de instruções verbais do adulto que regulam a atenção e, bem mais tarde, na formação das formas estáveis da atenção arbitrária auto-reguladora da criança.

Entretanto e ainda de forma muito instável, somente ao final do primeiro ano de vida, início do segundo é que a fala do adulto passa a ter influência orientadora e reguladora sobre a atenção da criança.

É possível observar, em meados do segundo ano de vida, uma estabilidade na capacidade de atenção seletiva da criança em cumprir uma instrução verbal apresentada por um adulto. Mas apenas a partir da metade do segundo ano é que a criança consegue, de maneira mais sólida, direcionar a sua atenção em função da instrução verbal do adulto.

Somente no processo de sucessivo desenvolvimento, no segundo e terceiro ano de vida, a instrução do adulto, completada posteriormente pela participação da própria linguagem da criança, converte-se em fator que orienta solidamente a atenção. Mas essa influência sólida da instrução verbal, que orienta a atenção da criança, se forma com a íntima participação da atividade da criança e, por isto, para organizar a sua atenção estável, a criança não só deve dar ouvido à instrução verbal do adulto como ela mesma

deve distinguir as ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática (Luria, 1979, p. 32)

Trabalhos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev (apud Luria, 1979) com crianças de idade pré-escolar entre e quatro anos, evidenciaram que posteriormente à idade citada, era possível observar o processo de formação da atenção voluntária, com ênfase em meios auxiliares externos para direcionar a atenção e posteriormente, com crianças em idade escolar, uma transição direcionada a formas superiores de organização interna da atenção.

Em síntese, Luria conclui que a atenção voluntária é resultado de um processo de desenvolvimento extremamente complexo, compreendendo que a origem desse desenvolvimento encontra-se nas formas de comunicação entre a criança e o adulto

[...] sendo o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que media o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste (Luria, 1979, p. 35).

Nesta perspectiva, o processo de formação da atenção voluntária, estudada por Luria, possibilita-nos compreender os mecanismos internos das formas de organização da atividade consciente do ser humano que influencia decisivamente em seu psiquismo.

Contribuições para a Educação Infantil

Considerando o processo de desenvolvimento da atenção voluntária como um produto histórico e social, buscamos refletir sobre a contribuição dessa concepção na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para tanto, os estudos realizados por Mukhina (1995) contribuem significativamente.

Entendemos ser importante evidenciar a concepção de Educação Infantil que estamos a defender, pois se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para a atenção, é produto do desenvolvimento histórico da humanidade, implica que a instituição de Educação Infantil tem uma função social primordial. Assim, destacamos a importância da organização pedagógica no trabalho com as crianças

pequenas, de zero a cinco anos (conforme a lei de nº 11.274, a criança que completa 6 anos deve ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental). As instituições de Educação Infantil devem se constituir em espaços de ações sistematizadas e cientificamente fundamentada pelo educador a fim de superar práticas que privilegiem o desenvolvimento espontâneo da criança (Arce & Martins, 2009).

Nessa perspectiva, Arce e Martins (2009) defendem o ato de ensinar também no trabalho com as crianças pequenas, sendo primordial a ação sistematicamente planejada e fundamentada cientificamente na direção de atender o direito das crianças no sentido de promover o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas.

Para tanto, as autoras acima citadas, reforçam a compreensão de Saviani (2005) quanto à necessidade de um trabalho pedagógico fundamentado nos domínios da ciência, abrangendo um amplo conhecimento das especificidades de cada período do desenvolvimento, sendo este produzido pelas condições sociais objetivas, ou seja, é necessário conhecer as características psicológicas das crianças para organizar adequadamente as intervenções pedagógicas para produzir transformações fisiológicas, cognitivas, sociais e emocionais.

O professor de Educação Infantil precisa compreender que as crianças pequenas concentram-se nos objetos, nas brincadeiras, brinquedos até que o seu interesse se desvaneça ou que outro objeto desvie a sua atenção, logo é muito difícil que permaneçam ocupadas com o mesmo brinquedo por muito tempo.

Conforme exposto anteriormente, por meio dos estudos de Luria, gradativamente a atenção torna-se mais estável e concentrada. Assim, segundo Mukhina (1995), o pré-escolar menor consegue manter-se envolvido com a mesma atividade entre 30 a 50 minutos; já uma criança de 6 anos, consegue por uma hora e meia. A criança já consegue concentrar a sua atenção ao ouvir histórias, ao folhear livros, e outras atividades que lhe forem interessantes.

Mukhina (1995, pp. 284-285) oferece elementos ricos aos educadores ao reforçar que “as mudanças mais substanciais na atenção da criança em idade pré-escolar manifestam-se no fato de que ela é capaz de orientar sua atenção, pela primeira vez, dirigindo-a conscientemente para certos objetos e mantendo a concentração com a ajuda de determinados métodos”. O que isso significa? Que o desenvolvimento da atenção voluntária não é um processo natural; implica em orientações, intervenções pedagógicas que insiram a criança em novas atividades e direcionem a organização da sua atenção,

sendo a linguagem, conforme enfatizado pelos estudos Iurianos, o meio universal para organizar a atenção.

A princípio, por meio de instruções verbais, o adulto organiza, direciona a atenção da criança, criando condições que a auxiliem no cumprimento das atividades, tarefas, jogos e brincadeiras. Quando a criança percebe que não consegue finalizar uma determinada atividade, desiste facilmente, mas com ajuda do sujeito mais experiente ela o faz com mais sucesso. A mediação do adulto é condição para o desenvolvimento da atenção voluntária, assim como as demais funções psíquicas superiores. Nesse sentido, Vigotski (2000, p.342) enfatiza que: “Sabemos que em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha”.

Mukhina (1995, p. 286) apresenta um exemplo que conduz a reflexões sobre a importância da auto-instrução no processo de organização da atenção.

Propôs-se a crianças em idade pré-escolar que entre de fichas com figuras de animais selecionassem uma com uma imagem concreta (por exemplo, uma galinha ou um cavalo). De forma alguma poderiam escolher as fichas em que figurasse um animal proibido (por exemplo, o urso). As crianças selecionaram as fichas várias vezes seguidas. Inicialmente não lhes foi dada qualquer indicação sobre a forma de agir; elas trabalharam com dificuldade, enganando-se com frequência. A situação mudou rapidamente quando se propôs que repetissem as instruções em voz alta (depois de observar detidamente as imagens, repetir quais fichas podiam selecionar e quais não). Depois disso, as crianças em idade pré-escolar maior cumpriram corretamente a tarefa, mesmo após serem acrescentadas fichas com novos animais. As crianças utilizaram ativamente a linguagem para organizar sua própria atenção no processo de seleção das fichas.

Ressalta-se, então, a crescente importância da linguagem no processo de desenvolvimento da atenção voluntária da criança e na regulação do seu comportamento.

Entretanto, embora se observe um crescente domínio da atenção voluntária, na idade pré-escolar ainda predomina a atenção involuntária. Diante dessa característica, compreende-se por que nessa faixa etária, a aprendizagem não pode restringir-se à realização de atividades que exijam atenção voluntária muito desperta.

Em relação à afirmativa acima, Mukhina (1995) enfatiza que atividades pouco atrativas e monótonas dificultam a concentração da criança. Destaca então o jogo como uma possibilidade, pois a criança consegue manter-se concentrada por mais tempo.

Além do jogo, compreende-se, então, que atividades lúdicas diversas, atividades do tipo produtivo, como blocos de construção, desenho, pintura, modelagem e também a diversificação e a mudança frequente de atividades, contribuem para que a criança mantenha-se em um nível significativo de atenção.

Considerações finais

Ao observarmos crianças pequenas percebemos que não conseguem controlar suas vontades, seus comportamentos e sua atenção, pois estes se apresentam de maneira involuntária, elementar, estando fortemente dependentes dos estímulos externos mais fortes.

Os estudos desenvolvidos pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural compreendem que a atenção voluntária, como uma das funções psíquicas superiores, é específica do homem e se origina socialmente, se contrapondo, então, às concepções biológicas que naturalizam o psiquismo humano. Os teóricos russos concebem que a criança pequena apresenta um pensamento mais concreto, memória, atenção e volição espontânea, não voluntária, percepção indivisível, mas que o ensino tem a possibilidade de influenciar na orientação das funções psíquicas superiores (Mukhina, 1995), revelando uma verdadeira transformação na medida em que propõe um processo de intervenção de forma organizada e sistematizada.

Assim, concebem a atenção voluntária como uma conquista humana, possibilitada por meio da apropriação cultural produzida historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, a educação sistematizada também na Educação Infantil é de grande relevância, sobretudo se for planejada com base científica, considerando as especificidades das crianças. A ação educativa intencional deve ser direcionada não no sentido de ir a reboque do desenvolvimento, mas por meio da aprendizagem possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, pois como compreende Vigotski (2000), a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interdependentes.

REFERENCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs). (2009). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea.

LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

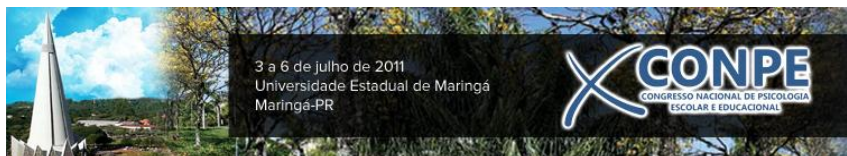
LURIA, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Volume III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MUKHINA, V. (1995). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

SAVIANI, D. (2005). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. (5ª edição). Campinas, SP: Autores Associados.

VIGOTSKI, L. A. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A psicologia e a pedagogia da atenção*. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.



A ATIVIDADE PRINCIPAL E A VELHICE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Clayton Washington dos Reis – UEM - cwashingtondosreis@gmail.com

Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM - mgdfacci@uem.br

Este estudo propõe analisar as contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural nos fornece para a compreensão do período de desenvolvimento humano denominado velhice, ao elaborar o conceito de atividade principal ou dominante¹¹. Para tanto, buscou-se nas pesquisas de L. V. Vigotski, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, subsídios que possibilitassem a superação da visão naturalizante tão comumente presente nos estudos da Psicologia a respeito do desenvolvimento humano. Essa visão naturalizante do ciclo de vida do homem pressupõe uma perspectiva mecanicista e organicista, em que o homem é visto como um ser exclusivamente biológico, psicológico e social.

Na contramão dessas explicações, a Psicologia Histórico-Cultural busca nas bases materiais e históricas da humanidade, elementos para compreender os períodos de desenvolvimento do homem, considerando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas entendendo que cada período da vida só pode ser compreendido de fato, se estudado à luz das relações sociais de produção que influenciam a sua existência. Ao fundamentar-se no materialismo histórico dialético, essa escola psicológica propõe uma ciência que se caracteriza pela unidade entre o material e o psicológico, entre o pessoal e o social (Vigotski, 1996).

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao propor uma teoria da periodização do desenvolvimento humano, a Psicologia Histórico-Cultural supera as classificações etárias ou de características biológicas e psicológicas; vai buscar na raiz das relações entre os homens os meios que possibilitam esse desenvolvimento em cada momento. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural rompe com a ideia de marcha natural e universal comum às demais teorias do desenvolvimento humano, já que enfatiza as condições históricas e concretas, bem

¹¹O presente texto faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada pelo Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

como as múltiplas formas de apropriação de tais condições que influenciam o ciclo de vida do homem (Facci, 2004).

Facci (2004) afirma *que a periodização do ciclo de vida humana a partir da Psicologia Histórico-Cultural*, é vista a partir de estágios que seguem uma sequência no tempo, porém sem ser rígida e imutável, pois o determinante para os estágios de desenvolvimento são as condições concretas em que ele ocorre. Esses estágios ou períodos concretos são influenciados por novas formações (neoformações) que determinam todo o curso de desenvolvimento. Assim, as novas formações são entendidas como a estrutura da personalidade, que guia o processo de desenvolvimento. Então, para se compreender um determinado período de desenvolvimento faz se necessário uma análise, em sua totalidade, do processo de mudança da estrutura da personalidade (Vigotski, 1996).

Ao se analisar o processo de mudança da estrutura da personalidade, Vigotski (1996) considera a dinâmica do desenvolvimento humano e sua passagem de uma idade a outra, no qual ocorrem transformações que se dão de maneira cumulativa, conforme o indivíduo vai se apropriando da cultura na interação com outros homens, e se tornam visíveis após um lapso relativamente longo. Porém, quando se efetivam, surgem como uma formação qualitativamente nova, demonstrando importantes transformações na personalidade. Tal passagem acontece por meio de um período de crise. Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por momentos estáveis e de crise que se processam em ritmos próprios, mas de maneira progressiva e contínua. Segundo Vigotski (1996), os períodos de crise são momentos de mudanças violentas e críticas do desenvolvimento humano.

Para essa perspectiva teórica, a periodização do desenvolvimento humano se dá por estágios que são caracterizados por uma atividade principal ou dominante. Segundo Leontiev (1987, p.68), a atividade dominante não é exatamente aquela em que o indivíduo se ocupa por mais tempo naquele determinado período, mas sim, aquela na qual ocorrem outros tipos de atividades que possibilitam que “[...] os processos psíquicos particulares tomem forma ou possam ser reorganizados e da qual dependem, de forma mais íntima, as mudanças mais importantes”.

A respeito disso, Davidov e Shuare (1987) colocam que o conceito de atividade principal adotado por Leontiev é similar ao conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotski (1996), que se refere à relação estabelecida entre o indivíduo e o meio que o cerca, que é peculiar e específico em cada idade ou estágio do

desenvolvimento. Em outras palavras, baseando-se no pensamento de Facci (2004), considera que a atividade dominante ou principal é aquela que reflete a maneira como o homem se relacionará com a realidade naquele momento, sendo essa atividade principal definida a partir da cultura e do momento histórico em que o indivíduo vive, ou seja, a partir das condições concretas.

Ao passar de um período evolutivo ao outro e a partir dessas novas formações que não existiam nos períodos anteriores, o organismo se reorganiza e modifica o próprio curso do desenvolvimento (Petroviski, 1979). Dessa forma, as características de cada idade estão determinadas por um conjunto de condições relacionadas a essas novas formações na relação dialética com as exigências do meio externo, que vão se modificando conforme o indivíduo avança em termos de idade.

A passagem de um período ao outro se dá em função de uma força motriz que determina a relação de um nível de desenvolvimento com os demais (Elkonin, 1987). Um exemplo dessa força motriz é observável na primeira infância, em que o vínculo da criança com a realidade é mediatizado pelo adulto. É essa mediação que permite à criança dominar certos hábitos e ampliar seu nível de comunicação, desenvolvendo a linguagem. Essas mudanças influenciam diretamente a autonomia da criança e modificam toda a sua relação com aqueles que a cercam. Assim, Elkonin (1987) afirma que para cada período, uma nova força motriz impulsiona o desenvolvimento humano e uma nova atividade dominante se estabelece.

Elkonin (1987) divide as atividades dominantes em dois grupos: um grupo de atividades que se relacionam no sistema criança-adulto social, que se orientam a partir da atividade humana e da assimilação de normas das relações entre as pessoas; e outro grupo que abarca as atividades que se relacionam no sistema criança-objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos de ação com os objetos.

Esse mesmo autor coloca que é importante entender que, apesar de uma atividade específica ser considerada principal ou dominante em determinado período, no próximo período ela não deixa de existir, mas aos poucos vai dando lugar a outras atividades. Segundo Leontiev (1998), a criança só supera uma etapa de desenvolvimento, quando percebe que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas não corresponde mais às suas potencialidades, assim, ela toma consciência das relações sociais estabelecidas, o que gera uma mudança na motivação de sua atividade, novos motivos surgem e uma nova atividade principal ou dominante se estabelece.

Elkonin (1987) esclarece que ao se estabelecer uma nova atividade principal ou dominante, o processo de desenvolvimento se reorganiza em função das novas necessidades apresentadas pelo indivíduo, num processo dialético entre aquilo que era e o que passa a ser, assim, capacidades e habilidades se processam conjuntamente.

Cada passagem de um período a outro, cada estabelecimento de uma nova atividade principal é compreendido como uma crise. E é exatamente essa crise que delimita um período e outro, assinalando o fim de uma etapa de desenvolvimento e o começo da seguinte (Elkonin, 1987).

Para Vigotski (1996), os períodos de crise não foram sistematizados nem incluídos na periodização geral do desenvolvimento humano, já que eram considerados como enfermidades do desenvolvimento ou como desvios da norma. Diferentemente disso, Vigotski (1996) observou nos períodos de crises, a possibilidade de mudanças significativas na personalidade do indivíduo.

Vigotski (1996) afirma que os postulados referentes às crises de cada período de desenvolvimento foram estudados de forma empírica, a partir de observações de crianças, sem que se fizesse um estudo teórico aprofundado sobre essa temática. Assim, ideias de que os momentos de crises são manifestações frente às mudanças externas e não internas foram sendo reafirmadas. Para Vigotski (1996), existem os seguintes momentos de crise: a crise pós-natal; a crise do primeiro ano; a crise dos três anos; a crise dos sete anos e a crise da adolescência. Em função da análise empírica feita por diversos pesquisadores, somente os aspectos negativos foram valorizados e quase nunca os aspectos positivos foram considerados para o avanço no desenvolvimento da criança. Fazemos aqui um parêntese e interrogamos: e a passagem para a velhice, também não seria um momento de crise?

Para Vigotski (1996, p. 259), “[...] o desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos de crise se produzem processos construtivos”. Apesar de comportamentos que, às vezes, parecem inadequados para o adulto, como birras e choros, no momento de crise da criança de três anos, eles são manifestações que produzirão transformações na personalidade da criança, por exemplo.

Vigotski (1996) se volta aos aspectos positivos de cada crise, salientando que em todos esses momentos, o aspecto construtivo se mostra. Na crise pós-natal, que separa o período embrionário do primeiro ano, existe a possibilidade de formação do novo, de uma nova vida; para a crise do primeiro ano, que delimita o primeiro ano de vida, vislumbra-se a aquisição progressiva da linguagem e do caminhar; na crise dos

três anos, caracterizada pela forte obstinação da criança, o que se mostra como potencialidade são os traços da personalidade que vão se firmando; a crise dos sete anos marcada pelo início da escolarização até o início da puberdade, traz como fator positivo, a autonomia da criança e a mudança de atitude dela para com as demais crianças; e por fim a crise dos treze anos, marcada pela maturação sexual e pelos comportamentos de rebeldia, pode ser considerada como possibilidade ao adolescente de dar um passo em direção a uma nova e superior forma de atividade.

A fim de compreender tais formas de atividades, Elkonin (1987) identificou seis grandes grupos de atividades principais de desenvolvimento, sendo eles: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Desde as primeiras semanas de vida, a *comunicação emocional* direta dos bebês com os adultos torna-se a primeira grande atividade dominante, sendo a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. O bebê vai assimilando sua relação com o mundo e para isso utiliza-se de vários recursos como o choro e o sorriso. (Elkonin, 1987).

É na relação com outras pessoas, que a criança vai assimilando as características de sua cultura e se comportando conforme aquilo que lhe é esperado em função das condições sociais e da influência educativa das pessoas circundantes (Elkonin, 1987).

Com a aquisição da linguagem, a criança passa a ter como atividade principal, uma *relação objetal-instrumental*, ou seja, passa a assimilar os procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos, ou seja, o adulto mostra para a criança como ela deve proceder. Assim, ela mantém contato com os adultos, e aprende a manipular os objetos, ampliando suas funções psicológicas. Esse processo possibilita o acesso ao mundo simbólico (Vigotski, 1996).

As funções simbólicas presentes na linguagem possibilitam que a criança vá formando a consciência e a diferenciação do “eu” infantil, ampliando sua capacidade de pensar e tem acesso às práticas sociais (Vigotski, 1996). Para Elkonin (1987), a linguagem não se constitui como atividade dominante da criança, uma vez que ela tem por função auxiliar a criança na assimilação dos procedimentos socialmente elaborados.

No período pré-escolar, outra atividade passa a ser dominante: *o jogo ou brincadeira*. Ao brincar, a criança reproduz a vida adulta utilizando objetos, tomando consciência deles e das ações humanas realizadas por eles. No brincar, ela pode realizar

qualquer ação que um adulto realiza mesmo aquelas que, na realidade ela ainda não possui condições de fazer partindo de sua condição de criança (Elkonin, 1987).

As crianças ainda percebem a dependência delas em relação aos adultos. Essa percepção se dá de duas maneiras: a partir das relações que elas mantêm com seus pais e com as pessoas de seu convívio próximo e a partir das demais relações que ela mantém com a sociedade. Assim, a entrada na escola é um momento radical, pois a criança será exposta a uma socialização mais ampla do que tinha no interior do contexto familiar. Além disso, a criança pode considerar que realmente está realizando atividades importantes na escola (Vigotski, 1996).

A entrada da criança na escola condiciona uma nova atividade dominante – o *estudo*, que possibilita que seu mundo se organize a partir dos compromissos que a vida escolar impõe. A criança assimila e se apropria dos conteúdos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade (Vigotski, 1996).

Com a chegada da adolescência, outra atividade dominante evidencia-se: a *comunicação íntima pessoal*. As alterações corporais e a aquisição de certo conhecimento, possibilita ao adolescente assumir outra postura perante o adulto, diferente da que ele tinha quando era criança. O adolescente tornar-se crítico diante às exigências impostas, da imagem de si e dos demais (Elkonin, 1987). A atividade de estudo também continua sendo a atividade principal do adolescente, juntamente com a comunicação íntima pessoal.

Para Petroviski (1979), um fator de desenvolvimento da personalidade do adolescente é a atividade social intensa. Por meio da relação com os amigos, o adolescente vislumbra a possibilidade de manter alguma atividade pessoal mais íntima fora do ambiente familiar, reproduzindo as relações existentes no mundo adulto. Em cada grupo, normas morais e éticas são estabelecidas para mediatizar a interação entre os adolescentes.

Petroviski (1979) entende que o desenvolvimento do adolescente depende de muitas condições e por isso pode se dar de maneira desigual, coexistindo aspectos da infância e da vida adulta.

As alterações físicas e anatômicas repercutem sobre os aspectos psicológicos. E em função da maturação sexual e mudanças no desenvolvimento físico, esse período de desenvolvimento humano é tido como sinônimo de puberdade. Mas, a adolescência está intrinsicamente inserida na vida material e social, o que ocorre com menor

relevância no caso da puberdade, que se liga ao desenvolvimento biológico (Mascagna, 2009).

Para Petroviski (1979), o período da adolescência destaca-se por um novo sistema de relações que é constituído entre o indivíduo e o meio. Assim, a manifestação da adolescência não está determinada exclusivamente pelas alterações biológicas, mas por circunstâncias sociais concretas da vida, do desenvolvimento físico do próprio adolescente e por sua situação social no mundo dos adultos.

Observa-se que a escola e o estudo ocupam na vida do adolescente um lugar importante. Apesar de o adolescente ter a consciência da necessidade de se estudar, a importância dessa atividade reside na possibilidade dele ampliar suas relações pessoais.

Vigotski (1996) salienta que é na adolescência que se desenvolve os verdadeiros conceitos e ocorre o desenvolvimento máximo das potencialidades dos jovens. Tolstij (1989) afirma que nessa fase, o jovem inicia suas primeiras experiências sexuais com o sexo oposto. Essa experiência ocorre de maneira bastante imatura, sendo somente na vida adulta que ele conseguirá vivenciá-la com plenitude.

Para Petroviski (1979), com a socialização e a comunicação, o adolescente estabelece opinião sobre o mundo circundante, sobre as relações entre as pessoas e sobre o futuro. A partir desse comportamento que se processa em grupo por meio da linguagem, novas tarefas e motivos voltados ao futuro. Estabelece-se a atividade dominante, a atividade profissional de estudo, que possibilitará a realização de sua escolha profissional.

O adolescente só se tornará um adulto quando estiver inserido no mundo do trabalho. Nesse período da vida, o *trabalho* torna-se a nova atividade dominante. De acordo com Petroviski (1979), o adulto por poder trabalhar, ocupa um novo lugar na sociedade, e suas relações interpessoais se processam de maneira diferente daquela da criança e do adolescente.

O adulto tem mais experiências e conhecimentos acumulados, e já possui habilidades cognitivas que permitem que ele reflita de forma coerente sobre si e sobre o mundo. Os homens já se encontram inseridos socialmente, se utilizam de variadas formas de linguagem que lhes permite estabelecer diálogos com diferentes instrumentos, signos e modos de pensar (Petroviski, 1979).

A atividade trabalho, amplamente estudada pela literatura científica, tem sido evidenciada como a principal atividade do homem adulto (Tolstij, 1989).

É na fase adulta que o homem atinge o ápice de seu desenvolvimento físico, psicológico e social. Para Tolstij (1989), o adulto ocupa, ainda hoje, o lugar central da estrutura social e evolutiva da sociedade. Nas palavras desse autor, o adulto “[...] constitui a principal correia de transmissão do mecanismo estatal, social e econômico” (Tolstij, p.191).

Essa fase também é marcada pela formação de uma nova célula social, a família. Com uma vida profissional estabelecida ou prestes a se estabelecer, o homem, por uma necessidade social, busca outra pessoa para estabelecer um vínculo mais forte e duradouro, a fim de constituir uma união estável denominada socialmente de casamento (Tolstij, 1989).

Após a vida adulta, um novo período da vida começa a se delinear. Esse é um período da vida ainda pouco estudado, tomando como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Na literatura que consultamos, não encontramos nas obras de Vigotski temas relacionados à velhice. Tolstij (1989), que desenvolve pesquisas nesta perspectiva teórica, tece apenas algumas ideias sobre essa fase de desenvolvimento e coloca que a velhice é uma idade contraditória, uma vez que é o momento em que as últimas perguntas sobre a existência são realizadas.

O autor também afirma que o número de idosos no mundo vem aumentando de maneira acelerada, tendo vista as condições de vida do homem na atualidade. No entanto, os idosos não têm acompanhado essas mudanças e sentem muita dificuldade de se inserirem nesse novo contexto. Esse prolongar dos anos do homem é uma maneira do homem expressar o desejo de prolongar a vida humana na Terra. De acordo com Tolstij (1989), a duração média de vida do homem no século do bronze não superava os 20 anos; e durante toda a idade média não mais que 35 anos; somente a partir do século XIX que o homem, a partir das mudanças de suas condições sociais, veio progressivamente vivendo mais.

Além da diminuição da força física, a velhice tem sido caracterizada pelas mudanças na própria perspectiva de vida, inclusive, de acordo com Tolstij (1989), com uma diminuição do interesse pelo mundo exterior e pelo novo. Também de acordo com esse autor, a velhice tem sido marcada pela predominância de diferentes temores em relação à solidão, ao empobrecimento e principalmente à morte. As mudanças físicas interagem com a diminuição do potencial das funções psicológicas superiores e criam uma fisionomia do idoso que o faz muito parecidos entre si (Tolstij, 1989).

Na atualidade, a imagem da velhice está diretamente associada à aposentadoria, ou seja, a saída do homem do mercado de trabalho em função de sua idade. Enquanto fenômeno social, a aposentadoria modifica consideravelmente a vida do homem, uma vez que, modifica as relações que o homem estabelece com os demais. Sobretudo, porque o homem perde a identidade profissional, que foi construída desde o início da vida adulta (Kunzler, 2009).

Marcada pela saída do mercado de trabalho, a velhice traz consigo os valores atribuídos pelo meio social, principalmente, a ideia de uma vida economicamente improdutiva. Somado aos valores sociais, existem os valores intrínsecos ao próprio homem, que se relacionam diretamente à sua história de vida, à suas relações com a sociedade, e seu modo de enfrentar perdas e de adaptar-se às novas situações (Kunzler, 2009). Além disso, a aposentadoria pode influenciar o desempenho cognitivo do homem idoso, já que em muitos casos, ele vai passar por um empobrecimento de suas redes sociais e de atividades diárias. As redes sociais e as atividades diárias são elementos importantes para a postergação do declínio cognitivo, visto que, quanto maior for o engajamento social, maior estimulação intelectual e de atividades físicas, menores são os riscos de o homem ser acometido por qualquer doença (Kunzler, 2009).

É importante destacar que a aposentadoria nem sempre é assimilada de forma negativa, pois também pode ser entendida como uma possibilidade do homem reorganizar sua vida. Observa-se que o momento da aposentadoria é envolto por uma série de situações críticas, que interligadas entre si interferem diretamente na maneira como o homem irá vivenciar a velhice (Kunzler, 2009). Poderíamos argumentar, com base na teoria vigotskiana, que o homem se defronta com uma nova crise: a crise de não ser mais um trabalhador.

A PESQUISA SOBRE A VELHICE

Considerando a velhice, o objeto de estudo da presente pesquisa, realizou-se uma entrevista com 10 idosos aposentados com o objetivo de identificar as características dessa fase de desenvolvimento humano. Adotaram-se os critérios da Organização Mundial da Saúde para se definir a amostra, considerando-se idoso, todo indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, realizou-se uma busca junto a um grupo de convivência da terceira idade de uma cidade da região Centro-Oeste do Paraná. A amostra selecionada foi retirada dos integrantes que participam desse grupo

de convivência, seguindo os critérios estabelecidos na pesquisa. Os sujeitos entrevistados serão designados por E1, E2, e assim sucessivamente.

As entrevistas foram pautadas por um rol de 10 perguntas que versavam sobre as características da vida adulta e da velhice; o processo de transição entre esses períodos de desenvolvimento; o cotidiano do idoso; a vida profissional e a condição de aposentado.

Durante o processo de coleta das informações, observou-se o quanto a velhice é complexa, sobretudo porque diferentemente das outras fases do ciclo de vida do homem, não existe de fato um elemento que possa delimitar o espaço de transição entre a vida adulta e a velhice, tal como ocorre durante a infância e a adolescência, e dessa fase em relação à vida adulta, conforme afirma Tolstij (1989).

O fato de não haver uma clara distinção entre quando começa a velhice e quando termina a vida adulta foi pontuada por seis participantes da pesquisa, ou seja, 60% dos entrevistados, que de modo geral, não souberam estabelecer nenhum evento preciso para delimitar essas fases de desenvolvimento. Destaca-se a fala de E2, *“Não dá pra saber quando a gente deixa de ser adulto e passa a ser velho”*. Essa fala parece endossar o pensamento de Vigotski (1996), quando ele afirma que o ciclo de vida do homem não deve ser entendido por meio de demarcações cronológicas, posto que essas demarcações tendem a criar fases naturais e universais, marcadas por mudanças exclusivamente biológicas, psicológicas e sociais, sem considerar as condições históricas e concretas, bem como, as múltiplas formas de apropriação de tais condições que influenciam cada período de desenvolvimento humano.

Os outros quatro entrevistados associaram a entrada na velhice à demarcação cronológica, tal como pontuou E4 *“A gente é idoso depois que chega aos 60 anos”*.

Os idosos entrevistados parecem caracterizar a velhice pelas mudanças biológicas e psicológicas. Oito entrevistados, ou seja – 80% da amostra –, colocaram que a velhice pode ser descrita pelo aumento de certas habilidades, tal como disseram E5 *“o idoso tem mais paciência e tolerância”* e E7 *“o idoso tem maior capacidade para refletir sobre a vida, e daí consegue tomar decisões com mais clareza”*. No entanto, a maior mudança relacionada por eles, refere-se ao corpo que sofre maior incidência de dores, doenças e enfraquecimento, que dificulta os indivíduos de exercer aquilo que eles já exerciam durante a vida adulta, ou seja, a atividade trabalho. Pôde se perceber essa caracterização, sobretudo na fala de E6 que relatou que *“quando se é velho a gente fica*

mais doente, sente mais dor no corpo, já não consegue fazer as coisas com a mesma força. Nem consegue trabalhar como antes”.

O entrevistado E8 parece caracterizar a velhice de maneira similar a E6, pontuando que *“o velho não pode mais trabalhar, já está cansado”*. Pode-se perceber por essas duas falas, que a caracterização da velhice vem associada ao impedimento de se continuar a trabalhar da mesma maneira que o adulto, evidenciando-se assim, que as condições concretas da realidade influenciam diretamente as características físicas e psicológicas do indivíduo que envelhece.

Todos os entrevistados pontuaram que a vida adulta é caracterizada pelo trabalho, cuja função, para eles, é a de sobrevivência e manutenção da família. Destacam-se as falas de E8 que afirma: *“o adulto tem que trabalhar para sustentar a família, para conseguir dinheiro para comprar casa e para ter como alimentar todo mundo”* e de E3 que disse: *“quando eu era adulto eu trabalhava, tinha bastante força pra isso, era forte.”* Esses discursos denotam uma compreensão de que o adulto tem maiores condições físicas para exercer alguma atividade com maior eficiência que o idoso, visto que, na vida adulta, segundo discurso dos idosos, caracteriza-se também pelo vigor e maior disposição. Essa relação também foi pontuada por Tolstij (1989) e por Elkonin (1987) que ressaltam que a atividade trabalho é a principal atividade da fase adulta. Em outras palavras, a atividade trabalho na fase adulta é o que vai nortear toda relação do indivíduo com a realidade. Pode-se afirmar a partir dos discursos dos entrevistados, que o trabalho foi um elemento supervalorizado como uma atividade própria da vida adulta.

Observou-se também, que 20% dos entrevistados, ou seja, dois entrevistados, além das condições físicas, salientaram que as condições financeiras da vida adulta são melhores, uma vez que os gastos com a manutenção da saúde são mais caros durante a velhice. Destaca-se a fala de E7 que respondeu: *“a gente se aposenta quando é velho. Não precisa mais trabalhar, mas a gente gasta quase tudo comprando remédio e pagando médico, daí a aposentadoria não dá pra nada”*.

Para 30% dos entrevistados, ou seja, três entrevistados, a fase adulta é o momento de maior produtividade, com sentimentos prevalentes de maior utilidade para a família e para a sociedade, conforme pontuou E9 *“quando era adulto era ativa, tinha dois empregos e ainda cuidava da casa, do marido e dos meus filhos, me sentia bem e feliz. Agora que aposentei não faço nada de útil”*. Kunzler (2009), já havia salientado que a saída do mercado de trabalho, para o idoso vinha atribuída a uma série de

sentimentos, entre eles: o de improdutividade. No entanto, o que se observa é que o trabalho na vida do idoso ainda está presente, mesmo que de forma indireta, tal como colocou E7 “*Agora eu não faço nada, eu só cuido dos meus netos e planto algumas verduras no quintal*”. Observou-se por esses excertos, um sentimento de improdutividade. Este parece relacionar-se diretamente à ideologia capitalista que apregoa uma maior valorização do trabalho e do capital sobre o homem, tal como assevera Marx (1988) em sua obra “O Capital”.

De acordo com 70% da amostra, ou seja, sete entrevistados, mesmo na condição de aposentados, preferem continuar realizando algumas atividades, sobretudo para realização e desenvolvimento pessoal. A respeito disso, destacam-se as falas do entrevistado E1 que pontuou: “*é importante continuar trabalhando, mesmo sem ganhar dinheiro, para se realizar com alguma coisa*” e de E5 “*eu não vou parar de trabalhar nunca, porque o trabalho me ajuda muito, fico mais disposta, com a memória boa*”. Para três entrevistados, o trabalho é visto como possibilidade de aumentar a renda, tendo em vista que, os valores recebidos pela aposentadoria não são suficientes para manter as condições mínimas de sobrevivência da família, sendo, portanto, necessário trabalhar, conforme colocou E2 “*Hoje eu preciso trabalhar para ajudar com as despesas, só a aposentadoria não dá para pagar tudo que é preciso*”.

Em razão disso, pôde-se afirmar que o trabalho parece continuar exercendo a atividade norteadora da vida do idoso, posto que, é a partir dela que ele mantém relação com a realidade, a partir das condições que ele vivencia, ou para ocupar o tempo ocioso ou para conseguir aumentar sua renda, atendendo assim uma exigência do meio externo. Pôde-se perceber que nas atividades do cotidiano, os idosos entrevistados estão sempre realizando alguma atividade que modifica o seu meio, conforme afirmou E7 ao dizer que cuida dos netos e planta legumes e vegetais.

Outro aspecto que apareceu no discurso de 50% dos entrevistados, refere-se à dificuldade de rompimento com o trabalho na sua forma regulamentada, ou seja, o momento de aposentar-se. Observou-se que ao se aposentar, os idosos relataram vivenciar sentimentos antagônicos, conforme falou E10 “*Foi bom e foi ruim se aposentar. Eu tenho mais tempo livre agora, mas ganho menos e acabo indo trabalhar do mesmo jeito porque aposentadoria não é suficiente*” e E1 “*Eu não gostei de me aposentar porque minha qualidade de vida caiu bastante e eu tenho que fazer um trabalho ou outro pra complementar a renda, mas agora tenho mais tempo para minha família*”. Se por um lado eles se sentem satisfeitos por se aposentarem e já não ser mais

necessário vivenciar as implicações do trabalho, sentem ao mesmo tempo, a insatisfação por ter de buscar novas atividades, mesmo que se constituam ainda em outro trabalho. De certa forma, pode-se pensar na possibilidade de ser esse um momento de crise, tal como postula Vigotski (1996). Essa crise, dadas as condições do capitalismo, refere-se à ruptura da relação do homem com o trabalho. Assim, o homem mantinha uma determinada relação com o mundo do trabalho quando adulto, mas com o envelhecimento, passa a manter outro tipo de relação, conforme se pode perceber nos discursos de E1 e E10 sobre a vivência deles ao se aposentarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão apresentada, buscamos evidenciar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da velhice, sobretudo à luz do conceito da atividade dominante. Pôde-se reafirmar que o desenvolvimento humano é alicerçado pelas relações sociais de produção, ou seja, quanto o sistema capitalista acaba por estabelecer critérios para a construção do período de desenvolvimento humano, denominado velhice.

Percebeu-se que a transição entre a vida adulta e a velhice não é demarcada cronologicamente, tampouco exclusivamente pelas mudanças físicas, psicológicas e sociais, mas sim pela associação dessas mudanças e pela maneira como o homem vai permeando seu desenvolvimento a partir de suas relações sociais concretas, conforme já foi pontuado por Vigotski (1996).

Por meio das falas dos idosos entrevistados, observou-se que a atividade trabalho parece continuar guiando o desenvolvimento humano durante a velhice, sendo uma das atividades mais importantes na vida do idoso. Foi possível observar, que a maneira como o idoso se relaciona com o trabalho depende de suas condições materiais, ou seja, o idoso volta-se ao trabalho ora para se ocupar e com isso manter boas condições de saúde física e mental, ora para aumentar a renda familiar, tendo em vista que os valores pagos pelas aposentadorias não são suficientes, ou porque os gastos para manutenção da saúde são mais altos durante a velhice.

Outro aspecto relevante que pôde ser percebido por essa pesquisa, refere-se ao momento de aposentar-se. Observou-se, que o advento da aposentadoria parece constituir-se num momento de crise no desenvolvimento humano, tendo em vista as transformações que ocorrem na maneira como o homem se relaciona com a realidade. É a partir da aposentadoria que o homem precisa se adaptar às novas condições, tais

como a flexibilização do tempo livre, a diminuição da renda, a perda do vigor físico e mental.

Considerando que, a forma como organizamos nossa vida material está diretamente ligada à maneira como nos relacionamos com o trabalho, conforme pontua Marx (1988), o homem ao se aposentar se depara com o processo de alienação que faz com que ele sinta uma suposta inutilidade para a sociedade, já que, é próprio do sistema capitalista sobrevalorizar a produção em detrimento do humano. Assim, a velhice é concebida como momento de não produção, posto que os idosos não estão mais no mercado formal de trabalho. Para Santos (1990), a aposentadoria é costumeiramente vivenciada como a perda do próprio sentido da vida, de certa forma, uma morte social. Ao se valorizar apenas aqueles que produzem, deprecia-se o sujeito aposentado.

Por fim, pudemos observar duas situações em relação ao idoso aposentado. De um lado, temos um segmento de idosos que se aposentam com situações econômicas mais favoráveis, sendo esses aposentados, considerados um mercado consumidor em potencial, já que podem injetar na economia importâncias financeiras significativas. Por outro lado, também percebemos que a maioria da população de idosos fica à mercê de minguada remuneração e/ou de escassos benefícios sociais. Em razão da questão econômica, e por estarem inseridos numa sociedade de consumo e não terem capital para isso, eles acabam por ser desconsiderados pela lógica capitalista.

Apresentamos aqui considerações iniciais sobre a pesquisa que está em desenvolvimento, no entanto, consideramos que outros aspectos ainda precisam ser aprofundados para a conclusão acerca da investigação que estamos realizando, tais como, a questão da alienação, da fetichização do homem e atividade principal na velhice.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. & Shuare, M. (Org.) (1987). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso.

ELKONIN, D. (1986). **Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil**. In: I. I. Iliasov.&V. Y. Liaudis (orgs.) Antologia de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Moscou: Pueblo y Educación, 34- 41.

ELKONIN, D. (1987) **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: V. Davidov& M. Shuare(Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS(antologia). Moscou: Progreso, 125-142.

FACCI, M. G. D. (2004). **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, 62(24), 64-81.

GIL, A. C. (1986). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

KUNZLER, R. B. (2009). **A ressignificação da vida cotidiana a partir da aposentadoria e do envelhecimento**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

LEONTIEV, A.N. (1987). **El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar**. In: Davidov, V; Shuare, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS(antologia). Moscou: Progreso, p. 57-70.

LEONTIEV, A. (1959). **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes.

MARX, K. H. (1988). **O capital: crítica a economia política**. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MASCAGNA, G. C. (2009). **Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de vigotski**. Dissertação de Mestrado, Maringá, PR, Brasil.

Organização Mundial de Saúde (2005). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Recuperado em 13 de novembro de 2010 de http://prosaude.org/publicacoes/diversos/envelhecimento_ativo.pdf.

PETROVISKI, A. (1979). **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Progreso: Moscú.

SANTOS, Maria de Fátima (1990). **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EDU.

TOLSTIK, A. (1989). **El hombre y la edad**. Progreso: Moscú.

TULESKI, S.C. (2002). **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM.

VIGOTSKI, L. S. (1930). **A transformação socialista do homem**. Recuperado em 10 de janeiro de 2011 de <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

VIGOTSKI, L.S. (1996). **Obras escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y VisorDistribuciones.

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

VIGOTSKI, L.S.& LURIA, A.R. (1996). **A história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança (L. L. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Patrícia Vaz de Lessa¹²

Marilda Gonçalves Dias Facci¹³

Agência financiadora: Fundação Araucária – Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

1. INTRODUÇÃO

A escola está em crise: evidenciamos as contradições entre uma escola que deveria ensinar e uma sociedade que, embora na aparência defenda o conhecimento, na essência nem sempre garante o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Consideramos que essa situação traz elementos significativos para uma investigação acerca da atuação do psicólogo escolar frente às queixas escolares. É sobre esse contexto escolar e o trabalho do psicólogo que surgiu o interesse pela pesquisa que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, cujos resultados serão apresentados neste artigo. Nosso objetivo, portanto, é discorrer sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do Estado do Paraná, além de examinar como ocorre o processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado.

A pesquisa que vamos relatar no artigo faz parte de um projeto de maior abrangência, que teve seu início em 2008, intitulado *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenado pela Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo. A pesquisa teve com finalidade analisar a atuação do psicólogo escolar nos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa

¹² Psicóloga, Pedagoga, Especialista em Metodologia da Ação Docente, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil. E-mail: patricia.lessa@unifil.br

¹³ Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara, professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br.

Catarina, Acre e Paraná¹⁴. No Paraná, tivemos o início da pesquisa em 2008¹⁵. No mestrado, demos continuidade à pesquisa, ampliando os dados coletados anteriormente, passando por duas fases: os questionários e as entrevistas.

Ressaltamos que a análise dos dados coletados foi realizada a partir de uma Concepção Crítica de atuação e na Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, concepção que buscamos defender neste trabalho.

Para este artigo, propomos a apresentação dos dados dos questionários. No entanto, antes da exposição desses dados, vamos situar, sucintamente, o desenrolar acerca da história da Psicologia Escolar no Brasil.

Antunes (2007) afirma que desde os tempos da colônia no Brasil os fenômenos psicológicos foram preocupação presente nas diferentes áreas do saber, presente nas produções advindas de instituições como faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários, fato esse que, segundo a referida autora, contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia no seio dessas áreas, dentre elas a medicina e a educação, fundamentalmente importantes para absorção dos avanços dos estudos psicológicos na Europa.

A relação entre a Psicologia e a Pedagogia, segundo Antunes (2007) foi influenciada pelo Movimento da Escola Nova e Medicina. O movimento escolanovista se deu em contraposição à Escola Tradicional por volta de 1930, na qual pode-se observar que a Psicologia se faz presente enquanto fundamento, a partir das ideias defendidas por Jean Piaget; a Medicina, por sua vez, contribuiu para uma concepção higienista na educação. A Psicologia também colaborou dando base científica a Pedagogia Tecnicista, por volta de 1970 e fundamentou ainda o Construtivismo, a partir do final da década de 1980, retomando ideias da Epistemologia Genética.

Yazlle (1997), afirma que desde o início a psicologia declara-se comprometida com “[...] um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo” (Yazlle, p. 14). A Psicologia foi entrando na escola para explicar como a criança aprende, e o psicólogo por sua vez foi pautando sua ação, guiado pela medicina e pela

¹⁴ A pesquisa desenvolvida na USP contou com apoio de doutorandos e bolsistas de graduação, além da coordenação em cada Estado. Para o Estado do Paraná recebemos subsídios da Fundação Araucária- Apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Paraná.

¹⁵ A equipe responsável pela coleta de dados no Estado do Paraná era coordenada pela Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci e composta pelas seguintes pesquisadoras: Prof^a. Dr^a. Zaira de Fátima Rezende Gonzales Leal, Prof^a. Dr^a Sonia Mari Shima Barroco e por Valéria Garcia da Silva - aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

psicometria, visão que perdura em muitas intervenções do psicólogo na atualidade. Na década de 1960, com a Teoria da Carencia Cultural, o foco do trabalho estaria centrado no aspecto psicológico no qual o olhar se volta para o diagnóstico dos problemas dos alunos e a Psicologia, neste momento, explicava o fracasso escolar estritamente relacionado aos déficits dos alunos ou de sua condição precária de vida.

Na década de 1970, segundo Maluf (2006), começou a haver um questionamento no modelo de atuação dos psicólogos, descontentes com o modelo clínico que predominava, e, segundo a autora, buscava-se compreender “[...] os determinantes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar” (p. 135).

Meira (2000) relata que foi nesse período que se iniciaram as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, marcando o fato com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto. É neste momento histórico que surgiu uma visão crítica de Psicologia e percebeu-se não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área e, como Machado (2010) afirma, começar a ampliar o campo e atuação para o processo de escolarização, envolvendo a comunidade escolar. Neste aspecto, Proença (2002), ao se referir às queixas escolares, destaca que as avaliações e intervenções realizadas, na grande maioria das vezes, culpabilizavam as crianças por não aprenderem, não considerando o processo de escolarização que produz a queixa e não possibilitando conhecer os fatores multideterminados que levam ao não –aprendizado. Tanto Machado como Souza questionam a utilização de testes psicométricos e entendem a necessidade de superar essa forma de atuação e compreensão naturalizante e individualizante dos problemas no processo de escolarização.

Nesta linha de intervenção crítica, a partir da década de 1990, outra forma de atuação passa a ser desenvolvida, com base em pressupostos marxistas, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Conforme enfatiza Meira (2000) a condição necessária para uma visão crítica implica analisar a Educação inserida em uma sociedade de classes, compreender sua função na socialização dos conhecimentos e considerar as múltiplas determinações que compõem o processo ensino-aprendizagem.

Tanamachi e Meira (2003) definem que a Psicologia desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético é marcada por princípios que compreendem o mundo objetivo como histórica e socialmente determinado e que o indivíduo deve ser compreendido a partir das relações sociais, ou seja, relações materiais de produção. A escola tem que primar pelo processo de humanização, pois como afirma Leontiev (1978), é pela educação que o homem se humaniza, isto é, o homem precisa se apropriar dos bens culturais para se tornar humanizado. Vigotski (2000) deixa claro o quanto aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória lógica, abstração, atenção concentrada, entre outras funções. Para o autor, a escola deve trabalhar com conhecimentos científicos e neste processo, conforme anuncia Facci (2004b), o professor faz a mediação entre o conhecimento curricular e o aluno, provocando transformações nas funções psicológicas superiores dos alunos e, consequentemente, na forma de conhecer a realidade.

Nesta linha de atuação pautada na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, o psicólogo passa a entender o homem como “síntese das relações sociais”, conforme destaca Saviani (2004), como um sujeito concreto, que carrega em seu psiquismo, marcas da história da humanidade e da sua própria história.

A partir desta breve exposição acerca da trajetória da psicologia escolar é possível perceber que a atuação do psicólogo foi marcada inicialmente por uma visão tradicional, naturalizante e clínica; na sequência percebe-se a crítica a essa visão, com a proposição de uma forma mais ampla da compreensão das queixas escolares, chegando, em um terceiro momento a uma visão marxista da atuação do psicólogo, com base na Psicologia Histórico-Cultural. Todas essas formas de compreensão acerca da atuação do psicólogo na escola estão presentes na atualidade, conforme veremos na segunda parte do texto, que apresenta as informações obtidas junto aos psicólogos paranaenses.

2. A PESQUISA COM OS PSICÓLOGOS

Para identificar os municípios do Estado do Paraná que tinha psicólogo atuando na educação, no ensino público, inicialmente, foram mantidos contatos por telefone ou e-mails com 32 Núcleos Regionais de Ensino - NRE do Estado. Das 350 cidades que entramos em contato, localizamos 291 municípios que tem psicólogo; considerando que existem cidades que possuem mais de um psicólogo, no total foram

localizados 385 psicólogos. Estabelecemos contato com os mesmos por meio de telefone e/ou e-mail, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para responder ao questionário para levantamento de dados. Enviamos questionários para todos esses profissionais e obtivemos o retorno de 95, que passaram a compor o quadro de participantes da pesquisa.

O questionário¹⁶ continha questões sobre o tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação de que se utiliza para responder às demandas escolares. A primeira parte do questionário caracterizou-se por perguntas fechadas, englobando respostas objetivas que deveriam ser assinaladas pelo psicólogo; a segunda parte foi constituída de perguntas abertas. Os dados coletados nos questionários foram submetidos à análise estatística por meio do *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 14.

O grupo de profissionais que participou da pesquisa foi composto da seguinte forma: a maior parte dos participantes era do sexo feminino (91,6%); a média de idade é de 35 anos e 4 meses; a média de tempo no cargo entre os profissionais foi de 5 anos e 4 meses; a média do tempo de formação indica um índice de 8 anos e 1 mês; o cargo desempenhado, conforme contrato estabelecido com a Secretaria de Educação, pela maioria dos profissionais é de psicólogo (79,8%), seguida do cargo de professor (13,5%); a função desempenhada que se evidencia com destaque é a de psicólogo com 58,5% das respostas, seguido do psicólogo escolar com um índice de 24,5%; enquanto instituição formadora, encontramos o maior índice nas instituições particulares com 60% das respostas, seguidas da pública com 33,7%; quanto aos cursos realizados pelos pesquisados, a especialização e o aprimoramento aparecem com maior índice de respostas, 86,2%; a área dos cursos realizados que mais se destaca é a área de educação com 42,4% das respostas; os níveis de ensino onde os profissionais atuam e merecem destaque são: Infantil e Fundamental com 53,7% das respostas, em seguida aparece o nível Fundamental com 14,7%, e por último a Educação Inclusiva, com uma representatividade nos dados de 10,5% das respostas. Não nos deteremos a uma análise destas respostas, apresentamos os dados mais no sentido de caracterizar o grupo de psicólogos; delimitaremos a discussão para as respostas fornecidas nas questões abertas.

¹⁶O roteiro utilizado para a coleta das informações seguiu o modelo traçado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo – USP, elaborado para coleta de dados da pesquisa anteriormente citada. Para a análise dos dados coletados nos questionários também utilizamos o modelo de análise e a categorização desenvolvida pela equipe da referida pesquisa.

No quesito **público alvo atendido**, verificamos que a categoria que mais obteve índice de respostas foi a categoria *todos* a qual incluímos: pais, alunos, professores e funcionários, com 49,5% das respostas, seguido da categoria: pais, alunos e professores, com 34,7%. Ao refletir sobre esses dados, podemos concluir que demonstram certa mudança na forma de intervenção, que sai do âmbito do aluno para o envolvimento da comunidade escolar. Tal forma de intervenção é proposta por Machado e Souza (1997), que defendem uma atuação que procura envolver professores, pais e toda equipe escolar como forma de ampliar as informações referentes à queixa.

No item sobre a **modalidade de atuação**, a que mais se destacou foi institucional e clínica com 54,3% das respostas dos participantes, seguida da institucional com 26,6% e, em último lugar, aparece a variável clínica com 19,1% das respostas. Ressaltamos que no questionário, o profissional deveria marcar com um X a modalidade de atuação, de forma a identificar e especificar os objetivos e estratégias de ação. Dentre as opções apresentadas estavam: Formação de professores; Assessoria às escolas; Avaliação psicológica; Atendimento clínico. Os dados apresentam índices interessantes quanto à modalidade de atuação, pois na variável institucional (1), 62,1% dos participantes marcaram a opção assessoria às escolas e 52,6% marcou formação de professores. Na variável clínica (2), 87,4% dos participantes marcaram a opção avaliação psicológica e 37,9% marcaram o atendimento clínico. Comparando os dados entre as opções na variável, encontramos o maior índice de avaliação psicológica sobrepondo o atendimento clínico e, na outra variável, a assessoria às escolas com maior índice em relação à formação de professores. Como podemos constatar na história da Psicologia Escolar, conforme estudos de Maluf (1994), Yazlle (1997) e Patto (1984), uma característica da intervenção do psicólogo na escola é justamente fazer avaliação psicológica da queixas escolares, o que se pode constatar nesse grupo de psicólogos.

Nesse contexto, Facci, Leal, Barroco e Silva (2010) trazem como informação para a compreensão do trabalho de avaliação psicológica, pelo profissional da Psicologia no Estado do Paraná, a Deliberação N.º 02/03 (Paraná, 2003) que determina que uma equipe multiprofissional faça avaliação do aluno para que este possa frequentar a Classe Especial ou Escola Especial e nessa equipe o psicólogo deve estar presente. As autoras também mencionam a INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED (Paraná, 2008) que define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e que

apresenta a exigência de que o aluno a ser encaminhado para essa modalidade de ensino tenha sido submetido à avaliação psicoeducacional, processo avaliativo no qual o psicólogo deve fazer parte da equipe. Facci, Leal, Barroco e Silva (2010) entendem que estes documentos auxiliam a contratação dos psicólogos escolares pelas Secretarias de Educação, por um lado, e por outro já define, de antemão, que este deverá fazer avaliação.

Quando categorizamos as respostas na variável clínica, relacionada à avaliação psicológica, cabe destacar que na nossa forma de organização não investigamos como essa avaliação psicológica era realizada. É importante mencionar que fazer avaliação psicológica nem sempre denota um modelo de intervenção clínica, pois esta dependerá da forma que está sendo realizada essa avaliação, dos instrumentos utilizados, dos personagens envolvidos no processo de avaliação, entre outros fatores.

Com relação **aos projetos desenvolvidos pelos profissionais**, encontramos a soma total de 104 projetos, dentre os quais tiveram maior frequência: o acompanhamento de professores com 18,3% das respostas, seguido de grupos de adolescentes com 17,3%, a orientação de pais com 16,3% e também a inclusão com 15,4%. Esses dados indicam que os profissionais estão empenhados em promover projetos que envolvam a comunidade escolar, deixando de lado a postura de desenvolver apenas atividades direcionadas ao aluno.

De acordo com a pesquisa, referente aos autores mencionados pelos psicólogos que têm auxiliado na fundamentação teórica do trabalho, encontramos os seguintes dados: 51,7% citaram autores da educação; 37,9% citaram autores da área de educação e clínica e 5,7% mencionaram autores da área clínica. O autor que teve a maior parte da citação dos profissionais (50,5%) foi L. S. Vigotski, sendo encontrado na sequência Jean Piaget com 30,5% das citações. É importante atentar para a situação em que encontramos 23 profissionais (24,2%) que incluíram Vigotski e Piaget juntos em suas citações, o que indica a intenção dos participantes em considerar os dois autores como base teórica para o seu trabalho. Essa postura teórico-metodológica, segundo as defesas de Duarte (2007) e Facci (2004) sinaliza certa incoerência, considerando que são duas propostas pedagógicas antagônicas, uma vez que Piaget parte de uma base biológica para entender o desenvolvimento humano e Vigotski parte de uma abordagem historicizadora.

Finalizando a análise dos questionários, foram criadas categorias para observar até que ponto era possível denotar elementos de crítica na atuação dos psicólogos. De

acordo com as respostas dos profissionais estabelecemos um número para a posterior inclusão de sua resposta no banco de dados do *Software SPSS*, sendo: 1 – Crítico; 2 – Não crítico; 3 – Crítico e Não crítico. Ao categorizar as respostas, levamos em conta a descrição do profissional quanto à sua atuação, observando os autores citados e as atividades desenvolvidas descritas na modalidade de atuação. As descrições que incluem autores, considerados da psicologia crítica, com um olhar de atuação da psicologia no contexto escolar que ultrapassa uma compreensão individualizante dos fatos, foram incluídos na perspectiva crítica de atuação, inclusive os que mencionaram a Psicologia Histórico Cultural e a base teórico-metodológica da Psicologia Marxista. Os profissionais que tiveram descrição clara de atividade que nos remetem à psicologia tradicional, com ações envolvendo aplicação de testes, atendimento individual, foram incluídos na perspectiva não-crítico (2). Para o item (3) crítico e não – crítico, incluímos as respostas cujas descrições perpassam por uma perspectiva e outra. Estes profissionais, poderíamos dizer, ao mesmo tempo que trazem elementos de crítica em suas respostas ou intervenções, por outro lado mantém concepções e práticas também presentes em uma visão tradicional, como se estivessem em um processo de transição entre uma visão ou outra.

As respostas coletadas nos questionários estiveram mais evidentes no discurso não-crítico com 54,3% das respostas, seguidas do discurso crítico e não-crítico com 27,2%. Em último lugar, aparece o discurso crítico com 18,5% das respostas, evidenciando o tipo de atuação e formação que os profissionais estão desenvolvendo no seu cotidiano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que existe um número expressivo de psicólogos trabalhando na educação no Estado do Paraná e que está havendo uma ampliação dos serviços no Estado. Gostaríamos de ressaltar que na pesquisa não intentamos enquadrar o trabalho desenvolvido pelos profissionais em crítico ou não-crítico, mas sim, destacar o processo de transição que observamos no trabalho dos psicólogos participantes da pesquisa, o que nos faz pensar que, enquanto categoria, estamos repensando nossa prática e buscando novas alternativas para superar uma atuação guiada exclusivamente por preceitos

biólogicos – da medicina – ou guiados por medidas de avaliação da inteligência – pela psicometria.

Condições subjetivas e objetivas contribuem para entender as respostas obtidas nos questionários: a formação do psicólogo mais direcionada para uma intervenção clínica e não para o entendimento da relação entre a formação humana e o processo educativo; desvalorização do trabalho do psicólogo escolar, refletido nos salários pagos aos profissionais; pouco investimento do poder público na educação; desvalorização do conhecimento científico, entre outros fatores. Não podemos deixar de analisar que o contexto social, em uma sociedade de classes, produz explicações que levam à manutenção da sociedade da forma que está; nesse sentido, quando falamos de transformação, mesmo que seja na forma de avaliar e encaminhar as queixas escolares, isso se torna bastante complicado, pois remete à necessidade de análise das condições histórico-sociais que estão produzindo, cada dia mais, escolas esvaziadas de conhecimento e psicólogos que consideram que, realmente, a culpa do não aprender está no aluno, no professor, nos pais. Tal contexto pode explicar o posicionamento dos psicólogos entrevistados que, em alguns momentos, parecem apresentar elementos de crítica e em outros não, em um processo de transição no qual contradições se apresentam na prática e compreensão das queixas escolares.

Temos que pensar, também, que um dos fatores que contribui para as respostas remete à formação destes profissionais. Há de se considerar que os cursos de formação precisam ser revistos para que ocorra a superação de um modelo clínico de intervenção, que historicamente é predominante nos componentes curriculares nos cursos de graduação. A Psicologia tem sido guiada pela lógica formal, pela não criticidade e falta de entendimento das condições materiais que formam o psiquismo humano, em uma sociedade de classes antagônicas. Souza e Silva (2009) afirmam que os cursos de graduação nem sempre conseguem formar profissionais críticos, ficando evidente, o quanto estamos sendo guiados pelo ideário liberal que atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar.

A busca pela superação da forma tradicional de atuação, segundo Meira (2000) deve sair do âmbito do modismo de uma visão crítica que invadiu o campo da Psicologia, com desconhecimento de uma fundamentação teórica que permita o entendimento histórico de uma sociedade em transformação e povoada de contradições. Assim, coadunamos com a defesa de Tanamachi e Meira (2003) que, enquanto profissionais, precisamos ter essa clareza e elencar elementos e aspectos que indicam o

que estamos realmente atribuindo à postura crítica de atuação. Não basta anunciar uma visão crítica; é necessário empreender ações para que isso aconteça.

Facci (1991) defende que para os profissionais envolvidos com a educação e com a formação de pessoas, seria importante repensar a crise que abala a escola, seus insucessos e a relação que se estabelece com a crise e insucessos na sociedade capitalista. A autora afirma que a escola, a cada dia, está perdendo mais sua função de ensinar. Retomando o que afirmamos anteriormente, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para que o homem se humanize. Assim, estamos na defesa de que a escola deve criar condições para que o aluno tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, pois é função da escola, segundo Saviani (2003), socializar os conhecimentos, tornando individualizados os conhecimentos produzidos pela humanidade no processo histórico. Entendemos, assim como Facci (2009), que é pelo conhecimento que esse sujeito pode desvelar a realidade e buscar a transformação da sociedade em que vive, uma vez que a escola pode contribuir para a transformação da consciência dos alunos.

Para que professor e psicólogo consigam ter essa clareza da função da escola no processo de humanização dos alunos, precisam valorizar a necessidade de um aprofundamento teórico, conforme indica Facci (2009), pois somente se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, ou seja, antes sendo humanizados, poderão humanizar o aluno. Facci (2009) enfatiza a função que a psicologia tem, junto a essa humanização na escola, utilizando os espaços de formação e atuação docente na direção a cumprir essa função, tratando de temas nessa formação como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc. Humanização, neste sentido, relacionada à apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia e áreas afins para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo.

Como afirma Shuare (1990) o historicismo é a chave para compreender o psiquismo do homem. É esse preceito, do nosso ponto de vista, que deve guiar a prática dos psicólogos escolares quando lidam com as queixas escolares e pautam-se nos pressupostos da Escola de Vigotski. Fundamentalmente, o que se espera dos profissionais que têm uma perspectiva crítica de atuação, a partir dos pressupostos Vigotskianos, é que rompam com as explicações pseudocientíficas, que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família. Os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico centralizados no aluno não dão conta de



responder os aspectos que estão por trás do problema. É preciso, portanto, compreender o homem concreto, síntese das relações sociais.

REFERÊNCIAS:

Antunes, M. A. M. (2007). **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição.** (5ª. Edição, V. 1, p. 134). São Paulo: Educ.

Deliberação N.º 02/03, SEED artigo 16. Aprovada em 02/06/03. Estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

Duarte, N. (2007) **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** (4ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.55).

Facci, M. G. D. (1991). **A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar.** Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico. UEM, Maringá.

Facci, M. G. D.(2004). **Teorias Educacionais e teorias Psicológicas:** em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. (pp. 99-120). Campinas: Autores Associados

Facci, M. G. D. (2004b). **Teorias educacionais e teorias psicológicas:** em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados.

Facci, M. G. D. (2009) **A intervenção do Psicólogo na formação de professores:** Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Araújo, C. M. M. (Org.). Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática. (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.

Facci, M. G. D.; Leal, Z. F. R. G.; Barroco, S. M. S.e Silva, V. G. (2010) **A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar:** concepções, práticas e inovações. (Relatório de Pesquisa). Maringá

Instrução N.º 011/08 (2008) - SUED/SEED. Define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Leontiev, A. N. (1978) **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte

Machado, A. M. (2010) **Medicalização e escolarização**: porque as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org). Dislexia: subsídios para políticas públicas. (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.

Machado, A. M. e Souza, M. P. R. (1997). **As crianças excluídas da escola**: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (1994) **Formação e atuação do psicólogo na educação**: dinâmica de transformação. In: CFP. Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (2006) **Psicologia Escolar**: novos olhares e o desafio das práticas. In: Almeida, S. F. C. (Org.). Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional. Campinas, SP: Editora Alínea

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

Paraná.Deliberação nº. 02/03. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2003.

Paraná. Instrução nº 011/08– SUED/SEED. Curitiba, 2008.

Patto, M. H. S. (1984) **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz

Proença, M. (2002) **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia.** In: Oliveira, M. K, Rego. T. C, Souza, D. T. R. (Orgs). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna

Saviani, D. (2003) **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. (8ª. Edição). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2004b). **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade–Intersubjetividade.**In:Duarte, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade.Campinas, SP: Autores Associados.

Shuare, M. (1990) **La psicología soviética tal como yo la veo.**(pp. 57-85). Moscou: Editorial Progreso

Souza, M. P. R. e Silva, S. N. C. (2009) **A atuação do Psicólogo na rede publica de educação frente à demanda escolar:** Concepções, práticas e inovações. In: Araújo, C. M. M (Org). Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, pratica e formação. Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção Psicologia Escolar).

Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação.** In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) Psicologia Escolar: Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vigotski, L. S. (2000). **Estrutura das funções psíquicas superiores.** In: Vigotski, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor

Yaslle, E. G. (1997) **Atuação do psicólogo escolar:** alguns dados históricos. In: Cunha, B. B.B, (et al). Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência.

Wagner, M. B, Motta, V. T e Dornelles, C. (2004) **SPSS passo a passo:**Statistical Package for Social Sciences. Caxias do Sul: EducS.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INSTRUMENTO PARA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM

Deusodete Rita da Silva Aimi¹⁷ - UNIR - deusodetersa@gmail.com

Maria Ivonete Barbosa Tamboril¹⁸ - UNIR - ivonetetamboril@gmail.com

1-Introdução

A história da educação nos revela que o processo de escolarização foi apresentado por muito tempo como privilégio de um determinado grupo, ocasionando uma exclusão que foi aceita e legitimada tanto pela legislação, quanto pelas políticas públicas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social vigente.

A partir do processo de democratização da escola, a realidade de exclusão educacional das pessoas com deficiência, foi evidenciada, principalmente quando os sistemas de ensino, passaram a oferecer a matrícula, mas continuaram excluindo os estudantes e todas as pessoas que a sociedade considera fora dos padrões de normalidade.

A Educação Especial, que tradicionalmente foi constituída como um modelo de educação segregada tem se voltado nos últimos anos para uma educação inclusiva, esta proposta ganhou força a partir da metade dos anos de 1990 com a divulgação de alguns documentos, por exemplo, a Declaração de Salamanca, cuja recomendação é que todas as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sejam matriculadas e atendidas nas escolas de educação básica, pois estas constituem meios capazes para combater a discriminação e auxiliar a todos a construir competências e condições de autonomia.

Nesta perspectiva, a avaliação tem papel fundamental na vida escolar de toda a comunidade estudantil, pois é através e a partir dela que os envolvidos poderão refletir e avançar rumo à construção de competências e habilidades em busca da autonomia.

¹⁷ Pedagoga e acadêmica do mestrado em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

¹⁸ Professora Doutora do Departamento de Psicologia exercendo suas funções docentes junto a Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Este trabalho se caracteriza como um estudo bibliográfico e apresenta como resultado final algumas reflexões acerca das funções da avaliação para pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, buscou-se ainda esclarecer questões sobre como avaliar pessoas com diferentes níveis de aprendizagem e quais as propostas e ferramentas utilizadas para obter melhores resultados com este público, sem discriminá-los dos demais estudantes como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2-Avaliação e Educação Especial

Nos últimos anos o movimento em torno da educação inclusiva tem ganhado força a partir da elaboração e publicação de alguns documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca, de acordo com a Secretaria de Educação Especial [SEESP], (2006):

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.” (p. 330).

Com base neste e em outros documentos, a educação especial não mais será ofertada os estudantes em escolas ou salas especiais, mas sim na sala de aula regular junto com todos os outros estudantes, isso significa que agora o problema está sendo encarado por outro anglo, ou seja, não se aceita mais a orientação que o aluno é que deve se preparar para atender os requisitos do ambiente educacional, a escola e a comunidade escolar é que deverão se preparar para atendê-los.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) a educação especial passa a ser agora uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. A educação especial nesta nova perspectiva é também responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), por disponibilizar recursos e serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum de ensino regular.

Sobre o serviço do atendimento educacional especializado o mesmo documento traz as seguintes orientações:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (p.10)

É importante salientar que nesta perspectiva, mesmo que a escola ofereça o serviço do AEE, as questões pedagógicas são obrigações do professor da educação básica, pois o mesmo é o responsável pelo ensino e aprendizagem de todos os que estão matriculados em sua sala inclusive os estudantes com deficiência. O atendimento oferecido pelo AEE no horário oposto será apenas para auxiliar o aluno a lidar com as barreiras encontradas no ambiente escolar.

Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos estudantes que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de reinventar seus princípios e práticas escolares.

Neste sentido a escola precisará se renovar para atender a todos os estudantes respeitando as especificidades de cada um, pois o direito a educação compreende também o direito a uma educação de qualidade, e para se ter uma educação de qualidade é preciso estar atento a alguns aspectos indissociáveis da aprendizagem, como a avaliação.

De acordo com Campos e Oliveira, (2005) “a questão da avaliação surge como elemento essencial para dar suporte e direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar destes alunos.” (p. 04). Importante salientar que nesta nova configuração da educação especial na perspectiva da inclusiva, é necessário respeitar o direito de todos inclusive nos procedimentos avaliativos, pois estes servirão para nortear as próximas intervenções pedagógicas para todos os estudantes.

Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às

possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (p.11)

Assim sendo o princípio de inclusão deve nortear e estimular a prática pedagógica, assegurando a determinados estudantes a possibilidade de serem beneficiados por uma avaliação responsável, pois independentemente de suas condições, tem direito as mesmas oportunidades de realização.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns estudantes, mas sim um ensino diferente para todos, em que os envolvidos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. (Mantoan, 2008).

Em seu livro, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*, Perrenoud, (1999) estabelece duas principais lógicas do sistema avaliativo, uma tradicional outra emergente. Na lógica tradicional a avaliação escolar é associada, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Na lógica emergente, ele aponta a avaliação formativa como uma maneira de regular a ação pedagógica, “a arte de conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados.” (p.15) e acrescenta que a avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la.

Para André (2008) é por meio da avaliação, que o professor poderá acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino, realizando uma investigação didática. E com os resultados desta investigação, ele poderá vir, a saber, que situações e experiências tiveram efeito positivo e que mudanças precisam ser feitas para melhorar seu ensino.

Esta autora nos aponta ainda que a avaliação da aprendizagem como investigação didática deve auxiliar na busca de resposta inerente ao desenvolvimento da aprendizagem da busca em compreender as dificuldades encontradas, delimitando quais

as atividades deverão ser propostas para a superação das limitações, e assim sendo, proporcionar aos estudantes um acompanhamento visando à análise não só dos resultados, mas também do processo dos caminhos percorridos na direção da construção do conhecimento.

Percebe-se aqui uma grande semelhança entre o que Perrenoud (1999) chama de avaliação formativa e André (2008) chama de investigação didática, pois tanto em um como em outro exemplo, nota-se a presença da preocupação com o processo, com a mediação, e com a intervenção individualizada.

Outro aspecto importante que deve ser observado nas práticas avaliativas é a conotação que professores e estudantes atribuem ao “erro”, pois a visão culposa do erro, em atividades de prática escolar, tem apontado o uso de castigos como forma de correção e direção da aprendizagem, e neste caso utiliza a avaliação como suporte de decisão, entretanto o que se pode dizer é que uma visão correta do erro possibilita sua utilização de forma construtiva. (Luckesi, 2008)

Sobre o a forma como se encara o erro e as práticas de castigo na escola, Luckesi (2008) nos aponta que “Hoje as formas de castigar são raras; porém, o castigo não desapareceu da escola. Ele se manifesta de outras maneiras, que não atingem imediatamente o corpo físico do aluno, mas sua personalidade, sendo no sentido em que Bourdieu fala em seu livro *A reprodução. Uma ‘violência simbólica’*”. (p. 49)

Segundo Luckesi (2008):

A culpa impede a vida livre, a ousadia e o prazer, fatores que, multiplicados ao nível social, significam a impossibilidade de controle do processo de vida em sociedade, segundo parâmetros conservadores. A sociedade conservadora não suporta existir sem os mecanismos de controle internalizados pelos indivíduos, a culpa é, assim, muito útil. (p. 53)

É muito comum os estudantes sentirem culpa por não conseguirem aprender como os demais, algo parecido acontece com estudantes com deficiência intelectual, eles acabam por internalizar essa limitação e acabam por assumir uma postura de não saber ou de recusa do saber, ao invés de tentar compreender as atividades propostas, sentem mais facilidade em mostrar um posicionamento de quem não quer fazer do que de quem não sabe fazer.

Para tanto Luckesi (2008) nos afirma que:

A questão do erro, da culpa e do castigo na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem. Esta, à medida que se foi

desvinculando, ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação da culpabilidade e para a decisão de castigo. (p. 58)

Portanto a avaliação da aprendizagem deve servir de suporte para o desenvolvimento de todos os estudantes, levando em conta as suas capacidades e limitações, a avaliação não deve ser fonte de decisão sobre nenhum tipo de castigo, mas de decisões sobre os caminhos que ainda se tem a percorrer.

Reconhecer que os estudantes aprendem segundo suas capacidades não é algo que acontece facilmente, só por que alguns teóricos afirmam, pois quando o tema avaliação cruza com a inclusão de pessoas com deficiência é muito comum presenciarmos longas discussões sobre as dificuldades de avaliar estes estudantes.

Mantoan (2008) nos mostra que acolher as diferenças só terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e entendido por si mesmo essas variações, quando vivenciar uma experiência que lhe marque a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensinará a todos, indistintamente.

Neste contexto Campos e Oliveira (2005) nos apontam que a avaliação das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desse aluno nas classes comuns, através da oferta dos recursos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional. “No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o seu potencial de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno tendo como referência a proposta curricular da série onde está matriculado.” (p. 4).

Machado, Mantoan, Ropoli e Santos (2010) nos revelam que:

Entretanto percebe-se que práticas educacionais inclusivas que derivam dos propósitos de se ensinar à turma toda, sem discriminações, por vezes são refutadas pelos professores ou aceitas com parcimônia, desconfiança e sob condições. Motivos não faltam para que eles se comportem desse modo. Muitos receberam sua própria formação dentro do modelo conservador, que foi sendo reforçado dentro das escolas. (p. 16).

Todavia tem-se observado que existem professores que concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e

admitem que as turmas sejam naturalmente heterogêneas, mas não se encontram ainda seguros diante da possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida. (Fernandes, 2010)

Perrenoud (1999) aponta que quando se pensa em avaliação formativa, deve-se romper com esse esquema igualitarista. Não há razão alguma de dar a todos os estudantes a mesma dose de avaliação formativa. A diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno.

Entretanto a falta de um procedimento avaliativo adequado colabora para continuar existindo preconceitos em relação a estes estudantes, pois a principal finalidade da avaliação deve consistir em analisar as habilidades e competências no desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, ponderando acerca de recursos educacionais necessários em benefício da aprendizagem. (Fernandes, 2010).

Outro aspecto a ser considerado em relação à avaliação são as ferramentas que podem ajudar em um processo avaliativo de estudantes com deficiência, pois estas podem além de facilitar a aprendizagem servir de estímulo aos mesmos, dando sentido e significado aos saberes existentes no ambiente educacional. Sempre partindo do princípio que todos os estudantes são capazes de aprender independente da sua idade cronológica, das suas limitações e de suas especificidades, o que poderá influenciar neste processo é o respeito à individualidade e o tempo de cada um.

Quanto às ferramentas ou procedimentos avaliativos, Fernandes (2010) nos aponta a observação e o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista e a auto-avaliação como instrumentos capazes de auxiliar a todos os estudantes a avançar na aprendizagem.

A observação e o registro das atividades individuais e coletivas são um dos instrumentos mais completos de avaliação, pois através deste procedimento avaliativo o professor poderá não apenas registrar fatos e situações, mas também compreender certas condutas presente na rotina dos estudantes, principalmente se o professor conseguir envolver nesta observação outros espaços de aprendizagem além da sala de aula, como os momentos de recreação, aula de educação física e outros momentos e espaços que a instituição oferece na rotina escolar.

O portfólio é um instrumento que permite posteriormente ao aluno e a seus pais perceberem como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu. Ele

revela para o aluno e para o professor, quais foram as questões iniciais e finais levantadas pelo aluno e, conseqüentemente, as suas aquisições, o que auxilia na escolha de futuros trabalhos conforme o foco de interesse do aluno no desenvolvimento das atividades e da avaliação.(SEESP, 2007).

Este instrumento tem sido apontado por professores e pesquisadores como uma das possibilidades de melhor avaliar os estudantes com deficiência intelectual, pois este permite a utilização de várias outras ferramentas avaliativas concomitantemente, proporcionando assim uma visão bem ampla do desenvolvimento destes estudantes, independente do nível de aprendizagem que o aluno apresenta, permite ainda aos estudantes a possibilidade de desenvolver habilidades e conceitos como a auto-avaliação uma vez que é o próprio estudante quem decide quais atividades ele quer que componha o portfólio.

A Entrevista, também é apontada por Fernandes (2010) como uma das possibilidades de avaliar a todos os estudantes independente de suas limitações, esta ferramenta sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado facilita a compreensão e a interação, principalmente no caso de estudantes com deficiência intelectual, cegueira, ou baixa visão.

O Diário de classe, relatórios, fichas e similares contendo indicadores para os registros individuais também são apontadas como uma possibilidade de auto-avaliação, pois este procedimento auxilia os estudantes a reconhecerem o seu desenvolvimento contribuindo sobremaneira para sua autoestima.

Alem da preocupação com o processo avaliativo é importante lembrar que em relação aos estudantes com deficiência algumas especificidades devem ser levadas em conta ao trabalhar com estudantes com deficiência, (Beyer, 2006, citado por Fernandes, 2010):

Apresenta algumas orientações para a inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar, a serem seguidas pelos professores em suas atividades avaliativas.

- **Deficiência intelectual:** considerar as características da aprendizagem, como o ritmo, os níveis de abstração e os alcances possíveis da aprendizagem,
- **Deficiência visual (parcial ou total):** acesso ao código Braille e o uso de material em relevo deve ser recurso imprescindível a disposição na escola.

- **Deficiência auditiva/Surdo:** domínio da Língua de Sinais (LIBRAS) pelo professor, conhecimento pelo professor das características de linguagem e das estruturas de pensamento dos alunos surdos.(p. 85)

Neste caso é importante salientar que hoje o Ministério da Educação tem enfatizado o trabalho Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte ao professor da sala de aula da educação básica, e muitas das adaptações e serviços citados acima podem ser ofertados através do AEE no contra turno, mas vale lembrar que para isso a escola precisa estar preparada para oferecer este serviço, ou mesmo fazer parcerias com instituições especializadas ou até mesmo com outra escola próxima onde o aluno poderá fazer uso deste serviço que é da responsabilidade da educação especial.

Inspirada em Mantoan (2008) podemos dizer que, uma boa avaliação é aquela planejada para todos os estudantes envolvidos no processo, onde cada um a seu tempo e a seu modo aprende a analisar e a regular a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. Avaliar estudantes emancipados é, por exemplo, pedir para que eles próprios inventem uma prova. Assim, demonstram o quanto assimilaram de um determinado conteúdo. Aplicar testes com consulta também é muito mais produtivo do que cobrar decoreba. A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais.

3- Considerações finais

O tema Educação Especial tem sido destaque em eventos e publicações da esfera escolar, principalmente agora em que estamos vivenciando mudanças na configuração desta, que deixa de ser substitutiva à educação básica e passa a ser então uma modalidade presente em todas as esferas de escolarização, entretanto pouco tem sido dito sobre a avaliação escolar para os estudantes que se configuram público alvo da educação especial.

O levantamento de informações realizado para este estudo nos aponta a avaliação formativa como uma das possibilidades de obtermos melhores resultados com este público e por não ser de natureza classificatória nem pontual propõe uma forma de encarar a avaliação como um processo de reflexão, onde além de descobrir até

onde os estudantes já chegaram, mas também quais os novos percursos a percorrer na busca pela aprendizagem.

Referente aos instrumentos de avaliação, a pesquisa nos aponta a observação e registro, o portfólio, o diário do professor e a auto-avaliação como subsídios que poderão contribuir para uma avaliação formativa não só para os estudantes com deficiência, como também para todos os outros que estão em processo de aprendizagem.

Cabe ainda lembrar que as práticas escolares inclusivas não significam um ensino adaptado para alguns estudantes, mas sim um ensino diferente para todos, em que todos os envolvidos no processo tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades.

4- Referências

André, M. (org.). (1999). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. (9º ed.). Campinas, SP: Papirus.

Campos, T. M. Oliveira A. A. S. (2005 janeiro/junho). **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. Estudos em Avaliação Educacional, 16(31), 28.

Fernandes, T. L. G. (2010). **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes**, (dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

Luckesi, C. C.(2008). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez.

Mantoan. M.T.E.(2008). (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

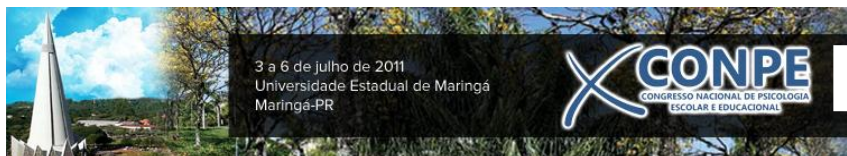
Perrenoud, P. (1999). **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008) Ministério da Educação. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 15 maio 2011.

Secretaria de Educação Especial [SEESP] (2006). **Ministério da Educação. Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. (Brasília, DF).

Secretaria de Educação Especial [SEESP] (2007). Ministério da Educação.– orientações gerais e marcos legais. (Brasília, DF).

Secretaria de Educação Especial [SEESP] (2010). Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Brasília, DF).



A BONIFICAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO TEÓRICA

Melissa Daiane Hans Sasson (UNICENTRO) - melissa.dhs@hotmail.com¹⁹

Gislaine de Fátima de Oliveira (UNICENTRO) - gislaine.f-oliveira@hotmail.com²⁰

Érika Pessanha D'Oliveira (UNICAMP) - erika.pessanha@uol.com.br³

PROBLEMÁTICA ESTUDADA

“O mérito é legitimado enquanto ideologia, pois é um sistema que comporta uma dissimulação da realidade e favorece a aceitação de um poder”

(VIEIRA, 2004 *apud* SILVA, BARBOSA & SOUZA, 2006).

O Neoliberalismo deriva do liberalismo econômico, político e social, que é um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, que formam um corpo de sua doutrina ou corpo de idéias nas quais ele se fundamenta, constituindo uma ideologia (CUNHA, 1979).

A partir da crise do Estado do bem-estar social (década de 70), este modelo ressurgiu com a defesa da intervenção do Estado na economia com o objetivo de proporcionar democracia, justiça social, igualdade de oportunidades, liberdade em todos os âmbitos. No entanto, tinha o discurso que para que fosse possível atingir a liberdade, a condição fundamental seria a liberdade econômica, aonde o que seria priorizado era o livre curso das leis do mercado de trabalho por meio da valorização da iniciativa privada.

O Neoliberalismo desta forma opõe-se ao Estado máximo, ao planejamento econômico, à regulação Estatal; propondo o Estado Mínimo, a liberdade total do mercado/livre concorrência, visando diminuir seus gastos por meio da privatização das empresas Estatais e por meio do aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico e social. A economia mais competitiva, para os

¹⁹Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste –PR.

²⁰Estudante de graduação do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste- PR.

³Psicóloga, estudante do doutorado no grupo FOCUS da Universidade de Educação – UNICAMP – SP.

defensores de tal sistema, proporcionaria o desenvolvimento tecnológico e, através da livre concorrência fariam os preços e as inflações caírem.

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (Bianchetti, 1999:88).

Todos estes pressupostos do Neoliberalismo buscam, portanto, a defesa dos princípios econômicos do Capitalismo que estão diretamente relacionados com as condições ideais de exploração, expansão e acumulação de capital.

Dentre os principais princípios defendidos pelo Neoliberalismo, como se pôde observar, temos: o individualismo, a liberdade e a propriedade. No que diz respeito ao princípio do individualismo, tem-se que o indivíduo (não sendo limitado pelo Estado) e diante de oportunidades “iguais para todos”, torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso social. No que diz respeito à defesa do princípio de liberdade, o Neoliberalismo tem no seu discurso a ideia básica de que o progresso geral da sociedade como um todo está condicionado ao progresso de cada indivíduo que obtém êxito econômico. E por último, no que diz respeito à propriedade, esta é entendida como um direito natural do indivíduo, onde todos que, independentemente da condição social, buscassem de fato, atingiriam à propriedade e riquezas.

Em relação à educação, o modelo neoliberal pode ser visto como uma tentativa de ataque à educação pública, no sentido de que a intervenção do Estado se traduz em “perdas para a população”. Ou seja, o Estado, na perspectiva neoliberal de mercado, acaba por desobrigar-se gradativamente da educação pública, com o discurso que a escola privada, de livre concorrência, proporcionaria melhores condições para a educação. Como exemplo disso, em Maringá (interior do Paraná), com apoio da Fundação Getúlio Vargas (RJ), a prefeitura dessa cidade implantou a ideia dos “cupons”, de Milton Friedman. Ou seja, ao invés de o Estado investir diretamente na educação, passa-se a dar bônus aos pais dos alunos, isto é, uma quantia de dinheiro

suficiente para que eles matriculem seus filhos numa escola de seu agrado. Os neoliberais acreditam que desta forma as escolas passariam a competir no mercado, e consequentemente forçaria uma melhora na qualidade de ensino, o que até agora, não tem fundamentação concreta segundo a análise feita por Libaneo (2009).

Essa política de cupons busca implantar entre os cidadãos da referida cidade o pensamento da necessidade de escolas que preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado de trabalho, e também como forma de se utilizar da educação como um veículo de transmissão das idéias da livre iniciativa. Dito isto, o ideal liberal não observa, ou não quer observar, a necessidade e o direito de educação para todos, inclusive para as classes populares, cuja responsabilidade é do Estado. Neste pensamento, Appel comenta que:

Um “Estado forte pequeno” limita a gama de suas atividades ao transferir para o mercado, o qual defende e legitima tantas atividades de bem-estar social (e outras atividades) quantas forem necessárias. Mas na educação, a reorganização em torno da competição e da escolha não é completamente generalizada; em vez disso, ‘o que se quer é um sistema dual, polarizado entre escolas de mercado e escolas mínimas’ (Appel, 1995:186).

A concorrência no mercado trouxe a algumas escolas, num contexto de países capitalistas, uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. Além das mudanças nas relações escolares, essa lógica de mercado agravou a desigualdade na educação, pois seguindo a regra do mercado a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso para entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção, isto é, fornecimento de fundos monetários do Estado. A exemplo disso temos a experiência Chilena na década de 90 que incorporou o sistema de bolsas subvencionadas pelo Estado, o que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

Considerando estas observações, é produtivo refletir a partir das observações de Albert Einstein:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem. (Einstein, 1981:42)

Um dos caminhos possíveis, portanto, consistiria em desenvolver um ensino mais eficiente, visando uma formação geral mais coerente e capacitada, em lugar de um treinamento visando fundamentalmente às demandas do mercado de trabalho. Isso deve ocorrer de forma a não limitar-se em um conhecimento utilitarista, e sim transcender a este e atingir um conhecimento crítico, o qual possibilite aos indivíduos se portarem enquanto sujeitos ativos, capazes de transformarem a realidade que os cerca, e não passivos às determinações das ideologias econômicas e políticas das classes dominantes.

As perspectivas neoliberais, no entanto, mantêm a ênfase de que a educação pauta-se para o desempenho no mercado e conseqüentemente um crescimento econômico. Nesta lógica neoliberal, a meritocracia viria como estratégia de considerar as competências de cada indivíduo, levando em conta os méritos relativos às performances.

O sistema da meritocracia teve seu início por volta do século VII na China antiga, que visava eliminar os privilégios por sucessão hereditária. A meritocracia era um sistema que escolhia os mais aptos, o que desencadeou uma reviravolta no Império Chinês e um declínio das famílias aristocráticas em que os sucessores eram ineptos. Ela também influenciou seus vizinhos japoneses, e no ocidente ela atingiu a Europa contemporânea do século XVII ao XIX. Já no Brasil esse sistema foi adotado após a elevação da república (SILVA, BARBOSA & SOUZA, 2006).

Segundo Barbosa (2003), no Brasil há discursos meritocráticos que, como um conjunto de valores define as posições sociais dos indivíduos na sociedade segundo o resultado do mérito de cada um e de suas realizações pessoais. Neste sentido os indivíduos (podendo ser entendido aqui os estudantes) são desarticulados de seu entorno social, cultural, político e econômico em detrimento da responsabilização individual do sucesso ou fracasso (BARBOSA, 2003; PATTO, 1996; BOCK, 2003).

Na perspectiva meritocrática, é que o governo do Estado de São Paulo definiu as regras para iniciar um projeto de remuneração por desempenho. Tal projeto foi instaurado enquanto lei complementar nº 1.078, no dia dezessete de dezembro do ano de 2008. Segundo a proposta desta lei, a qual afirma ter o objetivo da melhoria do ensino público, os funcionários públicos do Estado receberão bônus financeiros de acordo com o resultado do trabalho da escola como um todo. Ou seja, de acordo com o artigo nº3 da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (2008): “a Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções” sendo que cerca de 300 mil funcionários ligados à Secretaria da Educação (professores, diretores, supervisores, agentes de serviço e organização) receberão o equivalente a até 2,9 salários mensais se seus alunos melhorarem a aprendizagem de acordo com a Prova Brasil.

Em trinta e um de março de 2011, conforme a Resolução SE 20, de 30-3-2011, efetiva-se a resolução que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Tal resolução propõe, no capítulo III, seção I, artigo 4º, que a bonificação “será paga na proporção direta do cumprimento das metas do indicador global definido para cada unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções”.

Ao considerar as discussões a cima, e relacionando-as com o assunto da bonificação para professores conforme desempenho do aluno, observa-se que com esta medida de bonificação tenta-se encaixar os processos educativos na racionalidade do mercado de trabalho, mantendo sempre os interesses da classe dominante.

O processo de educação, no entanto, bem como afirma Arroyo (*apud* revista Época 2008) é bem mais complexo que o processo de um produto qualquer. A educação também não se constitui de medidas tão ponderáveis, nem devem ser encaixadas em classificações de “bons” ou “maus” resultados. O autor questiona como seria possível avaliar e medir o desenvolvimento de um sujeito em uma escala qualitativa. O conteúdo não deve se reduzir apenas visando às relações com o mercado de trabalho, ele deve ser reflexivo a ponto de dar possibilidades de possíveis transformações sociais e/ou políticas quando necessário, a fim de construir uma sociedade onde haja enfim um fim da disparidade de interesses por já não mais haver a hierarquia das classes sociais.

Isto mostra, que por de trás deste ato assistencialista, está uma ideologia burguesa, sempre visando à competitividade e, desta forma mantendo a desigualdade, como desculpa de se atingir melhores condições e consequentemente um bom desempenho. E essas melhores condições, são de fato para a maioria? São condições que atingem também as classes populares, ou são apenas condições das classes elitistas?

Como foi já comentado, o interesse dos ideólogos do Estado Mínimo é de esvaziá-lo do seu papel. Com isto, em seu discurso admite uma visão negativa das instituições públicas, em especial, da educação, com o pressuposto que tudo que é público é precário. No entanto, ao se propor a bonificação como forma de diminuir essas condições, não se cura “o mal pela raiz”, pois a culpa de tamanha precariedade não é de responsabilidade de fatores internos – profissionais da instituição – mais do que fatores externos - investimento governamental, sendo, portanto fundamental considerar a relação dialética entre tais fatores.

Com a premiação por bônus, parte-se do pressuposto de que as diferenças profissionais decorrem necessariamente e, exclusivamente, da dedicação individual. No entanto, as pessoas possuem historicidades distintas que se relacionam com as vivências em sala de aula. É importante para os pedagogos e psicólogos escolares problematizar como isto pode ser avaliado de forma justa, se há realmente instrumentos suficientes para medir desempenho, e, se é ainda a melhor solução medir esse desempenho. O que se mostra necessário, é, sobretudo, pensar em políticas públicas que valorizem esta profissão, por meio de um de salário mais justo e coerente, visto, no entanto, não como premiação e sim como um direito.

Com certeza, como em todas as profissões, haverá professores desqualificados e que não desempenha com dedicação o que lhes cabe, porém, não é proporcionando uma maior desigualdade salarial que não será incorporada aos aposentados e às futuras aposentadorias é que se encontrará a solução. Esta parece estar muito mais relacionada com a diminuição da quantidade de alunos em uma sala de aluno e com o auxílio de um estagiário ou profissional iniciante como forma de auxílio também a este professor que às vezes não consegue desempenhar seu papel, no entanto, não por responsabilidade apenas individual e sim como uma responsabilidade num âmbito bem mais amplo.

Portanto, ao supor que a maioria dos profissionais age sem responsabilidade ética se propõe como medida antiética comprar seu compromisso e responsabilidade com bônus, com um dinheiro a mais. Contudo, se de fato há um despreparo ou uma

irresponsabilidade por parte desses profissionais, a solução também deve ser pensada enquanto, por exemplo, uma seleção e profissionalização do magistério mais adequada.

Os que são favoráveis à bonificação para os professores afirmam que há estudos que mostram que focar nas habilidades quantificáveis, como mensurado pelo desempenho dos alunos nos testes de proficiência (ou Prova Brasil), gera impactos positivos para a sociedade e para os estudantes, como maiores taxas no crescimento econômico. Para estes, apesar do viés no desenvolvimento daquelas habilidades, outras competências acabam sendo contempladas (como motivação, persistência, auto-controle etc), já que os empregadores pagam mais e dão importância também a essas outras competências.

Mas apenas valorizar o trabalho docente pelo desempenho dos alunos em provas de aspectos pontuais, é ter uma visão reducionista do trabalho docente, o qual não corresponderia a um processo de formação plena (de conhecimentos, cultura, valores, identidades). O trabalho dos professores não é apenas ensinar competências para provas oficiais. É educar com cuidado, dedicação e esforço de forma a merecerem remuneração que condiz com o seu trabalho.

Portanto, o que se pode concluir, é que por trás de um “simples ato de ajuda” para os professores, não serão construídas as reais transformações do sistema público de ensino. Mas considerando todos esses aspectos comentados acima, onde por trás disto há interesses liberais, a bonificação para os professores não é a melhor solução para a sociedade como um todo. A remuneração apropriada deve ser um direito para todos os professores, e não uma “ajuda” para alguns. Visto que também devem ser repensadas as graduações, formações e as formas de contratações destes profissionais que estão assumindo tal cargo de tamanha importância para a sociedade.

A discussão é, sobretudo, muito mais ampla do que aparece para o senso comum. E é de se pensar que o esperado realmente será que a mídia, cujos proprietários correspondem a poucas famílias brasileiras, não terá interesse em transmitir um espaço problematizado desta visão mais crítica a respeito desse ato da bonificação. É certo, que é de muito maior interesse da classe dominante, ignorar todos os fatores que foram apresentados, de menor quantidade de alunos por classe, de auxílio para professor, dentre outros, e “tampar o buraco” com a bonificação. No entanto, injustamente e intencionalmente, não são todos que tem a possibilidade de ter acesso à essas informações que proporcionam um olhar mais crítico, e dessa forma faz-se a

responsabilidade de repensarmos, enquanto psicólogos (bem como demais profissionais comprometidos com a sociedade) de todas as áreas e repassarmos estas informações.

A bonificação faz, portanto, com que os professores entrem na lógica da meritocracia, a lógica de premiar sempre a competência (competência esta vista pela ótica do mercado capitalista), que se dá independentemente do contexto pleno em que o indivíduo está inserido. Logo, a meritocracia só é efetivada na medida em que há transformação das idéias meritocráticas em ideologia intitulada pela classe dominante que tem por objetivo convencer a população de que aquele é o melhor sistema social que existe utilizando-se das instituições sociais para tal (SILVA, BARBOSA & SOUZA, 2006).

Países como a Finlândia, Suécia, Japão, Coreia do Sul, Cingapura, Reino Unido e Austrália, pontuam outras estratégias para a melhoria do ensino público, que nos traz contribuições importantíssimas as quais devemos ir à busca. São elas desenvolver um ensino mais eficiente, ou seja, formação geral e preparação profissional mais coerente e capacitada, em lugar de um treinamento visando fundamentalmente às demandas do mercado de trabalho; tempo para o aprendizado profissional e colaboração construído em horas de trabalho de professores, ou seja, a alocação do tempo nos dias de trabalho de professores e semana para participar de tais atividades; forte infraestrutura para o ensino de alta qualidade; e políticas que as escolas e professores possam tomar decisões em torno do currículo e práticas locais de avaliação, bem como em que possibilita a seleção de conteúdo de desenvolvimento profissional com base em prioridades locais (WEI, ANDREE & DARLING-HAMMOND, 2009).

Utilizando estas estratégias, a solução de uma melhoria na educação pública estaria bem mais próxima de torna-se uma realidade, de forma a não limitar-se em um conhecimento utilitarista, e sim transcender a este e atingir um conhecimento reflexivo e até mesmo crítico, o qual possibilite aos indivíduos se portarem enquanto sujeitos ativos e coletivos, capazes de transformarem a realidade que os cerca, e não passivos às determinações das ideologias econômicas e políticas das classes dominantes.

Neste contexto, Dermeval Saviani (1995), filósofo e pedagogo brasileiro, traz contribuições importantíssimas que colocam em questão as estratégias pedagógicas de forma alcançar não somente as classes dominantes, mas também, as classes populares. Fundador de uma pedagogia dialética, a qual denominou Pedagogia Histórico-Crítica, classifica no seu livro *Escola e Democracia*, a Pedagogia da Essência, bem como a Pedagogia da Existência, presentes no grupo das pedagogias de teorias não-críticas, que

entendem a educação como um instrumento de equalização social e conseguinte, superação da marginalidade. Desta forma, ele explicita que para alguns autores a marginalidade, cuja causa seria a ignorância, constituiria um fenômeno acidental que afetaria o indivíduo, com forças singulares, sendo que a educação deveria por meio da superação da marginalidade, garantir a construção de uma sociedade igualitária.

A Pedagogia da Essência teve como um de seus representantes tardios uma das manifestações de Bogdan Suchodolski (1907-1992), educador e filósofo polonês de orientação marxista. Ela teve seu início com Platão, sendo desenvolvida pelo cristianismo. Esta pedagogia investiga o que é empírico, e concebe a educação como ação que se desenvolve no indivíduo, o que irá proporcionar a definição de sua essência verdadeira.

É durante a Idade Média que a concepção essencialista recebe uma inovação que condiz com o pensamento de que a essência de cada indivíduo era estabelecida, e mesmo determinada, pela vontade divina. Desta maneira, as diferenças eram justificadas pela essência.

Durante o período pré e pós Revolução Francesa, a burguesia como a classe em ascensão se manifestava como uma classe revolucionária, utilizando da filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade entre os homens, para então criticar a nobreza e o clero, e assumir o poder das decisões políticas já que o poder econômico já lhe pertencia. Neste momento, a burguesia propõe a visão de que os privilégios atingidos pela nobreza e pelo clero, não eram naturais e nem mesmo atributos divinos, e sim eram construídos socialmente. Logo, com esta nova visão preponderante, as diferenças sociais passaram a serem repensadas enquanto injustiças sociais que deveriam deixar de existir e serem substituídas por uma sociedade igualitária.

Sobre a base dessa ideologia de igualdade proposta pela burguesia, é que a Pedagogia da Essência irá se consolidar. Este pensamento ideológico proposto pela burguesia advogava que no momento que essa classe econômica se tornasse a classe, por fim, dominante, esta proporcionaria a “escola para todos”. Isto, baseando-se no discurso que só desta maneira, escolarizando a todos, é que os servos e cidadãos poderiam participar de forma ativa dos processos políticos.

A Pedagogia da Essência, que de acordo com Saviani (1995) corresponde à Escola Tradicional, tem como pressuposto fundamental a organização centrada no professor, o qual deve transmitir conhecimentos culturais aos alunos, segundo uma

graduação lógica, sendo possível concluir, a busca por uma preparação e uma formação suficientemente boas dos professores.

A partir da década de 30, a tendência humanista moderna identifica-se com uma nova vertente do pensamento pedagógico, trazida com o advento da Escola Nova que corresponde segundo Saviani (1995), a Pedagogia da Existência. Esta começou pelo pensador genebrino J. J. Rousseau com sua obra revolucionária *Emílio*, e tinha por pressupostos básicos: a visão do professor como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos, a aprendizagem de maneira espontânea (imediate, ou seja, mediada) em decorrência de um ambiente estimulante que estabeleceria uma relação viva entre os professores e os alunos e a afeição da escola como alegre, multicolorida, movimentada.

Essa nova vertente do pensamento pedagógico que se consolidou no Brasil por volta da década de 30 a 50 está ainda intrinsecamente relacionada com os interesses da classe burguesa (por fim, dominante) que após ter se estabelecido, passa a modificar seus interesses e sua ideologia revolucionária para reacionária. Esta nova teoria, no entanto, mantinha a crença no poder da educação e em sua função de equalização social. A marginalidade passa da visão de causa predominante da ignorância, para considerar também que o sujeito que não tinha “conhecimentos suficientes”, era um sujeito a par da sociedade. Desta forma a educação, enquanto fator de equalização social seria um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumpriria a função de ajustar e adaptar os indivíduos que por algum motivo tinham sido considerados à margem da sociedade.

Nota-se que a diferença entre os sujeitos passa a ser vista de maneira mais presente, à medida que este pensamento ia ao encontro dos interesses da burguesia. O que precisaria ser feito era aceitar e respeitar cada individualidade. Este pensamento influencia a visão pedagógica do momento, de maneira a ser proposta uma escola específica para aqueles que por “algum motivo” (sendo que este motivo não considerava os processos histórico-sociais) teriam maiores dificuldades de aprendizagem e para aqueles que facilmente desenvolveriam os processos de aprendizagem. Esta escola, porém, nasceu na desigualdade econômica e na hierarquização, de maneira a proporcionar também desigualdades na educação: uma para ricos e outra para pobres, que se dava de forma sutil.

O que se observa, tendo em visto as considerações de Saviani (1995), é que a educação deste momento acabou por preparar a formação do homem burguês, sendo

assim, ela não atingiu as massas populares. Foi, portanto, caracterizada pelo elitismo, pelo aristocracismo e pelo individualismo liberal. Conforme a compreensão de Saviani, adotada neste artigo, tais configurações da Pedagogia da Existência, Escola Nova, foram, sobretudo, negativas uma vez que, provocando o afrouxamento do conteúdo (educação) exigido pelos professores e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos (didática), acabou por rebaixar o nível de ensino e aprendizagem às camadas populares em contrapartida do aprimoramento da qualidade do ensino destinado às elites.

Dermeval Saviani (1995), neste contexto, preocupa-se em fundar uma Pedagogia dialética qual denominou Pedagogia Histórico-Crítica. Esta propõe uma prática pedagógica que interaja entre conteúdo (Pedagogia da Essência) e realidade de ensino mais estimulante (Pedagogia da Existência), visando à transformação da sociedade através da ação-compreensão-ação do educando, que deve dar ênfase nos conteúdos, como produção histórico-social. Desta maneira, transcende e supera as teorias não-críticas; classificadas como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista; e mesmo as teorias crítico-reprodutivistas subdivididas em Teoria de Sistema enquanto violência simbólica, Teoria da Escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista.

Segundo nossa compreensão, conforme Saviani (1995) já pontuava, que tanto na Pedagogia da Essência como na Pedagogia da Existência, está ausente a perspectiva historicista, faltando-lhes, assim, a consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação. Para a proposta da Pedagogia Revolucionária, visa-se não secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, “considerando a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral [...]” (SAVIANI, 1983, p.75). Ou seja, propõe métodos que estimulam a iniciativa dos alunos sem, no entanto, abrir mão da iniciativa do professor. E, da mesma forma, admite e reconhece a importância dos métodos propostos pelo escolanovismo, em que se encontram escolas bem equipadas, com menor número de alunos em classe, com maior duração da jornada escolar, de forma a proporcionar um ambiente capaz de despertar o interesse dos alunos. Mas, sobretudo, propõe que todos estes benefícios venham também a serem implantados em escolas para as camadas populares que portam o estigma de passividade, desinteresse, e de “portadores” de dificuldades de aprendizagem.

PROCEDIMENTO

O procedimento utilizado para a coleta de dados neste estudo tratou-se de um levantamento bibliográfico de artigos da imprensa, periódicos e literaturas cujos foram selecionados pelo critério de tratar da questão do mérito e da bonificação, do neoliberalismo, da pedagogia histórico-crítica e de questões afins. Para tanto foram utilizados um artigo de imprensa, dois periódicos, onze referências bibliográficas, bem como sete demais sites informativos, as quais dialogados entre si, permitiram uma compreensão mais ampla da problemática estudada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, de modo geral, acompanhou grande parte da história dos interesses da classe dominante, como aparato Estatal para atingir os objetivos estabelecidos pelas suas instâncias políticas e econômicas.

A Pedagogia da Essência, ao propor que todos são iguais e todos têm direito à educação, não vinha, no entanto, preocupando-se de fato com uma sociedade democrática e igualitária, e sim vinha, sobretudo, propondo um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres. O interesse da burguesia em afirmar a filosofia da essência, e da igualdade, com o discurso que só no momento em que todos estivessem acesso a escola, reforçava teoricamente a idéia de que servos e cidadãos poderiam participar de forma ativa dos processos políticos, como já mencionado anteriormente.

A crença neste poder na escola foi intensamente abalada com a Primeira Guerra Mundial. Neste momento, foi esgarçada a ideologia que a “escola para todos” seria a condição da transformação da humanidade, como forma de redimi-la da ignorância e opressão, pois a posse da ciência e da moralidade não tinha impedido que os homens continuassem a sofrer pela tirania humana e pela desigualdade social. Tendo ocorrido este questionamento na ideologia educacional, os liberais passaram a investir em uma nova Pedagogia que não mais a tradicional, a Pedagogia da Essência, que acaba por ser responsabilizada pelos desastres sociais.

Na consolidação dos ideais liberais, foi-se também consolidando a nova visão pedagógica, a Pedagogia da Existência, em função do lugar que o indivíduo ocupa nas

relações sociais de produção. A esta nova fase da política educacional, era proposto uma reversão nos princípios e práticas educacionais.

Com base no pressuposto que os bens-sucedidos o eram por mérito pessoal, permitia-se admitir as diferenças entre os alunos, “os batalhadores, e por isto, capacitados” e os “desinteressados e por isto, não capacitados”. Todos teriam as mesmas oportunidades de escolhas, mas aqueles que fossem “capazes” de aproveitá-las é que deveriam estar na preocupação da educação, de forma a prepará-los para o mercado de trabalho, e de forma ao Estado receber um retorno mais eficaz.

Os pedagogos liberais, no entanto, estavam (e por vezes, ainda estão) influenciados por um humanismo ingênuo que os levavam a acreditar na possibilidade de a escola proporcionar uma sociedade igualitária, onde os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal, e dessa forma, por fim, beneficiaria toda grande parte da sociedade. O que, no entanto, não se concretizou devido aos interesses contraditórios da burguesia.

Neste sentido, a educação passaria a ser não mais a instância transformadora da sociedade, mas sim como instituição que reproduz, mantém e legitima as desigualdades sociais. Para Bourdieu, o êxito alcançado nas trajetórias escolares, não poderia ser responsabilizado por aptidões e desempenhos individuais, mas sim por uma origem social, que os possibilitaria condições melhores ou piores diante do sistema de ensino. As reflexões de Bourdieu nos fazem desconstruir a lógica da ideologia meritocrática à medida que nos aponta para as condições sócio-culturais-econômicas que podem determinar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos indivíduos (BOURDIEU, 1989).

Visto isso, ao se propor a bonificação, pode-se observar que a Educação e a Pedagogia ainda se constituem intrinsecamente articulados à política e ideologia neoliberal, embora essa percepção não seja acessível à população em geral. Isto é exemplificado pela bonificação tratar de um pagamento que se dá por meio do mérito do professor em resposta ao mérito do aluno em detrimento das condições históricas, econômicas, estruturais em que este “mérito” é reconhecido.

Os leitores desta pesquisa, ao lerem estas palavras podem tomar consciência da enorme responsabilidade que nos cabe, enquanto psicólogos escolares e afins, de repensar o que Saviani já havia proposto em sua pedagogia dialética histórico-crítica, e lutar por uma educação em que todos possam ter acesso, inclusive as camadas populares, que por muitas vezes não possui o capital cultural suficiente para alcançar o

“mérito”. Este acesso, portanto, deve estar paulatinamente se adaptando às verdadeiras demandas dos indivíduos enquanto sujeitos participantes do desenvolvimento da política social. Deve-se ainda pensar em uma política pública educacional com uma oferta de remuneração mais coerente e justa, onde, sobretudo, o Estado é quem deve se responsabilizar e a comunidade se organizar para a real parceria, sem voluntarismos.

REFERÊNCIAS

APPEL. Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo SILVA, T. T da. (orgs) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes 1995.

ARROYO, editorial da revista Época de SETEMBRO DE 2008.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

BOCK, A. M. B. **Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica**. In MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (org.) **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Ed. Bertrand Brasil S. A – Tradução de Fernando Tomaz, 1989.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. 11ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981

LIBANEO, J. C. (et al) **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: História de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29ª Ed, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

VIEIRA, 2004.

SILVA, J.; BARBOSA, J. L.; SOUZA, A. I. **Práticas pedagógicas e a lógica meritocrática na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

Citation: Wei, R.C., Andree, A., & Darling-Hammond, L. (2009). **How nations invest in teachers**. Educational Leadership, 66(5), 28-33

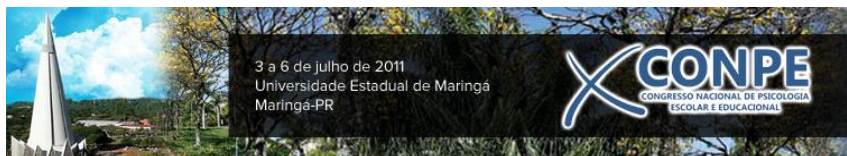
Definição de Educação segundo a UNESCO: Os alicerces da educação de infância. Disponível em: http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=11 Acessado no dia 16/06/2010 as 13:15.25.

A importância da pedagogia para a educação. Disponível em: <http://universidadedofutebol.com.br/ConteudoCapacitacao/Artigos/Detalhe.aspx?id=179&p=> Acessado no dia 16/06/2010 as 18:45.10.

SUCHODOLSKI, B. **O pensamento pedagógico existencialista**. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/Juliana/Resumo/CAP11.html>. Acessado no dia 16/06/2010 as 21:45.9.

NOGUEIRA, S. M. ^a, Valores e objetivos da educação brasileira: a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional, a partir de 1930. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, 72 (171): 145-174, maio/ago. 1991. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/434/439> acessado no dia 16/06/2010 as 11:19.54.

SOARES, J. S. G. **Pedagogia da essência X pedagogia da existência**. Disponível em: http://www.concepcionistas.com.br/revista_nova/revista18/PedagogiaDaEssenciaPedagogiaDaExistencia.pdf. Acessado no dia 16/06/2010 as 9:31.46.

**Neoliberalismo.**

Disponível

em: <http://www.suapesquisa.com/geografia/neoliberalismo.htm>. Acessado no dia 16/06/2010 as 14:10.54.

MARRACH, S. A., apud SILVA, C. A. Jr. Et al. **Neoliberalismo e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoeducacao1.html> acessado no dia 17/06/2010 as 23:15.45.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE: O SENTIDO DE SER PROFESSOR EM ESCOLA PANTANEIRA

Célia Beatriz Piatti - celiabp@brturbo.com.br

Sonia da Cunha Urt - surt@terra.com.br

GEPPE/PPGEdu/CCHS/UFMS

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de um recorte da pesquisa intitulada “A Educação no processo de constituição de sujeitos: o dito nas produções e o feito no cotidiano” FUNDECT²¹/MS - que vem sendo desenvolvida pelo grupo de estudos e pesquisas GEPPE/UFMS, se propôs a investigar a constituição da identidade das professoras, tendo em vista o sentido de ser professora em escola pantaneira.

Escrever sobre identidade constitui-se em um duplo desafio: escrever sobre algo que parece axiomático e familiar e, por outro lado, algo complexo que se constitui em uma rede de histórias nas quais personagens iguais e diferentes são envolvidas em vivências e sentimentos singulares e plurais.

Estudado em vários campos das ciências, antropologia, filosofia, sociologia, educação e na psicologia, o termo identidade vem carregado de incertezas e diferentes aspectos e, isso, o torna intrincado.

Ao se falar em identidade, de um determinado grupo, como professores, é preciso reconhecer os sujeitos e sua história e, nesse sentido, a identidade é concebida como movimento, processo.

Por acreditar que a construção da identidade não é algo estático e acabado, concebemos a atividade docente como processo contínuo no qual os professores se constituem adquirindo conhecimentos, concepções de mundo, com sentidos e significados a partir das relações que estabelecem com o outro.

A atividade como um dos princípios centrais do desenvolvimento do psiquismo nos permite compreender o sujeito em sua constituição frente à sociedade, portanto, sendo o sujeito da ação histórica no mundo concreto.

²¹ Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul

Toda atividade, tem uma necessidade que a constitui, assim, a partir dela, o homem tem um ensejo, este está ligado ao objeto da necessidade realizada por meio de uma ação que é o processo de humanização, no qual o homem se apropria da cultura, conhecimentos e valores dos quais se torna histórico e social.

É no processo da atividade docente que as professoras se revelam em suas igualdades e diferenças apresentando o sentido e o significado de ser professor e atuar como agente transformador do contexto onde exerce a sua atividade.

A construção da identidade do sujeito é vista como movimento, desenvolvimento do concreto. Metamorfose que revela a constituição da identidade, que representa a pessoa e a engendra.

IDENTIDADE: MOVIMENTO, METAMORFOSE

Quando queremos conhecer a identidade de alguém, quando nosso objetivo é saber quem alguém é, nossa dificuldade consiste apenas em obter as informações necessárias.

Obter as informações é uma questão prática: quais as informações significativas, quais as fontes confiáveis, de que forma obter as informações, como interpretar e analisar essas informações.

Levantamos as informações com o mesmo procedimento que um cientista adota ao fazer uma pesquisa (sem a sofisticação da pesquisa científica) não problematizamos o resultado obtido, não complicamos a questão; supomos que as informações nos revelam a realidade.

Nós nos identificamos com nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade, nosso nome próprio.

Para Ciampa

Um nome nos identifica e nós nos com ele nos identificamos [...] O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos (CIAMPA, 2007,p.131)

Para o autor está claro que o nome não é a identidade; é uma representação dela. Posso representá-la de outras formas, além de usar nomes próprios: este recém nascido, o filho de fulano, etc.

O primeiro grupo social do qual fazemos parte é a família, nosso primeiro nome nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último nos iguala a eles. Portanto, diferença e igualdade é a primeira noção de identidade.

A identidade é construída pelos diversos grupos dos quais fazemos parte. É preciso refletir sobre como um grupo existe objetivamente através das relações que estabelecem seus membros entre si e como o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir, trabalhar, pensar, sentir.

Apenas quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações, e com as de outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações conseqüentes, ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto do nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade, e também cabendo a nós – agentes de nossa história pessoal e social – decidir se mantemos ou transformamos a nossa sociedade (CIAMPA;LANE, 1983, p. 36-37).

Uma questão complicada é compreender o que é identidade. Satisfazer com a concepção de que se trata da resposta dada à pergunta “quem sou eu?” É pouco, é insatisfatório. Ela capta o aspecto representacional da noção de identidade (enquanto produto), mas deixa de lado os aspectos constitutivos de produção, bem como as implicações recíprocas destes dois aspectos. De acordo com Ciampa (2007) para entendermos a identidade, precisamos entender o próprio processo de produção da identidade.

Não podemos isolar de um lado os aspectos biológicos, psicológicos, sociais que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado, a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade (CIAMPA,2007,p.161)'

Não basta a representação, a identidade se constitui a partir das relações as quais o indivíduo esteja envolvido concretamente, confirmando a representação através de comportamentos que reforcem sua conduta.

A identidade se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e não como dar-se constante que expressa o movimento do social.

Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagem fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens (CIAMPA, 2007, p.157).

A identidade não é estática, existe sempre na relação com o outro, o que significa ser igual e diferente ao outro. Igualdade e diferença são sentidos da identidade.

Deixar de repor uma identidade pressuposta – ser movimento, ser processo, ser metamorfose. A identidade vista como metamorfose, revela a relação do sujeito com a sua própria história de vida num contínuo processo de transformação.

A identidade emana das relações sociais. É a partir dessas relações que o indivíduo se reconhece e ao mesmo tempo é reconhecido no meio social. Envolto a um processo contínuo, dinâmico e histórico.

DIFERENÇA E IGUALDADE: SENTIDOS DA IDENTIDADE

A primeira noção de identidade é a diferença e a igualdade. Nascemos e vamos nos diferenciando e nos igualando ao outro conforme as relações que estabelecemos.

De acordo com Ciampa (2007) a diferença e a igualdade se formam de acordo com o grupo social do qual fazemos parte: brasileiro igual a outros brasileiros, diferente dos estrangeiros (“nós os brasileiros somos... enquanto os estrangeiros são...”); homem ou mulher (“os homens são... enquanto as mulheres são...”). Conhecer a si próprio é reconhecer o outro, pois nos identificamos com os grupos sociais. Ao pertencer a um grupo, somos a nossa ação.

Eu só passo a ser alguém, quando descubro o outro, e sem este reconhecimento não há como saber quem sou eu, pois não existem elementos de comparação. Deste modo, a identidade depende de uma diferenciação em relação ao outro. “A identidade é sempre pressuposta, mas, ao mesmo tempo, tal pressuposição é negada pela atividade, já que, ao fazer, eu me transformo, o que faz da identidade um processo em permanente movimento” (CIAMPA, 2007, p.207). Assim, a identidade é entendida como um processo de permanente construção, em contínua transformação, do nascimento até a morte.

Ainda segundo Ciampa, não há como abordar o tema identidade sem fazer menção ao estigma, que é compreendido como “marcas, atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo” (CIAMPA, 2007, p.209).

A identidade se faz por meio do outro. A soma com os outros, configura e legitima a nossa identidade que não se cristaliza e não se solidifica pois é sempre rompimento, contradição revelada na busca à origem das coisas, dos seus sentidos e significados. E só recuperando a nossa história, por meio dos movimentos desenhados ao longo do tempo, nas interações realizadas, que constatamos a provisoriedade da identidade e o que a representa na diferença e igualdade dos pares.

UMA QUESTÃO COMPLEXA E INTRICADA: QUEM É VOCÊ? QUEM SOU EU?

Pergunta simples, porém carregada de complexidade. Quem é você? Um pergunta que sempre nos fazem e, que muitas vezes fazemos a nós mesmos. Quem sou eu? A partir dessa pergunta refletimos sobre nós, quem somos, o que fazemos, como nos portamos e como somos em relação ao outro. Portanto, essa reflexão pode propiciar dúvidas a respeito de nós. Na verdade, quem somos? Para Ciampa (1997) a questão da identidade, aparece em todos os contextos da vida cotidiana e, portanto, é parte constante de nossas ações.

Quando assistimos um filme, lemos um livro estamos sempre procurando a identidade das personagens, do criminoso, do vilão e do herói. Em nossa vida, muitas vezes ocultamos fases ou fatos de nossa vida que ocultam nossa identidade.

Para Ciampa

Quando respondemos a pergunta “quem sou eu?”, a primeira observação a ser feita é que nossa identidade se mostra como a descrição de uma personagem (como em uma novela de TV) cuja vida, cuja biografia aparece numa narrativa (uma história, um enredo, personagens, cenários, etc) ou seja, como personagem que surge num discurso, qualquer história costuma ter autor, que constrói a personagem (CIAMPA, 1997, p.60).

Criamos a nossa história, nós e os outros somos as personagens e os autores ao mesmo tempo. O autor que cria nossa personagem: o autor mesmo é personagem da história. Na verdade, assim, poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como “autor” seria dessa forma um “narrador, um “contador” de história (CIAMPA, 2007, p.60).

A partir da ideia de construção da história, não é possível considerar a identidade com a resposta dada à pergunta: quem é você. Nós somos as nossas ações, o que fazemos e produzimos nos torna alguém. Esse alguém só existe em contato com o

outro. Então, eu – como qualquer ser humano – participo de uma substância humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade (CIAMPA, 2007, p.68).

Assim, compreender o processo de construção da identidade é conceber a transformação de diferentes realidades a qual pertencemos e, somos sujeitos da ação. Como agentes atuantes somos a história e somos os construtores dessa história.

SENTIDO E SIGNIFICADO DE SER PROFESSOR

A identidade dos professores, hoje, revela-se um processo contínuo de significação, que é construído nas relações desenvolvidas em cada contexto, num processo dialético, levando-se em consideração, as mudanças rápidas que a sociedade apresenta ao profissional professor.

O professor se constitui a partir das interações em processos contínuos, históricos e sociais. A identidade profissional se constrói pela revisão constante do significado social da profissão. Para Ciampa (1997) há uma intrincada rede de relações entre os indivíduos de modo que uma identidade reflete outra identidade num contínuo construir-se.

O professor, como sujeito social, faz parte de um movimento cultural e histórico que influencia a sua forma de pensar e de agir. Em sua atuação, carrega os saberes que adquiriu como aluno que vivenciou a prática de seus professores, como colega que troca experiências com outros profissionais, adquirindo assim, novas características profissionais, que internaliza em sua trajetória.

Desse modo, a identidade profissional é uma identidade social na qual assume uma relevância particular, o momento no qual situa o professor. O professor participa de um grupo social, vive inúmeras experiências iguais e diferentes. Traz consigo uma história que é condição para compreendê-lo em sua atuação.

Para compreender como se dá a constituição do sujeito/professor não basta compreender o sujeito único, mas o contexto histórico do qual ele vive. “O homem é um ser de possibilidades, que compõe sua essência histórica”. Ciampa (1997) afirma que, uma alternativa impossível é o homem deixar de ser social e histórico; ele não seria homem absolutamente.

O sujeito é, a partir da relação com o outro e com o mundo, o que pensa e faz, conformando-se ao seu contexto ou transformando-o. “A sociedade é uma realidade

objetiva e subjetiva e o indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este mundo como realidade objetiva” (URT, 1998, p.10).

Muitos fatores da sociedade têm se destacado como interferentes na atual forma de ser desse profissional da educação, processos de especialização, de burocratização e de desqualificação, questões estas que, mostram cada vez mais que o mundo pós-moderno interfere e modifica a conduta dos profissionais.

Todas estas questões revelam que o professor é parte dessa sociedade e participa ativamente do processo de mudanças rápidas que ela apresenta, transformando as relações sociais e profissionais.

Diante dessas premissas e considerando que, a docência é uma atividade complexa, é preciso compreender como os professores atuam em diferentes contextos, é preciso refletir sobre o ensino, sobre as relações entre o mundo do trabalho, sobre sociedade, sobre a formação docente e compreender como este profissional se relaciona socialmente, se constitui como sujeito atuante no espaço onde exerce a sua atividade.

O professor atua a partir da experiência com o outro, partilhando e tornando-as significativas, repensando sobre o seu próprio modo de ser e de aprender, experimentando novas ações, constituindo-se como pessoa e profissional.

Desse modo, a construção da identidade do professor acontece a partir de sua relação com o outro em sua cotidianidade, sendo o momento de expressão dos aspectos culturais importantes e subjetivos revelados em sua atividade, a qual se expressa a singularidade de sua ação transcendendo a realidade universal.

A construção da identidade é ressignificada a partir das relações sociais na interação com o meio. Nesse sentido, podemos considerar que o trabalho é o reflexo da vida pessoal do indivíduo no contexto no qual participa, é o reflexo da história da qual internaliza, se apropria e a refaz.

CAMINHOS DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa fizemos uma visita à escola Joaquim Alves Ribeiro situada na Fazenda Taboco, na região de Aquidauna-MS. Na escola estudam 83 crianças, algumas em regime de internato e outras vivem em suas casas nas proximidades da fazenda, com os pais.

São seis professoras que atuam na Educação Básica (1º ao 9º ano). Todas residem na cidade de Aquidauna-MS e viajam 120Km para chegar à escola, que fica no interior da fazenda Taboco.

Chegam à escola às 8h em transporte da Prefeitura Municipal de Aquidauna. A estrada de chão batido, revela em seu percurso as belezas da natureza, árvores e bichos são vistos em todo o caminho e a escola está situada no interior da fazenda rodeada de natureza.

Após fazer um passeio pela fazenda, conhecer o ambiente, as crianças e funcionários (merendeira e peões) convidamos as professoras para a entrevista na qual tiveram a oportunidade de expressar as concepções e significados de “ser” professora, revelando assim, um pouco de sua trajetória pessoal e profissional desvendando como se constituem neste local, onde exercem a sua atividade.

Todas as professoras foram entrevistadas e tiveram a oportunidade de narrar fragmentos de sua história pessoal e profissional. As entrevistas foram realizadas no pátio da escola, após as aulas, situação que as deixaram tranquilas para responder às questões.

No plano da entrevista, entre várias perguntas, selecionamos para este estudo algumas delas: Quem é você? O que esse lugar representa para você como profissional? Qual o sentido e o significado de ser professor na escola do Pantanal? Quais os saberes que você constrói neste espaço onde está situada a escola? Todas as questões foram elaboradas tendo como base nossos estudos acerca da categoria identidade.

ALGUMAS DESCOBERTAS: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na voz das professoras, um lugar é revelado, assim como, quem são e o significado de ser professora na escola situada no Pantanal.

Sonhei em ser professora. Quando era pequena morava no sítio e vinha todos os dias pescar com o meu pai depois da aula. Então sonhava em ser professora e viver no meio da natureza, próximo aos animais. Adoro os animais e todo esse verde. Por isso, sou bióloga, agora, sou professora de Biologia (P.A)²²

²² Identificamos cada professora pela letra P referente à professora acompanhada por uma letra na sequência do alfabeto e da entrevista.

Amo esse lugar, essa paz, essa natureza, essa vida de campo, sem barulho de carro e muita gente. Aqui é uma paz. Eu sou feliz, gosto de vir pra cá, viajar. É uma viagem, né? Todos os dias acordo às 5h com gosto. Eu sou uma professora do campo (PB)

Eu sou uma mulher professora, sempre quis ser professora, desde criança, já brincava de escolinha com as minhas bonecas e sempre vivi no campo, na casa da minha avó. Tava acostumada a montar em cavalo, comer fruta do pé, brincar com resto da natureza. Tudo da natureza vira brinquedo de criança, folhas, sementes, pau. (PC).

Sou professora e amo o que faço. Na verdade me fiz professora por acaso. Eu queria fazer turismo, mas não deu e aí fui fazer Pedagogia e gostei. Tenho orgulho de ser professora, ainda mais daqui, do Pantanal (PD).

A identidade é constituída a partir da relação com os grupos sociais dos quais fazemos parte nos diferenciando ou nos aproximando deles. Nessa diferenciação ou igualdade construímos nossa identidade por meio da história, das tradições, das normas das quais estes grupos pertencem.

Ser professora na escola pantaneira é igual ser a todas as professoras, mas o que agente tem de diferente é o espaço de natureza, aqui é bonito e tem inspiração para ensinar e aprender e agente aprende muito com as pessoas daqui, com os pais dos alunos. Eles nunca reclamam, sempre ajudam e na cidade, né, agente sabe que os pais querem mandar (PA).

Ao participar dos grupos sociais somos nós e os outros. Mas somos nós, o modo como agimos, nos torna algo. Nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática (CIAMPA, 1987, p.65).

Aqui eu aprendo e ensino. Aprendo a simplicidade dessa gente, os costumes. Olha ali, (mostrou os peões conversando) eles sentam horas e ficam conversando, mas nunca falando mal, com fofoca, sabe, dos outros, é sempre um caso, uma história, coisas boas da região. Isso é diferente, é coisa do lugar, de gente simples (PB).

Aqui tem tantos saberes, a gente aprende os costumes do lugar, o jeito de viver em harmonia com o homem e também com a natureza. As crianças aqui não tem consumismo, vaidade exagerada, inveja, essas coisas das crianças das escolas da cidade. Aqui eles querem estudar, para ser melhor do que são hoje e os pais motivam eles, porque muitos deles não tiveram oportunidade. Além disso, construo saberes da natureza, da vida no campo, da preservação do meio ambiente (PE).

Para compreender como se dá a constituição do sujeito/professor não basta compreender o sujeito único, mas o contexto histórico do qual ele vive. “O homem é um ser de possibilidades, que compõe sua essência histórica”. Ciampa (1997) afirma que, uma alternativa impossível é o homem deixar de ser social e histórico; ele não seria homem absolutamente.

O sujeito é, a partir da relação com o outro e com o mundo, o que pensa e faz, conformando-se ao seu contexto ou transformando-o. “A sociedade é uma realidade objetiva e subjetiva e o indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este mundo como realidade objetiva” (URT, 1998, p.10).

Já dou aula nas escolas do Pantanal há dez anos. Neste tempo aprendi muito. São tantos saberes que posso dizer que essa convivência com as crianças pantaneiras me fez melhor como pessoa e professora e também aprendi a ensinar com mais firmeza as coisas da vida pantaneira (PF).

O Pantanal é mágico, tudo aqui tem uma magia, acho que é a natureza, dar aula embaixo da árvore com som de passarinho cantando, água correndo no riacho, árvore com folhas caindo, pé de flamboyant carregado de flores. Olha essa árvore! (mostrou a árvore) carregada de flores. É lindo demais, não canso de admirar essa beleza. Tudo isso já é uma aula pra mim e para as crianças (PD).

Aqui a gente e as crianças aprendem muito mais do que o ensino formal ensinado no banco da classe, aqui se aprende a viver melhor (PA).

Para Rubinstein (1997, p.11) o homem não é apenas um ser passivo, contemplativo, mas um ser ativo. Por isso deve-se estudá-lo através dos seus atos, através de sua atividade específica.

Ser professora neste lugar tem um significado de vida. Essas crianças precisam de nós para serem melhor na vida. Acho que sou muito importante na vida dessa gente. Vale o sacrifício de vir todos os dias com sol ou com chuva, às vezes até com problemas na estrada, eles valorizam muito a gente (PA).

O professor atua a partir da experiência com o outro, partilhando e tornando-as significativas, repensando sobre o seu próprio modo de ser e de aprender, experimentando novas ações, constituindo-se como pessoa e profissional.

Aqui eu aprendo com tudo, principalmente com as pessoas. Parece que as pessoas desse lugar são mais felizes. Vivem simplesmente, no final da aula tenho sempre um alívio, as crianças daqui não são como as crianças da cidade. Elas respeitam

agente, não existe aluno rebelde. Tudo que você propõe eles fazem e não reclamam. Estão sempre com vontade de aprender algo novo e entusiasmados (PA).

Aqui agente constrói muitos saberes, né? Os saberes da vida mesmo, né, aqui aprendemos a fazer remédios naturais com as ervas, aprendemos a fazer comidas típicas da região, aprendemos a conviver com as pessoas e se ajudar. Somos uma família, praticamente (PE).

Desse modo, a construção da identidade do professor acontece a partir de sua relação com o outro em sua cotidianidade, sendo o momento de expressão dos aspectos culturais importantes e subjetivos revelados em sua atividade, a qual se expressa a singularidade de sua ação transcendendo a realidade universal.

CONSIDERAÇÕES

A atividade desenvolvida pelo homem tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. Atividades são partes de sistemas de relações mais amplos, que surgem, são reproduzidos e desenvolvidos dentro de comunidades sociais e que são, em parte, sistemas de relações de pessoas. Portanto, a atividade do professor é um produto histórico, pois gera processos de relação com o mundo.

É nessa rede de relações que o professor se constitui em sua atividade. Em seu cotidiano constrói conhecimentos que se processam em sua atividade profissional, nas relações que estabelece e a partir dessas relações elaboradas individualmente ele as assimila e restitui para a sociedade. Nesse movimento de trocas ele se constitui como sujeito.

Por isso, podemos afirmar que o professor se constitui em sua atividade, a partir da relação com o outro e com o mundo, o que pensa e faz, revela-se no processo de conformar-se ao seu contexto ou transformá-lo. Atua a partir da experiência com o outro, partilhando e tornando-as significativas, repensando sobre o seu próprio modo de ser e de fazer aprender, experimentando sempre novas ações.

A ação docente é um contínuo e dinâmico processo de construção tendo em vista o professor e as relações que estabelece em seu contexto de trabalho e a partir dessa interação se constitui como sujeito atuante ao exercer a sua atividade.

O reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu só passo a ser alguém, quando descubro o outro, e sem este

reconhecimento não há como saber quem sou eu, pois não existem elementos de comparação. Deste modo, a identidade depende de uma diferenciação em relação ao outro.

Na entrevista realizada, as professoras revelam que a identidade profissional docente apresenta-se como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença a uma determinada categoria ou grupo social, tendo como possibilidade construir e reconstruir a sua história no caminho de sua trajetória, o que permite dar sentido e significado à singularidade de “ser professor” no contexto em que atua.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2003

CIAMPA, A.C. Identidade. IN LANE, S.T CODO, W (org). **Psicologia Social: o homem em movimento**. SP. Brasiliense, 1987.

_____. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social**. SP. Brasiliense, 2007.

RUBISTEIN, S.L. **Princípios da Psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1977.

URT, Sonia. C. **A representação Social e a cotidianidade**. In: **Análise do significado social do significado do trabalho para os jovens**. Campinas. Tese de doutorado, 1992.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A SIMBOLOGIA EDUCACIONAL NO ENSINO A DISTÂNCIA

Sergio Antunes de Almeida – UFMS

srg.antunes@hotmail.com

Vivina Dias Sol Queiroz – UFMS

vivinasol@terra.com.br

1. Introdução

A contemporaneidade tem sido marcada por uma elevada quantidade de oferta de produtos e serviços oferecidos no mercado, bem como uma crescente facilidade ao seu acesso. Na proporção que aumenta a diversidade de produtos existentes, mistifica-se a sua finalidade, ao mesmo tempo em que, quando os indivíduos são envolvidos pela simbologia de tais objetos vão sendo reduzidos significativamente a sujeitos funcionais.

Nessa condição simbólica impregnada por “objetos-signos”²³ para Baudrillard (2005), o que importa não é sua utilidade, mas sim o seu significado social, não diante dos indivíduos e sim de outros objetos que se autonomizam e tornam-se regidos apenas pela lógica do mercado. Aos indivíduos relega-se a competição na aquisição dos produtos que irão demonstrar materialmente uma união de objetos-signos que lhes trarão valorização social quando de suas aquisições.

Entre esses produtos, destacamos a educação que, com as necessárias adaptações, poderá ser replicado na indústria informacional –que ora, se constitui em uma indústria de ponta do capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido Queiroz (2009), indica que no contexto da atual sociedade a educação como prática social e histórica, tem influenciado as funções psicológicas superiores ou culturais, pela presença das tecnologias de comunicação e informação e alterado as formas de relacionamentos entre as pessoas.

Ainda conforme a autora,

²³O objeto-signo, segundo Baudrillard, é um instrumento para manter e concretizar relações de consumo e de diferenciação social advinentes. Não é o simbolismo deste objeto-signo nem sua utilidade que lhe dão sentido. O estímulo para sua aquisição se dá a partir de um conjunto de conotações e propriedade que lhe diferencia de outros objetos, conferindo os mesmos atributos a seu usuário.

Somos submetidos a um processo de internalização dessas influências, no qual o plano interno não se constitui em mera transposição do social, mas o contém como propriedade essencial, num movimento constante entre o interno e o externo, de tal forma que a linha divisória entre o que é individual e o que é social é tão tênue que a nossa constituição humana não é um atributo oriundo somente da nossa origem genética. (QUEIROZ, 2009, p. 20)

Com relação a isso, nos últimos anos, a educação, como prática social e histórica, submetida agora ao processo capitalista de valorização sofreu importantes mudanças, ou seja,

[...] quando uma sociedade se expande, a educação parece funcionar como instrumento poderoso de mobilidade social de novos grupos, e de incorporação de novas tecnologias e conhecimentos à sociedade; quando as sociedades estão estagnadas, a educação parece funcionar, sobretudo, como elemento de seleção e discriminação social. Sozinha ela pode menos do que se acreditava no passado; em conjunto com outros processos de natureza social, política e econômica, a educação pode marcar a diferenciação entre o sucesso e o fracasso. (SCHWARTZMANN, 1991)

Entre as frentes de mudanças, encontra-se o ensino a distância (EAD): empresas de ensino, apoiadas nas TICs, Tecnologias da Informação e Comunicação, que fornecem cursos de nível superior a milhares de alunos espalhados por todo o país, a partir de algum lugar físico específico, graças a redes de computadores, à internet, a satélites, à televisão.

Assim, este estudo discute o símbolo presente no campo da educação, especificamente na modalidade ensino a distância, alvo de uma carga comunicativa intensa e portadora, no seu formato, de padrões homogeneizantes de hábitos e costumes, mas que também confere ao usuário, significados sociais por conta da simbologia do diploma, aliados à força da marca de algumas instituições de ensino superior que tem expandido o acesso a este nível de ensino por conta das atuais tecnologias utilizadas na modalidade “Educação a Distância”.

2. Materiais e Métodos

Este trabalho é recorte de uma pesquisa realizada entre os anos de 2005 a 2008, em uma instituição de ensino superior (IES) privada, aqui identificada por Instituição Y, que se utiliza de transmissão de aulas via satélite em tempo real e tem na profusão da

marca educação aliada ao nome da instituição, importante ferramenta para sua consolidação no mercado educativo.

Para investigar esse processo, esta pesquisa realizou-se em duas fases. Primeiramente, procedeu-se ao mapeamento e descrição das mudanças no processo de trabalho docente viabilizadas pela aplicação das TICs e da chamada administração participativa na instituição pesquisada.

Nesta fase, foram levantados dados relativos à sua atual estrutura-organizacional, ao histórico do seu processo de reestruturação e às modificações mais significativas que este operou comparativamente ao seu antigo padrão de produção. Para tanto, foram utilizados documentos e informativos internos da empresa, bem como entrevistas com funcionários das áreas: Administrativa (Depto. Pessoal, secretárias de cursos, Depto. de Vestibular) e Pedagógica (coordenadores de curso, professores, tutores eletrônicos e tutores de sala), tendo como critério de seleção aqueles que participaram desse processo desde o seu começo.

Os dados levantados subsidiaram um recorte mais preciso das funções de Tutor Eletrônico e Professor Especialista, o qual permitiu avançar para uma segunda fase em que foram realizadas novas entrevistas com esses docentes visando compreender o funcionamento dos seus respectivos processos de trabalho, e a sua percepção sobre tais inovações.

Ao todo foram realizadas 67 entrevistas com tutores eletrônicos, 33,5% do número de profissionais efetivos na época, através de formulários. Quanto aos professores especialistas, foram realizadas 10 entrevistas que foram gravadas e transcritas. Em ambos os casos, foi preservado o anonimato dos entrevistados.

A instituição, situada em uma cidade da região sul do país, oferece, desde 2002, cursos universitários à distância a mais de 100 mil estudantes, conectados a 900 pólos (salas de aula apropriadas), espalhados em 200 municípios de 24 estados brasileiros, detendo, com isto, 35% do mercado de ensino à distância no Brasil. (ABRAEAD, 2008)

Seu sistema de EAD foi implantado em 2002, e, conforme o site da instituição leva conhecimento e formação profissional qualificada aos estudantes de qualquer lugar do Brasil, por meio de cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância²⁴.

²⁴A instituição oferece concursos vestibulares a cada seis meses.

Nestas salas, milhares de alunos contam com recursos de tele-aulas via satélite, recursos da internet e do ambiente WEB, além de material didático impresso e digital.

3. O processo de trabalho

Esquemáticamente, a cadeia produtiva do processo de educação à distância, na Instituição Y, contém três elos básicos: professor especialista (PE) – tutor eletrônico (TE) – aluno. O PE elabora as aulas, conforme o faz qualquer professor, mas as ministra em uma sala aparelhada como se fosse um estúdio de televisão. A imagem é transmitida, via satélite, para os pólos a distância (“salas de aula”), onde os alunos assistem às aulas em tempo real, através de um receptor de TV (telão) e de microcomputadores conectados à intranet da instituição, fiscalizados e orientados pelo TE que, inclusive, media a interação professor-alunos.

Cada tele-aula dura 90 minutos ininterruptos, durante as quais o professor, além da fala, pode usar filmes, *slides*, textos e quaisquer outros recursos de apoio necessários. O PE ainda coordena a “aula-atividade”, um bate-papo via rede (*chat*) com duração de 60 minutos, quando, junto com o TE, responde a questões ou dialoga com os alunos. Aos TEs compete receber, via rede de computadores, os trabalhos e provas dos alunos, inclusive os trabalhos de conclusão de curso (TCCs), corrigi-los e atribuir as notas, além de fornecer outras orientações, durante as tele-aulas ou, pela rede, a qualquer outra hora dentro da sua jornada de trabalho.

As tele-aulas dos professores são gravadas e ficam registradas nos servidores da Universidade, permitindo aos alunos recuperarem-nas e as reverem quantas vezes desejarem, desde que dentro de um calendário escolar estabelecido pela instituição.

Percebeu-se que essa modalidade tem contribuído para a emergência de um sujeito professor, cuja habilidade mais requerida é a sua capacidade de comunicação frente às câmeras. Esse sujeito em processo de constituição se vê diante do dilema entre os saberes requeridos pela docência e a necessidade de ser um animador de plateia.

O depoimento de um professor confirma:

Observando as colocações dos colegas, arrisco fazer um paralelo. O professor pode ser comparado ao ator que, outrora, atuava num palco de teatro, tendo que improvisar em função da falta de recursos à sua disposição. Agora, ele é “convidado” a atuar num ambiente televisivo, onde os recursos são abundantes.

Nesse processo, a reprodutibilidade técnica permite à empresa que oferece esta modalidade de ensino, gravar suas aulas e disponibilizá-las em um ambiente virtual para que os alunos a acessem a qualquer tempo, reduzindo o trabalho do sujeito professor a um filme gratuito que pode ser exibido quantas vezes forem requeridas, sem qualquer encargo financeiro à instituição, a exemplo do que ocorre no mundo da música, das artes e da literatura, por exemplo, onde músicos, artistas e/ou escritores, recebem royalty pela utilização de suas imagens e obras.

Além de perceber salário, como qualquer trabalhador, este sujeito assina um contrato de renúncia ao direito autoral sobre as suas aulas. Cabe ressaltar, que não se trata apenas do conhecimento formal do professor que está se objetivando num filme e que se supõe reproduzível por qualquer outro trabalhador, mesmo porque o filme registra gestos, entonações de voz, posturas de corpo, formas de discurso, táticas retóricas, todo um conjunto de saberes não formalizados que constituem o conhecimento tácito de um profissional específico, no seu esforço em captar a atenção e transmitir didaticamente um conhecimento aos alunos telespectadores.

3. A simbologia educacional

A advertência do então secretário de Educação a Distância do MEC Marcos Dantas²⁵(2005): “está surgindo lá fora uma indústria de conteúdos multimeios educativos que vê o mundo como o seu mercado”, se materializa e encontra um campo apropriado nessa modalidade de ensino que parece emergir da reestruturação do mundo do trabalho com o suposto sentido de transformação social, que agrega novos discursos, que se apresentam apoiados em uma demanda por qualificação tecnológica e mão de obra especializada.

Com a industrialização de novos ramos e produtos que compense a perda de lucratividade causada pela dita crise de sobre acumulação, tanto mais agravada pelo enxugamento decorrente dos processos de reestruturação, a Educação a Distância torna-se um potencial alvo do livre mercado.

Isso é percebido pelo significativo crescimento neste segmento, no qual o número de cursos somente de graduação em EAD no país cresceu 571% entre 2003 e 2006, e o número de matrículas 315% no mesmo período. O recorte em separado do

²⁵ Um Ano à Frente Da Secretaria De Educação A Distância – Discurso de prestação de contas no ato de transferência do cargo, em 29/03/2005. www.mec.gov

número de Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram cursos de graduação a distância mostra que houve um crescimento de 7 instituições para 77 em sete anos. Em números gerais, são 257 instituições credenciadas em 2007 contra 163 em 2004, sendo que 2.504.483 alunos passaram pelos “computadores” do EAD desde 2004. (ABRAEAD, 2008).

Conforme Monteiro e Braga (2004) a ampliação da rede privada de ensino superior foi acompanhada por amplo investimento em marketing feito por essas instituições. O gasto com propaganda dessas instituições foi estimado em R\$ 400 milhões em 2002, tornando os construtores de marca aliados importantes e também produtores primários da nova “economia do conhecimento”, conforme justifica Klein (2000, p.155) , “a propaganda da marca está mudando a face do emprego global, ou seja, depois de estabelecer a “alma” das corporações, as empresas estão se livrando de seus embaraçosos corpos.”

Para a autora:

O crescimento astronômico da riqueza e da influência cultural das corporações multinacionais nos últimos 15 anos pode, sem sombra de dúvida, ter sua origem situada em uma única e aparentemente inócua ideia desenvolvida por teóricos da administração em meados da década de 1980: as corporações de sucesso devem produzir principalmente marcas, e não produtos. (KLEIN, 2000, p.156).

Na reflexão de Gorz (2001), o vetor imaterial transforma a marca em mercadoria e não o tempo de trabalho incorporado no produto. Para o autor:

É o imaterial produzido para gerar lucro, cujo valor não é dado pelo seu custo de produção, mas de suas restrições estabelecidas institucionalmente, tais como certificados, direitos autorais, licenças, contratos ou, de forma monopolista, pela proibição de cópia e segredo empresarial. Daí cria-se uma escassez artificial geradora de uma economia imaterial. (GORZ, 2001, p.95).

Assim, na esfera educacional, as titulações, certificados, maciço investimento nas tecnologias da informação para dar suporte à marca da escola torna-se mais importante que a qualidade do ensino, tornando os professores, criadores de conhecimento concreto, uma mera extensão dessa cadeia que produz “conhecimento”. E quando não se submete mais a isso é descartado, conforme relata um de nossos entrevistados:

Aqui somos meros detalhes, completamente descartáveis, as aulas já estão gravadas e qualquer pessoa pode copiar e dar a aula, fazer a encenação, fazendo de conta que ensina. A prioridade já foi alcançada, fazer o nome no mercado.

Ou seja, o fato de vivermos numa época marcada pela intensificação de imagens que buscam a “captura dos nossos olhares” (FONTENELLE, 2003, p.20), a força de marca das instituições que operam nesse sistema é um dos constituintes para assegurar a venda da “mercadoria” educação. Não seria o ensino que interessa, mas a marca que juntamente com o símbolo da titulação que esta instituição, como tantas outras, vende no mercado.

Portanto, a imagem da marca tem como alvo conceder o status distintivo que o curso superior confere na relação “educação-espetáculo” tão presente na mídia atual, por onde instituições de ensino têm encontrado a sua “audiência” numa juventude que vem sendo estimulada a buscar diplomas universitários, mas não, talvez, a aprofundar seus estudos conforme as possíveis exigências de preparação para seguir a carreira escolhida.

Numa analogia com o que nos aponta (Fontenelle, 2002), poderíamos chegar à suposição de que produzir hambúrgueres ou estudantes seria tudo igualmente descartável, pois, assim como a televisão pode produzir (e, daí, vender) audiência, em que pese à condição descartável de boa parte de seus artistas, as universidades privadas, ou uma parcela delas, estariam em condições similares, produzindo estudantes numa forma particular de audiência para os seus cursos e diplomas.

Não poderiam fazê-lo se esses estudantes não integrassem uma sociedade comandada pelo “espetáculo” (Debord, 2000) ou, dito em outras palavras, por uma “indústria criadora de imagens” (HARVEY, 1996, p. 261). “A volatilidade e efemeridade das condições sócio-econômicas desta sociedade tornam voláteis e efêmeras, também, a educação e o seu professor – para não falar do próprio estudante”.

A Universidade Y captura sua audiência estudantil na medida em que consegue fazê-los aderir à sua marca que expressa os sentimentos, as expectativas, os desejos, os sonhos da parcela da sociedade à qual se dirige, conforme afirma Klein (2005, p. 175) “O que se quer não é tanto muitos consumidores, mas uma tribo de fiéis que seguirão sua empresa, sua marca, como se seguissem a banda de rock predileta ou seu herói esportivo.”

Percebe-se que a simbologia da “mercadoria-educação” reforçada pela propaganda é um item à venda que deve ser questionado e investigado, somado ao

espetáculo televisivo incorporado pela modalidade EAD criando uma aura em torno dos programas (aulas) no qual o professor é o protagonista.

Naturalmente a mídia contribui para dar visibilidade a essas transformações, da mesma forma que é um dos operadores da produção da cultura do consumo.

Para Kellner (2001, p. 19), “a cultura da mídia e a cultura do consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes”.

A super atuação do consumo nas construções identitárias suscita uma série de reflexões. Bauman (2008) observa criticamente a nova estatura que o consumo adquire na vida dos indivíduos contemporâneos: “Nesta sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção” (BAUMAN, 2008, p.73).

Assim, a produção do consumo participa da construção do sentido do senso de classe, de nacionalidade e de sexualidade para a grande maioria das pessoas inseridas nas condições materiais e culturais das sociedades capitalistas. E a educação a distância vem, com o avanço do capitalismo, potencializando uma variável cultural que atua na composição das identidades dos indivíduos.

Nesse aspecto, a produção da comunicação publicitária opera o universo imaginário desses indivíduos de forma a inspirar grandezas existenciais, estimular paixões estéticas, prometer proteções e premiações e, sobretudo, satisfação das necessidades que escapam à razão funcionalista moderna. O objetivo da sua didática é clara: o consumo.

Eis porque convém deter-se, em primeiro lugar, no efeito, sem dúvida, mais bem dissimulado da instituição escolar, ou seja, aquele que produz a *imposição de títulos*, caso particular do *efeito de atribuição estatutária*, positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização), que todo grupo produz ao fixar os indivíduos em classes hierarquizadas. (BOURDIEU, 2007, p.25)

Portanto, as questões relacionadas à educação e cultura do consumo participam das articulações dos problemas sociais e envolvem o campo da produção das subjetividades. Os estudos sobre a complexidade do seu funcionamento produzem importantes marcadores sobre o trânsito entre a sociedade industrial e a contemporânea.

A nosso ver isso acontece porque, segundo Leher (2003), o que está em jogo é o mercado de serviços educacionais, setor que, por seu vulto financeiro, foi inserido na pauta da OMC – Organização Mundial do Comercio. A inclusão da educação nos

Tratados de Livre Comércio tem o objetivo de promover a liberalização dos mercados por meio do fim das barreiras nacionais:

Com o apoio de organismos internacionais (tais como UNESCO, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), estabeleceu-se um consenso que associa a educação com o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade dos países. Assim, desde o final dos anos 1980 começou a aparecer um discurso muito mais pragmático, proveniente de empresários e governo. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.3).²⁶

Em especial para viabilizar cursos a distância:

Para nós da SEED, os desafios são inúmeros, mas estou convencido de que a educação à distância é o melhor caminho para a realização do sonho de todos nós brasileiro, expresso pelo presidente Lula em seu programa de governo: "Fazer uma escola do tamanho do Brasil". (TEATINI, 2003, p.1).

Nas condições nascentes do capitalismo informacional que ora testemunhamos, a educação privada pode estar tão somente herdando formas do passado enquanto tateia os seus próprios caminhos – não excluía a hipótese, aliás, já em curso, de construção de corporações-redesglobais de ensino.

Porém, se uma sociedade como a brasileira estiver realmente necessitando de quadros qualificados terá que tomar conhecimento e intervir nas condições de produção dessas fábricas de ensino. Ou terá que assumir as conseqüências sociais, que emergirão mais cedo ou mais tarde, das inevitáveis frustrações resultantes da disseminação generalizada dessa simbologia.

4. Educação e Capitalismo Informacional

Como se sabe, o processo contemporâneo de internacionalização das economias nacionais, cujas características principais são a emergência de um novo paradigma tecnológico e a implantação de um sistema financeiro de âmbito mundial, passou a exigir das economias periféricas e, indiretamente, das empresas locais médias e pequenas, bem como da população destas economias, um conjunto de adaptações à esta nova realidade.

Assim, as instituições de ensino, na expectativa de obterem maior integração com a economia mundial e na ânsia de auferirem melhores resultados, promovem uma

²⁶Segundo os autores, os organismos tratam de mapear futuros possíveis e prováveis para o ensino superior no mundo e, sobretudo, no Brasil visando subsidiar ao debate em torno do tema e também à formulação de políticas públicas e de estratégias robustas para o desenvolvimento da educação superior no país.

desregulamentação das atividades educacionais, particularmente no que diz respeito à facilitação do acesso de empresas multinacionais a esse mercado. Devido a isso, a expectativa de que a entrada maciça do capital estrangeiro pudesse acelerar a difusão das novas tecnologias e a integração das economias locais com um mercado global, transformaram a educação em um expressivo “ativo” financeiro.

No ponto de vista de Harvey (1996), o projeto neoliberal busca resolver o problema crônico do capital sobreacumulado por meio da corporativização e privatização de bens públicos transformando em mercadoria formas históricas, culturais e criatividade intelectual num processo de espoliação em larga escala.

Nesse contexto, todas as atividades envolvendo informação e comunicação passaram a ser, cada vez mais, nas últimas décadas, incorporadas ao processo capitalista de trabalho e acumulação. Não que essas atividades pudessem estar alguma vez, excluídas desse circuito, já que nada se produz ou se comercializa sem, ao mesmo tempo, intercambiar-se informação sobre “como”, “para quê”, “por quanto”, produzir e comercializar.

Porém, conforme Dantas (2003), o quê é produzido e comercializado ainda é um bem material que tem, entre outras, a característica essencial de ser consumido ou dissolvido pelo tempo ou pelo uso. Mas se é a informação que se torna objeto de produção e comercialização, infere-se que esta é um “bem” cuja característica essencial será justamente a de replicar-se infinitamente (mesmo com perdas), na medida em que a transferência ao seu “consumidor” implica necessariamente num ato comunicacional, através do qual a informação recebida por um, permanece, também, retida pelo outro que a comunicou.

Para Fontenelle (2002), a cultura descartável, alimentada pelo capitalismo contemporâneo, determina que o valor de troca obrigue à produção incessante de imagens e, segundo Dantas (2003), reduz a quase zero o tempo de rotação do capital, graças às tecnologias digitais, visto que, como o capital se valoriza na anulação do tempo, é nas atividades que se realizam num tempo no limite de zero que se encontram as fronteiras da acumulação e as novas frentes de desenvolvimento do capitalismo. Daí a “financeirização” e “informacionalização” do capitalismo, que permite e exige renovação quase instantânea do “estoque” de imagens.

Outrossim, são características semelhantes ao espetáculo a que se refere Debord (1997), dentro do quadro de referência do capitalismo avançado e seu

imperativo estrutural de acumulação, crescimento e lucro mediante a transformação em mercadorias de setores previamente não colonizados da vida social.

E conclui Fontenelle (2002), estamos vivendo uma época de crescente presença de imagens que pululam na captura de nosso olhar, determinada pelos interesses dos oligopólios capitalistas contemporâneos, que se utilizam desta comunicação para estimular a demanda aos seus produtos e, conseqüentemente, manter sua produtividade e lucro. Com isso, acelera-se a proliferação de todos os tipos de produtos no mercado.

Quando a Toyota, num exemplo conspícuo, introduz os métodos de “qualidade total”, o resultado é um produto – automóvel – que apresenta, independentemente de outras considerações, inegável qualidade e se a Universidade Y adotar os mesmos métodos, o seu produto – supostamente, educação e ensino – apresentará a mesma qualidade? Esta é uma pergunta para a qual o estudo que dá origem a este texto, no seu escopo e limites, não se propôs a apresentar uma resposta objetiva. No entanto, considerando os dados levantados, alguns dos quais aqui apresentados, cabe ao menos, num primeiro momento, pôr em dúvida essa qualidade.

5. Considerações Finais

São muitos os indicadores sobre a discrepância entre a formação universitária no Brasil e o mercado real de trabalho. Segundo uma reportagem do jornal Folha de S. Paulo, “um em quatro brasileiros que se formaram no ensino superior de 1992 a 2002 não está empregado” e parcela significativa dos diplomados trabalha em atividades abaixo de sua qualificação, empregando-se como açougueiros, operários, floristas, peixeiros, sorveteiros, atendentes etc. (GÓIS, 2004).

De acordo com 70,1% dos tutores entrevistados, são poucos os alunos que entendem a importância do auto-estudo, um dos pilares do conceito de EAD e vetor essencial para o sucesso, em termos de realaprendizagem, do estudante nesta modalidade. Para 34,3% dos tutores, a maioria dos alunos está apenas interessada na busca de um diploma de curso superior. Se isto for verdade²⁷, esses alunos estariam, ao que parece, comprando seus diplomas em prestações mensais, por um período de quatro ou cinco anos, durante os quais fingem cumprir tarefas escolares que seus professores e tutores fingem corrigir.

²⁷Somente com pesquisas mais detalhadas poderíamos confirmar esta hipótese.

Ou seja, os dados colhidos sugerem que a Universidade Y somente poderia colocar em prática seus métodos de gestão do trabalho, porque o seu produto não é educação que envolve processos de ensino e aprendizagem, mas sim o diploma, um pedaço de papel reconhecido pelo MEC que confere ao seu portador a ilusão de ter-se dotado das condições necessárias para o exercício de atividades para as quais se exige qualificação universitária.

Poder-se-ia afirmar que tal se deve a não existir elevada demanda para profissionais de formação universitária, no Brasil. Neste caso, não se justificaria o investimento, tanto público, quanto privado, que o país estaria fazendo no ensino superior. Outro motivo seria a inadequação entre a oferta de cursos e a demanda do mercado: são muitos os cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Comunicação e similares, como, aliás, os oferecidos pela EAD da Universidade Y, e são poucos os de Engenharia, Biologia e outras disciplinas técnicas, gerando uma oferta de diplomados para a qual não há demanda pelo mercado, enquanto faltariam profissionais em outras áreas.

Um terceiro motivo poderia ser, pura e simplesmente, a má qualidade intelectual e profissional dessa multidão de diplomados que, uma vez posta no mercado de trabalho, seria liminarmente recusada pelos potenciais empregadores: neste caso, além do currículo escolar, o potencial empregador verificaria também um “currículo social” que lhe indicaria, pelas origens familiares ou de renda, além da instituição cursada (aspectos que geralmente se associam), a real qualificação para o emprego do candidato diplomado (ATHAIDE; LOBO, 2005; SALOMON, 2007; RIBEIRO *et alii*, 2007a; RIBEIRO *et alii*, 2007b, ROSA, 2006).

O editorial da Folha de São Paulo afirma:

Há algo esdrúxulo e preocupante no ensino superior brasileiro [...] Existem, por exemplo, dez vezes mais estudantes matriculados em cursos para a formação de professores de literatura do que para ensino de física e química, áreas didáticas de importância equivalente. São 175 mil os que cursam jornalismo, cifra cinco vezes maior do que a de jornalistas que hoje trabalham com carteira assinada em todo o país (35 mil). Não há tampouco critério racional que explique o motivo de os estudantes de medicina (74 mil) serem pouco mais numerosos do que os de turismo (66 mil), carreira necessária, embora inflada de forma artificial por um modismo. Igualmente grave é haver 589 mil matriculados em direito, número que supera os 571 mil advogados da

ativa registrados pela OAB [...] Não pode e não deve ser dado como normal que estudantes encarem os cursos em áreas específicas como se fossem polivalentes. Um exemplo: poucos dos 680 mil matriculados em administração previsivelmente seguirão a carreira. Mas o curso lhes dará alguma forma de segurança ou ascensão no plano de seus projetos pessoais. (FOLHA DE S. PAULO, 20/01/2008).

Se de um lado, milhões de jovens acreditariam que podem melhorar suas condições sociais e de renda ao obterem um diploma de curso superior, de outro, o mercado real de trabalho pode estar se recusando a incorporar boa parte ou a maior parte deles, ainda que se ressentindo da carência de “capital humano”.

Ao estimular a crença (e, nisto, não é a única) através de agressivas campanhas publicitárias, que estimulam o individualismo, a competitividade, a crença no sucesso por mérito, cujas imagens veiculadas ostentam a logomarca da instituição, a universidade pesquisada não consegue ou não quer relacionar a imagem de “êxito” com o estudo, a biblioteca, o laboratório, o esforço intelectual (não raro penoso), com a qualidade do ensino.

Em suma, talvez a universidade seja apenas o ringuê qual “você”, se for competitivo, tiver energia e souber se preparar conquistará a celebridade. E nisto, os professores, criadores do conhecimento concreto, acabam reduzidos a mero elo dessa cadeia produtora da ilusão do diploma. Se não todos, alguns professores demonstram consciência do tipo de trabalho que fazem:

Aqui somos meros detalhes no processo de ensino, completamente descartáveis. As aulas já estão gravadas e qualquer pessoa pode copiar e dar a aula, fazer a encenação, fazendo de conta que ensina. A prioridade já foi alcançada: fazer nome no mercado.

Não seria o ensino, mas o símbolo da titulação que esta instituição, como tantas outras, vende no mercado. Se esta hipótese estiver correta, então se explica que, neste caso, o “artista”, ou o professor, possa efetuar quase que um “trabalho sem mais nem mais”, relembrando uma das definições de Marx para trabalho abstrato (MARX, 1973, v. 1, p. 265).

Sem dúvida, o EAD se apresenta como um importante instrumento de intercâmbio e articulação de conhecimento e informações entre diferentes comunidades virtuais de aprendizagem, o que demonstra ser, um grande potencial pedagógico.

Por isso, entendemos que os fatores aqui expostos são problemas que precisam ser discutidos e elucidados, posto tratar-se de um segmento dos mais importantes na atualidade para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD - Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distancia- ed. 2008, fonte: <http://www.abraead.com.br/anuario.html>. Acesso 20.05.2011

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70. 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DANTAS, Marcos. Informação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo”, **Lua Nova**, nº 60, São Paulo: CEDEC, 2003, pp. 5-44.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

KELLNER, Douglas - **Cultura da Mídia**. Bauru, EDUSC, 2001.

KLEIN, Naomi. “Marcas globais e poder corporativo”. In: MORAES (Org.), **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2005, pp. 173-186.

FONTENELLE, I. A. **O nome da marca**. SP, .Boitempo, 2002.

GÓIS, A. Diploma não garante emprego, revela estudo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 de outubro de 2004. Caderno Dinheiro, p.1.

GORZ, A. O imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

LEHER, R. **Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas**. Londrina, REVISTA ADUEL, 2003, P 7-20.

MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la critica de la economía política (borrador)**, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 3 vols., 1973 [1953]

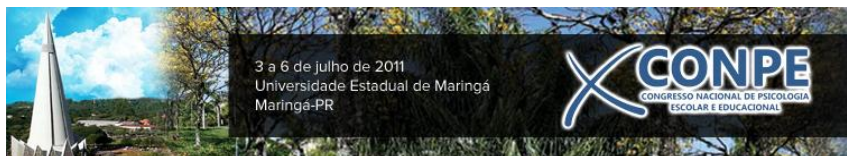
MONTEIRO, C.; BRAGA, R. A bolha especulativa do ensino superior privado. 2004. Disponível em: <http://www.aprendervirtual.com/ver_noticia.php>. Acesso em: 12 fev. 2007.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória. 2003. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil_tendencias_cenarios_2_003-2025.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

QUEIROZ, Vivina Dias Sol. **Sentidos e Significados da Docência na Sala de Tecnologia Educacional**. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ROSA, Bruno. “Educação não garante emprego”. **O Globo**, 12/11/2006, p. 31.

RIBEIRO, Fabiana *et alii*, “Onde a escassez preocupa”. **O Globo**, 29/10/2007, p. 19
_____. “Empresa que vira escola”, *O Globo*, 30/10/2007, p. 21.



SALOMON, Marta. “Oferta de trabalhadores está desequilibrada”. **Folha de S. Paulo**, 8/11/2007, p. B1.

SCHWARTZMANN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. In **Estudos Avançados**, USP, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, vol. 5, n.º 13, jan/abril, 1991, pp. 52-53.

TEATINI, J. C. Uma escola do tamanho do Brasil. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 28 de novembro de 2003. Caderno C, p. 1

A CONSTRUÇÃO DA SEXUALIDADE INFANTIL. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR

Virginia Georg Schindhelm - Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ -
psicovir@terra.com.br

Agência de fomento: CNPq

Introdução

A criança, na relação com as outras pessoas, está sujeita a influências sociais e afetivas nas suas escolhas e na construção de sua identidade, seu gênero e seus comportamentos. Desenvolve sua singularidade, internalizando e expressando sua condição histórica e social, sua ideologia e suas relações num processo interativo com seus pares e com os adultos com os quais aprende, ensina e transforma suas ações no contexto em que se insere. Na interação com o mundo vive a constância de experiências numa diversidade e riqueza de possibilidades por meio de imagens, palavras, emoções e pensamentos, através de um movimento de apropriação que envolve o novo e a criação. Na condição de sujeito social e histórico, que “não pode ser jamais confundido, identificado ou reduzido a uma etapa de desenvolvimento” (JOBIM E SOUZA, KRAMER, 1991, p. 70), a criança é construtora e preservadora da sua subjetividade e também transformadora da vida em sociedade. Ela faz e se faz na sua história “como cidadã de pouca idade” (*ibidem*, 1991, p. 70) a partir de sua classe social, etnia, gênero e por suas diferenças físicas, psicológicas e culturais.

Na escola, o educador que atua no campo da educação infantil, joga no dia-a-dia com o seu delicado papel de permutador da realidade social, pois defronta-se com pontos de cruzamento privilegiados entre certo/errado, normal/anormal, natural/antinatural, verdadeiro/falso. Sua posição no campo dessa “política da verdade” aponta para a sua decisiva posição de ator neste palco social.

O trabalho com o tema sexualidade no contexto escolar é sempre um desafio, porque invoca transformações na prática educativa e desvela ocultamentos e silenciamentos acerca da temática.

No terreno de lutas de poder desveladas nos cotidianos escolares, os educadores aparecem como responsáveis por mudanças ou estagnações, na medida em

que participam da construção individual e social da identidade e dos saberes das crianças.

A investigação que realizamos prioriza o educador de modo a conhecer suas concepções, valores e conhecimentos acerca do gênero e da sexualidade infantil. Nosso desafio é oportunizar-lhes diretrizes de ações transformadoras para responderem, com maior segurança, às opiniões, valores, atitudes e experiências, relativas à sexualidade e ao gênero, com os quais convivem no cotidiano escolar.

Os campos e a metodologia da pesquisa

Inserimo-nos no cotidiano da Creche da Universidade Federal Fluminense – Creche UFF, em Niterói, e da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, no Rio de Janeiro, com vistas a: (a) identificar as concepções que os educadores construíram em suas histórias pessoais acerca do ser homem/mulher; (b) investigar como os educadores infantis lidam com as formas de manifestação da sexualidade das crianças na vivência escolar; (c) conhecer o que sabem os educadores sobre os temas gênero e sexualidade, de forma a fornecer-lhes condições para um diálogo aberto com as crianças sobre estas questões; (d) identificar as relações entre sexualidade e vida como indicativos de melhoria das condições de cidadania das crianças e dos educadores; (e) entender de que forma a educação para a sexualidade desde a educação infantil pode contribuir para a melhoria das práticas educativas e mudanças no *ethos* escolar.

A Creche UFF, fundada em 1997 como um Programa de Extensão, tornou-se o Departamento de Educação Infantil no Colégio Universitário Geraldo Reis em 2005, vinculado à Universidade Federal Fluminense. Atende a aproximadamente 60 crianças entre um ano e meio e seis anos, filhos de alunos, funcionários e professores da UFF. É ao mesmo tempo um espaço de formação inicial para estudantes da UFF e de formação continuada para profissionais da Educação Infantil e caracteriza-se pelo compromisso de educar e cuidar a criança, vista como centro da responsabilidade e do prazer da Creche.

Neste espaço de Educação infantil existe um verdadeiro mosaico multidisciplinar que inclui professores de Educação, Instituto de Psicologia e Escola de Serviço Social, bem como funcionários técnico-administrativos e um grande número de estudantes da UFF, que se organizam em várias equipes específicas e atuam em diversos

setores de Serviço Social, Educação e Psicologia, Saúde (Enfermagem) e Nutrição, Biblioteca Flor de Papel, Administração e Limpeza.

Por ser um espaço de formação a Creche UFF recebe todos os anos um número importante de alunos de vários cursos de graduação da UFF, que são incorporados às equipes por meio de bolsas ou porque ali realizam seus estágios de formação e com isso desempenham funções variadas juntos às crianças ou às suas famílias ou ainda nos diversos setores que viabilizam o funcionamento da unidade.

A Creche UFF mantém um convênio com a Secretaria do Município de São Gonçalo e oferece um Programa de Formação Continuada para a Educação Infantil naquele município e, em troca, recebe um conjunto de professoras formadas. Neste espaço de Formação Continuada temos inserido e desenvolvido semanalmente discussões e reflexões acerca do tema sexualidade. Neste trabalho iniciado em maio de 2010 e desenvolvido até a presente data, geramos pequenos registros e relatórios que servem para contar a história dessa nova iniciativa no espaço escolar.

Participar da formação continuada dos educadores oportuniza a troca de saberes, reflexões e experiências sobre o desenvolvimento e a sexualidade infantil, entrelaçadas pelas vivências cotidianas, de modo a promover alternativas para que possam re-significar as suas concepções acerca dos comportamentos das crianças na escola.

Idealizada pela Obra Social da cidade do Rio de Janeiro, projetada e financiada pelo Instituto de Previdência e Assistência do Município do Rio de Janeiro²⁸ (Previ-Rio) e construída pela Empresa Municipal de Urbanização (Riourbe), ao lado do Centro Administrativo São Sebastião (CASS), sede da Prefeitura, na Cidade Nova, a Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer é um benefício vinculado à Coordenadoria de Valorização do Servidor da Secretaria Municipal de Administração (SMA), oferecido exclusivamente aos servidores municipais, que tem filhos e/ou crianças sob guarda ou tutela comprovada.

Seu espaço físico tem capacidade para 155 crianças, com idade até cinco anos e 11 meses, a maioria filhos de funcionários das Secretarias de Educação (35%) e de Saúde (23%). As instalações incluem dois berçários, fraldário, salas de maternal, refeitório, parquinho de diversão, pátio descoberto, brinquedoteca, sala de leitura,

²⁸PREVI-RIO é uma autarquia com personalidade jurídica de direito público interno, autonomia administrativa, patrimônio e gestão financeira próprios.

solário, vestiários infantis, lactário, cozinha e despensa, além de sala de atividades e recreio coberto.

A Creche Institucional Paulo Niemeyer, desde 2006, rompe com padrões instituídos social e historicamente e aposta no potencial do homem educador, incluindo-o em seu quadro de recreadores. Hoje já são cinco, em um total de quarenta profissionais. Os rapazes, de idades variadas, são universitários dos cursos de educação física e educação artística, além de dois pedagogos.

A investigação entrelaça dados da: (a) pesquisa qualitativa com observação participante; (b) coleta de informações, registro de observações livres e narrativas das crianças e da equipe pedagógica; (c) discussões e troca de conhecimentos na formação continuada dos educadores; (d) análise bibliográfica priorizando teses de estudiosos da infância, da educação infantil e da sexualidade.

A criança e sua sexualidade na escola

A criança (*creantia*, dolatim), tal como a percebemos hoje, é sujeito ativo na sociedade, membro das instituições família e escola e a quem podemos atribuir os significados criadora, inovadora e em constante possibilidade de reinvenção da vida (VASCONCELLOS, 2007, p. 8). É uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e classes sociais, complementam Varela e Alvarez-Uria (1992).

Falamos de crianças que brincam, choram e riem, brigam e fazem as pazes, pertencem a faixas etárias, raça, etnia e a gêneros diferentes, vivem em cidades diversas, tem credos religiosos diferentes, convivem em organizações familiares nem sempre nucleares, enfim, são diferentes, mas, ainda assim, crianças (GARCIA, 2002, p. 11).

Os pequenos constróem suas concepções sobre o mundo que as envolve na relação individual e social com seus pares, seus familiares e também com os educadores durante os seus primeiros anos de vida. São crianças na suas positivities, pelo valor que têm em si mesmas, como sujeitos participantes, atores e autores nas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

O sentimento moderno de infância e o reconhecimento da criança emergiram de contribuições teóricas, como a de Ariés, numa perspectiva histórica (1981), que a

expõem sob dois diferentes aspectos: (a) como um ser ingênuo, inocente e puro e (b) como um ser imperfeito e incompleto que necessita da moralização e da educação ministradas pelo adulto.

É comum, ainda hoje, concepções que compreendem a criança pela falta e pela negação de sua humanidade, caracterizando-a como imatura e dependente, carente e incompleta, como uma esponja absorvente ou uma semente a desabrochar. Seria mesmo a criança apenas um filhote de homem a quem cabe ser moldada ou no máximo desenvolvida para tornar-se alguém no dia que, adulta, deixe de ser criança (KRAMER, LEITE, 1996)?

As produções sobre as crianças são, comumente, construídas por adultos que agem de forma preconceituosa, devido ao estereotipado *corpus* de idéias armazenado sobre o que significa ser criança que, sob esse olhar precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esta dependência da criança diante do adulto é um fato social e não natural, ensina Kramer (1996).

As premissas teóricas sobre a infância e a criança levaram-nos a investigar o papel do educador infantil na educação dos corpos e na pedagogia das sexualidades.

Muito falada, porém pouco explicada, a sexualidade é a dimensão humana que está a serviço da vida porque traz ganhos vinculados às bases fundamentais da felicidade humana como o exercício do prazer e do amor. É uma invenção social (FOUCAULT, 1977), constituída historicamente por inúmeros discursos, que a regulam, a normatizam e que instauram saberes e produzem verdades sobre o sexo.

Presente nas relações humanas, a sexualidade é um tópico sempre polêmico devido à multiplicidade de visões, crenças, tabus e interditos que a envolvem. Vincula-se ao erotismo e à reprodução, tem um caráter dinâmico e mutável por ser experimentada e também expressa pelos pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores e relacionamentos.

A criança nasce com o sexo (homem/mulher), porém constrói sua sexualidade através de seus costumes, seus vínculos e relações afetivas. Na cultura onde está inserida apreende valores que ensinam a lidar com o gênero (feminino/masculino), com o corpo, com a identidade e com a orientação sexual. Assim, cada um constrói a própria história, em grande parte, condicionada pelos sistemas de valores oriundos do meio social em que vive. Esses valores são, muitas vezes, repressivos e normativos por influências morais, religiosas, comunitárias e também por outros referenciais ideológicos que influenciam na expressão da sexualidade.

A escola, ainda hoje adequada ao formato de *scientia sexualis*(FOUCAULT, 1977), porque a tudo pretende controlar, ordena seus procedimentos em forma de poder-saber para dizer a verdade sobre o sexo com foco nos aspectos biológicos da espécie, na formação para a vida em coletividade e no projeto civilizatório. Esta concepção leva a criança e também o educador a pensar na sexualidade como algo que está dentro de cada um, como algo que faz parte do corpo biológico. A sexualidade, no entanto, diz respeito à convivência social e às relações, pois manifesta-se por meio de palavras, gestos e também pelas idéias compartilhadas com os outros.

Diante de tais considerações evidencia-se que a sexualidade abrange formas culturalmente específicas que envolvem contatos corporais entre pessoas, ligados ou não à reprodução, estes com distintos significados entre as culturas ou mesmo entre comunidades de uma mesma cultura.

Apesar de ser um dispositivo fundamental aos processos de subjetivação, ainda hoje a sexualidade recebe pouca importância dos educadores que, na prática do dia-a-dia, lidam com experiências problemáticas que os levam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores relativos ao sexual, quando deparam-se com situações oriundas das crianças imbuídas por uma vontade de saber.

As crianças trazem para a escola situações inusitadas relativas à sexualidade promovendo, nos educadores, sentimentos de desconhecimento e impotência no confronto e questionamento sobre essas vivências.

Ainda hoje é comum presenciarmos, na escola, peculiaridades nas diferentes histórias de meninos e meninas construídas e determinadas pelo meio e pela cultura.

A menina, principalmente nas classes populares, costuma ser “apresentada” a uma série de atributos tidos como femininos com posturas para servir, submeter-se, obedecer ao pai, irmão e marido, ser dependente, passiva, dócil, carinhosa, gentil, paciente, emotiva e aquela que sabe agradar. Na escola, essas concepções são freqüentemente reforçadas e traduzidas por ser boa aluna, educada, obediente, sentimental, frágil, aplicada, facilmente conduzida por regras e normas.

O menino aprende a ser homem e ter sob seu comando as experiências dos outros, especialmente das mulheres, tomar decisões por todo um grupamento social como a família, ser ativo, viril, corajoso e intransigente. São encorajados para a liderança, a criatividade, a praticidade e a ousadia, qualidades, dentre outras, requeridas para o público masculino.

As crianças vivem as experiências no dia-a-dia com entendimentos não hegemônicos porque não são vazios históricos e culturais quando entram para a escola. Num processo de interação com seus pares e com os educadores, encontram sujeitos que atuam nos fazeres e saberes que trazem do contexto familiar, inclusive os sexuais. Dessa forma constroem-se numa relação processual, num movimento de produzir-se como sujeito, num corpo que se estende ao mundo e, ao mesmo tempo, é uma extensão de construções culturais.

Os pequenos distinguem-se uns dos outros nos espaços, nas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Todas as manhãs as crianças de ambas as creches reúnem-se numa rodinha para socializar com o grupo as novidades que trazem de casa e também para combinar as atividades a serem desenvolvidas neste turno. A rodinha é uma atividade diária que oportuniza à criança a capacidade de ampliar a comunicação oral por meio de conversas, discussões, comentários, relatos, escuta e narração de histórias, jogos e brincadeiras. É um mecanismo que possibilita a expressão infantil como elemento organizador da prática pedagógica e, por isso, pressupõe participação ativa das crianças. O educador escuta as crianças e convida os mais inibidos para falar. Os conflitos que surgem são administrados no grupo.

Num dos primeiros dias de nossa pesquisa na Creche UFF participamos da rodinha, onde destacava-se José Venâncio²⁹, com seu comportamento ativo e corajoso, trajando a roupa do Homem Aranha e representando o personagem no seu modo de falar e de movimentar-se. Neste mesmo grupo estava Maria Célia, que elogiava o penteado de uma colega e exibia a todos as suas trancinhas (diário de campo de segunda-feira, 8 de março de 2010).

Experiências instantâneas como a relatada evidencia manifestações infantis de masculinidade/feminilidade, expressas por comportamentos e gestos configurados como práticas monológicas que não foram dialogadas com as crianças. Perdeu-se, neste breve momento, a oportunidade de receber das crianças os sentidos e as singularidades para os destacados comportamentos. Pela imitação e identificação as crianças introjetam significados e exercitam fazeres estabelecidos pela sociedade como

²⁹ Os nomes das crianças são fictícios para preservar as identidades das que estão envolvidas.

eminentemente feminino ou masculino, desenvolvidos no âmbito do privado e do público.

Estaria o educador despertado para perceber este exercício das crianças? Ou caiu na armadilha de considerar esses comportamentos como hegemônicos e culturalmente próprios do ser menino/menina?

Segundo Scott (1990) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos e observado (a) nos símbolos culturalmente invocados, (b) nos conceitos normativos que os interpretam, usualmente, expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas, (c) nas instituições e organizações sociais e (d) nas identidades subjetivas.

É na primeira infância que as crianças começam a formar as suas idéias sobre sexo, gênero e sexualidade com base no que observam e vivenciam na interação familiar, com seus pares e com os educadores.

Os temas sexualidade e gênero ainda são pouco discutidos na área da educação infantil. Nas articulações conceituais do senso comum entre gênero e sexualidade há embaralhamentos, misturas e confusões, afirma Louro (2008). Essas noções naturalizam-se de tal modo que tornam-se quase imperceptíveis, porém produzem consequências políticas demasiadamente importantes para serem ignoradas.

A identidade de gênero, também nomeada como tipificação sexual, é o processo através do qual meninos e meninas adquirem modos sociais de conduta característicos de um ou outro sexo. Esses papéis e expectativas atribuídos ao feminino/masculino são difusos e pluriformes porque pertencem a momentos históricos de cada sociedade.

Alguns ficam estereotipados como evidentes e conhecidos, enquanto outros são mais sutis e mais tênues. Assim meninos e meninas recebem pressões para comportarem-se conforme as expectativas e os modelos vigentes em seu meio socializador. Por esta razão é comum as crianças desaprovarem e ridicularizarem aqueles que se desviam destes padrões convencionados socialmente, esclarecem Palácios e Hidalgo (1995).

As crianças aprendem, na escola, rituais, regras, regulamentos, normas, atitudes, comportamentos, valores e orientações acerca da sexualidade, construídos muitas vezes, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. A potência de tais saberes revela-se em todos os espaços da prática educativa escolar localizada nas salas, corredores, pátios, banheiros, enfim, tem por cenário o conjunto do fazer escolar.

Situações cotidianas relatadas pelos educadores, tais como: “*na hora do banho mando o Joel ir sozinho; ele fez fimose e por isso os outros riem dele, porque o dele é menor e cortado*” ou ainda “*O Joaquim queria saber a diferença do órgão feminino e masculino; aí a gente disse que um tem chuveirinho e o outro tem torneirinha*” desvelam que os adultos não expressam de forma clara e simples o nome dos genitais das crianças. Seriam esses nomes zonas proibidas para as crianças?

Quais seriam os critérios e referências do educador para discernir e decidir o quanto cada criança aproxima-se ou afasta-se da norma desejada pela escola? Louro (2001, p. 21) esclarece que à escola não deve ser atribuído nem o poder e nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. No entanto, suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e têm “efeitos de verdade”, pois constituem parte significativa de histórias pessoais.

Os educadores

As creches UFF e Dr. Paulo Niemeyer são instituições escolares com marcas históricas configuradas por práticas educativas para além de atendimento social. Nelas encontramos equipes pedagógicas mergulhadas num dia-a-dia no qual nem sempre é possível pensar ou refletir sobre o que de fato se ensina e se aprende, acerca de uma educação para a sexualidade, no conjunto de práticas que ali são desenvolvidas.

Nas experiências cotidianas, muitas vezes, os educadores sentem-se vulneráveis e sem preparo para enfrentar os choques e os desafios, que contrariam os estereótipos de gênero, vivenciados pelas crianças, como no exemplo: *A mãe de Luis brigou comigo porque deixei ele vestir fantasia de bailarina e porque acha que estou incentivando ele ser mulherzinha. Eu estou errada?*

Como auxiliá-los? Necessitam informações, conhecimentos, explicações?

Num projeto sobre insetos, sob a orientação de dois graduandos de biologia, as crianças saíram do espaço da creche para procurá-los, conhecê-los e coletá-los. Para isso receberam bolsas amarelas a serem utilizadas nesta excursão. Alguns meninos negaram-se a sair da creche com a bolsa a tiracolo, sob a alegação de que “*usar bolsa é coisa de mulherzinha*”. A contra-argumentação dos estudantes convenceu-os a usá-la, na medida

em que exploradores precisam de bolsas para guardar e carregar o material recolhido no campo de pesquisa.

Esta iniciativa levou os meninos a reconstruírem seus significados acerca do uso da bolsa naquela experiência. As crianças trazem para a escola bagagens, muitas vezes, exacerbadas sobre concepções do ser masculino ou feminino.

É importante que o educador, em respeito aos pequenos, construa uma relação dialógica que, mesmo na diversidade, promovam trocas para aprender com o outro, independentemente, de origens étnicas e culturais, da posição social ou mesmo da autoridade que ocupe na escola.

É no diálogo que a criança passa a pensar, num processo de comunicação entre sujeitos e não apenas na ação solitária do sujeito pensante. Numa prática pedagógica aberta e criativa o educador revela seu compromisso com um trabalho educacional que considera a criança como um ser que pensa, constrói, interpreta, relaciona e age sobre o conhecimento, superando a concepção outrora conhecida do educador infantil com boa vontade porque gosta de crianças.

Muitos saberes bailam pelas instituições escolares e, por ali, ficam no ar, todavia enquanto alguns se materializam e são verbalizados, como no exemplo do uso da bolsa,

outros são calados ou negados sem reflexões para novos sentidos. Entretanto, todos eles delineiam percursos de vida, constroem formas de pensar, de sentir, de agir, de ser e de representar o mundo e colaboram na definição da subjetividade das crianças.

Segundo Freire (1996, p. 145), nós humanos somos aptos a aprender, ensinar, conhecer e intervir, o que leva o educador a um constante exercício em sua prática educativa a favor da produção e do desenvolvimento da sua própria autonomia e também a dos seus educandos.

O educador infantil é uma presença política na escola, que não passa despercebido, na medida em que é uma figura central e importante nos questionamentos das crianças. Educar, numa ampla acepção, significa oportunizar ao aprendiz condições e meios para que cresça interiormente de forma contínua, duradoura e exercida por pessoas significativas.

A educação não é ensinar conteúdos para uma escolarização que promete garantir a cidadania futura, contudo é uma prática social produtora de saber (KRAMER, 1994), um processo, mais profundo e mais abrangente, com o objetivo de proporcionar o acesso das crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Ainda hoje é comum responsabilizar a escola pela escolarização e disciplina dos corpos infantis (FOUCAULT, 1977). Seria a escola, na figura do educador, responsável por manter a “inocência” e a “pureza” (grifos nossos) das crianças, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis sobre as questões acerca da sexualidade?

O trabalho foucaultiano (2005) aponta que a produção social de discursos costuma ser regulada, selecionada, organizada e redistribuída por um conjunto de procedimentos, associados a poderes e perigos, com vistas a controlar o que têm de ocasional, aleatório e imprevisível. Ouvir os educadores sobre o tema sexualidade levar-nos-ia a correr o risco de fazer proliferar discursos reforçando o poder de quem os utiliza?

A interdição no discurso da sexualidade, revela uma ligação entre desejo e poder, enquanto o discurso manifesta ou oculta o desejo, ele também é o objeto do desejo (*ibidem*, 2005).

No diálogo com a sexualidade, os discursos acerca do sexo e dos tabus a ele relacionados, apresentam-se como objetos do desejo, numa força que envolve todas as dimensões humanas e precisa de uma autoridade, instituída e legitimada pelo social, para deles falar. Seria o educador essa autoridade?

Lembrando as teses foucaultianas, nossa sociedade não obrigou o sexo a se calar ou a esconder-se, todavia incitou-o a confessar-se e a manifestar-se por meio de uma multiplicidade de estratégias, onde proliferam discursos convidativos a enunciar a sexualidade, utilizando para isso instituições como a escola, por exemplo, e saberes como a pedagogia e a moral, dentre outros.

Assim, ecoam da escola, formações discursivas e não-discursivas, presentes no cotidiano, que caracterizam o que Foucault chamou de dispositivo saber-poder, ou seja, uma instituição marcada pelo exercício de técnicas sociais configuradas como tecnologias de poder. Por meio delas, o corpo torna-se alvo de análise e controle através de um aparato disciplinar que assegura sua sujeição ao impor-lhe docilidade e utilidade.

A eficácia da disciplina (FOUCAULT, 1979) materializa-se nos conceitos, normas e regras que transitam pelos discursos enunciando verdades, estas legitimadas pelas ciências e suas concepções.

À luz dessa dimensão teórica, questionamos a pedagogização da sexualidade infantil e as estratégias para controlar crianças naturalmente sexuadas, porém impedidas

de sua prática, enlaçadas pelos saberes de adultos, nem sempre preparados para lidar com as experiências sexuais infantis manifestas na escola.

Articulações que não concluem, mas motivam a continuar...

O conhecimento sobre a sexualidade infantil permanece, ainda hoje, como uma *terra incógnita*³⁰ para os adultos, como área proibida e assustadora, todavia um território determinado e estabelecido na primeira infância, que contém o material central para a formação da sexualidade do adulto (CONSTANTINE e MARTINSON, 1984).

A criança precisa ser vista como um ser sexualizado, cuja sexualidade é uma força dinâmica e determinante no desenvolvimento de sua felicidade. Enxergar a criança dessa forma requer não apenas conhecimentos sobre o gênero e a sexualidade infantil, mas posturas responsáveis por evitar dúvidas, conflitos e orientações ambivalentes para as crianças.

É importante lembrarmos que o processo de solidificação do sentimento de ser homem ou ser mulher se dá por volta dos três anos de idade, quando a habilidade verbal oportuniza para a criança a capacidade de se auto-identificar e de utilizar o pronome *ele/ela* aos seus pares e às outras pessoas. Estariam os educadores infantis cientes da importância desse processo?

As crianças possuem um grande componente de curiosidade que provém do impulso para explorar e conhecer aquilo que é velado. Desta forma suas inclinações sexuais devem ser vistas pelos educadores como motivações para conhecer o novo. Esse deveria ser um momento fértil para desenvolver o gosto pelo conhecimento e introduzi-los aos novos saberes. A criança, na ingênua condição curiosa a quem tudo interessa e por tudo pergunta, é um verdadeiro cientista.

As inferências de nossa investigação em andamento, ainda que provisórias, alicerçam situações cotidianas e: (1) desvelam ocultamentos e silenciamentos dos educadores acerca da temática; (2) expõem experiências problemáticas que os levam ao enfrentamento de situações inusitadas, relativas à sexualidade das crianças, desencadeando decisões num complexo terreno de incertezas, singularidades e de conflito de valores; (3) evidenciam falas dos educadores que carregam em si marcas de

³⁰ Grifo dos autores

angústias e constrangimentos sobre o sexual; (4) revelam o desconhecimento dos educadores sobre a sexualidade infantil.

Trabalhar o tema sexualidade infantil na escola pretende encontrar rumos capazes de promover ações educativas afirmativas que favoreçam comunicações responsivas nas relações entre educadores e crianças, sem tratar a educação para a sexualidade nas escolas como obrigatoriedade. Destacamos (a) a importância da temática gênero e sexualidade ser refletida pelos professores de modo a desmistificar os (des)conhecimentos e os (pre)conceitos sexuais experienciados na função docente e (b) a busca de novas concepções que envolvam os aspectos vivenciados sobre gênero e sexualidade, no exercício da profissão, como alternativas e estratégias que sirvam de subsídios capazes de contribuir para a melhoria do processo formativo docente e da prática laborial futura do educador brasileiro infantil.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

CASTEJÓN, Agostinho S.J. **O poder na escola**: elementos para uma análise crítica. Revista de Educação AEC, Brasília, ano 13, n.52, 1984, p. 5-24.

CONSTANTINE, Larry L. MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo, Roca, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhaon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977. (História da Sexualidade, v 1).

_____. **Microfísica do poder**. 22º ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 12.ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais.** Cadernos de Pesquisa 77. Maio 1991.

KRAMER, Sônia. **Pesquisando Infância e educação:** um encontro com Walter Benjamin. In KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa.* Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13-38.

_____. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola:** questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI: 1994. p. 16-31

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero e Sexualidade.** As múltiplas “verdades” da contemporaneidade. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PALÁCIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. **Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs).

Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Psicologia Evolutiva, v.1).

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Tradução Guacira Lopes Louro. In LOPES, Eliane Marta Teixeira. LOURO, Guacira Lopes. Revista Educação & Realidade, v. 16, n. 2. Porto Alegre: UFRGS. Jul/dez 1990. Dossiê: Mulher e Educação. p. 5-22.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar.** Tradução Guacira Lopes Louro. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992. p. 68-96.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. **Apresentação:** infâncias e crianças visíveis. In VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 7-23.

A CONTRIBUIÇÃO E A VALORIZAÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Larissa Sayumi Francisco (UEM)³¹ - larissasayumi@hotmail.com

Celma Regina Borghi Rodriguero - crbrodriguero@uem.br

INTRODUÇÃO

Antigamente a brincadeira não era muito valorizada e era praticada apenas por prazer e divertimento. A literatura tem lançado novos olhares sobre a questão do brincar e, nesta perspectiva, este estudo tem como proposta, refletir sobre a contribuição e a valorização do brincar para o desenvolvimento infantil, o que será realizado com base na perspectiva teórica de Vygotsky (1984), importante representante da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem. Vygotsky (1984) destaca que, o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança, assim ela cria um mundo ilusório, no qual os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é o que o autor chama de brincadeira.

Estudos e discussões de autores como: Brougère (1995); Wajskop (2005); Kishimoto (2008); Santos (1997); Vigotsky (1998); etc. demonstram que a brincadeira não pode ser vista como algo fútil em se tratando de processo de desenvolvimento da criança, uma vez que, pode possibilitar à criança desenvolver sua coordenação psicomotora, emocional e cognitiva.

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a brincadeira como recurso para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil, confrontando e refletindo sobre as idéias dos interlocutores escolhidos.

O BRINCAR: um pouco de história

Antigamente a brincadeira não era tão valorizada, sendo praticada apenas por prazer e divertimento e ainda hoje, muitas vezes as escolas não se dá a devida

³¹ Aluna de graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM/Projeto de Iniciação Científica - PIC

importância ao brincar, simplesmente utilizando-se a brincadeira como atividade para ocupar o tempo da criança.

Contrariando esse posicionamento, a literatura demonstra que o brincar deve fazer parte das atividades realizadas na educação infantil, pois neste período a criança está vivenciando intenso processo de desenvolvimento. De acordo com Wajskop (1997, p. 19)

É apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Anteriormente, a brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social da criança não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.

Ainda neste contexto, Wajskop (2005) salienta que, a partir dos séculos XIX e XX, houve uma maior aceitação do lúdico na vida da criança perante idéias propostas pelos teóricos desse tempo, assim a infância passou a ser mais respeitada e o brincar se tornou mais significativo na vida das crianças. Houve em consequência, uma valorização das brincadeiras pedagógicas nas propostas da Educação Infantil, o que possibilitou o surgimento de uma visão mais ampla aos educadores.

Embora na sociedade contemporânea, ainda persista a idéia de que o lúdico seja apenas passatempo, encontramos várias reflexões e pesquisas, contemplando a importância do brincar para o desenvolvimento saudável do ser humano, do ponto de vista psicológico, cognitivo, físico e sociocultural (CARNEIRO, 1995).

O ato de brincar é uma necessidade que o homem apresenta desde os tempos passados até os dias atuais, e ao longo da história, revelou-se na escola e nos processos educativos. O brincar e o brinquedo sempre estiveram presentes na vida da criança, independentes da classe social (KISHIMOTO, 1997).

Assim, apesar de ainda persistir a idéia de que as atividades lúdicas devem servir apenas como fonte de prazer, de distração, ocupando o tempo ocioso das crianças, estudos são desenvolvidos, na tentativa de desvelar a importância dessas atividades como possibilitadoras de desenvolvimento humano, e especialmente, o desenvolvimento da criança.

O BRINQUEDO, A BRINCADEIRA E O BRINCAR

Com o intuito de compreender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao longo da história da humanidade diversos autores de diferentes áreas do conhecimento interessaram-se direta ou indiretamente, pelas questões do brinquedo, do brincar e da brincadeira.

Vygotsky (1984) define o brincar como uma situação imaginária, criada pela criança, um mundo ilusório, no qual os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é o que o autor chama de brincadeira. Para Vygotsky (1998) ao brincar, a criança simboliza e atribui seu próprio significado ao objeto, busca a imaginação e a criatividade. Por exemplo, ao brincar de andar a cavalo a criança utiliza o objeto cabo de vassoura e imagina estar realizando a ação. Por isso, o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações imaginadas e situações reais.

Conforme o pensamento vigotskyano, é na brincadeira que a criança se comporta além do desempenho habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para o pesquisador, o brinquedo fornece a estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VIGOTSKY, 1984, p.117).

Outro estudioso da temática é Friedmann (2006a) que contribui, trazendo a seguinte definição: brincadeira significa o ato ou efeito de brincar. Etimologicamente, “brincado + eira” significando divertimento, passatempo, distração. Refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada. Brinquedo, por sua vez, significa o objeto de brincar, suporte para a brincadeira. E, brincar, etimologicamente, significa “brinco + ar”, brinco vem do alemão *blinken* (brilhar, cintilar) cujo sentido teria passado ao “agitar-se” e *springen* (pular, saltar; divertimento, jogo de criança). O brincar também diz respeito à ação

lúdica, seja brincadeira, jogo, uso de brinquedos ou outros objetos, do corpo, da música, da arte, das palavras etc.

Kishimoto (2008, p.18), por sua vez, afirma que “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e sua indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. Assim, o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que invocam aspectos da realidade. Um exemplo é a manipulação de uma boneca, em que a criança brinca de mamãe e filhinha.

Outra questão destacada por Kishimoto (2008) é que o brinquedo pode assumir diferentes significados, seja ele um objeto destinado a divertir uma criança ou um brinquedo educativo, também chamado de jogo educativo, que surgiu no tempo do renascimento, porém ganha força com a expansão da Educação Infantil. O brinquedo é entendido então, como um recurso que ensina, desenvolve e educa de uma maneira prazerosa. Esse brinquedo educativo busca desenvolver o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois permite a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desenvolvimento de ações sensório-motoras (físico), além da troca nas interações (social).

Em suma, evidenciamos ao longo da história um grande salto em relação às pesquisas relacionadas ao brinquedo, ao brincar e à brincadeira.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL: a contribuição do brincar

Atualmente tem-se atribuído grande relevância à utilização de brincadeiras e outros recursos lúdicos, que favoreçam e oportunizem o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança de zero a cinco anos. O brincar constitui-se numa atividade educativa, assumindo um papel de intervenção e prática pedagógica, pois ao ser executada, desde que de maneira adequada, possibilita à criança criar circunstâncias importantes para seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem.

A brincadeira promove o desenvolvimento de todos os domínios da criança [...] proporciona o desenvolvimento físico, tanto de habilidades de coordenação fina como grossa. Quando as crianças brincam ao ar livre, elas praticam uma série de habilidades motoras, como correr, pular, saltar, rolar, etc. Quando brincam com os brinquedos, elas usam habilidades motoras finas, juntando as peças dos quebra-cabeças, colorindo,

pintando, brincando de casinha, vestindo e desvestindo bonecas. (BOMTEMPO; ANTUNHA E OIVEIRA, 2006, p.33)

Nesta perspectiva, verifica-se o quanto é importante que a criança brinque, pois assim sustenta sua vida interior, desvendando sua aptidão e buscando um significado para a vida. Deste modo, a ausência de tempo e, principalmente de oportunidade para brincar, torna-se profundamente prejudicial ao desenvolvimento infantil.

Partindo dessas reflexões, entende-se que a brincadeira deva ser considerada como uma aliada da criança, em seu processo de desenvolvimento e, não apenas como entretenimento e passatempo. Este ato abriga grande objetivo, pois é um dos meios principais de expressão, tendo grande importância na vida física e mental de todas as crianças para seu pleno desenvolvimento, e ao mesmo tempo possibilita que a criança realize uma investigação sobre as pessoas e as coisas do mundo (VALLE, 2006).

[...] a maioria as escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos bem coloridos e mimeografados e músicas ritmadas [...] (WAJSKOP, 1997, P.23).

Dessa forma, é importante que a brincadeira também seja escolhida pela criança, pois, só assim cumpre as duas funções: lúdica, quando escolhida pela criança, e educativa, quando escolhida pelo professor.

Kishimoto (1994, p.14) destaca que a escola não pode ser vista como um local onde a brincadeira ocorre como meio e fim, ou seja, brincar por brincar, mas que possibilite condições para a criança elaborar o conhecimento formal e desenvolver as funções psicológicas, especificamente humanas, como o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção, a percepção, além de oportunizar à criança aprender a relacionar-se com o próprio conhecimento.

Por isso, é muito importante que a brincadeira seja utilizada de maneira adequada, com objetivos definidos, pois de nada adiantaria usar a brincadeira, dar brinquedos para a criança sem nenhum direcionamento. O educador precisa saber por que tal brincadeira é importante, quais são suas contribuições e seus objetivos. Para tanto, Pires (2006) salienta que é preciso que os profissionais da educação reconheçam o real significado do lúdico de modo a aplicá-lo adequadamente, estabelecendo relações entre o brincar e o aprender.

A atividade física é algo que gera entusiasmo, por essa razão é tão importante a sua utilização e mais que isso, a utilização correta. Correndo, a criança fica alegre; vencendo obstáculos, desafia os próprios limites, gasta energia e desenvolve sua coordenação motora, adquirindo mais confiança em si e aprimorando seu equilíbrio. Por isso, é fundamental para a criança pré-escolar, estar em contato com atividades que possibilitem um melhor conhecimento e desenvolvimento de seu corpo, valorizando ainda mais as atividades lúdicas. (CUNHA, 2001)

Para Cunha (2001, p. 26) “[...] brincadeiras de encaixar, empilhar, construir, montar quebra-cabeças são atividades que proporcionam exercício e desenvolvem habilidades, mas só serão brincadeiras se forem realizadas com prazer caso contrário, serão apenas uma tarefa realizada com brinquedos”. Esses jogos têm por objetivo desenvolver a concentração e habilidades motoras, contribuindo para uma maior percepção tátil da criança. São muito importantes, pois, por meio deles, as crianças exercitam os músculos das mãos e dos dedos aprendendo alegremente.

Ainda para Cunha (2001), inventar e criar são ações próprias da criança, mas só se as mesmas forem estimuladas a fazê-lo. É preciso haver motivação e para ela pode ser um desafio, uma problemática ou vontade de expressar uma emoção; mas, para que o ato criativo aconteça, é preciso haver alguma confiança na própria capacidade de criar ou, pelo menos, a certeza de que, mesmo que o resultado não seja bom, haverá boa aceitação do trabalho realizado, por esta razão é fundamental o educador estar atento às condutas assumidas diante das criações de seus alunos.

De acordo com Santos (1997, p.12), o “[...] brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio desenvolvimento”.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p.134-135).

Neste sentido, Vygotsky salienta que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, provocando mudanças, criando situações que auxiliam a desenvolver e internalizar regras, formar conceitos, transformar e ser transformada. Ressalta ainda que a criança quando está brincando, se comporta de maneira diferente do que acontece em sua vida cotidiana, age como ela acha que deveria ser, assim, internalizando regras.

Mukhina (1995) afirma que no primeiro ano de vida, a criança alcança grandes êxitos em seu desenvolvimento sensório-motor e na manipulação mais simples dos objetos. Aprende a sustentar a cabeça, a sentar, a engatinhar, a ficar de pé. Começa também a estender a mão em direção aos objetos, entre outros gestos. Portanto, ao realizar uma atividade de bolinhas de papel crepom, fazendo movimentos circulares com as pontas dos dedos, a criança desenvolve, por exemplo, a motricidade fina, aperfeiçoando assim a coordenação das mãos e dos dedos, para posteriormente, ao terminar a educação infantil e iniciar o ensino fundamental, ter a coordenação necessária, a noção de espaço e, dessa forma, alfabetizar-se, podendo apresentar um melhor desempenho na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados comprovam que o brincar realmente promove e possibilita o desenvolvimento infantil. Por isso deve ser valorizado e utilizado nos centros de educação infantil, como atividade curricular, mas com o cuidado de não torná-lo apenas um passatempo, substituto da ociosidade da criança, mas com objetivos definidos a serem alcançados.

Desta forma, é de suma importância que os educadores disponham de um planejamento, reconhecendo a contribuição e a importância das atividades lúdicas utilizadas, considerando o pressuposto de que na Educação Infantil (zero a cinco anos), as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento de importantes aspectos como: a coordenação motora; a cognição; psicomotricidade; e, estas podem ser facilitadas pelas brincadeiras.

Vale ressaltar como afirmam Molinari e Sens (2003, citados por ASSIS, SILVA e LIMA, 2008), que a educação psicomotora proporciona: o desenvolvimento

do esquema corporal, muito útil na coordenação motora, nas noções de tempo, espaço e ritmo; auxilia nas situações concretas da aprendizagem de modo geral e dos cálculos; na organização espacial e temporal que contribui na efetuação dos cálculos matemáticos como também na colocação dos números em séries e na combinação das formas para fazer construções geométricas; além de desenvolver a socialização e aspectos afetivos.

Enfim, pode-se concluir que por ser tão importante, o brincar deve estar sempre inserido nos projetos pedagógicos das instituições que atuam junto à educação infantil e na formação dos educadores que atuam na educação infantil de modo que a proposta lúdica esteja presente na prática pedagógica e permita que, pais, educadores e outros profissionais envolvidos com crianças, valorizem mais o brincar como momento agradável e saudável de aprendizagem e desenvolvimento.

Acredita-se que os estudos realizados e as reflexões apresentadas neste texto, possam contribuir no sentido de evidenciar ainda mais, a necessidade de se ampliar e desenvolver mais pesquisas sobre a contribuição e a valorização do brincar para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. P. P. SILVA, F. V. LIMA, J. F. SILVA, S. S. CASTRO, G. A. A. DESTRO, D. S. **Importância da Educação Física para as séries iniciais a partir das contribuições da psicomotricidade.** In: <http://www.faminas.edu.br>. Acesso em 27 de out. de 2008.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.126 p.

BOMTEMPO, E; ANTUNHA, E. G.; OLIVEIRA, V. B. de. **Brincando na escola, no hospital, na rua.** Rio de Janeiro: Wak, 2006. 189 p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MUKHINA V. Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano. In: MUKHINA V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.73-102.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994. 3v. p. 11.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora**: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palloti, 1986.

Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. C. (2003). **A transmissão da cultura da brincadeira**. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.6 n.1, 117-124.

RODRIGUES E.; ROSIN S. M. (orgs). Brincar de fazer brinquedos: mais que uma brincadeira. In: DARRÓZ, A. L.; SALOMÃO, S. C. M.; ROSIN, M. S. **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: EDUEM, 2007, p.113-124.

RODRIGO J. M. Processos cognitivos básicos nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SACCHETTO, K. K. **Hora de brincar é hora de desenvolvimento**. São Paulo.

Disponível em: <<http://mulher.terra.com.br/maesefilhos/interna/0,OI387339-EI4104,00.html>> Acesso em: 27 de dez.2006.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 20.

SANTOS, S. M. P.dos. **Educação, Arte e Jogo**. Petrópolis: Vozes. 2006. p.91.

VIGOTSKY L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKY L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.121-137.



WAJSKOP G. **Brincar na pré-escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-34.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005. 62 p.

A CRIANÇA COM DIABETES COMO ATOR SOCIAL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E FORTALECENDO IDENTIDADES

Jucimara do Patrocínio Silvério (UFSJ) marapsil@yahoo.com.br

Prof. Dr. Marcos Vieira Silva (LAPIP-DPSIC-UFSJ) mvsilva@ufsj.edu.br

Prof. Dra. Andrea Soares Wuo (LAPIP-DPSIC-UFSJ) andreawuo@uol.com.br

Hilda Elaine Rodrigues (UFSJ) hildaerodrigues@gmail.com

Pedro Henrique Pereira Sizer (UFSJ) pedrosizer@gmail.com

1- Introdução

O diabetes Mellitus está entre as 5 doenças com maior morbidade no Brasil e no mundo, chegando cada vez mais ao topo da lista. Pelo menos 245 milhões de pessoas têm diabetes e um alto percentual vive em países em desenvolvimento. Em 30 anos, este número deve chegar a 380 milhões. No Brasil, cerca de 10 milhões de pessoas tem a doença e 500 novos casos surgem a cada dia. É uma doença metabólica em que há uma produção insuficiente ou nula do pâncreas em produzir insulina. Em algum casos, é caracterizada a resistência à insulina, o que acarreta num aumento anormal de glicose (açúcar) no sangue. Embora ainda não haja uma cura definitiva, há vários tratamentos e comportamentos que podem melhorar a qualidade de vida do sujeito. (Ministério da Saúde, 2011)

Os tipos mais freqüentes de diabetes são: tipo1, o insulín dependente que geralmente ocorre em crianças, jovens e adultos jovens e necessita de insulina para o seu controle, e o tipo 2, não insulín dependente: é o tipo mais freqüente de Diabetes, aparece geralmente após os 40 anos de idade.

O *diabetes mellitus* tornou-se um dos mais importantes problemas de saúde pública dos tempos atuais, alcançando expressiva significação, uma vez que atinge a população como um todo, podendo surgir em qualquer idade. A partir disso, o Projeto Doce Vida traz a proposta de atuar junto à Associação dos Portadores de Diabetes de São João Del-Rei (APD) e junto ao Programa de Atendimento aos Portadores de Diabetes do SUS em São João del-Rei. Tem como um dos principais alvos as crianças e adolescentes portadores da doença, objetivando promover o desenvolvimento do processo grupal nos encontros desses sujeitos e a implicação dos portadores da doença e seus familiares no tratamento do diabetes, buscando possibilitar-lhes assumir o papel de sujeitos de sua história. O projeto reúne pesquisa e extensão, seguindo a orientação dos

trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo LAPIP- Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da Universidade Federal de São João del-Rei.

Segundo Moreira e Dupas (2006) ao receber o diagnóstico de diabetes, a criança experimenta sentimentos de medo, raiva, desespero, insegurança e sofre um abalo emocional por não ter conhecimento sobre diabetes e por se sentir apreensiva quanto ao que pode lhe acontecer depois do diagnóstico.

Vieira e Lima (2002) destacam que a doença crônica impõe transformações na estrutura de vida das crianças, adolescentes e família. Novas adaptações e a criação de estratégias de enfrentamentos são necessárias para o estabelecimento e re aquisição de um equilíbrio na vida das pessoas envolvidas no processo de adoecimento. Trentini e Leimann (1990) afirmam que modificações de hábitos, aprendizagem de um regime de tratamento, obtenção de conhecimentos acerca da doença são exemplos de estratégias utilizadas para o enfrentamento da doença crônica.

Neste trabalho, considera-se a criança como ator social que participa do processo de construção da realidade social, como um grupo com direitos e necessidades específicos e produtores de uma cultura própria (Jenks, James and Prout, 2008). Bluebond-Langner *et. al.* (2010) destaca a importância da participação das crianças e adolescentes com doenças crônicas nas tomadas de decisões acerca de seus cuidados e tratamentos, cuja habilidade depende do conhecimento que elas constroem acerca da doença e suas relações com o corpo. Conhecimentos que se constroem por meio da troca de experiências e saberes entre as próprias crianças, em atividades em grupos como estas que aqui se apresentam.

A pessoa com doença crônica deve receber cuidados com abordagem multiprofissional, que inclui aspectos clínicos, psicológicos e sociais. Há intervenções que dão subsídios para que a criança e adolescente com doença crônica, como diabetes, interajam com mais qualidade em diversos contextos e no próprio tratamento da doença. (Castro e Piccinini, 2002)

De acordo com Aguiar e Fonte (2007), perceber os significados, crenças e percepções que a criança e o adolescente atribuem ao diabetes é fundamental para se compreender a intervenção mais adequada para essa população. Além disso, as crenças atribuídas à doença parecem exercer influência na adesão à terapêutica. Desse modo, é importante que a criança e o adolescente tenham um espaço para falar de suas crenças sobre o diabetes e que nesse momento sejam atribuídas significações adequadas à doença.

Prestar assistência à criança com diabetes implica ouvi-la e compreendê-la em suas ações, comportamentos, sentimentos de medo, atitudes de fuga e todo esse modo de lidar com a doença, e seus enfrentamentos. Portanto, ultrapassa o cuidado com o seu controle glicêmico, alimentação e exercícios físicos. (Moreira e Dupas, 2006)

Outro aspecto importante é que as interações que as crianças e os adolescentes experimentam e estabelecem com o meio, com as pessoas e profissionais de saúde contribuem para transformar o modo de se comportar e enfrentar a doença. Consequências contraproducentes são minimizadas e as crianças e adolescentes tornam-se mais capazes de enfrentar com flexibilidade as limitações e o tratamento, além de efetuar as mudanças necessárias no seu dia a dia. (Vieira e Lima, 2002)

De acordo com Moura (2009) estimular a criança a falar sobre os cuidados que precisa ter com o diabetes é importante porque através desse ato a criança se apropria de sua fala e começa a perceber-se responsável por seu próprio tratamento, e desenvolve sua autonomia.

Pichon-Riviere (1998) afirma que o ser humano é um ser de necessidades e estas só se satisfazem socialmente em relações que o determinem. Entretanto, o sujeito além de relacionado é também produzido a partir de uma práxis e tem a possibilidade de modificar-se ao mesmo tempo em que modifica seu meio. Ele se faz, a partir da resultante da interação entre indivíduos, grupos e classes. O grupo torna-se, portanto o objeto privilegiado da psicologia social para apreensão destas relações estabelecidas pelos homens. No grupo existe, de maneira permanente, um diálogo e um intercâmbio, sendo um espaço evidenciador do fenômeno universal da interação, de onde surge o reconhecimento de si e do outro.

O grupo também permite, para Pichón-Riviere (1998), a co-participação de todos os membros na busca da apreensão do objeto do conhecimento, já que o pensamento e o conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais. Entretanto para que a informação tenha um valor de uso teórico em uma práxis é necessário que ela seja abordada a partir do cotidiano para este fazer-se compreensível.

Em um grupo, o cotidiano se faz presente: as relações e os vínculos que põem em jogo modelos internos tendem a reproduzir-se nele. A técnica operativa de grupo, através da confrontação desses modelos e análise das suas condições de produção facilita a compreensão das pautas sociais internalizadas que geram e organizam as formas observáveis de interação. Cabe à coordenação do grupo a detecção de situações significativas (emergentes) que a partir do explícito remetem a formas implícitas de

interação. A principal ferramenta para a explicitação do implícito é a interpretação e esta permite o autoconhecimento grupal que gera novas formas de interação. (Pichon-Riviere, 1998)

Freire (1980) também propõe uma aprendizagem que se faz através de um processo dialógico permanente entre homem e meio com uma consideração e análise dos processos de comunicação grupal e seus dificultadores. O educador considera e trabalha a partir das condições vividas pelo grupo, os processos ideológicos que entravam a autonomia e identidade do sujeito. Para Freire, a possibilidade de refletir e sensibilizar em torno de situações problema vividas pelo grupo permite um debate desafiador, tendo como fim a capacidade de promover a reflexão e a aprendizagem.

Por meio da cultura e da linguagem dos sujeitos e partindo da constatação de que estes, como produtores de sua cultura, possuem saberes específicos, Freire (1980) argumenta que a educação se constrói na interação entre indivíduos mediada pelo mundo. O saber não é, portanto um poder assimétrico, mas é produzido em interação dentro de um contexto. A proposta de extrapolar visões ingênuas de seu estar no mundo é responsável pela problematização desse mundo e a expressão em uma linguagem nova baseada na compreensão de seu viver e agir.

Esta elaboração a respeito da inter-relação entre subjetividade e cultura é objetivo também das práticas de Oficinas de Dinâmicas de Grupo de Afonso. Trata-se de um método de intervenção psicossocial que tem como base a teoria dos grupos dentro de um contexto sócio-cultural. A oficina tem um enquadre definido com a delimitação de um foco de ação.

A oficina tem dois pilares de ação: a potencialidade terapêutica, já que facilita o *insight* e a elaboração sobre questões subjetivas, interpessoais e sociais e a potencialidade pedagógica em que deslancha um processo de aprendizagem, a partir da reflexão sobre a experiência. Ela é capaz, portanto de permitir ao sujeito elaborar o conhecimento sobre o mundo e sobre si no mundo, ou seja, sobre si mesmo. A elaboração permitida na oficina envolve, além de uma reflexão racional, os sujeitos de uma maneira geral, suas formas de pensar, sentir e agir (Afonso, 2002)

Na oficina existem três momentos básicos que, para Afonso (2002), são temas de atenção: a) a formação de sentimento e identidade do grupo, em que as diferenças individuais são desconhecidas e mal-suportadas, busca-se a homogeneidade, evidenciando uma tentativa de coesão, mas que pode assumir um contorno autoritário; b) o aparecimento de diferenças e condições de produtividade no grupo, quando cada

um quer pertencer ao grupo e ser reconhecido pelo seu valor, contribuir e assumir diferentes papéis no grupo, os limites de cada um são constitutivos dos limites dos outros e a riqueza da interação começa a emergir; c) final de grupo: elaboração do luto e avaliação do processo grupal, estando este momento associado a satisfação ou insatisfação com a produtividade pela tarefa, ao coordenador cabe trabalhar esse fim para que a produtividade obtida pela oficina seja positiva. Em todos estes momentos o coordenador tem que estar atento para caminhar com o grupo acolhendo, mas também incentivando e mobilizando. Acrescenta-se ainda que estes três momentos não seguem rigidamente uma sequência. As maneiras de passagem são próprias de cada grupo, havendo movimentos de avanços e regressão.

Para Afonso (2002), ao coordenador não cabe assumir a posição de detentor da verdade ou de quem decide pelo grupo. A sua busca deve ser de facilitar para o mesmo a realização de sua tarefa interna (reflexão) para que possa realizar seus objetivos (tarefa externa). Seu papel é ativo, mas não intrusivo, ele propõe e não impõe uma condução.

2- Procedimentos e discussão

O projeto Doce Vida existe desde 2002, e desde seu início já havia a demanda de se criar um grupo com crianças e adolescentes com diabetes. A partir da demanda de pais e a iniciativa dos estagiários foi possível concretizar a formação do grupo no segundo semestre de 2010. Localizou-se os contatos das crianças e adolescentes através da APD de São João del-Rei (Associação de Portadores de Diabetes), de associados que tinham contatos pessoais com crianças e adolescentes com diabetes, divulgação em mídias sociais como jornal e rádio e visitas às escolas. Entretanto, houve dificuldade de acesso para obter nomes por vias institucionais (secretaria de saúde, consultórios particulares).

Por meio da divulgação, foi possível formar um grupo com seis crianças e adolescentes, de idade entre nove e treze anos e, a partir da disponibilidade dos integrantes e dos moderadores, foi estabelecido um horário semanal em comum. Os encontros ocorrem no Laboratório de Pesquisas e Intervenções Psicossociais (LAPIP), no campus Dom Bosco da Universidade Federal de São João del-Rei, todas as quintas-feiras às 20h30min com a duração de uma hora.

Trata-se de encontros em que são desenvolvidas dinâmicas de grupos, atividades reflexivas que visam conscientizar as crianças de que não estão sozinhas, podendo compartilhar sua condição de diabéticas com outras de igual condição, além de trocarem experiências. O caráter sócio educativo acompanha as atividades, pois são discutidas informações referentes ao diabetes, tais como educação alimentar, taxa glicêmica, aplicação de insulina, prática de atividades físicas, hiperglicemia e hipoglicemia.

Por tratar de um grupo de crianças e adolescentes é necessária uma abordagem específica para a educação em diabetes. Foram criadas pelos mediadores dinâmicas e atividades que aproximassem da linguagem das crianças e adolescentes, considerando o tipo de realidade em que elas estão inseridas. As atividades que visam a informação sobre o diabetes se utilizam de instrumentos lúdicos e cooperativos. São utilizados jogos com cartões de perguntas e respostas, desenvolvendo o conhecimento a cerca do Diabetes. Atividades de colagem e confecção de cartaz de pirâmide alimentar, desta forma informando e esclarecendo sobre o cuidado da dieta alimentar. Essas atividades também buscam clarificar os mitos e verdades referentes aos cuidados e decorrências da doença.

O aspecto psico-afetivo do trabalhado nas atividades visa facilitar a compreensão e aceitação do diabetes e favorecer a construção de novas formas de percepção e atuação diante da doença. Deste modo, é possibilitado às crianças e adolescentes a oportunidade de falarem de si, de seus desejos, receios e suas dúvidas, e assim, poder aprender, informar-se, dividir experiências, além de estabelecer novas relações de amizade e desenvolver um papel ativo na construção da identidade de pessoas com diabetes.

Em todos os encontros objetiva-se trabalhar com os sujeitos atividades que permitam às crianças e adolescentes assumirem um caráter ativo, não só na realização da proposta, mas que se coloquem e permitam que surjam questões e falem de si, de como encaram situações que emergem diante do quadro de terem diabetes. As atividades propostas pelos estagiários são pré-formuladas de acordo com o que se manifesta nos encontros e do próprio movimento grupal. Há uma flexibilidade na realização dessas atividades, pois há momentos em que surgem questões ou conflitos que merecem ser trabalhados e problematizados e, diante disso, o grupo é convidado a se questionar e pensar. Isto possibilita o desenvolvimento de uma consciência grupal

sobre a situação que emergiu e sobre como o grupo e o próprio sujeito estão lidando com a questão levantada.

Levando-se em consideração a faixa etária dos integrantes do grupo, os facilitadores preparam atividades lúdicas que despertem o interesse de participação e integração dos mesmos. As atividades desenvolvidas são previamente elaboradas em conjunto pelos mediadores do grupo, baseando-se no que fora observado nas atividades anteriores. Contudo, os encontros não se baseiam numa estrutura rígida, dá-se a possibilidade de reelaboração de acordo com a demanda do grupo.

Nos encontros iniciais do grupo, procurou-se apreender como foi a experiência de cada uma delas quando descobriram o diabetes, como foi o processo de tomar conhecimento de uma doença que, para a maioria, era desconhecida. Foi propiciada uma discussão em que foi possível às crianças se identificarem e falarem aberta e livremente sobre os sintomas que tinham, tais como muita sede, necessidade crescente de urinar, perda de peso sem explicação, muita fome e cansaço.

As atividades objetivam evidenciar às crianças e adolescentes que apesar da condição de se “ter diabetes”, possuem um desenvolvimento saudável como todas as outras crianças e adolescentes e que possuem gostos, interesses, atividades e dinâmicas de vida semelhantes. Mais do que um espaço para falarem de como se sentem como “crianças com diabetes”, podem se reconhecer como crianças e adolescentes com alegrias e dificuldades como todas de mesma idade.

Goffman (1980) mostra que, em relação a grupo de pessoas estigmatizadas, quando entre “iguais”, as diferenças individuais tendem a se sobressair em contraposição às relações que se estabelecem entre diferentes – “estigmatizados” e “normais” – em que o estigma, no caso o de “ter diabetes” pode se sobrepor às qualidades e atributos próprios do indivíduo em questão.

São privilegiadas nas reuniões discussões sobre as possíveis complicações do diabetes e modos de evitá-las através dos cuidados necessários. Seguir uma alimentação adequada sem açúcar e com pouco carboidrato, medir o valor da glicose várias vezes ao dia, fazer a aplicação da insulina de maneira correta, praticar uma atividade física e visitar periodicamente o médico para fazer exames de sangue são algumas das atitudes levantadas pelas crianças e adolescentes para evitar as possíveis complicações da doença.

A forma como se sentem e se comportam diante da condição do diabetes são discutidas e trabalhadas nos encontros do grupo. Um dos aspectos que mais chamou a atenção foi o fato de que algumas crianças relataram ter vergonha de falar que tem

diabetes. Um dos motivos apreendidos para essa ocorrência é o receio de serem taxadas como diferentes, e por isso sofrerem preconceito. Diante desse quadro, ficou evidente a necessidade de divulgação de informações sobre diabetes entre as outras crianças que convivem com crianças diabéticas.

Durante os encontros, há a preocupação por parte dos facilitadores, de criar um clima agradável, de acolhimento às dúvidas e questionamentos das crianças acerca do diabetes. Desse modo, as crianças se sentem estimuladas para falar sobre os cuidados que exercem no dia a dia por “ter diabetes”, os sentimentos que experimentam e os significados que atribuem à doença. E, por meio desse ato, a autonomia das crianças é desenvolvida, pois as crianças se apropriam de suas falas, se interrogam sobre seus hábitos, discutem a postura que adotam diante do diabetes, e se percebem como responsáveis pelo próprio tratamento.

O fortalecimento da identidade individual de diabético e de membro de um grupo de diabéticos é outro aspecto trabalhado nas atividades. Os encontros visam a implicação das crianças e adolescentes no tratamento, e essa adesão é muito mais facilitada quando as crianças assumem a identidade de diabéticos. O grupo tornou-se um espaço em que elas podem falar dessa condição, sem receios e medos, um espaço em que é possível discutir e refletir. Assumir-se e reconhecer-se diabético, dividir esta condição e reconhecê-la também no outro.

O trabalho de intervenção no grupo baseia-se no pressuposto de que o psicólogo deve atuar como facilitador do surgimento do processo de análise crítica da problemática grupal, viabilizando a mobilização dos próprios integrantes para seu enfrentamento, ao invés de procurar solucionar as questões pelo grupo. A idéia é trabalhar a integração e a organização do grupo.

De maneira geral, foi possível a constatação de que as crianças participantes do grupo possuem uma visão positiva de si mesmas e se percebem como crianças que tem uma doença que pode ser controlada e que por isso possibilita uma vida saudável. Gostariam de ver novos integrantes no grupo e justificam esse ponto, enfatizando que convivendo com mais pessoas como eles, as trocas de experiências ficaria mais legal e aprenderiam mais sobre diabetes.

O grupo de reflexão com crianças e adolescentes portadores de diabetes tem se solidificado e se evidenciado como local provocador de compartilhamento de vivências e troca de experiências e informações relevantes. Os encontros trazem a possibilidade de que os participantes falem de si, de seus desejos, de seus receios e suas dúvidas,

podendo com isso aprender, se informar e dividir experiências sobre os modos de cuidar da doença.

3- Conclusão

Os encontros no grupo têm proporcionado um espaço em que as crianças e adolescentes podem discutir, trocar experiências, expressar sentimentos e, a partir disso, elaborar os modos de lidar com as crenças, percepções e dificuldades diante do diabetes. Há uma dificuldade, por parte das crianças e adolescente em enfrentar e conviver com a doença, já que é necessário a adoção de novos hábitos alimentares e comportamentais. Desta forma o grupo possibilita para os participantes ressignificar e reelaborar a vivência do diabetes desenvolvendo sua autonomia.

Ao compartilhar experiências, identidades são fortalecidas através da construção de aprendizagens possibilitadas por meio da vivência coletiva. Ao utilizar o espaço como uma nova vivência, as crianças e adolescentes transcendem esse ambiente e atuam de maneira mais consciente e reflexiva diante da doença, afirmando-se como atores sociais em seu cotidiano.

4- Referências

AFONSO, L. (2002). **Oficinas em Dinâmica de Grupo:**um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do campo social.

AGUIAR, S. M. R. ; FONTE, C. (2007) **Narrativas e significados da doença em crianças com diabetes Mellitus tipo 1:** contributos de um estudo qualitativo. Psicologia, Saúde & Doenças, vol.8, no.1, p.67-81. ISSN 1645-0086.

BERSTEIN, M. (1986) **Contribuições de Pichon-Riviere à psicoterapia de grupo.** In OSÓRIO, L. C. e col. Grupoterapia hoje. p.108-132. Porto Alegre: Artes Médicas.

BLUEBOND-LANGNER, M; BELASCO, M.M; WANDER, M.M. (2010). **“I want to live until I don’t wanna live anymore”:** Involving children with life-threatening and

life shortening illnesses in Decision making about care and treatment. Nursing Clinicas of North America. Vol. 45, n.3, Setembro,

CASTRO, E. K. ; PICCININI, C. A. (1980). **Implicações da Doença Orgânica Crônica na Infância para as Relações Familiares:** Algumas Questões Teóricas. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pp. 625-635. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra

GOFFMAN, E. (1980). **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. (1998). **Theorizing Childhood.**Cambridge, UK: Policy, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Recuperado em 20 de abril de 2011 de <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=23617&janela=1>

Moreira, P. L.; Dupas, G. **Vivendo com o diabetes:** a experiência contada pela criança. Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]. 2006, vol.14, n.1 [citado em 2011-05-02], pp. 25-32. Recuperado em 20 de abril de 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01041692006000100004&lng=en&nrm=iso

MOURA, F. M. (2009). **O lúdico no enfrentamento da hospitalização de crianças com doenças crônicas.** Tese de doutorado, UFPB.

PICHON-RIVIERE, E. (1998). **O processo Grupal.** São Paulo: Martins Fontes.

TRENTINI, M; SILVA, D. G..V. ; LEIMANN, A. H.(1990)**Mudanças no estilo de vida enfrentadas por paciente em condições crônicas de saúde.** Revista Gaúcha de Enfermagem; 11(1):18-28.

VIEIRA, M. A.; LIMA, R. A. G.. (2002) **Crianças e adolescentes com doença crônica:** convivendo com mudanças. Revista Latino-americana de Enfermagem. julho-agosto; 10 (4): 552-60.

VIEIRA-SILVA, M. (2000). **Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos Comunitários: paradoxos e articulações.** Tese de Doutorado, SP: PUC-SP.

A DIALÉTICA ESSÊNCIA/APARÊNCIA DA ATIVIDADE DO PROFESSOR: EM BUSCA DO REAL DA ATIVIDADE REALIZADA

Júlio Ribeiro Soares³²

Wanda Maria Junqueira de Aguiar³³

INTRODUÇÃO

Para a perspectiva sócio-histórica da psicologia, a categoria atividade ocupa lugar central na explicação do processo de constituição do homem, de modo que nos ajuda a compreender o homem para além idéia de natureza humana, cujas características seriam universais e imutáveis. No fundo, ela traz os fundamentos explicativos da noção de desenvolvimento do humano como processo histórico, social e dialético.

Para fomentar o início dessa discussão, destacamos, então, um pensamento no qual Marx afirma que “*toda a assim chamada história universal* nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano” (1978, p. 15), o que evidencia o trabalho não apenas como uma atividade de produção de mercadoria, de objetos culturais, mas igualmente de produção do próprio homem. Evidencia, ainda, que o homem não é outra coisa senão uma criação do próprio homem, isto é, das relações e práticas sociais da humanidade.

N’*A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1999, p. 27) afirmam que podemos distinguir os homens dos animais por vários meios, como a consciência, a religião ou algo mais. Para eles, no entanto, esses meios são apenas aparência de uma realidade, aquilo o que se manifesta no campo empírico da nossa percepção. Ao ir além desse postulado, ressaltam que os homens só “começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida”. Com isso, são enfáticos ao afirmar que, “produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”.

Na mesma perspectiva acima, Vigotski (2007, p. 30) afirma que é “a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, [que] diferencia os seres

³² Doutor em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo e Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

³³ Doutora em Psicologia Social pela PUC de São Paulo e Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da referida instituição.

humanos dos animais filogeneticamente mais próximos”. A gênese da constituição humana seria mediada, portanto, pela atividade da qual participa.

No seio de toda essa discussão acerca da atividade predomina a idéia de que o homem só pode ser explicado a partir da compreensão da história de suas ações no mundo. É, pois, na atividade social, ou seja, na relação com outros homens nos mais diferentes espaços sociais, que ele se constitui como ser genérico e singular ao mesmo tempo.

Conforme apontam Aguiar e Ozella (2006, p. 224), “esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção”.

Ao mesmo tempo em que esse homem revela o todo que o constitui como humano genérico, ele também “expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo” (idem, 2006, p. 224). Contraditoriamente, portanto, esse homem é parte e totalidade do que chamamos humanidade.

Ao falarmos de atividade humana, estamos nos referindo não a processos dicotômicos entre atividade externa e atividade interna. Uma é constitutiva da outra numa relação que é dialética e histórica. Por isso, ao atuar sobre uma dada realidade (atividade externa), o homem provoca não apenas a transformação do objeto. Ele, que é o praticante da ação, também se transforma, objetivando-se nessa realidade (atividade interna), ao mesmo tempo em que o objeto é subjetivado.

De acordo com Leontiev (1983, p. 66), isso assim se explica porque os indivíduos, “al influir sobre el mundo exterior lo transforman y con esto ellos se transforman también”. E assim continuam a produzir e reproduzir a linguagem, a cultura, a sociedade, enfim, a história da própria humanidade; ao mesmo tempo, é se apropriando dessa história que os homens se objetivam como humanos; diríamos que objetivam sua subjetividade.

Nessa perspectiva, podemos dizer que, por estarem sempre implicados pela atividade, os homens nunca param de se desenvolver. Aqui, convém ressaltar que entendemos o desenvolvimento humano como um processo contraditório de tensão, mudanças e revolução do sujeito, e não como algo linearmente evolutivo. Com isso, as pessoas estão sempre gestando novas formas de necessidades, que são cada vez mais

“complexas”, ao mesmo tempo em que estão sempre constituindo novas formas de satisfazê-las.

Feitas estas considerações iniciais, gostaríamos de ressaltar que, dada a importância que tem a atividade para o processo de constituição do homem, muitos pesquisadores já se dedicaram, e ainda se dedicam, a estudá-la articulando-a a diversas temáticas em diferentes áreas do conhecimento humano. No nosso caso, voltamo-nos mais para o lado da psicologia e da educação, tendo como temática central (problema de estudo) a atividade docente. Por isso, aqui, o nosso principal objetivo é discutir, no âmbito da psicologia do trabalho, mais precisamente a partir da vertente francesa da clínica da atividade e da psicologia sócio-histórica, a atividade docente como atividade humana subjetiva.

A NOÇÃO DE ATIVIDADE NA PSICOLOGIA DO TRABALHO DE YVES CLOT

Como podemos perceber nas considerações iniciais deste trabalho, a nossa referência teórico-metodológica é a psicologia sócio-histórica, cuja base epistemológica é o materialismo histórico-dialético. Esta é também a principal referência de Yves Clot na discussão da categoria atividade no âmbito de sua psicologia do trabalho, a qual denomina clínica da atividade.

Que relação pode haver entre a abordagem da clínica da atividade, conforme propõe Clot (2006), e a atividade docente? Para que melhor possamos discutir (e não propriamente responder) essa questão, convém ressaltar, antes, alguns pontos relacionados à gênese da clínica da atividade no âmbito da psicologia do trabalho. Mais adiante, explicaremos o que significa a clínica da atividade em Clot.

Para começar essa discussão, diríamos, com base em Clot, que, por meio de estudiosos como Wisner (ergonomia), Le Guillant (psicopatologia do trabalho), e alguns outros, a França tem duas “razões para a psicologia do trabalho não se transformar na psicologia industrial³⁴” (2006a, p. 100). Apesar de interessantes, a análise das idéias desses teóricos não pode ser aprofundada neste trabalho. No entanto, podemos destacar pelo menos algumas questões presentes em Wisner e Le Guillant que são cruciais ao entendimento da clínica da atividade.

³⁴ Entenda-se, neste caso, que a psicologia industrial a qual Clot se refere é a psicologia do trabalho americana. A principal diferença entre elas é que a perspectiva americana objetiva adaptar o homem ao trabalho. Na perspectiva francesa, com Wisner, Le Guillant, Schwartz, Clot, e outros, esse objetivo é invertido.

No caso de Le Guillant, a grande questão a implicar Yves Clot é o modo pelo qual aquele define o processo de origem e desenvolvimento da doença no ambiente de trabalho. Com a visão de que a origem dos conflitos, sejam eles individuais ou coletivos, está relacionada ao processo histórico, às condições de existência em geral, os estudos de Le Guillant acerca de casos de adoecimento em trabalho tornaram-se clássicos. Dentre esses estudos, se destacam “a neurose das telefonistas” e “incidências psicopatológicas da condição de empregada domestica” (Le Guillant, 2006).

Com relação a Wisner, este “utiliza-se do pensamento da psicologia soviética de Leontiev” (Clot, 2006a, p. 2), e é um ergonomista muito importante na França, de modo que são seus textos que embasam “a Clínica da Atividade na análise do trabalho concreto” (Clot, 2008, p. 68). Foi ele quem apresentou a idéia de que o trabalho real (ou realizado) não corresponde ao trabalho prescrito, uma das questões mais importantes da clínica da atividade.

Mas não são apenas teóricos franceses que embasam o pensamento de Clot. Estudiosos de outros países também o ajudam a pensar o trabalho como atividade, destacando-se, entre eles, Ivar Oddone (a partir do trabalho clínico (transformação) que este realizava junto a trabalhadores da Fiat, em Turim), e Vigotski³⁵ (cuja idéia de desenvolvimento como processo de mudança é o seu maior baluarte teórico).

De acordo com o próprio Clot (2006, p. 144; 148; 2006a, p. 100), a idéia da clínica da atividade surgiu a partir do trabalho de Oddone, cuja preocupação era saber o “como”, e não propriamente “o que” os trabalhadores sabiam acerca de seu trabalho. Interessado por essa questão, diz, então, que criou um “dispositivo metodológico”, o qual denominou clínica da atividade, “que seria o meio de mudar a psicologia do trabalho junto com os trabalhadores, e vice-versa, pois esse dispositivo permite que os trabalhadores, com a psicologia do trabalho, desenvolvam sua capacidade de agir”.

Clot (2006a, p. 101) esclarece que criou não uma ‘psicologia clínica do trabalho’, mas “uma ‘clínica do trabalho’, que visa (...) desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional”. Assim sendo, afirma que “a clínica da atividade é um dispositivo clínico que nós utilizamos para pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e

³⁵ Vigotski “não é um psicólogo do trabalho, mas, em certo sentido, ele inventou essa idéia grande, a qual eu acho muito importante, que é o desenvolvimento do objeto e o método da psicologia” (Clot, 2008, p. 68). Com isso, Clot ressalta uma das mais importantes idéias de Vigotski que visa contribuir com a psicologia do trabalho: o verdadeiro estudo de um objeto só se faz por meio da provocação do seu desenvolvimento.

mostrar o que não é possível” (p. 105). Dessa forma, o que se busca é não apenas compreender o trabalho para transformá-lo, mas igualmente transformá-lo para compreendê-lo (Clot, 2006, p. 137).

ATIVIDADE DOCENTE E SUBJETIVIDADE

Como podemos pensar a atividade docente a partir da noção de atividade em Clot? É a atividade docente profundamente atravessada pela atividade prescrita? O planejamento da atividade de ensino é suficientemente necessário ao desenvolvimento de uma aula, de modo que esta contribua significativamente para os processos de aprendizagem? Que condições materiais determinam o desenvolvimento da atividade docente? É a atividade do professor uma atividade subjetiva, mediada por múltiplos pendoros, necessidades e motivações? Ao tomarmos a psicologia sócio-histórica como referência teórico-metodológica, todo trabalho humano é sempre uma atividade subjetiva, sem negar, com isso, a dimensão objetiva que a constitui.

Aqui, gostaríamos de ressaltar que, além da própria abordagem teórico-metodológica, o que nos leva a discutir a atividade docente a partir da noção de atividade em Clot é, sobretudo, o fato de reunirmos algumas leituras e discussões do “grupo de estudo” da atividade docente coordenado pelas professoras Wanda Junqueira de Aguiar e Claudia Davis do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Psicologia da Educação) da PUC de São Paulo. É um grupo que tem contribuído substancialmente com a discussão da atividade docente numa perspectiva que é histórica e dialética.

Levando em conta a perspectiva da atividade apontada por Clot (2006), enfatizamos que, para se compreender a atividade docente, devemos levar em conta que ela não se constitui apenas por meio daquilo o que o professor tem a fazer, daquilo o que seria o seu plano de trabalho (atividade prescrita ou tarefa), ou daquilo o que consegue fazer em sala de aula (atividade realizada) com seus alunos.

Clot (2006, p. 65) ressalta que atividade não é apenas isso, pois ela “não se volta unicamente para o objeto da tarefa”. Pensando na atividade docente, diríamos que ela não se volta apenas para aquilo o que deve ser feito pelo professor, nem se reduz àquilo o que ele faz em sala de aula na relação com os alunos. Ela também se volta, continua Clot (idem), “para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para suas outras atividades”. Assim sendo, a atividade docente não é uma atividade isolada, mesmo que ela seja executada individualmente, pois, ao ser mediada por valores e

práticas sociais de apenas um professor, ela não deixa de ter como referência o que outros professores fazem, como fazem e por que o fazem, sem, com isso, perder a singularidade que a constitui.

Para esclarecer a diferença entre tarefa e atividade, valemo-nos de Aguiar e Davis, que definem “tarefa [como] tudo que se refere ao prescrito, tudo que se inscreve na ordem do que deve ser realizado”. Com relação a atividade, as autoras a definem como “aquilo que foi efetivamente cumprido” (no prelo – p. 8). No entanto, também chamam atenção, com base em Clot, para o fato de que aquilo o que não se faz, por conta de diferentes motivos, também constitui a atividade do sujeito.

Nessa perspectiva, Clot propõe “que se acrescente às tradicionais dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real, o real da atividade, isto é, que se ultrapasse a simples análise do que deve ser feito e do que efetivamente se faz, para incorporar as vivências internas do sujeito” (Lima, 2006, p. 114).

O real da atividade docente é, então, aquilo o que o professor não faz, aquilo o que ele não consegue ou não pode fazer, aquilo o que tenta fazer (sem conseguir), aquilo o que pensa ou sonha fazer. Além disso, é “aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (Clot, 2006, p. 116).

Dáí a necessidade de, na análise em que se pretende alcançar o real da atividade, levarmos em conta não apenas a atividade realizada, mas também “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades” (Clot, 2006, p. 116); pois o que se faz é apenas “uma ínfima parte do que é possível” (Santos, 2006, p. 36). Como enfatiza Vigotski (2004, p. 69), “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”.

Ao enfatizar o real da atividade, a preocupação de Clot se volta não apenas para o objeto da tarefa, mas sobretudo para o sujeito da atividade e o sujeito para quem essa atividade é dirigida. Por isso, afirma que “a atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer” (idem, 116). Esse é, portanto, o fundamento de que o sujeito nunca está sozinho na execução de uma atividade. No caso do professor, são inúmeras as mediações que o constituem em sua atividade, em seu processo de transformação; mediações que vão desde a formação escolar e familiar, passando pela história de sua participação na comunidade e contato com os mais diversos recursos e formas de manifestações culturais, à relação com os alunos em sala de aula.

Mas como apreender o real da atividade docente? Para discutir essa questão, buscamos a contribuição de Vygotsky, que afirma: “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético (...) uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’” (1991, p. 74).

Esse é, também, um requisito básico de Clot na sua proposição metodológica. E isso se evidencia quando afirma que “o pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento” (2006a, p. 5). Na perspectiva metodológica da clínica da atividade, “os operadores, os trabalhadores, transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (p. 6). Mas, como ocorre esse processo? Por se tratar de uma proposta dialética, que visa apreender o processo de mudança do sujeito a partir da análise da atividade, Clot propõe dois tipos complementares de procedimentos, que são a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada.

Antes, porém, da realização das autoconfrontações, é preciso que o pesquisador filme o sujeito em atividade e edite os episódios que melhor revelam sua forma de agir; no caso deste trabalho, seria a forma de agir do professor em sala de aula. Feito isso, o passo seguinte é a análise da atividade do sujeito por meio da realização de autoconfrontações simples e cruzadas.

Com relação a autoconfrontação simples, Clot a define como uma “atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador” (2006, p. 135), que, por sua vez, participa com perguntas e questionamentos.

Aguiar e Davis (no prelo, p. 18), ao transpor essa discussão para o campo da atividade do professor, ressaltam que, “na autoconfrontação simples, a discussão fica centrada na observação de dois agentes: a) o professor, que, ao se ver na tela, fala sobre o que fez e o que poderia (ou não) ter feito; e, b) o pesquisador, que, querendo se assegurar de ter compreendido bem os comentários do docente, tece conjecturas sobre eles”.

Com relação a autoconfrontação cruzada, além dos agentes que constituem a autoconfrontação simples (pesquisador e sujeito), aquela se caracteriza, fundamentalmente, pela participação de um par do sujeito na análise. Segundo Clot, “pede-se a trabalhadores da mesma profissão que discutam seu trabalho. A descoberta

prática é de que o diálogo profissional é uma fonte de pensamento individual” (2006a, p. 106).

Aguiar e Davis (no prelo, p. 18) apontam que “a autoconfrontação cruzada reúne os dois sujeitos, além do(s) pesquisador(es)”. Assim sendo, ao invés de comentar a sua atividade (realizada) apenas para o pesquisador, o sujeito (no caso, o professor) faz isso também para o seu par, que deve ser um sujeito criteriosamente convidado pelo pesquisador e cuja experiência deve equiparar-se a do sujeito participante da pesquisa.

Na tentativa de compreender e transformar a atividade docente, o nosso ponto de partida, seja na autoconfrontação simples ou na autoconfrontação cruzada, é sempre a análise e interpretação daquilo o que o sujeito faz; da atividade realizada em sala de aula.

Ao se ver na tela, o sujeito confronta-se com a sua própria imagem, de modo que é implicado a pensar nas possibilidades de suas ações, nas possibilidades daquilo o que poderia ter feito, mas não fez. É também implicado a pensar nos impedimentos de suas ações, naquilo o que gostaria de ter feito, mas estava/sentiu-se impedido de fazer.

É a partir desse ponto inicial, aparente da realidade, ou melhor, da atividade realizada, ponto esse que está sendo mediado por imagens do próprio sujeito em ação e discussão do pesquisador, e até mesmo de outros sujeitos, que podemos avançar em busca das zonas mais fluidas e profundas do sujeito e da atividade, no caso do real da atividade.

Por meio desse processo de análise e interpretação, revela-se não apenas aquilo o que o professor faz ou tem a fazer. Aquilo o que ele não faz, ou não consegue fazer, ou estar impedido de fazer, ou pretende fazer, tudo isso constitui o sujeito e a atividade a qual realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, ressaltamos mais uma vez que a teoria da atividade de Clot pode ter grande importância no processo de compreensão da atividade docente, de modo que nos possibilita pensá-la concretamente, para além de mera aparência da realidade. Ao postular que podemos pensar a atividade a partir daquilo o que denomina como real da atividade, Clot aponta possibilidades de resgate do homem como sujeito coletivo no processo de mudança não apenas de si, mas também da realidade na qual atua.

A aceitação da proposta metodológica de Clot no âmbito da academia brasileira, assim como européia, tem se dado pela importância atribuída ao trabalhador na análise e interpretação de sua atividade, mais precisamente daquilo o que, por algum motivo, não foi realizado. Com isso, tenta-se, conjuntamente, restaurar o possível da atividade. E também discutir os seus impedimentos, aquilo o que não foi possível fazer. Nessa perspectiva, o trabalhador deixa de ser mero objeto de adaptação às diversas situações de trabalho, para desse processo participar ativamente, com suas afecções, necessidades e motivos.

REFERÊNCIA

ABBAGNANO, Nicola (2007). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes.

AGUIAR, Wanda Maria J. e DAVIS, Claudia (no prelo). **Formação Profissional, Atividade e Subjetividade**: aspectos indissociáveis da docência.

AGUIAR, Wanda Maria J. e OZELLA, Sergio. (2006). **Núcleos de Significação Como Instrumento Para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão. 26 (2), 222-245.

CLOT, Yves (2006). **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes.

CLOT, Yves (2006a). **Entrevista**. Cad. Psicol. Soc. Trab. [online]. São Paulo, vol. 9, n. 2. Disponível em:
http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 Jul 2009.

CLOT, Yves (2008). **Entrevista**. Mosaico: estudos em psicologia. Belo Horizonte, vol. II, n. 1.

CLOT, Yves (2006b). **Prefácio à Edição Brasileira**. In: LIMA, Maria Elizabeth A. (Org.). Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes.

DUARTE, Newton (1993). **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton (2004) (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados.

GONZÁLEZ REY, Fernando (2003). **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

LE GUILLANT, Louis (2006). **Introdução a uma Psicopatologia Social**. In: LIMA, Maria Elizabeth A. (Org.). Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEONTIEV, Alexis (s/d). **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes.

LEONTIEV, Alexei N. (1983). **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Habana: Pueblo y Educación.

LEÓNTIEV, A. N. (2004). Artigo de Introdução Sobre o Trabalho Criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. (2006). **Resenha do livro A função psicológica do trabalho de Yves Clot**. Cad. Psicol. Soc. Trab. [online]. dez., vol. 9, n. 2 [citado 26 Julho 2009], p. 112-114. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200010&lng=pt&nrm=isoISSN> 1516-3717.

MARX, Karl (1978). **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1999). **A Ideologia Alemã**. 11. ed., São Paulo: Hucitec.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (2007). **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo.

SANTOS, Marta (2006). **Análise Psicológica do Trabalho**: dos conceitos aos métodos. Laboreal. Porto (Portugal), vol. II, n. 1.

VIGOTSKI, Lev S. (2007). **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Lev S. (2004). **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev S. (1991). **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

A ESCOLA SOB O OLHAR DAS FAMÍLIAS: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

Flávia Pansini

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

flaviapansini3@yahoo.com.br

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

marlizibetti@yahoo.com.br

Resumo: O presente resumo visa divulgar os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida em uma escola pública estadual do município de Rolim de Moura – Rondônia cujo objetivo central era o de investigar em que medida as práticas e eventos de letramento escolar vivenciadas durante o processo de alfabetização, se aproximam ou não das práticas e eventos vivenciados no ambiente familiar das crianças. Participaram da pesquisa duas turmas do primeiro ano do Ciclo Básico de Alfabetização, duas professoras das respectivas turmas e os familiares de quatro crianças que freqüentavam as salas de aula. O aporte teórico utilizado centrou-se nos estudos de autores que analisam a questão do letramento, principalmente a distinção entre letramento social e letramento escolar. Os instrumentos utilizados foram observação, análise documental e entrevistas com as professoras e com as famílias. Para esta discussão traremos os dados relativos às entrevistas realizadas com as famílias em que se evidenciam as práticas e eventos de letramento vivenciadas no espaço doméstico, bem como as opiniões dos familiares a respeito do processo de ensino, principalmente no que diz respeito à leitura e a escrita. Os resultados apontam para a existência de um distanciamento entre o significado da leitura e da escrita para as famílias e para a escola. Mostram também que as docentes desconhecem aspectos relativos ao contexto cultural e familiar das crianças evidenciando a necessidade de que a escola conheça este contexto para fazer um trabalho que considere os valores e a cultura destas crianças e ainda, que as famílias manifestam um profundo respeito pela instituição escolar vista em alguns momentos como agência de ascensão social.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Oralidade. cultura

Situando a problemática de estudo

Nos últimos anos os estudos sobre alfabetização e letramento têm se ampliado num nível considerável, estimulando novas discussões a respeito do que acontece em sala de aula, especialmente as destinadas à alfabetização. Embora alguns autores tenham discutido o assunto por um ângulo que aborda o viés político, relacionando a capacidade dos cidadãos brasileiros para ler e escrever às possibilidades de acesso à cultura escrita, vários trabalhos têm se ocupado de questões referentes à escola e ao letramento, com o objetivo de projetar um processo de aprendizagem da língua escrita que vá além do conhecimento da leitura de frases e textos desvinculados da realidade social dos alunos.

No contexto escolar os estudos realizados têm sido enfáticos em afirmar que há uma grande ruptura entre processos de apropriação da leitura e da escrita oferecidos pela escola que, segundo Kleiman (2005), é a principal agência de um tipo de letramento (o acadêmico, também chamado pela autora de autônomo), e as práticas de letramento vivenciadas pela criança no seu cotidiano.

Tendo em vista que os estudos sobre letramento incidem não apenas sobre os usos sociais da leitura e da escrita, mas também sobre as formas como a escola tem tratado a linguagem, um dos motivos que ensejou em nós o desejo de estudar tal temática foi o fato de podermos investigar, que implicações esse conceito tem produzido no interior de uma escola pública, procurando analisar de que forma as práticas de alfabetização têm considerado, ou não, a diversidade de interações com a língua escrita vivenciadas pelos alunos fora da escola.

Assim, buscamos responder as seguintes questões: *as práticas educativas em turmas de alfabetização de escolas públicas urbanas têm levado em conta o sujeito que aprende do ponto de vista cognitivo e cultural? De que forma a oralidade se faz presente no processo de ensino? Que situações de ensino permitem aos alunos relacionarem a aprendizagem da leitura e da escrita na escola com seus usos sociais?*

Ao realizarmos a investigação partimos do princípio de que a linguagem escrita é um produto da história cultural e por isso seus usos podem se modificar em diversas sociedades, com a existência de diferentes episódios de escrita. (Anderson; Teale, 2003). Também partimos da idéia de que sendo a escola local considerado como representante da “cultura letrada” é preciso que o trabalho com a linguagem, nesse espaço, esteja vinculado aos seus usos nos contextos particulares cotidianos, de modo a integrar no trabalho de alfabetização os aspectos referentes, tanto

à apropriação do sistema de escrita, (psicogenéticos) quanto à apropriação de usos e significados sociais diversos (sociogenéticos). (Rockwel, 2003).

A fim de delimitar melhor os resultados da pesquisa, cuja temática, além de ampla é complexa, organizamos o texto da seguinte forma: primeiramente apresentamos uma breve revisão teórica dos estudos sobre letramento escolar e suas relações ou implicações em relação às práticas e eventos sociais de letramento. Em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos referentes ao tipo de pesquisa, materiais e métodos utilizados. Por último fazemos a análise dos dados, seguida das considerações finais.

Alfabetização e letramento: conceitos e perspectivas

Os recentes estudos sobre letramento fizeram renascer no pensamento pedagógico brasileiro o debate sobre as relações estabelecidas entre a escola e os saberes cotidianos que fazem parte do universo social e cultural dos sujeitos. O termo letramento tem sido utilizado por alguns autores (Kleiman, 1995; Nucci, 2001; Tfouni, 2002; Soares, 2004a;), para designar o processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais correntes no dia-a-dia dos sujeitos. O mesmo está relacionado às exigências de uma sociedade cada vez mais centrada na escrita e no avanço tecnológico, que impõe aos sujeitos uma maior mobilidade no uso destes instrumentos.

No Brasil, o termo letramento começou a ser utilizado como uma tentativa de separar os estudos referentes à alfabetização, dos estudos sobre os impactos sociais atribuídos ao uso da escrita, sendo definido por “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. (Kleiman, 1995, p.19).

Surge então uma distinção entre os dois termos.; enquanto a alfabetização trata do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias à aquisição da prática da leitura e da escrita, se ocupando especificamente do domínio de um código, o termo letramento começou a ser utilizado como o desenvolvimento de competências de uso efetivo da tecnologia da escrita em práticas sociais que envolvam esse conhecimento (Soares, 2004c).

Em relação à forma como este foi se constituindo, embora algumas perspectivas teóricas enfatizem o conceito de letramento relacionando-o ao processo de escolarização dos sujeitos, o mesmo não se restringe a esse único aspecto. De acordo

com Tfouni (2002) o termo letramento focaliza os aspectos sócio-históricos que correspondem à aquisição de um sistema escrito pela sociedade. Desse modo, os estudos sobre o letramento “operam” não apenas na direção daqueles que em determinada sociedade adquiriram a escrita, mas buscam investigar “as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo”. (Tfouni, 2002, p. 21). Considerá-lo como processo social nos permite concluir que a escola não é a única agência de letramento. Existem diferentes espaços em que o sujeito pode participar de práticas letradas, tais como: a família, o bairro, o trabalho etc.

Mas, se por um lado, a escola não é a única agência de letramento, esta é considerada local privilegiado para a socialização de diferentes práticas de letramento. Assim, os eventos de letramento no contexto escolar devem ser os mais diversificados possíveis.

Entretanto, uma dificuldade presente está no fato de que, em geral, entre os diversos tipos de letramento existentes, a escola valoriza somente aquele que faz parte dos padrões esperados pela classe dominante, o que tem dificultado ainda mais o processo de letramento de indivíduos, principalmente de crianças que pertencem a classes menos favorecidas, com pouco acesso a escrita formal, supervalorizada pela escola.

Enquanto na maioria das atividades realizadas em seus lares as crianças vivenciam o letramento como um processo social, tendo em vista a participação e inserção numa sociedade letrada, o mesmo não acontece na escola. Para Goulart (2005, p. 2) o ensino da escrita e da leitura na escola apresenta pouca significação, uma vez que o aprendizado da linguagem representa “um processo de expropriação e não de apropriação da escrita ou, melhor dizendo, de expropriação do mundo da escrita.” A escrita “ofertada” pela escola não tem nada a ver com os modos como é utilizada nos diversificados eventos de letramento vivenciados pelas crianças fora do espaço escolar.

Considerando essa reflexão, Soares (2004b) apresenta dois modelos de letramento que tem sido focalizado como referência pela escola: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo pressupõe que há apenas uma forma deste ser desenvolvido, associado com o progresso social; neste, a escrita é considerada como um produto completo em si mesmo, que não está preso ao contexto histórico e social de sua produção para ser interpretado. É sem dúvida, o modelo valorizado pela ideologia dominante. Conseqüentemente, este modelo valoriza aqueles que dominam certas

habilidades cognitivas compatíveis com os usos da língua escrita, acarretando assim, de acordo com Kleiman (1995) uma maior segregação social.

Diferentemente, o modelo ideológico propõe que as práticas de letramento sejam sociais e culturalmente determinadas; os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. O modelo ideológico pressupõe a investigação das interfaces entre modalidades orais e modalidades de escrita.

Segundo Soares (2004b) e Kleiman (1995), o modelo autônomo é o mais privilegiado pela escola, pois esta “tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social.” (Soares, 2004b, p.105). Essa predominância do modelo autônomo tem resultado no distanciamento entre práticas sociais e escolares.

Essa divergência conceitual entre modelos de letramento tem sido assinalada também por Tfouni (2002), que aborda duas perspectivas para o emprego do termo: a perspectiva a-histórica, usada como sinônimo de alfabetização e a histórica relacionada à noção de autoria do discurso pelo próprio sujeito. A primeira delas está relacionada com a noção de escolarização e ensino formal e é promulgada como correlato do termo inglês *literacy*. Neste, há uma superioridade da modalidade escrita sobre a modalidade oral, empregada muitas vezes para significar “atraso” em relação ao texto escrito.

Tfouni apresenta a perspectiva a-histórica, a partir de três acepções mais utilizadas na literatura norte-americana, sendo estas: **individualista-restrita** que é voltada unicamente para a aquisição da leitura e escrita, considerando sua aquisição, enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende; a **tecnológica** que se relaciona com os usos da leitura e da escrita em contextos altamente sofisticados, tendo uma visão positiva dos mesmos; e a **cognitivista** que olha para os processos internos, ignorando as origens sociais e culturais do letramento. O indivíduo é visto como responsável central pela aquisição da escrita.

Tais acepções, desconsideram, na visão da autora, o caráter processual e histórico da escrita. Nesse contexto as práticas letradas “[...] seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Além disso, percebe-se uma preocupação em focalizar *produtos*, quer no plano individual (como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista), quer no social (perspectiva tecnológica)” (Tfouni, 2002, p. 33).

A conclusão a que chega Tfouni e outros autores, revela as dificuldades que a escola encontra em estabelecer uma proposta de alfabetização crítica, que leve em consideração o papel da linguagem na constituição das marcas dos sujeitos e que ao mesmo tempo permita que estes participem ativamente do processo de letramento. Desta forma, tanto a alfabetização como o letramento são tomados como processos neutros, que se preocupam muito mais com as exigências do modelo educativo oficial, separando os indivíduos dos usos sociais da escrita, criando uma nova prática, descontextualizada das práticas sociais cotidianas.

A Pesquisa

A investigação que realizamos situou-se na abordagem qualitativa de pesquisa em educação. De acordo com André (2004) o enfoque, análise e interpretação dos dados nessa perspectiva teórica permitem que os significados sejam colocados dentro de um contexto de inter-relações existentes na dimensão pedagógica.

Dentro desta abordagem, optamos pela utilização dos seguintes instrumentos: observação participante, análise documental e entrevistas.

As observações foram realizadas em duas salas de aula de 2º ano do ensino fundamental com o objetivo de focalizar o ambiente alfabetizador e de estabelecer um paralelo entre as atividades promovidas em sala de aula e os aspectos relacionados à realidade social e cultural dos alunos. De todas elas foram realizados registros escritos em forma de diário. A análise documental deu-se mediante arquivo do material de ensino utilizado pelas professoras.

As entrevistas foram realizadas com as professoras das duas turmas e com as famílias de alguns alunos que foram por nós selecionados de forma aleatória. Todas as entrevistas foram gravadas a fim de facilitar o processo de coleta dos dados evitando interrupções no diálogo estabelecido entre as pesquisadoras e os participantes da pesquisa. Esse processo aconteceu mediante a autorização dos entrevistados.

As entrevistas com as famílias foram realizadas paralelamente ao período de observação em sala de aula. Assim pudemos verificar que muitos dos assuntos discutidos em casa, ou as situações com as quais as crianças se deparam em seu dia-a-dia são levadas para a escola e com frequência são discutidas entre as próprias crianças.

Estas famílias foram escolhidas utilizando-se o procedimento de sorteio. De cada turma, uma entre cinco crianças foi selecionada para a realização das entrevistas.

Como as duas turmas tinham entre quatorze e dezesseis crianças, foram selecionados três alunos de cada turma, no entanto, das seis crianças, apenas quatro tiveram suas famílias entrevistadas, tendo em vista que duas delas pediram transferência antes da realização da pesquisa e não foi possível selecionar outras crianças para participarem da amostra.

As famílias entrevistadas eram compostas geralmente por cinco pessoas, sendo estas, o pai, a mãe e as crianças. Somente no caso da família de Sílvio³⁶, havia duas irmãs adolescentes e os filhos moravam apenas com o pai. Os pais geralmente tinham escolaridade até a antiga 4ª série do ensino fundamental. Apenas uma mãe chegou a 6ª série e dois pais estudaram até a 8ª série do ensino fundamental.

Como as entrevistas com as famílias aconteceram paralelamente ao período em que estávamos em sala realizando as observações, anexamos aos registros algumas impressões que o trabalho desenvolvido em sala e a realidade dessas famílias despertavam em nós. Não se tratando ainda de uma análise, estas reflexões contribuíram para que ao longo da investigação fôssemos percebendo quais as questões que dentro da temática da pesquisa ficavam mais nítidas para nós e quais questionamentos mereciam ser mantidos ou aprimorados.

Após o período de observação, antes de iniciar a leitura sistemática do material recolhido elaboramos as questões que estariam possivelmente orientando nossa análise e realizamos várias leituras que nos permitiram elaborar com maior clareza os temas encontrados no material que serviriam de unidade de análise.

A partir disso, buscamos colocar nestes temas todas as informações relacionadas com a problemática levantada. À luz do referencial teórico estudado analisamos as observações e entrevistas, agrupando falas e situações por tópicos, realizando assim um processo de análise dos diferentes aspectos que articulados nos deram uma visão total do problema. Tais aspectos foram agrupados da seguinte forma: 1) A participação em práticas de uso da linguagem dos familiares das crianças; 2) As atividades realizadas pelas professoras das turmas observadas referentes ao processo de letramento, envolvendo tanto a linguagem oral como a escrita, além da questão interacional; 3) A aproximação entre as formas de discurso utilizadas pelas crianças em seu meio e as valorizadas pela escola. O material coletado foi lido primeiramente exhaustivamente e a partir de então fomos selecionando e agrupando o material.

³⁶ Preferimos utilizar nomes fictícios para nos referir às crianças e familiares.

Como o objetivo principal deste texto, se restringe as práticas vivenciadas pelas famílias e pelas crianças, apresentaremos a seguir os dados referentes a estes materiais. Embora, em vários momentos façamos relações com o contexto escolar, não trazemos estes dados de forma explícita neste recorte proposto.

Letramento no contexto familiar

Uma boa proposta de letramento deve levar em consideração as histórias particulares de cada criança, pois conforme Vygotsky (apud Danieels, 2001), a aprendizagem intra-individual de cada personagem ou de cada criança não pode ser realmente compreendida sem mencionarmos suas experiências interpessoais e as circunstâncias sócio-históricas nas quais estas são criadas. Nesse sentido, a participação familiar em práticas letradas pode ser um dos indicadores que justificam a história de letramento de cada criança participante da pesquisa.

Uma vez que o letramento pressupõe a existência de situações comunicativas ligadas intimamente às relações interpessoais, é importante identificar como as famílias das crianças se relacionam com a linguagem e como tal relação pode influenciar a perspectiva e o comportamento das mesmas em relação às práticas de letramento escolar.

Os pais dos alunos entrevistados pararam de estudar há vários anos e declararam, não ter participado de nenhum tipo de aperfeiçoamento, nem mesmo no trabalho. O contato com o ensino escolar se dava principalmente pelas tarefas diárias de casa das crianças a quem eles auxiliavam, sempre que podiam.

Questionados sobre a escola, alguns pais teceram críticas ao atual modelo escolar. Isso ocorre porque, entre as mudanças ocorridas no sistema escolar, poucas passaram por um processo de participação efetiva da sociedade. Segundo o pai de Silvio, no tempo em que estudava as coisas eram diferentes, pois “Antigamente às vezes calcular terra, madeira, tudo isso daí no nosso tempo era mais fácil parece de nós aprender. Agora tem cara aí com grande estudo que não faz (Pai de Silvio)”.

É interessante notar a leitura que o pai de Silvio realiza do ensino na escola, destacando que aquilo que a escola ensina contribui pouco para resolver questões de sua vida. Do mesmo modo que o pai de Sílvia, as outras famílias também comentam sobre as mudanças ocorridas na escola, ora considerando-as como um aspecto negativo, ora como um aspecto positivo. Alguns destacam o uso das cartilhas e as regras rígidas do tempo em que estudaram.

Antes era muita cartilha. A gente fazia leitura na frente. Era diferente das coisas de agora. Eles não mandam cada um, antes era fila, cada um ia lá ler um pedacinho para ela [a professora] ver. Agora eu não vejo isso mais. Não era todo mundo junto. Mas hoje é todo mundo junto, então não precisa eu decorar. (Mãe de Kátia).

Percebe-se assim, que em todas as famílias entrevistadas as pessoas têm opiniões a respeito da escola e as manifestam, embora tenham a preocupação de estarem corretos ou não a respeito dessas idéias. Isso revela um profundo respeito pela instituição escolar vista em alguns momentos como agência de ascensão social. Por outro lado, nos questionamos sobre o que a escola tem oferecido como contrapartida para essas famílias.

Com relação aos materiais escritos, uma boa parte dos impressos presentes nos lares estava relacionada à cultura escolar, principalmente os livros didáticos. Além destes, as famílias possuíam e liam com frequência a Bíblia e alguns materiais como revistas antigas, livros emprestados da biblioteca escolar etc.. Entretanto em quase sua totalidade, a escrita presente no dia-a-dia destas famílias correspondia mais aos impressos em utensílios do cotidiano como calendários, folhas de propaganda e promoções de supermercado, embalagens e rótulos em geral. Jornais locais e as revistas não faziam parte do dia-a-dia.

Embora tais materiais prevaleçam no espaço doméstico, observamos que todos estes impressos estão pouco presentes nos eventos e práticas de letramento vivenciados nas salas de aula em que seus filhos estudavam.

Apesar da pouca presença de materiais impressos no ambiente doméstico, para os pais dos alunos a leitura é tida como um elemento importante em suas vidas. Estes relatam que utilizavam a leitura frequentemente como fonte de prazer, de aprendizagem de certos conteúdos e em práticas religiosas. Surpreendeu-nos o fato de que para as famílias entrevistadas, a escolaridade não foi mencionada como o fator mais importante na aquisição de habilidades de leitura e na aprendizagem, mas sim as oportunidades de acesso e interação com os materiais impressos, como afirma o senhor Vítor, pai de Alan quando se refere à importância da leitura:

Eu gosto muito de ler. A leitura é muito importante na nossa vida. O meu irmão, por exemplo, tira [lê] uma média de 20 livros por ano e ele sabe um monte de coisas. Ele tem até menos escolaridade do que eu, mas pela leitura ele é capaz de responder um monte de coisas. Então ele conhece muito. (Pai de Alan).

Ao entrevistar as famílias pudemos constatar que, mesmo tendo – em sua maioria – acesso restrito a materiais de leitura e pouco contato com a escrita que é valorizada no meio acadêmico, estes destacam essas habilidades como instrumentos essenciais para a inserção social e acreditam que se apropriar destes instrumentos é condição fundamental para a aquisição e ampliação de conhecimentos.

Todavia, as chances de comprar um livro são mínimas nessas famílias, já que têm outras necessidades mais urgentes a serem superadas (alimentação, saúde, vestuário etc). As bibliotecas poderiam ser uma alternativa para superar esta dificuldade, porém a única biblioteca pública existente na cidade, está localizada no centro, sendo de difícil acesso para os moradores do bairro pesquisado e a biblioteca escolar não está aberta à comunidade, além de ter um acervo bem precário que não atende nem mesmo as crianças.

Na nossa cidade tem uma biblioteca pública, mas é muito retirada; bem longe e a gente quase não ouve falar... deveria ser uma coisa mais divulgada, fica parece que escondido e às vezes a gente até esquece. Deveria ter uma placa, anunciando... por que às vezes a gente vê em alguma livraria um livro e fala: “nossa eu gostaria tanto de ler este livro”, mas não tem condições de comprar e na biblioteca tendo aquele livro, a gente teria o privilégio de ler. (Mãe de Elen).

Conforme aponta Abreu (2004), tais depoimentos acabam por destacar que há uma falsa idéia a respeito do discurso de que a população brasileira não gosta de ler. Ao contrário, o que falta mesmo são os recursos econômicos para que livros e outros materiais impressos possam ser adquiridos, principalmente os que são socialmente valorizados como livros, revistas e jornais.

Outro aspecto relevante é o interesse pela leitura como forma de estar bem informado sobre vários assuntos e ter condições de opinar, defender suas idéias, argumentar com embasamento acerca do tema abordado, como explica a avó de Ellen:

Eu não faço exceção assim... do que eu vou ler! Eu gosto de ler tudo pra mim descobrir, não importa se a escrita é de espírita, se é de maçom, sei lá do que! Que às vezes tem pessoas que não lê, não descobre e depois fica conversando por rumo. Eu já sou assim: eu gosto de ler, descobrir porque quando as pessoas vêm falar “Ah, tal, isso lá...”, eu falo: não aquilo lá não é assim não, eu li assim, aquilo é desse jeito assim, porque eu já descobri tudo. (Avó de Elen).

Em geral, a escrita parece ser menos freqüente do que a leitura na vida das famílias. De fato, escrever é uma atividade pouco freqüente relacionada às tarefas

cotidianas como em pequenas anotações (lista de compras, cartas, cópias de receitas, cópia de letras de música, bilhetes etc). A escrita tinha a função principal de comunicar e de socializar algo, além de recordar servindo de apoio à memória. Percebemos essa utilidade, na seguinte fala da Avó de Elen

Há um tempo atrás, quando era assim mais atrasado, a gente tirava [escrevia manualmente] um monte de cópia porque nós tudo temos vocação para ensinar conjunto de coral na igreja. E agora não; a gente copia as músicas na copiadora, mas primeiro nós copiávamos tudo de mão. [...] Mas os hinos que a gente ensina, geralmente não são os hinos da harpa, que são aqueles cantados oficialmente na igreja. São outros hinos, porque os do hinário não precisa fazer cópia porque todo mundo tem. (Avó de Elen).

A fala desta avó é emblemática em relação às condições em que as práticas de leitura e de escrita são produzidas e utilizadas pelas famílias dos alunos em contexto real. Geralmente, a escrita surge associada a uma necessidade do indivíduo ou do grupo. Temos aqui um exemplo de atividade (cópia) que tem o objetivo de socializar um tipo de texto que deverá ser utilizado por várias pessoas. Destacamos a opinião da avó ao observar que a cópia só se justifica pelo fato da letra da música não estar presente no hinário utilizado na igreja.

Entretanto, as observações mostram a diferença marcada que se faz entre escrita acadêmica e escrita no contexto cotidiano de camadas populares. Os modos como as camadas populares produzem escritas não são discutidos nas escolas e nas pesquisas. Também não se discute em que condições a escrita é produzida, de modo que esta não aparece aos olhos das crianças como algo real, e sim como “um conto de fadas”.

Com relação à questão escolar, todos disseram ajudar os filhos nas tarefas de casa, ou a tirar dúvidas quando eles têm dificuldade. Perguntados se ajudavam as crianças nas tarefas escolares e com que frequência os pais foram unânimes ao dizer que ajudavam, inclusive incentivando, e mesmo que os filhos não tenham dificuldade, sempre dão uma “olhada” nas tarefas de casa. Alguns, porém, disseram que dependendo da atividade acham um tanto difícil ajudar, pois há coisas que já não sabem mais como fazer.

[...] Às vezes tem coisas até que eu esqueci; tanto tempo faz que eu já parei de estudar, inclusive contas de dividir, eu não sei mais fazer e aí a professora vai e manda conta e eu falo para elas que eu não sei mais fazer estas contas e aí é complicado. Eu falei para a professora da Elen. (Mãe de Elen).

Mas se por um lado, as famílias em certos momentos têm dificuldades para ajudar as crianças nas atividades de escrita, o mesmo não ocorre com a linguagem oral. Embora poucas vezes a escola proponha atividades escolares que requeiram a participação da família em atividades no espaço escolar, essa modalidade está muito presente em momentos de comunicação informal e influenciam significativamente o processo de letramento das crianças. Influenciam a própria trajetória escolar pelo fato de se tornarem menos ou mais participativas.

Percebemos assim, que os momentos de troca entre as famílias e as crianças a partir da modalidade de linguagem oral possibilitam que elas tenham maiores argumentos para utilizarem na escola. Por meio das entrevistas pudemos perceber que este é outro aspecto muito valorizado pelas famílias; a comunicação verbal face a face acontece a todo o momento, sendo que a linguagem dessas famílias se desenvolve associada intimamente à experiência do grupo ao qual pertencem. Por isso é possível em alguns momentos destacar certas diferenças nos conteúdos das conversas. Enquanto na família de Sílvio, o conteúdo oral relevante estava relacionado com as questões da terra, o trabalho, a natureza, na família de Kátia e Alan, as conversas orais estavam pautadas principalmente nos conteúdos religiosos e nos acontecimentos corriqueiros do bairro.

As entrevistas realizadas permitiram perceber também o quanto a oralidade pode interferir nas relações estabelecidas entre os membros da família e na educação informal das crianças pelos pais. Em alguns depoimentos as pessoas falam, com propriedade, dos momentos em que se reúnem para conversar, trocar idéias, falar sobre os assuntos dos quais tomaram ciência durante o dia, contar histórias e causos, capítulos de novelas, etc.

A família de Sílvio se reúne à noite para contar histórias. Segundo o pai, senhor Jonas, “[...] *é mais novela que eles de vez em quando assistem por aí...*”. Maria a irmã conclui: “*Mas se a gente conta sobre novela o pai fica até bravo*”. O senhor Jonas diz ainda que outras histórias apenas são contadas quando os meninos levam livros da escola.

Na casa de Elen, sua mãe diz que não tem muito tempo de parar para contar histórias, que isto fica mais por conta da avó. Dona Verônica assegura que há diferença entre história e estória e faz questão de nos dizer que ela gosta de contar *histórias* porque estas são verdadeiras; já as *estórias* são imaginárias, inventadas.

[...] então eu costumo contar pra elas assim... história. Que aconteceu de verdade. Inclusive histórias da Bíblia. Eu ando muito, viajo muito, e quando eu viajo, o

que usa acontecer eu chego e conto, às vezes eu estou contando pra elas e as crianças estão atentas, principalmente a Elen. (Avó de Elen).

Conforme Terzi (1995, p. 94) “Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças” Essas características da cultura que envolve cada sujeito em seu meio social necessitam ser expandidas para além das fronteiras desse grupo. Precisam adentrar os espaços educativos institucionais e, somando-se aos saberes sistematizados pela escola, possam contribuir para a apropriação e ampliação de novos conhecimentos, estabelecendo relação entre o ensino ministrado na escola com sua importância e funcionalidade no meio ao qual o sujeito está inserido.

Nesta perspectiva, os momentos de linguagem verbal destas famílias, são essenciais para o desenvolvimento do sujeito e para a valorização da linguagem oral, na qual são respeitadas as diferenças, considerados os dialetos, compreendidas as origens e a cultura específica de cada grupo social. Além disso, para as famílias, a oralidade é uma das formas mais utilizadas de manter viva a história de seus antepassados, suas origens, fazendo com que as crianças se apropriem de valores morais e culturais considerados importantes para a família.

Observamos, entretanto, que a escola valorizava muito a escrita em detrimento da modalidade oral, como se esta não fosse também uma forma de linguagem. De acordo com Matêncio (2002, p. 21), no que diz respeito a valorização da oralidade pelas escolas, geralmente, ocorre um “ocultamento dessa variabilidade que é constitutiva do relacionamento com a leitura e a escrita em diferentes grupos sociais: pretende-se que predomine aí o estilo comunicativo que é culturalmente valorizado”.

Em uma sociedade letrada como a nossa o estilo comunicativo culturalmente valorizado é a linguagem escrita. Entretanto, sabemos o quanto, mesmo na nossa sociedade, a tradição oral é importante e por isso faz-se necessário também que a escola, como uma instituição que tem como função o ensino sistematizado e contextualizado, possa resgatar os valores atribuídos à oralidade dando real significado aos aspectos da linguagem falada em suas mais variadas formas de manifestação. Dessa forma a escola estaria contribuindo para a inserção social daqueles sujeitos que não tiveram a oportunidade de participar de um processo de letramento mediado essencialmente pela modalidade escrita.

Para tanto, a escola precisa ampliar seus conhecimentos sobre essa modalidade, pois freqüentemente no ensino da leitura e da escrita a modalidade oral é tida equivocadamente como transcrição da fala.

Seguindo as experiências de convívio com a modalidade oral e escrita das crianças e de suas famílias, podemos dizer então, que não só as relações que ocorrem na escola, mas também o grau de letramento de sua família, ou em outras palavras, a participação da criança em práticas discursivas do seu dia-a-dia, podem influenciar no seu processo de letramento.

Considerações finais

Ao desenvolvermos a pesquisa percebemos que a participação das famílias em atividades envolvendo a leitura e a escrita acontece cotidianamente direcionada para as questões que são relevantes em suas vidas. No que diz respeito à importância da interação, a aprendizagem ocorre mediante um processo coletivo, com vários mediadores (pais, avós, vizinhos, as próprias crianças, programas de TV etc.).

Ainda percebemos diferenças importantes nos modos como essas famílias se relacionam com a escrita e também com o saber, o que nos mostrou que a apropriação das habilidades de uso da leitura e da escrita passa também por uma maior preocupação com a heterogeneidade de conhecimentos e níveis de letramento dentro da própria sala de aula, uma vez que esses níveis podem variar em função do contexto no qual o indivíduo está inserido.

Assim, entendemos que para que haja uma aproximação entre as práticas familiares e sociais e as práticas escolares é necessário que o trabalho com a linguagem na escola também se fundamente em atividades baseadas nas necessidades socialmente desenvolvidas pelas crianças.

Tais atividades passam tanto pela escrita como pela oralidade e devem surgir de uma necessidade das crianças e das professoras em transmitir alguma mensagem, ou de buscarem informações para responder a algo de interesse do grupo, de modo que ocorra uma aproximação do verdadeiro papel da linguagem como prática cultural e social vivenciada pela comunidade na qual estas crianças estão convivendo. Como propõe Vigotski (2003):

A escrita deve ter significado para as crianças, [...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa

de linguagem. [...] Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo a fala. (p, 156).

No ambiente familiar pudemos observar que as aprendizagens das crianças sobre a leitura e escrita vão se articulando a outras aprendizagens que mais tarde servirão de base para resolver novas situações. Assim a competência das crianças no uso da linguagem se amplia significativamente à medida que participam de práticas de letramento e ainda à medida que avançam na idade. Para Goulart (2005) essa competência é alcançada pelo indivíduo “através de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os”. Por outro lado, verificamos que a escola demonstra certa dificuldade em discutir uma organização curricular na qual as atividades propostas vão avançando no grau de dificuldade à medida que as crianças passem de uma série para outra.

Acreditamos assim, que a atitude de seguir buscando informações e oportunidades de aprendizagem por meio da escrita, após a escolarização, pode ser favorecida se a escola aproximar os estudantes de outras agências de letramento, como bibliotecas públicas, centros culturais, lojas de distribuição e venda de publicações impressas de maneira geral, além dos textos provenientes da tecnologia digital, como aqueles que circulam na internet.

Somente será possível romper com o modelo de letramento homogêneo utilizado pela escola a partir do momento em que priorizarmos os modelos locais direcionados para a superação das dificuldades que surgem no dia-a-dia desses indivíduos. Não podemos nos esquecer que este também é um anseio das famílias, expresso várias vezes pelo pai do menino Sílvia durante as entrevistas que realizamos. Assim, ao finalizarmos nossa pesquisa gostaríamos de mencionar Paulo Freire que assim nos diz:

A prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. [...] nós temos que partir do respeito do saber popular explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade. Por isso é que alfabetização, em sendo o processo de aprendizagem da leitura da palavra, parte da leitura do mundo e volta à leitura do mundo. [Freire, 2001, p, 134].

Consideramos ser este um elemento central na construção de um processo de letramento que seja relacionado à vida da comunidade e que sirva de ponte para a aquisição das práticas de letramento oficialmente legitimadas.

Referências

- Abreu, M. (2004). **Os números da Cultura**. In: Ribeiro, V. M. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global. (p. 33-46).
- Anderson, A B. & Teale, W. H. (2003). **A Lectoescrita como prática Cultural**. In: Ferreiro, E. & Palácio, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Trad. Luiza Maria Silveira. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 213-230.
- André, M. E. D. A. (2004). **Etnografia da Prática Escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Danieels, H. (org.). (2001). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, P. (2001). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp.
- Goulart, C. (2005). **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo**. In: 28ª Anped. Minas Gerais.
- Kleiman, A. (1995). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (2005). **Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: Rojo, R. (org.) Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.173-204.
- Matêncio, M. de L. M.(2002). **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas/SP: Mercado das letras.
- Nucci, E. P. Di.(2001). **Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor!**In: Leite, S. A. da S. (org.). Alfabetização e Letramento: contribuições para as praticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, p.47-74.

Rockwell, E. (2003). **Os usos escolares da língua escrita**. In: Ferreiro, E. & Palácio, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Trad. Luiza Maria Silveira. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 231-249.

Soares, M. (2004a). **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2004b). **Letramento e Escolarização**. In: Ribeiro, V. M. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global.

_____. (2004c, jan/fev/mar) **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Salvador, nº. 25, p.5-17.

Terzi, S. B. (1995) **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados**. In: Kleiman, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 91-117.

Tfouni, L. V. (2002). **Letramento e Alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Vigotski, L. S. (2003). **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José C. N., Luis S. S. M. B., Solange C. A. São Paulo: Martins Fontes.

A ESCUTA DE UMA PROFESSORA ESPANHOLA AOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Jordana de Castro Balduino - Universidade Federal de Goiás - UFG - jordanabalduino@gmail.com

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado realizado no Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona-Espanha, defendida em 2003, que tem como objetivo relatar a prática educativa de Assumpta, uma professora de educação infantil da rede pública de Barcelona e as complexas relações que são tecidas no seu fazer cotidiano. Neste trabalho se discute as sessões de Psicomotricidade realizadas em um contexto escolar pela própria professora e o sentido das mesmas em sua prática pedagógica. Ao se propor pesquisar e escrever a respeito da história escolar de um determinado contexto, o habitual é fazer um percurso através das leis, projetos e propostas educativas ou mesmo um trabalho de campo que traga números representativos a respeito desse contexto. O caminho escolhido para essa pesquisa não foi o habitual, visto que a partir do grupo de pesquisa “*Sujetos, Políticas y Experiencias en la Complejidad Educativa: En qué quedaron y qué queda de las escuelas innovadoras de los años 70?*” da Universidade de Barcelona, esse estudo propôs conhecer mais do universo da educação infantil, recorrendo a voz de um de seus protagonistas: a própria professora e sua prática pedagógica, que entre outras estão comprometidas com a infância e com uma escola diferente: mais inovadora e mais humanizada.

A experiência da professora, personagem central desse estudo, em uma sala de Jardim II de uma escola pública de Barcelona, onde existe um cotidiano cheio de encontros e desencontros educativos, teve como objetivo pensar a prática educativa desde outro lugar, além de uma visão teórica e técnica da educação, desde a experiência de cada uma e cada um em relação. A opção de se fazer um estudo etnográfico, foi fundamental para poder acompanhar, compreender e analisar o cotidiano de sua sala de aula, e o sentido que ela dava a sua relação com as crianças (universalmente e singularmente). Em suas próprias palavras descritas em uma entrevista a Revista Barcelona Educació (núm. 47, 2005) Assumpta explica que escutar a singularidade das crianças significa estar aberta a modificar o que em muitos momentos tem preparado ou programado. É uma atitude de disponibilidade, de comunicação e de improvisação. É

priorizar os alunos por inteiro, indo além de uma visão conteudista da escola. Como procedimentos foram utilizados observação de campo durante todo um ano escolar, entrevista com a própria professora, entrevista com uma amostra de seus alunos e pais, entrevista com diretora e ex-colega de trabalho, registros fotográficos e filmagens do seu cotidiano escolar. Esse estudo tem como referenciais teóricos a *Pedagogía de la diferencia sexual* (grupo de pesquisa e estudo que originalmente se inicia na Universidade de Verona- Itália, havendo, entre outras universidades, um núcleo de pesquisa na Universidade de Barcelona) que reconhece que não se pode legitimar uma pedagogia que não tenha em sua origem a consciência da diferença sexual (Piussi & Mañeru, 2006:10). Um olhar que põe no centro a relação primeira vivida de cada um e cada uma de nós: a relação maternal; que se guia fundamentalmente pelo amor, a confiança e o saber da experiência. Por não se tratar de um estudo preocupado com a amostragem nem com a quantificação de seus resultados, as conclusões desse estudo podem servir a outros que se identificarem por encontrar vozes de mulheres que puderam nomear a angústia existente por ter que conciliar seu simbólico feminino com uma organização burocrática, tecnicista e instrumentalizada. A partir dessa descrição vivida em um tempo e um espaço, esse trabalho teve como objetivo possibilitar a abertura de novas reflexões vividas em outros tempos e lugares que permitam a outras professoras refletir a respeito de suas próprias experiências y singularidades vividas em seu contexto escolar.

Assumpta é uma professora como muitas, gosta do que faz e se planeja cada aula de seu curso, porém não deixa de refletir a respeito do sentido dessa prática. Ela terminou o magistério em 1967 e desde então nunca mais parou sua formação continuada, fazendo cursos e participando de discussões que envolvem o contexto educativo. Formação esta, que delimita suas prioridades em relação a seu papel como professor e sua relação com as crianças, apesar de reformas, reciclagens impostas que apontavam uma maior tecnificação e burocratização, obstáculos e limitações a seu olhar a respeito da infância. Seu percurso histórico como professora não foi traçado de forma linear, começa a trabalhar nos anos da ditadura espanhola, durante os quais sente que seu compromisso político a conduz a situações que lhe impedem viver, ser e atuar como ela desejava. Desde o final da ditadura, momento que florescem os movimentos de renovação pedagógica, ela está comprometida a trabalhar em escolas que possibilitem ao professor uma autonomia para exercer sua função levando em conta os desejos das crianças, a importância do corpo em seu pleno significado para a vida e a importância de desfrutar ao aprender. Um dia recebeu a visita de um inspetor da Secretária Municipal

de Barcelona, que ficou surpreso ao ver as crianças se movendo pela sala, fazendo diferentes atividades. E perguntou se não havia cadeiras e mesas suficientes para todos, porque a metade da sala estava sem mesas e no lugar delas tinha um grande tapete e jogos e outra metade somente duas mesas redondas com umas quantas cadeiras. Obviamente a escola dispunha de mesa para todos, mas esta professora, que prioriza sua relação com as crianças, considera que a educação infantil requer espaços, jogos e possibilidades de expressão que vão além da mesa e cadeira na sala de aula.

Nessa pesquisa se pode observar a uma professora em relação consigo mesma, em sua relação com cada um e cada uma de seus alunos e sua relação com a instituição. Pode-se observar a prática educativa de uma professora que resiste a uma visão reducionista da educação como algo instrutivo baseado em metodologias inovadoras e técnicas supostamente aplicáveis a diferentes contextos, que trata de reduzir ou ignorar a complexidade da relação ensino-aprendizagem, sem compreendê-la (Arnaus, 1999:599). Professoras como Assumpta fazem de sua tarefa de educar algo ainda mais complexo por não renunciar a seu simbólico feminino de *educar en relación* y saber circular entre essas formas de pensar. Ser e atuar tão distintas: o simbólico masculino e o simbólico feminino. Enquanto a política educativa se deixa guiar mais por essa parte do simbólico masculino em que muitas vezes prevalece a rigidez burocrática que se preocupa principalmente por aspectos como normativas, horários, currículo, notas, etc.; De acordo com Montoya (2006:93) “*reconocer la autoridad femenina, la autoridad de la lengua materna y tener presente la experiencia primera de saber en relación de confianza, nos libera de andamiajes didácticos y pedagógicos innecesarios y nos adentra en el sentido propio de la educación.*”

Pude observar durante o processo investigativo, uma prática educativa que vai muito além do abstrato discurso do desejo porque o vive em concreto, em sua prática de escutar ao desejo do outro. Assumpta, ao dar lugar as necessidades, interesses e desejos das crianças não minimiza a importância da aquisição do conhecimento e sim, problematiza essa aquisição por não “tecnificá-lo”, negando-se a fragmentar o emocional, cognitivo e motor. Essa professora se mostrou consciente tanto através de sua prática como em suas palavras em diversos momentos de sua visão da criança como um todo “*Tengo siempre presente mi objetivo para estar con los niños de trabajar el emocional, el cognitivo y el físico como una sola unidad, sea en el proyecto o en la asignatura que sea.*” (Assumpta, entrevista 23-02-2007).

A Psicomotricidade Relacional como uma forma de escutar a si mesma e de escutar ao outro.

Durante todo o ano em que foram feitas as observações de campo, presenciei a várias sessões de Psicomotricidade Relacional realizadas por Assumpta com as crianças, área de conhecimento que vem se dedicando a anos, se especializando com cursos e leituras. De acordo com Llinares & Navarros (1998:47) a Psicomotricidade Relacional permite que as crianças vivam um espaço de vivências, onde cada um pode se expressar como é, um lugar de prazer, de descobrimentos, de encontros, lugar para se afirmarem, onde se brinca e aprende. Seguindo as pesquisas dos psicomotricistas franceses Lapierre e Aucouturier (1984:11), nutridos pela dialética constante entre o pensamento e a ação, esses autores afirmam que só se pode transmitir bem o que um vivencia. Assumpta parte dessas vivencias para logo fazer atividades em que as crianças desenham e escrevam o que fizeram durante as sessões, enquanto uns expressam mais as ações que exerceram, outros estão atentos as posições em que estavam. Muitas vezes, a professora pede que expressem algum aspecto em concreto.

A concepção de Psicomotricidade

Historicamente o conceito de psicomotricidade rompe com a postura dualista de mente-corpo ao destacar a estreita relação entre o psicológico e a forma de se manifestar. Apesar da criação do termo de psicomotricidade ser de Dupré (1909), foi o francês Henri Wallon que ao publicar em 1925 sua obra L'enfant Turbulent e em 1934, "Les Origines du Caractère Chez L'enfant" que se iniciou uma das pesquisas mais relevantes no campo do desenvolvimento infantil, provocando um estudo relevante das funções psicomotoras. A obra de Wallon influenciou durante décadas, a investigação sobre o desenvolvimento psicomotor das crianças e essa influência se expandiu a vários campos de formação (psiquiatria, psicologia, pedagogia entre outras). Com base em novos estudos e formulações que foram surgindo da psicomotricidade, atualmente foi (re)conceitualizada para obter um status de unificadora e mediadora da vida psíquica, sendo os estudos e práticas de psicomotricidade regulamentadas no currículo de educação infantil da França.

Da Psicomotricidade Clássica a Relacional

Segundo Franch (1993) se pode dizer de dois níveis de Psicomotricidade:

- Uma Psicomotricidade Racional: que se esforça por manter as vivências do sujeito ao nível do real com objetivos pedagógicos de aprendizagem.

- Uma Psicomotricidade Relacional: que permite a expressão espontânea de seus interesses, dificuldades e necessidades dentro de um enfoque unificador e integrador.

A psicomotricidade Relacional, parte dos princípios de Wallon e Ajuriagerra, pois tem como pressupostos a importância do corpo como lugar onde se inscreve a história pessoal integrada a vida psíquica e cognitiva. Enquanto a Psicomotricidade Clássica tem como objetivo favorecer e organizar experiências corporais a partir de uma programação lógica, programada e progressiva.

De acordo com Lapierre & Aucouturier (1985), essa nova proposta de Psicomotricidade Relacional se preocupava em permitir a criança sair de uma programação demasiadamente rígida para uma pedagogia mais aberta, uma pedagogia de descobrimentos na qual a criança estava mais vinculada na busca e em ser livre para desenvolver temas que lhe interessavam.

Embora seja um grande avanço a entrada da Psicomotricidade Clássica nas escolas, foi a relacional que se situa como uma prática revolucionária ao aceitar a intuição, a percepção e a emoção como meios fundamentais de apreensão e reconhecimento de si e da realidade. Ao entender a educação como processo integrador, a Psicomotricidade Relacional busca participar de forma muito ativa no desenvolvimento infantil e em seu âmbito de intervenção se centra, fundamentalmente na primeira infância, isto é, na Educação Infantil em suas várias etapas.

A criança integral na instituição escolar

Coloca-se de forma cada vez mais presente na atualidade uma preocupação excessiva para que as crianças se desenvolvam cognitivamente e que tenham uma grande capacidade de assimilação de conteúdos, estando o trabalho corporal presente de forma dicotomizada nos currículos escolares, sem levar em conta que o corpo não é somente um instrumento e sim uma fonte de conhecimento, comunicação, relação e afeto. (Llinares & Navarro, 1998:26). Quando dizemos da integração nos referimos a indissociação da estrutura somática do ser humano, sua estrutura afetiva e sua estrutura cognitiva. (Llinares & Navarro, 1998:63)

A prática da psicomotricidade relacional é sinônimo de atividade através do movimento que a criança desenvolve no seu jogo e que lhe permite expressar,

implicando todo seu ser, colocando em manifesto seus sentimentos e emoções, mas também atividade que lhe permite refletir sobre o que foi realizado, podendo aceder a um pensamento racional mais elaborado que parte das relações estabelecidas ativamente consigo mesma, com os objetos ou com as demais pessoas (Llinares & Navarro, 1998:62). A parte de desenvolver a partir da prática psicomotriz uma aprendizagem significativa por partir dos interesses e vivências das crianças.

A Psicomotricidade Relacional e a Educação Infantil

Ao se fazer uma revisão bibliográfica, vemos que a evolução da Psicomotricidade e da Educação Infantil seguiram trajetórias muitas vezes comuns e relacionadas. Ambas são criações modernas; a Psicomotricidade a partir dos avanços da Medicina e da Psicologia; a Educação Infantil a partir das mudanças sociais e principalmente da incorporação das mulheres ao mercado de trabalho. Também ambas sofrem historicamente da influência de concepções deterministas do homem e da sociedade, da racionalidade técnica e mecanicista, diretamente relacionada ao conjunto de diferentes interesses que as constituíram e limitavam os respectivos contextos. Embora ambas seguem buscando novas formas de se estabelecer a relação entre teoria e prática dentro do contexto do sujeito e anunciando uma nova realidade no âmbito escolar. Essa dimensão leva a Psicomotricidade Relacional a se converter em um espaço privilegiado para socialização e a construção do juízo moral da criança, na medida em que o outro (e o social) proporciona referências para a construção da identidade. Conforme Giroux (1986) se pode afirmar que essa mudança de racionalidades pode ajudar aos educadores a desvelar dimensões latentes e manifestas do conhecimento e das relações da classe.

No momento de desenvolver a prática psicomotriz na escola, existem diferentes metodologias e objetivos de intervenção. Cada professor, a partir de sua formação, das condições da instituição, as especificidades dos alunos, etc, que deve escolher aquela que melhor se adequa a sua forma de compreender a educação. A prática educativa de Assumpta, se acerca a concepção de Psicomotricidade Relacional de Lapierre y Aucouturier.

Esses autores criticam a concepção normativa e racionalista de um modelo essencialmente positivista de diagnóstico, prescrição e tratamento. A prática pedagógica desses teóricos é de permanente pesquisa, aberta a criatividade das crianças, aberta a observação e a compreensão de suas subjetividades. A perspectiva dialética que é usada

no estudo dos fenômenos psíquicos e que provoca uma atitude crítica e de permanente pesquisa sobre a prática cotidiana em que afirmam:

“No queremos en manera alguna ser esclavos de un modelo de pensamiento ni de ningún método. Lo esencial reside en la dinámica de una comunicación que evoluciona en el seno del grupo. Todo el arte del educador estriba en el mantenimiento de esa dinámica. Ésta depende en gran manera de la posibilidad que tenga el educador para hacer pasar sus propios modelos, así como de su disponibilidad para captar lo que se está haciendo y adaptarse a ello. Nuestra teoría, si teoría puede llamársele, se nutre de esa dialéctica constante entre el pensamiento y la acción” (Lapierre & Auconturier, 1977:12).

A proposta da prática psicomotriz é de um jogo livre, permissivo, em uma atividade espontânea que se desenvolve e se organiza a partir de objetos desestruturados postos a disposição das crianças. Um jogo sem argumento imposto, de forma que permite a criatividade. A partir de então nascem e se desenvolvem atividades espontâneas, sozinhas ou em grupos, deixando com que cada um siga seus desejos e imaginação. Sendo a psicomotricista responsável em manejar os conflitos sem os culpabilizar. (Lapierre & Aucouturier, 1985; Lapierre, 1991). Esses autores inovam por propor uma formação do psicomotricista que a parte de sua formação pedagógica e teórica, propõe uma formação de análise corporal

Durante a sessão de psicomotricidade, o psicomotricista (figura que pode coincidir com a do professor , tal como o caso de Assumpta) não tem nada para ensinar, somente estar disponível para a criança, atuando como observador e como partícipe do jogo ao mesmo tempo, sendo um companheiro simbólico do jogo. Como uma maneira de respeitar e escutar a criança, tentando não julgá-lo e sim ajudando a resolver suas dificuldades. “*La disponibilidad corporal supone un nuevo modo de actuar a través del cuerpo, utilizando como mediadores la mirada, el gesto, el espacio e los objetos*”(Boscaini, 1989 citado em Llinares y Navarro, 1998:33). Aucouturier y cols (1985) afirma que todo psicomotricista deve respeitar a expressividade da criança, desde a mais limitada a mais excessiva.

“*Tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor es una oportunidad para el maestro, de establecer con el niño y con el grupo clase otra relación; una relación de persona a persona que no está mediatizada por el rol pedagógico*” (Lapierre, 1990:10 citado em Llinares y Navarro, 1998:33).

A sala de psicomotricidade é um lugar onde a criança pode viver o prazer sensorio motor, através de atividades de se balançar, subir escadar, correr, gritar e do jogo simbólico, tudo isso em um lugar onde cada criança pode ser escutado e reconhecido em todas suas produções, expressando se com autenticidade pois ali são aceitados e compreendidos, é um lugar de privilégio para a comunicação verbal e não verbal, onde suas manifestações encontrarão a uma pessoa que os escuta . Um lugar de desejo para a criança e de alegria ao poder assistir. (Arnáiz, 1988 citado em Llinares y Navarro, 1998).

Assumpta ao dar lugar as necessidades, interesses e desejos das crianças não deixa de lado sua função pedagógica porém se nega a dicotomizar o emocional, cognitivo e motor. Essa professora se mostro consciente tanto através de sua pratica como em suas palavras em diversos momentos de sua visão da criança como um todo *“Tengo siempre presente mi objetivo para estar con los niños de trabajar el emocional, el cognitivo y el físico como una sola unidad, sea en el proyecto o en la asignatura que sea.”* (Assumpta, entrevista 23-02-2007).

Pude compreender com essa pesquisa a relação de uma professora com umas crianças que escuta a eles e a si mesma, quando prioriza suas vivencias frente a outras exigências burocráticas, favorecendo o processo de aprendizagem singular de cada criança. Dentro dessa complexidade que envolve por um lado a vida dessa professora, considerando os aspectos pessoais e profissionais como base de suas experiências. E por outro lado, as necessidades e desejos das crianças.

Tanto nas questões iniciais desse estudo como em meu trabalho de campo, estava inicialmente centrada na formação inicial da professora como um dos pontos chaves que davam sentido a sua prática educativa. Porém o trabalho de campo mostra que a influencia da formação inicial do magistério não é tanta como sua constante preocupação por seguir estudando outras ciências que contribuem a educação. Tal como cursos relacionados a psicologia, psicanálise, psicomotricidade, expressão corporal, dança, artes, etc. Assumpta nunca se conformou em ter o titulo de magistério ou com vincular-se a uma escola de pensamento para guiá-la em sua profissão. Nas devoluções de análise dos dados, observa o destaque que dou no marco teórico a Freinet como referencia central de sua prática e diz: *“no uso ninguna metodología de forma rígida. Por ejemplo me gusta Freinet que mucho me influenció con la organización de tiempo y espacios. Eso del tiempo libre, de que no todos los niños tenían que estar escuchando*

a la vez, tal como me aportó mucho en la enseñanza de lectura y escrita. Pero voy más allá de él (...)”. Pude confirmar que mais que os conteúdos em concreto, o que dá o sentido que orienta essa professora é sua formação permanente originada por sua curiosidade que mantém viva de estar constantemente começando.

Esse estudo aqui apresentado se trata de um recorte feito da prática educativa da Professora Assumpta que parte da Psicomotricidade Relacional para dar um outro sentido mais amplo a sua relação com as crianças na escola, podendo ser referência a outras educadoras para encontrar desde suas experiências, outras formas de se relacionar na prática educativa. De acordo com Larrosa (2005) *“desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no puede tener final, ni finalidad, ni reposo.”*

Referências

- AMAUSSI i MORRAL, Remei. (1996). **Complicitat i interpretació**: el relat d’una etnografia educativa. Barcelona: EUB.
- AUCOTURIER, BEMARD y cols. (1985). **La práctica psicomotriz**: reeducación y terapia. Barcelona: Médica y Técnica.
- BLANCO, Nieves (2006). **Saber para vivir**. En Piussi, A. Maria & Mañeru Méndez, Ana (coords.). Educación nombre común femenino. Barcelona: Octaedro.
- CABALLERO, Zulma. (2001). **Aula de Colores y Sueños**. La cotidianeidad en las escuelas multiculturales. Barcelona. Octaedro.
- CONTRERAS, José. (1997). **La autonomía del profesorado**. Cuadernos de pedagogía, 313, 47 a 78.
- DENNISON, George. (1972). **La vida de los niños**. Una descripción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

DIOTIMA. (2004). **El perfume de la maestra**. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria.

FEMÈRE, Adolphe. (1982). **La escuela activa**. Barcelona: sHerder

FRANCH, Núria. (1993). **La psicomotricidad relacional**: una herramienta educativa. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial, 9.

FREINET, Célestin. (1970). **Los métodos naturales**. II. El aprendizaje del dibujo. Barcelona: Fontanella.

FREINET, Celestin. (1977). **Nacimiento de una pedagogía popular**. Historia de una escuela moderna. Barcelona: Laia.

FREINET, Celestin. (1981). **El método natural de lectura**. Barcelona: Laia.

FREINET, Célestin. (1984). **Técnicas Freinet de la escuela moderna**. Madrid: Sigilo XXI de España.

FREINET, Célestin. (1996). **La escuela moderna francesa**. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas. Madrid: Morata.

GIMENO Sacristán, José y. (1990). **La pedagogía por objetivos**: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.

LAPIERRE, André & Aucouturier, Bernard. (1984). **Simbología del movimiento**. psicomotricidad y educación. Madrid: Editorila Científico-Médica.

LAPIERRE, André. & Aucouturier, Bernard. (1977). **Simbología del movimiento**. Barcelona: Editorial Cientifico Medica.

LAPIERRE, André. (1991). **Juego, contacto y relación**. Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, 7, 7-13.

LAPIERRE, Anne & Lapierre, André. (1985). **El adulto frente al niño de 0 a 3 años:** relación psicomotriz y formación de la personalidad: una experiencia vivida en la guardería. Barcelona: Editorial Científico-Médica.

LARROSA, Jorge. (2005). **Clase 8 del Curso “Experiencia y Alteridad”**. FLACSO.

LLINARES, Miguel Llorca & Navarro, Ana Vega. (1998). **Psicomotricidad y globalización del currículo de educación infantil**. Málaga: Edicione Aljibe.

PÉREZ de Lara, 2005. **El valor de la relación**. En: Retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días. Cuaderno de pedagogía. Especial 30 años. Madrid: Cisspraxis, S.A.

PÉREZ de Lara, Núria (2002). **Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más... y encontrar las debidas palabras**. Duoda, 23, 113-122.

PÉREZ de Lara, Núria. (1998). **La capacidad de ser sujeto**. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Alertes.

PIUSSI, Anna Maria & Mañeru Méndez, Ana (coords.). (2006). **Educación, nombre común femenino**. Barcelona: Octaedro.

PIUSSI, Anna Maria (ed). (1995). **Saber que se sabe**. Introducción. Barcelona: Icaria.

PIUSSE, Anna Maria. (2000). **Partir de sí:** necesidad y deseo. DUODA, revista de estudios feministas, nº19.

VAN Manen, Max. (2003). **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books.

VASCONCELOS, Tereza Maria Sena. (1997). **Ao redor da mesa grande**. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

WALLON, Henri. (1925). **L’enfant turbulent**. Paris: Alcan.



WILD, Rebeca. (1999). **Educar para ser**. Barcelona: Herder.

WOODS, Peter. (1987). **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

A EXPERIÊNCIA DA PSICOLOGIA NA UATI: FORMAÇÃO ACADÊMICA E BENEFÍCIOS

Ana Alice da Silva Pereira – UFTM (ana_alicep@hotmail.com)³⁷

Cecília Fernandes Carmona – UFMT (ce.ze@hotmail.com)³⁸

Deise Coelho de Souza– UFTM (deisecsouza@hotmail.com)³

Vilma Valéria Dias Couto – UFTM (vilmacouto@psicologia.uftm.edu.br)⁴

Introdução

O envelhecimento da população brasileira é um fenômeno incontestável e o aumento da população de idosos gerou maior visibilidade desse grupo que passou a ser alvo de interesse e investimento da sociedade, das políticas públicas e de diferentes áreas de conhecimento tais como a ciências humanas, sociais, da saúde e a educação.

Em função do envelhecimento populacional e da busca por maior qualidade de vida, aumenta a necessidade de programas de promoção de saúde ao idoso, uma vez que o crescimento dessa classe os põe em maior evidência e pressionam os serviços de saúde por atendimentos diferenciados, que busquem a ampliação das práticas de forma a privilegiar questões socioeconômicas e culturais, também mantendo em foco mudanças nas políticas públicas de saúde e na participação social no processo da busca por essas melhorias no sistema de saúde oferecido ao idoso (Buss, 2003 citado por Assis, Hartz & Valla, 2004). Essa situação coloca desafios para a previdência, para assistência bem como para a família e a sociedade, por isso há um movimento de maior dedicação e busca dos variados profissionais da área da saúde quanto aos estudos do envelhecimento, assim é importante também salientar a necessidade de se adequar estudos de forma a serem postos em prática dentro da promoção de saúde e prevenção de doenças.

Para Veras e Caldas (2001), as doenças crônicas e as dificuldades que essas tendem a gerar, não são necessariamente inevitáveis devido ao envelhecimento, por isso a importância da prevenção constante em todos os períodos da vida. Desse modo, o maior investimento na promoção de saúde poderá ser uma forma de permitir que tanto as políticas públicas quanto a própria população saiam beneficiadas, uma vez que o

^{37, 2 e 3} Graduandas do curso de psicologia da UFTM

⁴ Professora do Departamento de Psicologia Clínica e Sociedade da UFTM.

investimento em atenção primária e secundária requer menos gastos, ao mesmo tempo em que diminui a probabilidade de que o idoso só procure um profissional quando já estiver em um processo de adoecimento.

Há um movimento de maior dedicação e busca dos variados profissionais quanto aos estudos do envelhecimento, assim é importante também salientar a necessidade de se adequar estudos de forma a serem postos em prática dentro da promoção de saúde e prevenção de doenças. Para Veras (2009), as doenças crônicas e as dificuldades que essas tendem a gerar, não são necessariamente inevitáveis devido ao envelhecimento, por isso a importância da prevenção constante em todos os períodos da vida. Desse modo, o maior investimento na promoção de saúde poderá ser uma forma de permitir que tanto as políticas públicas quanto a própria população saiam beneficiadas, uma vez que o investimento em atenção primária e secundária requer menos gastos, ao mesmo tempo em que diminui a probabilidade de que o idoso só procure um profissional quando já estiver em um processo de adoecimento.

Outra maneira de busca da prevenção são as práticas oferecidas pelas diretrizes do Plano Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, que busca incentivar um envelhecimento ativo e saudável, juntamente a uma maior integração à saúde da pessoa idosa e a estímulos intersetoriais, apoio e desenvolvimento de pesquisas, troca de experiências em nível universal sobre a atenção à saúde da pessoa idosa, entre outros. Esse momento pode ser considerado um dos propulsores para que a educação começasse a ser reconhecida como direito desse grupo e como necessidade social, se inserindo nesse contexto as primeiras iniciativas de educação a idosos. A questão abordada sobre promoção de saúde é que vem complementar esse quadro, uma vez que iniciativas como essa consideram que através da educação é possível promover saúde. Desde seu início, as Universidades da Terceira Idade têm entre suas razões para implementação a preocupação dos Estados em planejar novas políticas de bem estar social (Neri, 2004).

De acordo com Cachioni e Neri (2004), a proposta de trazer a terceira idade ao contexto da universidade tem sua origem na França, quando, na década de 60, há a criação das Universidades do Tempo livre, um espaço para favorecer a relação entre os aposentados e como forma de ocupar seu tempo livre, voltado à sociabilidade e atividades culturais. Estas são precursoras das Universidades da Terceira Idade, que apareceram em 1973, por iniciativa de Pierre Vellas (1997, citado por Cachioni e Neri, 2004) professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse. Esse modelo criado por Pierre Vellas se expandiu pelo Brasil a partir de

1990, com a criação da Universidade da Terceira Idade da PUC-Campinas e, entre 1990 e 1999 esses programas passaram de seis para cerca de 140, localizados em 18 estados, com abordagens que variam em conteúdo, maneira de apresentação e formato.

Além de promover a educação continuada e permitir que a aprendizagem se dê de modo contínuo, ou seja, ao longo de toda a vida do indivíduo, a UATI é também uma forma de respeitar a cidadania do idoso, uma vez que a educação também é um direito seu garantido no Estatuto do idoso.

A proposta de uma universidade que inclui a terceira idade baseia-se no conceito de educação permanente, que trata da educação e aprendizagem não como conjunto pontual de eventos institucionais, mas como um processo contínuo e cumulativo. Como objetivos da proposta de educação para a terceira idade, podemos citar aumento na qualidade de vida do idoso, promoção de saúde, participação e autonomia, além do contato com oportunidades educacionais que possibilitem a promoção do desenvolvimento e uma maior inclusão social do idoso (Cachioni & Neri, 2004).

Na UFTM, o projeto de Universidade Aberta à Terceira Idade é voltado para a educação de idosos, desde 2009. Trata-se de um projeto de extensão que tem o objetivo de possibilitar aos idosos acesso à universidade numa perspectiva de educação continuada, que visa o resgate da cidadania, a promoção da saúde e do desenvolvimento de convivência saudável. O projeto conta com a participação de discentes e docentes de vários cursos de graduação da UFTM. A programação das atividades da UATI é distribuída, organizada e executada pela comunidade acadêmica que integra o projeto. A participação da Psicologia teve início em 2010 sendo conduzida por 03 acadêmicos da Psicologia, um psicólogo da Residência Multiprofissional em Saúde da UFTM e um discente da Psicologia. De um modo geral a proposta desenvolvida pelos acadêmicos da Psicologia visava a troca de informações e reflexões sobre o processo de envelhecer.

O foco do presente artigo é descrever a experiência dos acadêmicos da Psicologia no projeto UATI, buscando apontar os aspectos que favoreceram o processo de educação dos idosos e os benefícios desta experiência, pois se reconhece que este projeto não traz benefícios somente ao grupo de idosos a que se destina, mas também aos executores desse projeto. A UATI também tem por objetivo colocar os estudantes em contato com vivências a que eles não teriam acesso em outras circunstâncias, permitindo uma aprendizagem implícita a partir da experiência de vida de outras pessoas.

A educação e o idoso

De acordo com o Estatuto do idoso (Brasil, 2004), o idoso tem direito à educação respeitando as peculiaridades da sua condição de idade. O documento estabelece que o Poder Público deve criar oportunidades de acesso deste indivíduo à educação, considerando a necessidade de adequação de currículos, metodologias e material didático dos programas educacionais destinados ao idoso. Cabe também ao Poder Público apoiar a criação de universidade aberta para as pessoas idosas. O Estatuto demonstra que a educação é uma via importante de valorização do idoso como cidadão atuante e participativo, capaz de desenvolvimento de potencialidades.

A educação é apontada (Santos & Sá, 2000 e Neri, 2004) como um dos meios dos idosos vencerem os desafios impostos pela idade e pela sociedade, proporcionando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades que favorecem seu bem estar. Para as autoras a educação favorece o fortalecimento da autoestima e da integração dos idosos na sociedade, procurando transpor as limitações e os preconceitos ligados a velhice.

A educação do idoso sustenta-se na perspectiva de uma educação permanente que compreende que a educação do homem se faz ao longo da vida e que tem a finalidade de melhorar as competências e capacidades do indivíduo. A educação permanente para idosos vem sendo oferecida principalmente nas Universidades da Terceira Idade.

Para Oliveira (2008), esses programas educacionais destinados aos idosos não devem assumir uma conotação meramente assistencialista ou de atividade de lazer, o que pode favorecer a concepção de velhice com uma etapa da vida marcada só de perdas ao não considerar e reconhecer a capacidade de aprendizagem do idoso. Por outro lado, quando a aprendizagem é o propósito destes programas, ressalta-se a perspectiva de aquisições do idoso e conseqüentemente seu desenvolvimento e o aumento da sua autoestima e de uma imagem social mais positiva do idoso, além de aprimorar a capacidade crítica, a liberdade de expressão e participação desse grupo na sociedade.

Confirmando a capacidade de ampliar as aquisições dos idosos, Vigueira (2005) observa que os idosos apresentam motivação para a reinserção em projetos educacionais, enfatiza que os idosos quando estão mais disponíveis devido a

aposentadoria, por exemplo, mostram-se mais dispostos a aprender e motivados para desenvolver novas relações, tanto com outras pessoas como também com conteúdos de estudo. A autora afirma ainda que os idosos são capazes de retomar hábitos que se perderam com ritmo da vida adulta, tais como de leitura, escrita, reflexão e comunicação com pares.

Atualmente, de acordo com Valente (2001), muitas universidades oferecem programas educacionais para idosos que são organizados com aulas e conteúdos curriculares diversos e metodologias diferentes das propostas dos cursos tradicionais. Nos programas de educação voltados para os idosos, a ênfase não é a transmissão de informação e sim a discussão em grupo. Neste espaço grupal é valorizada a diversidade de experiências e idéias ao contrário da uniformização da formação; testes e provas são eliminados e não existe preocupação com certificação. Ainda sobre a relevância do dispositivo grupal no trabalho com idosos, Vigueira (2005) considera que esta estratégia é satisfatória ao processo de educação para o envelhecimento, pois o grupo possibilita ao idoso:

- O exercício introspectivo por meio do trabalho de reflexão que pode advir dos questionamentos do próprio grupo,
- O estabelecimento de projeto diários ou semanais, que podem ser compartilhados e realizados com outras pessoas do grupo,
- Espaço de escuta afetiva e solidária e
- O fortalecimento da identidade e aumento da autoestima do idoso.

Portanto, o desafio é promover, pela via da educação o exercício da autonomia e uma melhor preparação para o processo de envelhecer que certamente passa pela valorização e resgate da imagem social do idoso.

Percurso metodológico: a proposta desenvolvida na UATI

De um modo geral, a proposta de trabalho da Psicologia consistia em abordar temas que os idosos considerassem relevantes para o grupo a partir dos conhecimentos e contribuições do campo da psicologia. Para isso, a proposta envolvia a realização de um encontro inicial com as turmas de idosos com a finalidade de apresentar os acadêmicos e o professor da Psicologia responsável pelo projeto e de levantar temáticas de interesse dos idosos a serem abordadas nos encontros. Com base nisto, os acadêmicos, sob

supervisão do professor, realizavam uma breve revisão de alguns estudos na área da psicogerontologia dentro dos temas foco e depois elaboravam os planos de aula que em sua metodologia deveriam envolver e valorizar a participação ativa dos idosos na discussão dos assuntos buscando incentivar a expressão de idéias e experiências de cada um.

A UATI da UFTM teve como público alvo pessoas da terceira idade que se inscreveram espontaneamente no projeto. Ao todo o projeto contou com a participação de 26 idosos, sendo a maioria do sexo feminino e apenas dois idosos do sexo masculino. A faixa etária dos idosos era de no mínimo 53 anos e o máximo 76 anos. O estado civil variava entre casados, viúvas e solteiros. Quanto a escolaridade, os níveis também eram variados tendo 01 idoso com ensino superior, 17 com ensino médio (completo ou incompleto) e 08 com ensino fundamental incompleto.

O projeto, realizado nas dependências da UFTM, ocorreu em dois tempos, com duas turmas diferentes e metodologias semelhantes, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro1: Distribuição dos temas e estratégias utilizadas nos encontros da UATI.

	TURMA 1	TURMA 2
DATAS	JUNHO DE 2010	NOVEMBRO DE 2010
TEMA DOS ENCONTROS	• Apresentação da Psicologia e escuta dos temas sugeridos • Sono e insônia • Personalidade e autoestima • Ansiedade e angústia	• Apresentação da Psicologia e escuta dos temas sugeridos • Depressão • Ansiedade • Tempo e envelhecimento

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS	Aulas expositivas dialogadas, dinâmicas de grupo, dramatizações, construção de diário de sono; data show, DVD e recursos da literatura.	Aulas expositivas dialogadas, dinâmicas de grupo, dramatizações, construção do relógio do tempo de vida; data show, DVD e recursos da literatura.
----------------------------------	---	---

Com a primeira turma de idosos da UATI foram realizados 04 encontros, com duração de 02 horas cada, que aconteceram no mês de junho de 2010. No primeiro encontro foi realizada inicialmente uma dinâmica de apresentação com a finalidade de proporcionar maior interação entre os participantes e os acadêmicos, seguido de debate sobre o entendimento dos idosos sobre a Psicologia como área de conhecimento e de atuação profissional e do levantamento dos temas que eles gostariam de discutir nos encontros posteriores. Os temas escolhidos e posteriormente discutidos foram ansiedade e angústia, insônia e o sono, autoestima e personalidade.

No segundo encontro, a temática da insônia e qualidade de sono na velhice foi alvo de debate. Por meio de aula expositiva dialogada, discutiu-se que apesar da insônia ser uma das queixas mais freqüentes entre os idosos é preciso considerar que existem alterações normais do sono em função da idade e que, por meio de condutas simples, a própria pessoa pode melhorar a qualidade do seu sono evitando o uso de medicamento que induzem o sono. Ao final deste encontro, os idosos receberam um diário de sono e foram orientados a construir durante uma semana o registro diário da qualidade do sono deles, a finalidade era proporcionar que o próprio idoso fizesse uma avaliação mais cautelosa da qualidade de seu sono e posteriormente pudesse refletir sobre o que ele poderia fazer para melhorar a qualidade do seu sono.

No terceiro encontro, os temas abordados foram personalidade e autoestima. Para refletir sobre a possibilidade de mudanças na personalidade relacionada à idade, as acadêmicas iniciaram o encontro com a apresentação de recortes de cenas de uma antiga novela assistida pela maioria dos integrantes da UATI chamada de “Mulheres de Areia”, as cenas mostravam o embate de duas irmãs gêmeas que tinham personalidades muito distintas. Discutiu-se que não existe tipo de personalidade específico da velhice e que apesar da personalidade ser um traço consistente, ela pode variar em longo prazo da vida em função da interação com o meio, das experiências vividas pelo indivíduo ou

simplesmente, à medida que a pessoa vai amadurecendo. No que diz respeito à autoestima do idoso, discutiu-se que a imagem pejorativa que a sociedade atual tem do idoso acaba interferindo na autoimagem e consequentemente na autoestima do idoso, aspecto ressaltado na fala de uma idosa que disse: *nós não estamos preparados para lidar com a terceira idade, a nossa cultura não valoriza o idoso*. Contudo, os idosos reconhecem também que a maior maturidade e experiência de vida favorecem a autoestima do idoso.

No quarto e último encontro com este grupo da UATI, os temas foram ansiedade e angústia, foi realizada uma dramatização, feita por uma das acadêmicas, com a finalidade de refletir sobre a dimensão saudável da presença da ansiedade diante de situações que demandam atitude e até que ponto ela passa a ser patológica. Discutiu-se que a ansiedade e angústia são estados emocionais que as pessoas podem compreender a partir da própria experiência e que “*não é a idade que traz a ansiedade, mas as modificações na vida*” (fala de uma idosa). Sobre a angústia, trabalhou-se com poema Desencanto de Manuel Bandeira que possibilitou a reflexão sobre os destinos criativos a angústia.

Com o segundo grupo de participantes da UATI, foram realizados 05 encontros que aconteceram nos meses de outubro e novembro, e tiveram duração de 02 horas cada. As estratégias utilizadas no primeiro encontro, com o primeiro grupo, foram adotadas também para o segundo grupo. Entretanto os temas escolhidos foram depressão, ansiedade e a relação entre tempo e envelhecimento.

No segundo e terceiro encontros deste grupo foram abordadas as temáticas da depressão e ansiedade, respectivamente, por meio de aula expositiva dialogada. Buscou-se favorecer a expressão de idéias e sustentar o diálogo sobre a relação que eles estabelecem entre sofrimento psíquico e envelhecimento. Buscou-se refletir de modo a criticar a tendência de se acoplar a depressão ao idoso, e assim os próprios idosos afirmam que a velhice é marcada por situações de perda que implica num processo de elaboração e reconhecimento da tristeza que é normal e não deve ser precipitadamente ser chamada depressão patológica. Para favorecer a reflexão dos idosos sobre as situações de perdas e a possibilidade de sustentar novos e antigos projeto de vida foi apresentado recortes do filme “up altas aventuras” que cujo enredo conta as aventuras de idoso que perde sua esposa. Após discussão do filme, os idosos descreverem seus planos e sonhos. A finalidade da tarefa era promover reflexão sobre a vida de cada um e depois compartilhar com o grupo. No terceiro encontro o tema da ansiedade foi

trabalhado por meio de dramatização tal como descrito no encontro do primeiro grupo da UATI visando os mesmos objetivos já destacados acima.

No quarto encontro, por meio da dinâmica que envolveu a construção de cada idoso de um relógio que retratasse o passado, o presente e o futuro, discutiu-se a perspectiva temporal do envelhecer cujo processo se inscreve no tempo de vida. Depois de registro no relógio, os idosos compartilhavam com o grupo os momentos vividos e aqueles que ainda estão por vir. Diante de profundidade da experiência e da necessidade de mais tempo para acompanhar os relatos foi preciso marcar um quinto encontro para que todos pudessem compartilhar o seu relógio com o grupo.

Em fechamento às atividades da Psicologia na UATI, os idosos dos dois grupos avaliaram positivamente o trabalho realizado e consideraram que os encontros foram muito valiosos e possibilitaram enriquecimento e fortalecimento dos laços entre os idosos.

Benefícios da experiência da UATI para os idosos e para a formação acadêmica

A realização deste projeto proporcionou benefícios tanto para os acadêmicos da Psicologia quanto para os idosos integrantes do projeto. Quanto aos benefícios na formação acadêmica das acadêmicas que participaram do projeto, é possível apontar que estas tiveram a oportunidade de um contato com área da Psicologia do envelhecimento que não seria proporcionado pelas disciplinas ofertadas na graduação, visto que, de acordo com levantamento realizado por Souza, Espote, Silva e Couto (2010), são poucos os cursos de Psicologia que ofertam disciplinas específicas ao estudo do envelhecimento e do idoso no estado de Minas Gerais, ainda mais considerando que esta é uma temática emergente em Psicologia (Neri, 2004; Souza et al, 2010). Além disso, essa experiência proporcionou a elas um conhecimento mais completo da questão do envelhecimento por conciliar teoria e prática, e assim durante as aulas elas tiveram contato com os idosos e suas vivências, o que as levou muitas vezes a confrontar o que tinham visto em teoria, construindo um saber crítico acerca do envelhecimento. Sem essa prática, o conhecimento adquirido não estaria completo, pois como aponta por Goldfarb (2009), para compreender o envelhecimento é preciso voltar à teoria, mas para ser capaz de compreender a singularidade do processo de envelhecer, é preciso ouvir o outro.

No contato do grupo com os idosos, muitas idéias veiculadas pelo senso comum foram desconstruídas. O que costuma se esperar do idoso é um sujeito sem muitas capacidades, interessados em temáticas de doença e morte, e que não se propõe a realizar mais nada. O que foi visto na UATI foi muito diferente disso, desde o primeiro momento, na escolha dos temas. Antes do primeiro encontro, realmente houve uma preocupação do grupo em como proceder se os temas escolhidos pelos idosos fossem todos voltados a condições patológicas. No entanto isso não ocorreu. Dos temas sugeridos, alguns deles realmente contemplam um aspecto patológico, como depressão e ansiedade, mas há também temas que remetem a uma preocupação com bem estar e qualidade de vida e também interesse pela aquisição de novos conhecimentos, como nos temas de autoestima e personalidade. Confrontada com a realidade observada, a informação veiculada pelo senso comum não se mostrou representativa, e o grupo pôde confirmar que envelhecer trata-se de uma vivência complexa e uma etapa do desenvolvimento que, como todas as outras, é marcada por perdas, mas também ganhos.

Frente às novas características da população, observáveis no Brasil e no mundo, há a necessidade de formar profissionais aptos a lidar com as demandas dessa nova população. Além disso, a questão da longevidade traz, muitas vezes, a questão da baixa qualidade de vida e da maior incidência de doenças crônicas, o que justifica a necessidade de trabalhar promoção de saúde para garantir uma maior qualidade de vida nos anos de sobrevida e também para evitar doenças crônicas que possam estar relacionadas a maus hábitos. A experiência na UATI permitiu a todo o grupo maior visibilidade a essas questões, fazendo com que tomassem para si a responsabilidade de pesquisar e difundir, tendo assim um papel ativo na disseminação dessas idéias que são indispensáveis na hora de se compreender o envelhecimento e as mudanças necessárias para se adequar às demandas da nova realidade populacional. O projeto também permitiu pensar a criação de um grupo de pesquisa sobre o envelhecimento, que tem se consolidado a partir da necessidade de entender melhor questões com que o grupo teve contato na UATI. Isso vai de encontro aos objetivos propostos por Pierre Vellas (citado por Neri, 2004) na constituição das primeiras Universidades de Terceira Idade, ao apontar que essas experiências viessem a tornar-se centros gerontológicos.

Para os idosos este projeto foi positivo, pois possibilitou aos mesmos a escolha dos temas que eles julgavam interessantes e que possibilitariam um maior conhecimento a eles em diversas áreas como a saúde mental, o bem estar, o processo de

envelhecimento e suas características, entre outros. O projeto também possibilitou um maior convívio entre os idosos e o grupo da Psicologia, uma vasta troca de experiências entre todos os participantes, reflexões sobre a vida e um crescimento conjunto do grupo como um todo. Foi percebido também que o contexto educacional e de aprendizagem, possibilitou aos idosos superar alguns desafios e obstáculos impostos pela idade, através de novos conhecimentos e pela busca dos mesmos pelo próprio bem estar como visto por Santos e Sá (2000).

Considerações finais

Considerando o que foi discutido até agora, fica claro a importância e a necessidade do desenvolvimento de projetos como esse para a formação acadêmica. Questões relativas ao envelhecimento são discutidas por todos os profissionais, já que essa alteração nas características da população demanda, em decorrência de suas novas necessidades, mudanças em todos os setores. Para que essa mudança seja efetivada, existe a necessidade de trabalhar a questão do envelhecimento ainda nos anos de graduação, colocando o aluno em contato com essa realidade e assim ajudando a formar profissionais mais aptos a lidar com o que será exigido dele. Como disciplinas que contemplem especificamente o envelhecimento não são ofertadas na UFTM, é a partir de atividades de extensão que esse contato é possível. Além disso, o projeto UATI, a um só momento, traz ao aluno de graduação o contato com a teoria e a prática, o que o permite não só aprender sobre o envelhecimento, mas compreender os diferentes discursos sobre o envelhecer construídos pelos idosos, o que demonstra que esse processo, longe de ser uma experiência homogênea, é vivido de forma única por cada indivíduo.

Para lidar com essas novas demandas trazidas pelo envelhecimento, a promoção de saúde é a estratégia que tem sido usada como forma de trazer mais qualidade de vida aos indivíduos e reduzir gastos para o Estado. As universidades da terceira idade se fortalecem nesse contexto, considerando a educação como um modo de promover saúde em todas as idades, e especialmente entre a população idosa, já que essa iniciativa, além de transmitir conhecimentos, proporciona ao idoso a inserção social, aumenta sua autonomia e autoestima e amplia seus vínculos. O projeto UATI promove qualidade de vida aos idosos e proporciona uma formação acadêmica diferenciada aos alunos que participam, e é por isso que se acredita que mais iniciativas desse tipo devem ser incentivadas. Além do fato de propiciar aos idosos oportunidades e

experiências que demonstram que a velhice não é um período marcado só por perdas, mas que também envolve ganhos e de novas possibilidades de aprendizagem.

A metodologia utilizada no projeto possibilitou aos idosos uma participação ativa neste processo, uma vez que eles eram os responsáveis não só pela escolha dos temas a serem discutidos mas também pelos relatos de experiência que certamente enriqueceram e agregaram conhecimento a todos. As discussões que ocorreram durante os encontros, permitiram que houvesse uma grande troca de experiências entre todo o grupo, tanto com idosos quanto com os acadêmicos. Outro ponto importante está relacionado às atividades utilizadas pelo grupo da Psicologia na abordagem dos temas. Estas atividades forneceram diferentes modos de compreender os temas, além de proporcionar a eles um modo de aprendizado diferenciado, especialmente privilegiado pelo dispositivo grupal.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M.; Hartz Z. M. A. & Valla, V. V. (2004) **Programa de promoção da saúde do idoso:** uma revisão da literatura científica no período de 1990 a 2002. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 9, n. 3, 557-581.

BRASIL. **Estatuto do idoso** (2004). Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003.

CACHIONI, M. & Neri, A. L. (2004). **Educação e velhice bem sucedida no contexto das universidades da terceira idade.** Em: Neri, A. L. & Yassuda, M. S. (Orgs.). *Velhice bem sucedida: aspectos afetivos e cognitivos.* (pp. 29-49). Campinas, SP: Papirus.

GOLDFARB, D. C. (2009). **Envelhecimento e temporalidade:** contribuições para uma clínica do envelhecimento. Em: Côrte, B., Goldfarb, D. C., & Lopes, R. G. C. (Orgs.). *Psicogerontologia: fundamentos e práticas.* (pp. 89-94). Curitiba: Juruá.

NERI, A. L. (2004). **O que a psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje.** Em: Neri, A. L. & Yassuda, M. S. (Orgs.).

Velhice bem sucedida: aspectos afetivos e cognitivos. (pp. 13-27). Campinas, SP: Papirus.

OLIVEIRA, R. C. (2008). **O tempo precioso da terceira idade:** políticas públicas, cidadania e educação. *Revista de Ciência da Educação- UNISAL - Americana/SP - Ano X - nº 19*, 17-52.

SANTOS, A. T.; Sá, M. A. A. S. (2000). **De volta as aulas:** ensino e aprendizagem na terceira idade. Em: Neri, A. L. e Freire, S. A. (orgs.) Em: *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papirus.

SOUZA, D. C., Espote, R., Silva, M. S., & Couto, V.V.D. (2010). **A formação em psicologia no âmbito da saúde do idoso.** Em: *Anais da 3ª Semana Acadêmica da UFTM e 6ª Jornada de Extensão Universitária*, (pp. 34). Uberaba, MG: Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

VALENTE, J. A. (2001). **A aprendizagem continuada ao longo da vida.** Em: Kachar, V. (org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 27-44.

VERAS, R. & Caldas, C. P. (2001). **Promovendo a saúde e a cidadania do idoso:** o movimento das universidades da terceira idade. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 9, n. 2, 423-432.

VERAS, R. (2009). **Envelhecimento populacional contemporâneo:** demandas, desafios e inovações. *Rev. Saúde Pública*, vol.43, n.3, 548-554.

VIGUEIRA, V. (2005). **La resiliencia y los adultos mayores:** importancia de su aplicación en grupos de educación para el envejecimiento. *Revista Kairós*, São Paulo, 8(2), dez. 293-298.

A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA PROFESSORA

Fernanda Crosara Ladir – UFU

nandinhacrosara@hotmail.com

Ludmilla Cristina Vieira Cardoso – UFU

ludmillacvc@hotmail.com

Mônica Christina Melo de Souza – UFU

monicamelo65@hotmail.com

Prof^a Dra. Cláudia Dechichi - UFU

cdechichi@gmail.com

Resumo

Durante muito tempo as pessoas com deficiência eram segregadas e excluídas do convívio social. Com a desinstitucionalização ocorrida no século XX, verificou-se uma melhor aceitação da deficiência por parte da sociedade. A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular tem sido proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil ganhando força, refletindo esforços atuais da sociedade pela inclusão. A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil deve fazer parte dos objetivos de todos os profissionais que trabalham com essas crianças, na medida em que o ambiente escolar permite a experimentação de uma diversidade maior de atividades que promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. Também, possibilita à criança normal aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que estas diferenças devem ser respeitadas. Os profissionais que atuam com esta problemática devem criar condições para que cada criança com deficiência se integre no grau, ritmo e da forma que acredite adequada. Para que este processo ocorra, há a necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor e também depende da disponibilidade interna, que não é comum a todos os professores. Há professores que acreditam que a inserção é possível, porque tiveram

experiências que lhes demonstraram essa possibilidade, outros estão em busca desta certeza, tentando encontrá-la, retomando a sua formação. Porém, há os que tentam, mas cujo preconceito e hábitos enraizados não permitem rever suas atuações, de acordo com os novos propósitos e procedimentos educacionais. Portanto, este trabalho objetiva promover e levantar informações que ajudem estes profissionais e estudantes a entender melhor o processo de inclusão e como a mesma acontece na prática, desmistificando assim, alguns conceitos errôneos acerca desse processo, através do relato de experiência de uma professora que vivência o mesmo. Para o levantamento das informações necessárias para o presente estudo foram realizadas três observações em uma sala de ensino regular na Educação Infantil de uma escola da rede pública na cidade de Uberlândia, indicada pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, onde se pratica a inclusão de dois alunos com deficiência e uma entrevista semi-estruturada com a professora destes alunos, que relatou como têm sido sua experiência, as possibilidades e dificuldades desse processo. Têm-se como resultado obtido que o processo de inclusão na Educação Infantil, é um processo que deve acontecer, visto o grande benefício que trás a estas crianças, quando realizada de modo a cumprir efetivamente o que se propõe. Para tanto, se vê necessário que haja além de uma mudança estrutural na rede educacional, com possibilidade de formação continuada dos professores contemplando conteúdos referentes às deficiências e diferenças individuais, formas de adaptação e adequação do material pedagógico, adaptação do espaço físico, além de apoio técnico específico e a disposição da professora em facilitar a sua realização.

Palavras-chave: educação especial; educação infantil; inclusão; professores; experiência;

Introdução

Segundo Leonardo (2008), durante muito tempo as pessoas com deficiência eram segregadas e excluídas do convívio social. Com a desinstitucionalização destas pessoas e sua educação escolar, ocorrida no século XX, é que se verificou uma melhor aceitação da deficiência por parte da sociedade. Apesar disso, ainda podem ser encontradas práticas segregatórias, preconceitos e discriminação em relação ao deficiente e à sua deficiência.

De acordo com Batista e Enumo(2004), a inclusão escolar de indivíduos com alguma deficiência, tem sido a proposta norteadora e dominante na Educação Especial no Brasil nos últimos anos.

Segundo Mazzota (1982 como citado em Batista & Enumo, 2004) tendo como ponto de partida os resultados positivos alcançados com a prática da inclusão escolar nos países desenvolvidos, nas duas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais ou com alguma deficiência. De um lado, havia um modelo de educação especial que adotava as classes especiais para tais alunos, propondo-se a um atendimento mais específico.

“Porém, na medida em que esse modelo contribuía para segregação dessas crianças, a inclusão escolar ganhou força, refletindo os esforços atuais das sociedades pela sua integração em salas regulares de ensino, de forma a serem aceitas e respeitadas suas diferenças” (Bueno, 1991; Glat, 1989 como citado em Batista & Enumo, 2004, p.102).

Segundo Batista e Enumo(2004), no final dos anos 80 do século XX, o termo integração começou a perder força, e foi substituído pela idéia de inclusão, uma vez que o objetivo é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas diferenças e habilidades.

A palavra inclusão remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional do cidadão. Integração, por sua vez, dá a idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa com deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem. Dito de outra forma, a inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (Werneck, 1997 como citado em Batista & Enumo, 2004, p.102).

Segundo Santana (2005), depois da declaração de Salamanca, em 1994, tem se dado muita atenção à inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular, o foco dos estudos e eventos científicos tem girado em torno dos pressupostos teóricos políticos-filosóficos e formas de implementação das diretrizes estabelecidas na declaração de Salamanca. Os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar focam numa concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos educandos. Desse modo é notório enfatizar a importância do preparo de profissionais e educadores, principalmente do professor de

classe comum, para que sejam atendidas as necessidades educativas de todas as crianças, com deficiência ou não.

“De acordo com a Declaração de Salamanca, educação inclusiva significa que todos os alunos, independente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades” (Unesco, 1994, p.10).

A educação inclusiva implica na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar (Brasil, 2005, p.27).

Portanto, incluir não é acabar com as diferenças, é fazer com que os alunos ditos “iguais”, possam também mostrar suas diferenças constituindo um ambiente escolar que valorize a diversidade e a subjetividade da criança e do jovem.

Segundo Glat (2007) é preciso existir o empenho da escola e envolvidos como um todo. Para isso a escola deve: possibilitar o acesso de professores e gestores em uma formação continuada; possibilitar a revisão da estrutura escolar, do projeto político pedagógico e da organização; manter sempre a atualização de seus recursos didáticos, estratégias de ensino e práticas avaliativas; e pensar em modificações curriculares.

Segundo Santana (2005), os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar focam em uma concepção de educação de qualidade para todos, respeitando e valorizando a diversidade dos educandos. Desse modo é notório enfatizar a importância do preparo de profissionais e educadores, principalmente do professor de classe comum, para que sejam atendidas as necessidades educativas de todas as crianças, com deficiência ou não. Na inclusão educacional, é preciso que todos os membros da equipe escolar estejam envolvidos no planejamento de ações e programas. Todos os funcionários da escola têm seu papel específico, porém é necessário que ajam de forma coletiva para que o processo de inclusão escolar seja efetivado na escola. O envolvimento da família do aluno com deficiência também se faz muito importante.

De acordo com Leonardo (2008), a luta a favor da inclusão deve almejar que alunos com alguma deficiência, seja ela física, sensorial ou de qualquer outra natureza, tenham sucesso em salas de aula do sistema regular de ensino.

Segundo Glat (2007) a inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo

natural e espontâneo. Pelo contrário, ele exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar. Ou seja, não é o aluno que tem que se adaptar ao contexto educacional, como ocorria no modelo de Integração, mas sim, o ensino deverá ser adequado ao aluno. Este é o sentido dos conceitos inter-relacionados de necessidades especiais e de adaptações curriculares. E sua compreensão é fundamental para atender às demandas postas pela escola contemporânea referentes à diversidade presente em sala de aula.

Segundo Brasil (2006) algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno. Esta concepção tem como justificativa a diferença entre os alunos e o respeito à diversidade. Um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão. Levar em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa.

Quando se fala de Educação Infantil, a importância do processo de inclusão não se mostra diferente e segundo De Vitta, Silva e Moraes (2004) a integração da criança com deficiência na escola deve fazer parte dos objetivos de todos os profissionais que trabalham com essas crianças, na medida que o ambiente escolar lhe permite a experimentação de uma diversidade maior de atividades. Estas promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. Também, possibilita à criança normal aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que estas diferenças devem ser respeitadas.

“Os ambientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a comportarem-se ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos, a dependência que lhes são típicos, sejam normais ou pessoas com deficiências” (Mantoan, 1997, p. 125 como citado em De Vitta et al., 2004, p.2).

Deste modo, Vygotsky (1997) contribui bastante na defesa da idéia do ensino às crianças com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino. Ele acreditava que as escolas especiais segregavam essas crianças e limitavam o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Para ele, a criança com deficiência tinha capacidade e condições de aprendizagem e desenvolvimento parecidos

às da criança "normal", enfatizando o social, e não no biológico. Ele via a deficiência em segundo plano, acreditando que a educação social poderia talvez vencê-la.

“A educação tem como tarefa, a inserção da criança com deficiência na vida social criando formas compensatórias para sua insuficiência física” (Vygotsky, 1997 como citado em Leonardo, 2008, p.433).

Segundo Batista e Enumo (2004) acredita-se que a inclusão escolar de crianças com alguma deficiência no ensino regular, tenha como proposta evitar os efeitos deletérios do isolamento social dessas crianças, criando oportunidades para a interação entre as mesmas, inclusive como forma de diminuir o preconceito. Uma vez que as crianças pegam para si as normas do grupo, é interessante estudar a presença de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino, assim como as interações sociais que ocorrem naturalmente entre alunos com deficiência e os demais, focalizando o papel que o outro exerce como mediador de sua interação com a sociedade.

Para Glat (1997), os profissionais que atuam com esta problemática devem criar condições para que cada pessoa com deficiência se integre no grau, no ritmo e da forma que acredite adequada.

Segundo De Vitta et al (2004), para que este processo de inclusão ocorra há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor. Para que isso possa acontecer realmente, é necessário estabelecer um diálogo entre a teoria e as experiências vivenciadas nas salas de aula.

De acordo com Mantoan (1997 como citado em De Vitta et al, 2004, p.46), a adesão à inclusão, como uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação, também depende de uma disponibilidade interna, que não é comum a todos os professores. Há professores que têm claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade, outros estão em busca desta certeza e tentam encontrá-la, em cursos, grupos de estudos entre outros. No entanto, há, também, os que tentam, mas cujo preconceito e hábitos enraizados não permitem rever suas atuações, de acordo com novos propósitos e procedimentos educacionais.

Deduz-se, a partir desses estudos, que o processo de inclusão de crianças com deficiência em salas de ensino regular da educação infantil possibilita-lhes interagir espontaneamente em situações diferenciadas, enquanto adquirem conhecimento e se desenvolvem.

Para tanto, vê-se necessário que ocorra na prática, além de adaptações no espaço físico, na metodologia e a existência de uma política educacional

promovendo mudanças curriculares para que as necessidades educacionais dessas crianças sejam atendidas, necessita-se também da efetiva participação da equipe de profissionais e dos pais no processo inclusivo.

Essas discussões remetem à necessidade de cursos de capacitação continuada para os professores em exercício e cursos de formação para futuros professores que propiciem conhecimentos sobre a criança (seqüência do desenvolvimento, deficiências e diferenças individuais, estímulos necessários e atividades que favorecem o mesmo), importância da faixa etária de 0 a 6 anos para o desenvolvimento de potencialidades, mudança no foco de avaliação da criança (das incapacidades para as capacidades) e formas de adaptação e adequação do material pedagógico e espaço físico. (De Vitta, et al, 2004, p. 56).

“Dessa forma, mudanças significativas das representações sobre deficiências e diferenças individuais podem ocorrer contribuindo para o desenvolvimento e inclusão da criança deficiente e, conseqüentemente, com o pressuposto de respeito à diversidade” (De Vitta, et al, 2004, p.56).

Desse modo, o presente trabalho objetiva contribuir para os estudos relacionados à inclusão de crianças com deficiência em salas de ensino regular na Educação Infantil, levantando e promovendo informações que ajudem os profissionais dessa área e estudantes a entender melhor o processo de inclusão e como a mesma acontece na prática, desmistificando assim, alguns conceitos errôneos acerca desse processo, através do relato de experiência de uma professora que vivência o mesmo.

Procedimentos e Resultados

Como metodologia utilizada para o levantamento das informações necessárias para o presente estudo, foram realizadas três observações em uma sala de ensino regular na Educação Infantil de uma escola da rede pública na cidade de Uberlândia, indicada pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, onde se pratica a inclusão de dois alunos com deficiência e uma entrevista semi-estruturada com a professora de ensino regular destes alunos, que relatou como têm sido sua experiência, as possibilidades e dificuldades desse processo.

No dia 11 de Abril de 2011, foi realizada uma entrevista com uma professora de ensino regular de uma escola estadual da cidade de Uberlândia-Minas Gerais, que vivência a pratica de inclusão na Educação Infantil, e que nos foi indicada pelo

CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais). Ela possui experiência de inclusão relacionada aos anos de 2008 e 2010. Foi-nos relatada sua experiência referente ao ano de 2010.

De acordo com a entrevista semi-estruturada (Vide Apêndice A) realizada com a professora que iremos chamar de A., nesse ano de 2010 ela possuía dois alunos inclusos, que são irmãos gêmeos, com idade de cinco anos e com problema motor e de deglutição. A. nos disse não ter recebido informações necessárias a respeito do diagnóstico das crianças e a origem de tais problemas. Essas crianças são acompanhadas pela AACD (Associação de Assistência Técnica à Criança Deficiente) no período matutino e pelo NADH (Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas), com o auxílio do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que de acordo com o CEMEPE (2010) tem como objetivo viabilizar a complementação pedagógica de crianças, jovens e adultos na Rede Pública Municipal de Ensino, voltado para a diferença humana, em específico para as pessoas com limitações físicas, sensoriais, mentais, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo A. o AEE retira as crianças da sala por cinquenta minutos para a realização de atividades que estimulem e trabalhem as dificuldades das crianças em questão. A professora relata que além desses alunos, ela tinha mais vinte em sala de aula com idade de quatro e cinco anos.

Quando questionada a respeito de suas expectativas quando soube que realizaria a inclusão, ela disse ter ficado consternada, assustada, pois não sabia como seria e como enfrentaria essa nova situação denominada por ela como sendo um “bicho de sete cabeças”. A. teve conhecimento de que teria em sua sala de aula alunos gêmeos com deficiência e a partir desse momento imaginou que eles não participariam de nada, que não seriam capazes de reagir a nada que ela pudesse lhes oferecer e propor. Ela teve conhecimento de que ambos eram dependentes um do outro, usavam fralda e não sabiam engolir.

Desde o dia em que ficou sabendo da inserção desses alunos em sua sala de aula até o dia em que as aulas começaram ficou muito angustiada, como já dito anteriormente, porém com o início das aulas ela pôde perceber que esse processo seria possível de ser realizado. Apesar do trabalho que era realizado com essas duas crianças tivesse uma maior lentidão, eles geravam resultados. Esses resultados estavam dentro das possibilidades de cada uma, do que eles podiam realizar dentro de um ambiente escolar propício.

A. pôde perceber que no início a família interferia bastante nesse processo, através de uma proteção muito grande ao redor dessas crianças. Ela citou um exemplo dessa proteção dizendo que os familiares das crianças não os deixavam nem tentarem engolir, porém dentro da escola vendo e convivendo com outras crianças eles obtiveram incentivo pelo convívio com as outras crianças e oportunidade de tentar, através de conversas e motivação. A família foi chamada muitas vezes pela escola e foi orientada das capacidades desses alunos e que privá-los de ter oportunidades não seria a melhor saída.

A família que no início apresentou receios no que diz respeito ao incentivo dado a essas crianças, com o tempo começou a aceitar melhor a situação e a incentivá-los também. Eles conseguiram aprender a engolir e desenvolveram uma melhora no controle motor.

A professora afirma que eles repetiram o ano, pelo fato da tabela de idade ter sido mudada e só poderiam passar para a fase seguinte quando completassem a idade exigida.

Ela nos relatou que logo que começou a vivenciar essa experiência, teve de buscar auxílio sozinha, retomando seus estudos e formação uma vez que segundo a mesma “ela se sentia perdida”. A partir disso, ela percebeu o quanto estava despreparada para o processo de inclusão.

Ela nos disse que existem na escola, mais duas crianças com deficiência que também freqüentam salas regulares: uma apresenta deficiência visual e a outra ainda não tem sua deficiência completamente definida, mas apresenta problemas cognitivos e motor que ainda se encontra em processo de investigação.

A. afirma que uma vez por semana, eles reúnem as turmas de educação infantil, para que histórias sejam contadas. Nesse momento, ela diz perceber os quantos às próprias crianças acolhem as outras que apresentam determinadas deficiências. Esse convívio é muito válido e importante para o desenvolvimento de ambas.

Ao ser questionada sobre as dificuldades desse processo, ela afirma que processo se torna ainda mais difícil quando a criança não possui um diagnóstico, pois “sem um diagnostico concreto é difícil saber como agir”, e um dos pontos negativos é a falta de preparo e a formação a respeito.

Segundo ela, mesmo recebendo a ajuda do AEE, ainda há falhas, pois “as profissionais do AEE fazem intervenções com os alunos, mas não tem tempo suficiente

para se sentarem comigo para discutir o caso, e dessa forma acharmos em conjunto soluções e atividades que podem ser desenvolvidas”.

A. afirma que se essa troca de experiências existisse, seria muito mais fácil para o professor e traria benefícios para os alunos, pois ela acredita que é necessário mais do que ter a boa vontade do professor, mas é preciso que haja instrumentos e o apoio de uma equipe.

Ela diz que o professor não tem tempo de ficar sozinho com o aluno, por que ele tem a demanda dos outros alunos da sala de aula, o que dificulta a máxima eficácia na realização desse processo de inclusão, uma vez que é destinado somente aos alunos com deficiência mental um profissional exclusivo para atendê-lo.

A. afirma que a escola adquiriu alguns objetos que facilitariam a criação de atividades que trabalhariam com essas dificuldades e com o desenvolvimento de tais crianças. Como exemplo, a bola de fazer massagem, porém mesmo com esse recurso ela se sente perdida por não saber como usá-lo de maneira eficaz, pois segundo ela “não foi formada para isso”.

Quando a professora foi perguntada sobre o que achou da experiência e se achava que a inclusão existia efetivamente ela respondeu positivamente. Ela enfatizou isso e disse acreditar muito no processo de inclusão, porém os professores não são adequadamente orientados. Ela diz faltar um espaço para que discussões sejam realizadas com outros profissionais para que haja troca de experiências entre eles, há ainda apenas uma auxiliar para cinco salas e isso dificulta a possibilidade de atendimento eficaz das necessidades que a demanda necessita. E dessa forma, ela não tem tempo suficiente para se dedicar a atividades mais elaboradas, pois tem outros alunos para atender.

Por fim, ela afirma que quando o assunto é inclusão, é necessário que haja uma mudança em relação aos rótulos, pois eles são perigosos. Muitas vezes a própria família rotula essas crianças, fazendo com que o indivíduo acabe se tornando um prisioneiro desse rótulo que foi colocado nele, limitando suas capacidades e fazendo com que ele não se desenvolva plenamente dentro de suas capacidades. Também disse que a inclusão ainda é um aprendizado e um desafio e, portanto, necessita da ajuda de todos envolvidos (escola, família e sociedade) e da busca da melhoria diária. A inclusão deve se dar no ambiente que a pessoa vive e não apenas no âmbito escolar.

Discussão e Considerações finais

Através desta entrevista e das observações realizadas em uma sala de Educação Infantil que vivencia o processo de inclusão de crianças com deficiência, podemos perceber que as possibilidades da inclusão na Educação Infantil são imensas, o que demonstra o quanto é importante que sejam realizados estudos e relatos como o deste trabalho para levantar informações acerca deste processo e prática que trás benefícios a todos os alunos da educação infantil e para os professores que através de outros relatos conseguem uma orientação e percebem que apesar dos limites, é um processo cheio de possibilidades.

No que se refere às dificuldades apresentadas pela criança deficiente na escola, pode-se dizer que o maior limite presente na experiência desta professora é a falta de estrutura pedagógica e de apoio da escola como despreparo profissional do professor, classes com número elevado de alunos, revelando que muitas das dificuldades da criança com deficiência não estão associadas apenas a sua pessoa, mas também ao despreparo da sociedade em proporcionar condições para que ela desenvolva plenamente suas capacidades e usufrua de seus direitos.

Ficou clara a necessidade de apoio pedagógico, apoio de profissionais especializados ligados à educação da criança com deficiência, auxiliar de classe, redução de alunos por sala de aula, e formação que possibilite ao professor adquirir saberes e conhecimento acerca das possibilidades e limites daquela criança com deficiência e principalmente que lhes forneça instrumentos que os possibilite planejar aulas e atividades que sejam interessantes para se fazer com tais alunos e a utilização de diferentes materiais pedagógicos.

Segundo Denari (1996) é muito importante e necessária a existência de uma formação permanente do professor, a qual deve propiciar o estabelecimento de sistemas de levantamento de necessidades e de disseminação de recursos e conhecimentos, para que a própria escola forneça respostas e produza os respectivos mecanismos de suporte.

De acordo com Nunes; Glat; Ferreira e Mendes (1998) a formação que se tem hoje e a atuação profissional não estão sendo satisfatórias havendo com isso a necessidade de se incluir discussões a respeito das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço dos profissionais das áreas afins, para uma atuação mais eficiente e que contribua para a efetiva inserção social dos mesmos.

Têm-se como resultado obtido que o processo de inclusão na Educação Infantil, é um processo que deve acontecer, visto o grande benefício que trás a estas crianças, quando realizada de modo a cumprir efetivamente o que se propõe. Para tanto, se vê necessário que haja além de uma mudança estrutural na rede educacional, com possibilidade de formação continuada dos professores contemplando conteúdos referentes às deficiências e diferenças individuais, formas de adaptação e adequação do material pedagógico, adaptação do espaço físico, além de apoio técnico específico e a disposição da professora em facilitar a sua realização.

Contudo não se pode situar os limites da inclusão apenas na formação profissional, uma vez que com isso estaríamos reduzindo o problema ao nível do indivíduo e desconsiderando os inúmeros fatores que influenciam direta e indiretamente o processo de inclusão. A ocorrência de todas essas mudanças, só seria uma facilitação para que o processo de inclusão acontecesse.

O assunto se mostra de fundamental importância, para ser discutido por todas as pessoas envolvidas com a educação (pais e profissionais) e que busquem uma nação com oportunidades para todos. A inclusão depende antes de tudo de um reconhecimento por parte de toda a escola e da sociedade, da qual aquela faz parte, da necessidade de se educarem a si mesmas para lidar com a diferença, pois o que se constata muitas das vezes é uma imensa dificuldade da sociedade para efetivar suas proposições, verificando-se a necessidade de uma constante revisão de suas práticas inclusivas, por vezes excludentes e discriminatórias. Não basta "estar dentro" - da escola, das instituições, da empresa, dos espaços públicos e privados - para haver inclusão.

Percebeu-se também que o processo de inclusão na Educação Infantil tem um impacto decisivo e positivo na formação e desenvolvimento de todas as crianças que fazem parte da escola, uma vez que possibilita às crianças com deficiência e as crianças ditas “normais” aprenderem desde cedo a conviver com a diversidade e a cultivar valores como respeito ao diferente, vínculos de amizade entre outros. É preciso sempre lembrar que a inclusão é a aceitação do outro com as suas diferenças. E que todos nós temos a nossa diferença e somos, portanto diferentes uns dos outros. E é isso que constitui a diversidade.

Referências

BATISTA, M.W. & Enumo, S.R.F. (2004) **Inclusão escolar e deficiência mental:** análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), pp. 101-111.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. (2005) **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília – Secretaria de Educação Especial, MEC. Recuperado em 15 de abril, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaideinclusao.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. (2006) **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, Secretaria de Educação, MEC. Recuperado em 14 de Abril, 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859.

DENARI, F. E. (1996) **A formação do professor em educação especial.** In: C. Goyos; M.A. Almeida; D.G. Souza.(Orgs.) *Temas em educação especial* 3 (pp.354-357).São Carlos : EDUFSCar.

DE VITTA, F. C. F.; Silva, K. P. L.& Moraes, M. C. A. F. (2004) **Conceito sobre a Educação da Criança Deficiente, de acordo com professores de Educação Infantil da cidade de Bauru.** *Revista Brasileira Educação Especial*, v.10, n.1, pp.43-58.

GLAT, R. (2007, setembro) **Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva.** *Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil 2007.

GLAT, R.(1997) **Um novo olhar sobre a integração do deficiente.**In: M.T.E. Mantoan.(Org). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema* (pp. 196-201). São Paulo: Memnon/Editora SENAC.

LEONARDO, N. S. T. (2008) **Inclusão escolar:** um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), vol. 12, n.2, pp.431-440.

NUNES, L. R. O. P.; Glat, R.; Ferreira, J. R.; Mendes, E. G. (1998) **Pesquisa em educação especial na Pós-Graduação.**Rio de Janeiro : Sette Letras.

Portal da Prefeitura de Uberlândia. (2010). **CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz [online].** Disponível: http://www.uberlandia.mg.gov.br/secretaria.php?id_cg=770&id=13. Recuperado em 6 de Abril de 2011.

SANTANA, I. M.(2005, Maio/Agosto). **Educação inclusiva:** concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo. vol. 10, n. 2, p. 227-234.

Unesco(1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Recuperado em 10 abril, 2011, de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/>.

VYGOTSKY, L. S. (1997) **Obras escogidas:** tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Portugal: Visor.

A EXPRESSÃO DO PENSAMENTO CRIATIVO E IMAGINATIVO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Silvia Helena Altoé Brandão - (SEED/PR) - shabr@uol.com.br

Nerli Nonato Ribeiro Mori - (DTP/UEM) - nnrmori@uem.br

Introdução

Em investigação realizada em uma escola pública do município de Maringá/PR no ano de 2010, foi possível verificar, por meio de entrevistas semiestruturadas a performance comunicativa e expressiva, o elevado nível de pensamento criativo e as necessidades de Atendimento Educacional Especializado de alunos do ensino médio, indicados pelos professores e equipe pedagógica, por apresentarem sinais de altas habilidades/superdotação (AH/SD) e se destacarem por obterem as melhores notas nas suas séries (primeiro ano do ensino médio). A presente investigação foi motivada pela pesquisa realizada por Brandão (2007) nas salas de recursos da área de altas habilidades/superdotação, em escolas públicas estaduais de educação básica do Paraná/BR, na qual se buscou conhecer a prática pedagógica, as metodologias de ensino aplicadas, a formação dos professores, as condições de trabalho e os embasamentos teóricos utilizados.

Nesse trabalho consta breve referência ao pensamento de Renzulli e Reis (1997) a respeito de criatividade e inventividade; e princípios da Teoria Histórico Cultural são apresentados com o objetivo de compreender como se processa o desenvolvimento das funções complexas do pensamento, em especial a imaginação e o pensamento criativo em diferentes etapas do desenvolvimento, mais especificamente na adolescência..

O conceito “altas habilidades/superdotação” neste trabalho, remete aos documentos legais a respeito de Educação Especial do Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação brasileira define,

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica,

liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (*“Política Nacional,”* 2008, p. 15)

Renzulli e Reis (1997) defendem a ideia de que a partir do uso e aplicação de conhecimentos (conteúdo aprendido e memorizado) os alunos criativos conseguem materializar seus pensamentos e produzir novas ideias, objetos e/ou produtos originais a partir da solução de problemas desafiadores do cotidiano.

Para os referidos autores, esses sujeitos não são necessariamente considerados os melhores alunos da escola e nem sempre apresentam desempenho intelectual superior, entretanto demonstram opiniões divergentes, diversidade de interesses, motivação para brincar com as ideias, tendência ao bom humor, inventividade. Tais alunos, também expressam novas formas de fazer coisas, não gostam ou não se organizam em relação à rotina, pensam por analogias e fantasiam sem se preocupar com as convenções, são sensíveis a detalhes e podem até mesmo encontrar ordem no caos. Quanto aos aspectos emocionais, Renzulli e Reis (1997), destacam que eles investem uma quantidade significativa de energia e sensibilidade naquilo que fazem, frequentemente questionam regras e autoridade, o que pode gerar conflitos e desavenças, no entanto, são capazes de demonstrar boa capacidade de reflexão, preocupação com a ética, moral e valores sociais em idades precoces, bem como sensibilidade, empatia e senso aguçado de justiça.

Com o objetivo de compreender como se processa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que possibilitam o desempenho citado acima, buscamos na Teoria Histórico Cultural informações importantes relacionados ao desenvolvimento humano, aprendizagem e criatividade.

Em 1924, no Instituto de Psicologia de Moscou, Lev Seminovich Vygotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979), preocupados com a compreensão da constituição da atividade psíquica do ser humano, elaboraram princípios da Teoria Histórico Cultural com base na importância da presença dos mediadores culturais e das condições sociais e históricas para os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Partiram da investigação da origem dos processos psicológicos com a premissa de que o homem é um ser social e histórico e o seu desenvolvimento é influenciado pela cultura, pelo relacionamento entre as pessoas e pelo modo de produção da vida e salientaram que os códigos linguísticos e os

instrumentos físicos são os mediadores no processo de formação e desenvolvimento da mente.

Quanto aos aspectos biológicos, Vigotski e Luria (1996) lhe conferem importância relativa apenas no início da vida, pois consideram que os mesmos são necessários para a formação e desenvolvimento, mas não determinam as aptidões mentais, pois o contexto social e histórico, composto por objetos e fenômenos que rodeiam o ser humano, criados pelo trabalho é que fornecem o que ele tem de verdadeiramente humano.

Para Vigotski e Luria (1996), a cultura funciona como um ampliador das possibilidades humanas, entretanto, cada sociedade oferece condições específicas ao desenvolvimento das pessoas e ao acesso aos mediadores culturais de acordo com sua organização e funcionamento. Assim, por meio da internalização e interações sociais, bem como da aquisição de conhecimentos, se processa o desenvolvimento humano influenciado pela cultura e história em seu tempo.

No início do desenvolvimento, de acordo com a Teoria Histórico Cultural, predomina no sujeito a manipulação de objetos e sua linguagem se manifesta de modo prático e concreto, pois as palavras não representam ainda uma organização lógica de pensamento. A ação da criança está pautada em movimentos amplos, observados, por exemplo, no ato de perceber e amontoar objetos que estão dispostos ao seu redor. Gradativamente, com a experiência prática, o bebê passa a internalizar traços físicos, percebidos por meio dos órgãos do sentido, principalmente a visão, o tato e o paladar e começa a associar e comparar características, agrupando os objetos com princípios de ordenação ao observar forma, cor, espessura (atributos físicos memorizados). Ao analisar e interagir com os objetos e as pessoas Vigotski e Luria (1996) verificaram que a criança percebe e seleciona as diferentes características dos elementos, divide-os em partes, compara, escolhe algumas e se esquece de outras. Em ações futuras, esses procedimentos de comparação, associação, dissociação e combinação provocam mudanças no pensamento e na linguagem e fornecem a base para a elaboração de ideias criativas.

Assim, os elementos, ao serem internalizados, são alterados de acordo com suas necessidades, interesses e motivações de modo representativo e mediado. De acordo com Vigotski e Luria (1996), ao perceber, analisar, agrupar e sintetizar, a criança consegue unir partes dissociadas e compor relações entre elas, concebendo novas formas de representação psíquica dos objetos.

A criança pequena com AH/SD manifesta desde o início do seu desenvolvimento a capacidade para imitar, associar, dissociar e combinar elementos com significados de modo rápido e eficaz. Em princípio segue modelos, repete e reproduz, mas logo consegue expressar novas configurações como sinal precoce de criatividade. Em seus experimentos e observações Vigotski e Luria (1996) conferiram que tais crianças mostravam-se observadoras, atenciosas e conseguiam comparar e resolver a competição entre diferentes estímulos combinando ou discernindo informações aprendidas e emitiam respostas interessantes e inusitadas.

Ao ouvir pais de adolescentes com AH/SD obtivemos informações de que os jovens mostram-se diferentes desde tenra idade. Os pais contaram que observavam seus filhos desde pequenos e notavam suas curiosidades e elevado senso de percepção para detalhes ao analisarem e manusearem objetos. Motivados pela possível precocidade dos filhos, procuraram proporcionar estímulos variados que pudessem incentivar e aguçar seu envolvimento e interesse. Essa atitude condiz com as observações de Vigotski (2009) quanto à importância da riqueza e variedade de experiências vividas, pois os recursos sócio-culturais do meio ambiente geram a força que movimenta a imaginação criativa.

O acesso a objetos, equipamentos, ideias, experiências e a diversidade de estímulos são bem vindos ao contexto do desenvolvimento infantil, pois a união de diferentes formas ou imagens subjetivas com fatos objetivos, adquiridos por meio da aprendizagem, interação, experimentos e apropriação de conhecimentos promovem o processo de combinação e constituição do novo. Para Vigotski (2009), a expressão desses novos elementos ou ideias pode ser materializada na criação de um produto (síntese combinatória).

Além disso, as emoções e a demonstração de afeto impulsionam e promovem transformações qualitativas nas aquisições aprendidas, na regulação do comportamento e se constituem como fatores imprescindíveis ao processo de desenvolvimento humano. Ao longo da infância as crianças exercitam e criam situações motivadoras e agradáveis que envolvem o lúdico, a diversão, as regras, os valores e os conceitos com base na organização do mundo dos adultos com quem convivem. Desde pequenos podem ser incentivados a progredir em suas conquistas, por mais simples que sejam e a afetividade se constitui em um componente de grande importância que influencia os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanos. Vigotski (2009) cita experiência da

leitura de um texto em que trechos marcantes ativam sentimentos e ganham dimensão de importância em virtude do registro significativo decorrente da emoção provocada.

Ao interagir, as crianças imitam, se emocionam, inovam e convivem com significados culturais nas ações de brincar, dramatizar, desenhar, jogar e aprender conteúdos escolares, por isso, conforme Vigotski (2009) a criação não se constitui como algo exclusivamente pessoal e subjetivo.

Não é possível a criança pequena ser mais criativa que o adolescente ou o adulto, de acordo com Vigotski (2009), pois a imaginação criativa depende dos processos de análise, síntese, reorganização e recombinação de elementos advindos da experiência. Na adolescência as possibilidades de construção criativas aumentam com o desenvolvimento do pensamento linguístico mediado e representativo que materializa elementos que não estão presentes na realidade concreta (pensamento abstrato). O adulto, por sua vez, possui muitos recursos para imaginar e criar além do que é alcançado pela criança e o adolescente, pois já utiliza elementos armazenados na memória e pode se valer do acúmulo de experiências para a realização dos processos combinatórios.

As funções psicológicas de percepção, memória e pensamento juntamente com as emoções constituem recursos auxiliares internos que funcionam em conjunto para o processamento da atenção voluntária e da autorregulação do comportamento.

À medida que a execução das operações mentais torna-se mais complexa, os atos passam da manipulação de objetos do mundo exterior para a utilização de funções psicológicas internas superiores, simbólicas e mediadas. Por exemplo, com a utilização de objetos, aparelhos, sistema de recursos instrumentais ou signos auxiliares, como é o caso da escrita, da máquina calculadora ou do computador, o desempenho funcional mediado torna-se mais rápido e eficiente e impulsiona o desenvolvimento das funções complexas do pensamento e da criatividade.

Para Vigotski e Luria (1996), a criança pequena utiliza funcionalmente os objetos como ferramentas e passa, gradativamente, aos processos mediados ao interagir com eles, por meio do uso de signos linguísticos. As palavras ganham vida e significados ao longo do desenvolvimento. As funções psicológicas básicas (atenção, percepção, associação, processamento de informações) são transformadas em funções complexas pela incorporação de novos significados e aquisições decorrentes da experiência com mediadores culturais auxiliares. Novas conexões neurais são

construídas e reconstruídas equipando a criança com novos recursos na via do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Por meio da brincadeira e dos jogos de papéis há uma ampliação das possibilidades de uso dos objetos, para Vigotski (2009), e surgem novas representações via imaginação criativa. Como consequência, observa-se a reinvenção da realidade.

Assim, a criança em desenvolvimento apropria-se de sistemas já estabelecidos e utiliza recursos mediadores auxiliares para o processamento da informação, como desenhar, listar, tomar nota, grifar, entre outros. Ao associar os novos conhecimentos com os antigos, atinge patamares elevados de registros mnemônicos, superando estágios anteriores por incorporação.

Conforme Vygotski e Luria (1996), “a criança manipula objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória” (p. 188) fazendo que a aprendizagem auxilie no desenvolvimento mais eficiente da memória.

Desse modo, a apropriação de novos sistemas possibilita a transformação dos processos mentais naturais, pois o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado pelo que percebe e memoriza. Para a criança pequena, pensar é visualizar, ouvir, manipular e recordar, ou seja, apoiar-se na variação de sua experiência precedente e de acordo com Vygotski e Luria (1996), a criatividade, neste período, está diretamente relacionada à memória e outras funções psíquicas que tenham sentido, significado e ligação com a realidade concreta, ou seja, a imaginação da criança diverge muito pouco da realidade. Já na adolescência, a criatividade sucede a brincadeira infantil e liga-se ao intelecto. Esse aspecto foi observado nas entrevistas com alunos do ensino médio representada nas seguintes observações:

O aluno D., 15 anos, ao ser entrevistado, revelou possuir excelente memória, boa capacidade de atenção concentrada, percepção e motivação. Interpretou situações, problemas por meio de leitura em voz alta com clareza, boa fluência e desenvoltura e expressou raciocínio rápido, coerente e correto. Fez correlações com conhecimentos além do contexto apresentado, o que denota habilidades de pensamento associativo e bom raciocínio lógico abstrato. Relatou sua preferência por situações desafiadoras, consideradas difíceis pela maioria dos jovens de sua idade, e disse possuir grande curiosidade, desenvoltura interpessoal, capacidade de observação e comunicação.

A capacidade de imaginação, criação e motivação para mudar criticamente uma situação concreta notada por Vigotski (2009) foi verificada na entrevista com a adolescente A., 15 anos, ao relatar sua facilidade e agilidade para aprender, realizar

cálculo mental e comunica-se com clareza e coerência, explicitando suas ideias, opiniões, dúvidas e curiosidades. Tais habilidades foram confirmadas pela entrevistadora ao interagir com a aluna que demonstrou interesse e compromisso com as tarefas escolares, bem como utilizou argumentos explicando seu ponto de vista quanto à possibilidade da escola oferecer mais aulas da disciplina de língua portuguesa, até mesmo com professores diferentes para o ensino de literatura, gramática e produção de textos com atividades de enriquecimento curricular. A aluna já atua como monitora na escola e durante a entrevista expressou senso crítico, revelando-se questionadora e interessada pelo saber científico.

Observou-se em alguns relatos a inquietação e indignação quanto aos problemas sociais vividos, seguidos de ideias com sugestões para possíveis soluções desses problemas, assim como foi verificado na entrevista com a adolescente J., 15 anos. Durante o processo de entrevista, J. relatou que gosta de estudar língua portuguesa, matemática e física e aprende com facilidade e agilidade, realiza cálculo mental com destreza e boa desenvoltura e comunica-se com clareza e coerência, explicitando suas ideias, opiniões, questionamentos. Demonstrou iniciativa, capacidade de pensamento associativo, criatividade, senso de responsabilidade e envolvimento com as tarefas que lhe são propostas, além de elevado nível de raciocínio lógico para resolução de problemas, bem como elaboração de pensamento que atinge a generalização e abstração de modo rápido e correto, utilizando comunicação clara e fluente. Revelou também, sinais de liderança, capacidade para fazer articulações, organizar grupos de trabalhos, preocupação com as pessoas a sua volta, bem como com questões pertinentes à sociedade e ao futuro da humanidade. Explicou que pretende organizar um grupo para desenvolver atividades no Grêmio Estudantil do colégio com o objetivo de conquistar melhorias para a comunidade escolar.

Nos alunos com altas habilidades, assim como no adulto, a memória assume características diferenciadas de vigor, amplitude e variabilidade de registro e armazenamento de informações graças ao uso da generalização e organização das ideias ao nível abstrato, pois a redução de ligações diretas com os estímulos percebidos faz que o processo de memorização adquira novas, importantes e decisivas correlações com os processos de pensamento, raciocínio lógico, imaginação e criatividade. Nas palavras de Luria (1991),

Os alunos de nível superior ou o adulto, que fazem operações complexas de codificação lógica do material suscetível de memorização, executam um complexo trabalho intelectual e o processo de memória começa, assim, a aproximar-se do processo de pensamento discursivo, sem, entretanto perder o caráter de atividade mnemônica. (p. 96)

Na pesquisa com os alunos, verificou-se na entrevista com o jovem L., 16 anos, que ele possui excelente memória, aprende com facilidade e rapidez, realiza cálculo mental com destreza e possui boa desenvoltura ao comunicar-se com clareza e coerência, explicitando suas ideias e opiniões. Além disso, foi possível conferir ótimo raciocínio lógico para resolução de problemas matemáticos e sociais, bem como nível de pensamento que atinge a generalização e abstração em curto intervalo de tempo. L. demonstrou deter habilidades importantes para organizar trabalhos em grupo e articular diferentes frentes de realização. É um aluno que consegue congrega diferentes interesses dos integrantes de um grupo transmitindo confiança, segurança e bom humor atingindo a conciliação. Mesmo nas divergências ou situações de conflitos consegue colaborar para a harmonia do grupo. Em entrevista, L. relatou que gosta de teatro e dedica-se aos estudos das disciplinas escolares com preferência para biologia, química, filosofia, língua portuguesa e inglesa. Busca informações e conhecimentos na internet e pretende fazer o curso superior de medicina. Observou-se também sua excelente habilidade para memorização, atenção concentrada, perseverança, motivação, independência e criatividade. Demonstrou compromisso e envolvimento com as tarefas que lhe são solicitadas, sendo frequentemente chamado pelos professores para organizar apresentações artísticas e culturais na escola. É líder de sala desde a quinta série.

Vygotski e Luria (1996) consideram a linguagem como um instrumento essencial para a sistematização e formulação do pensamento. As palavras, segundo os autores, estruturam as ideias e possibilitam a transição do pensamento concreto ou situacional ao pensamento categorial ou racional abstrato que adquire dimensões e amplitudes cada vez mais complexas, graças à compreensão, apropriação e aplicabilidade dos significados, bem como da associação de ideias e memorização.

No pensamento infantil para Vygotski e Luria (1996) há o predomínio do nível concreto ou situacional, com destaque para as situações retiradas das experiências cotidianas – princípio da função e utilidade prática – memorizadas de modo imediato e organizadas de forma rígida, pois depende da imagem visual, o que dificulta a

flexibilidade de pensamento e a compreensão da possibilidade de seleção dos objetos em categorias lógicas elaboradas. Já no pensamento abstrato ou categorial, próprio do adolescente, há a seleção categorial de objetos correspondentes a um conceito, independente de suas características físicas ou funcionais (tamanho, cor, se geralmente aparecem juntos, por exemplo: machado, serra, pá, lançadeira, e agulha pertencem à categoria ferramentas).

Para Luria (1990), a “Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial de linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral”. (p. 65)

Assim, para Luria (1990), os conceitos espontâneos são aprendidos de modo assistemático e informal no dia-a-dia e a educação escolar promove a aprendizagem de conceitos científicos, por meio da interação da criança com o educador. O pensamento abstrato é flexível, inicia-se na adolescência e é próprio do adulto, possibilita a passagem de um atributo do objeto a outro, permite a organização em categorias a partir de diversos e variados critérios, como a constituição no que se refere ao tipo de material do qual o objeto foi feito (madeira, metal, vidro), a cor (claro, escuro), o tamanho (pequeno, grande), entre outros. O aprendiz, ao apropriar-se de determinados saberes, utiliza as funções psicológicas superiores, abstrai, generaliza e organiza seu pensamento. O processo de aprendizagem escolar precede e promove o desenvolvimento, pois o que o aluno consegue fazer com ajuda ou em cooperação, poderá passar a realizar sozinha, graças à mediação. Portanto, para Vigotski e Luria (1996), é interessante que o aprendizado ocorra antes do desenvolvimento, para que o primeiro sirva como guia do segundo. A transição para o estágio de formação de conceitos é produzida pela mudança gradual da esfera de atividade da criança por ocasião de sua entrada na escola.

De acordo com Luria (1990), os processos utilizados para realizar abstrações e generalizações são variáveis e flexíveis e refletem o acesso aos mediadores culturais e ao desenvolvimento socioeconômico. Na adolescência, a generalização permite o destaque de certos atributos distintos dos objetos, a partir de princípios de categorização. Posteriormente, surge a atenção e a percepção voluntária que possibilita a identificação de “graus de similaridade” progressivamente mais complexos, por exemplo, a relação entre: rosa, flor, plantas, mundo orgânico. Para Luria (1990), a passagem do pensamento gráfico-funcional a um esquema de operações semânticas e

lógicas, em que as palavras consistem no principal instrumento de abstração e generalização do pensamento conceitual ou categorial, constitui a base da experiência compartilhada em sociedade, transmitida pelo sistema linguístico via educação escolar.

A aluna M., 15 anos, se destaca nas disciplinas de biologia, artes e física. De acordo com professores e equipe pedagógica aprende com facilidade, participa com interesse das atividades propostas e faz perguntas interessantes e criativas que muitas vezes vão além do que está previsto para ser ensinado em sala de aula. Em entrevista expressou seu interesse e habilidades para artes plásticas. Desde pequena gosta muito de desenhar e consegue produzir imagens e gravuras com criatividade. Relatou que se interessa por experimentos e gostaria contribuir com o colégio na organização de espaços de aprendizagem em que os alunos pudessem experienciar conhecimentos na prática, por exemplo, os equipamentos do laboratório de física da escola, tal como a sala de física do Museu Dinâmico da Universidade Estadual da cidade. M. revelou interesse e pensamento criativo ao propor ideias, condições ou objetos novos, gosta de situações desafiadoras, possui grande curiosidade, mostra-se original e inovadora e utiliza-se de pensamento associativo com facilidade, bem como possui grande capacidade de observação.

Com a referida entrevista foi possível verificar como a aquisição de novos conhecimentos, por meio dos processos de associação, dissociação e síntese de ideias possibilitam novas combinações de pensamento. Os alunos que conseguem se apropriar e utilizar com destreza novos conceitos científicos elevam os níveis de seu raciocínio lógico. Diversos interesses e inquietações aparecem e acionam a complexa cadeia de funções psíquicas superiores revelando a abrangência de sua compreensão sobre determinado assunto ou tema juntamente com a possibilidade de expressão do pensamento imaginativo e criativo.

Para Vigotski (2009) a criatividade não é um fenômeno raro nem natural do ser humano, mas sim um processo presente na realidade cotidiana. A criatividade está ligada à reprodução de fatos anteriormente vividos e memorizados, juntamente com a capacidade de modificar o que foi registrado. Desse modo, a criatividade advém da combinação de elementos em novas configurações e a alteração dos fenômenos da realidade. Quanto mais ricas forem as experiências vividas pela pessoa, mais possibilidades para desenvolver o pensamento imaginativo e criador. Vigotski (2009) salienta que a vida do ser humano é repleta de premissas necessárias para originar a criatividade e acrescenta que tudo aquilo que vai além da rotina e envolve uma partícula

mínima de novidades, pode acionar o processo criador do homem. Por mais individual que pareça, toda criação encerra em si um coeficiente social. Todo inventor, por genial que seja, reflete seu tempo social e histórico.

A título de conclusão e possíveis contribuições para a pesquisa

Podemos concluir com o presente trabalho que os alunos com AH/SD necessitam de atendimento educacional especializado, tanto no contexto comum de sala de aula quanto em atividades diferenciadas de enriquecimento em que possam explorar suas curiosidades e desenvolver ideias criativas e inovadoras.

A educação escolar e o acesso aos mediadores culturais para o desenvolvimento das referidas habilidades e para a aquisição de conhecimentos científicos, podem proporcionar as condições para a realização de estudos interessantes e diferenciados do convencional que atendam às necessidades especiais dos alunos com AH/SD.

De acordo com Leontiev (1978), as possibilidades de desenvolvimento psíquico do ser humano e da humanidade expressam a necessidade de uma organização equitativa e sensata dos recursos e condições necessárias a uma vida digna em sociedade que proporcione a todos o acesso aos bens comuns, e, no campo do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário a oferta de condições para a apropriação dos conhecimentos científicos que estimulem novas descobertas, realizações e conquistas em direção ao progresso histórico e cultural da humanidade. E mais, que todos os alunos de todas as escolas possam participar enquanto sujeitos criadores e inventores dessas realizações.

Neste trabalho foi possível verificar, por meio da expressão verbal, a manifestação de várias habilidades e funções psicológicas superiores dos sujeitos entrevistados, bem como suas ideias criativas e inovadoras. Chegamos a conclusão de que existe a necessidade de dar continuidade à investigação, considerando a realização de atividades, projetos e possível construção de produtos a serem desenvolvidos no atendimento educacional especializado, que poderá oferecer condições para a materialização de suas ideias, organização de procedimentos e trabalho em grupos. Esta etapa da pesquisa será realizada no ano de 2011.

Referências

BRANDÃO, S. H. A. (2007). *Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no Estado do Paraná*. Dissertação de mestrado, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação. (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP.

LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

LURIA, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. (F. L. Gurgueira, Trad.). São Paulo: Ícone.

LURIA, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.

RENZULLI, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence* (2nded.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

RENZULLI, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In R. J. Sternberg, R. J. & J. E. Davis (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92), New York: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

VYGOTSKY, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Benedita de Almeida - UNIOESTE -
beneditaalmeida@yahoo.com.br

Pontos de partida

Os problemas que acompanham a qualidade na educação básica brasileira situam-na como foco de muitas preocupações e pesquisas e se refletem em baixos índices de desempenho dos estudantes, amplamente divulgados por instrumentos oficiais³⁹. Questões político-administrativas, destinação de recursos, grande desigualdade socioeconômica e na distribuição de bens culturais, condições inadequadas de trabalho nas escolas são alguns fatores que favorecem esse quadro. Contudo, o preparo dos professores que atuam nesse nível educacional é condição indispensável para a melhoria do ensino. E esse preparo ultrapassa a formação inicial, pois a profissão docente se constitui na continuidade das relações entre o preparo profissional dos cursos de formação inicial e o exercício da profissão, com a interação de conhecimentos e atuação profissional (Pimenta, 1996). É nessa interação que muitas questões da prática pedagógica afloram e desafiam os professores às decisões necessárias para superá-las, o que ressalta a importância de sua contínua formação.

O campo de investigação sobre a formação de professores vem recebendo, nos últimos anos, uma fértil contribuição de pesquisas que enfocam a formação continuada, a partir de experiências realizadas na escola, em parcerias entre pesquisadores da universidade e professores das escolas de educação básica. São importantes estudos que evidenciam o potencial formador dessa parceria colaborativa, pela possibilidade de trazer ao campo de discussão do trabalho educativo, pelos próprios professores, a realidade das escolas, suas práticas e problemas. Trata-se, portanto, de destacar as necessidades específicas de formação de grupos de professores em exercício da profissão docente, a partir do próprio contexto de trabalho, e buscar respostas que, construídas em co-participação e mediadas pela teoria pedagógica, possam assegurar resultados mais qualificados e maior envolvimento e comprometimento dos participantes. Resultados que podem contribuir para a melhoria da educação básica,

³⁹ PISA, IDEB, por exemplo. Embora reconheçamos alguns importantes limites desses indicadores, como os fundamentos das informações que os balizam; condições em que são aferidos; padronização e controle pelo estado etc., não podemos simplesmente negá-los.

mas, também, da própria educação superior, pois os professores da universidade também levam para as aulas que ali ministram uma percepção mais próxima da escola real, o que lhes permite o reconhecimento de necessidades e desafios que ela impõe à efetivação do trabalho docente. Sem dúvida, essa parceria pode provocar o aprofundamento da teoria educacional, pelo seu potencial formativo que se estende a todos os participantes (Garrido, 2000; Giovanni, 1994; Mizukami, 2002; Pimenta, 1996).

Pensar alterações na qualidade da educação brasileira, portanto, requer atuação na formação do profissional que atua na educação básica. Pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a formação do professor para atuar nos anos iniciais representaria elemento fundamental na dinâmica do sistema educativo, dadas as especificidades da fase em que se encontra a criança, no que se refere às possibilidades de desenvolvimento. Trata-se de uma etapa que inaugura um período diferenciado de aprendizagens na experiência infantil, pela ampliação do convívio com processos sistemáticos e intencionais de ensino-aprendizagem, responsáveis pela introdução de conhecimentos imprescindíveis à formação. Segundo Vigotski (1998a, p. 118), quando adequadamente organizado, o aprendizado “resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” que não ocorreriam de outra forma.

A reflexão proposta neste trabalho explora as relações constitutivas entre linguagem e pensamento, focalizando a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mediante apresentação de resultados de pesquisa sobre as relações entre escrita e desenvolvimento profissional docente. A pesquisa refere-se a um processo colaborativo de formação, realizado em parceria com uma escola do campo, de educação básica, no sudoeste do Paraná, cujo desenvolvimento é apresentado no próximo item. Em seguida, a experiência de formação é analisada, discutindo-se e papel da linguagem e as contribuições da escrita para a formação, na perspectiva histórico-cultural. No final, são apresentados os resultados, que sinalizam relevantes contribuições para a formação de alfabetizadores⁴⁰, por evidenciarem como a atividade de escrita sobre a prática potencializa o conhecimento de professores sobre o trabalho

⁴⁰ A expressão alfabetizadores refere-se aos professores que trabalham em todos os anos iniciais do ensino fundamental, e não somente aos do 1º ano, especificamente, uma vez que a alfabetização é um longo processo de compreensão e apropriação do sistema de escrita e seus significados, de aprendizagem das habilidades necessárias às práticas de leitura e escrita para interação social.

educativo e resultam em transformação de seus conhecimentos e práticas pedagógicas de ensino da escrita.

Pesquisa e formação – a mediação da escrita

De início, é importante considerar o contexto de realização da pesquisa, o meio rural, local de pequena circulação de materiais escritos, pelas características das atividades pessoais voltadas à sobrevivência das famílias e orientadas ao cuidado das propriedades agrícolas, e também pela precária oferta de livros e materiais de leitura diversificados nas escolas. Ou seja, trata-se de contexto em que as práticas de escrita e leitura dificilmente integram a dinâmica social e os bens culturais dos sujeitos. Elemento relevante, porque os contextos culturais de existência, de formação e de trabalho são determinantes do desenvolvimento dos sujeitos e das relações que mantêm com o conhecimento (Vigotski, 1998a).

Em contraste com essa realidade, a escrita ocupa papel privilegiado e preponderante nas sociedades modernas e nos espaços escolares, sendo importante fator de inclusão social. Tendo em vista tais desafios, a proposta de formação continuada desencadeou uma rede significativa de ações centradas num projeto pedagógico coletivo da escola. A experiência de formação continuada ancorou-se em dois flancos principais: (i) a organização e implementação do projeto pedagógico coletivo, com foco no resgate da cultura das comunidades atendidas pela escola do campo e (ii) a escrita sobre a prática pedagógica pelos professores. Nos dois, a atividade de escrita foi instrumento de ensino, aprendizagem e formação.

Questões relativas à identidade cultural e social das comunidades dos escolares foram integradas à proposta pedagógica da escola. O resgate das memórias, características e especificidades da vida social dos sujeitos e seu contexto desdobraram-se em atividades pedagógicas, intencionalmente planejadas e desenvolvidas em sala de aula, para encaminhar o ensino e aprendizagem dos conhecimentos. Pesquisas no meio, problematizações e valorização das questões sócio-culturais e econômicas da realidade social dos escolares puseram em evidência a importante relação da identidade com a cultura e a diversidade cultural, para fortalecimento dos indivíduos. As práticas culturais da comunidade também se tornaram objeto de escrita pelos alunos, diversificando os textos do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de evidenciar a escrita como prática sociocultural, e não apenas como exercício escolar.

Resgatar e escrever a história do grupo, além de enriquecer os programas de

ensino, aproximou moradores, familiares, funcionários, professores e alunos, modificando atitudes em relação ao trabalho escolar. Destaque-se, todavia, que, para não cair no âmbito individual (psicológico), a complexa relação entre educação e sociedade, presente quando se trata da identidade cultural, fundamentou-se numa perspectiva sociológica e antropológica (Falteri, 1998) da diversidade, considerando as dificuldades sobre a forma de acolher “a diferenciações, sem se cair em um relativismo que encerre a cada um no seu gueto de origem, sem cair em um populismo lúdico para os que, por sua origem, não poderão ascender à alta cultura com facilidade” (Sacristán, 1996, p. 50).

Ou seja, a valorização da cultura do aluno pela escola – os saberes locais – foi o ponto de partida para a aprendizagem, porque contém aspectos importantes ao desenvolvimento cultural dos grupos sociais. Mas envidaram-se esforços para superar essa restrita dimensão da cultura, para que o ensino escolar cumprisse seu papel no processo civilizatório representado pela apropriação do conhecimento historicamente elaborado e imprescindível à socialização dos indivíduos que a escola inclui ou exclui culturalmente. Afinal, segundo Sacristán (1996, p. 50), não se pode esquecer que “só tem a capacidade de desfrutar da diversidade cultural aquele que pode se distanciar relativizando as culturas diversas” – aspecto fundamental a ser considerado, quando se trata da escola do campo e de suas práticas de ensino da escrita.

Na proposta de formação continuada, foram realizados encontros semanais da pesquisadora com os professores, na escola, nos quais se promoveram discussões, problematizações, estudos e análises das práticas pedagógicas.

Considerado o objetivo de analisar as relações entre a escrita e o desenvolvimento profissional docente, os professores foram instigados a escrever sobre o processo que vivenciavam – sobre as atividades formadoras, as práticas que desenvolviam, as percepções e construções do processo, os desafios e os limites que encontravam. A escrita de relatos sobre os encontros de formação (atas), de diários, relatos de práticas, textos analíticos do processo, produções para apresentação na universidade e em encontros com outras escolas do campo integrou o objeto e o corpus de documentação da pesquisa. Situada como prática social, na formação, além de permitir as interações com o outro, essa escrita passou a contribuir para a objetivação e a compreensão da prática, constituindo-se em procedimento formador.

Apesar das significativas resistências e dificuldades iniciais, as produções escritas se ampliaram, no decorrer do processo, para apresentação da experiência em

encontros acadêmicos e para outras escolas, com relevantes episódios de análise e reflexão sobre a prática.

Ensino da escrita, sujeitos da linguagem e práticas escolares: da ruptura trilhada às possibilidades por percorrer

Os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita situam-se entre os grandes objetivos do trabalho do professor dos anos iniciais. Um trabalho que deve ser tratado com a intencionalidade de imersão da criança na compreensão do sistema simbólico da escrita e de aprendizagem do seu uso nas diferentes atividades que são mediadas pela escrita na sociedade, inclusive aquelas que se referem a estabelecer relações com o conhecimento.

Ou seja, nesse processo, a escrita deve ser compreendida na sua totalidade de prática social e cultural, cujo domínio se relaciona à constituição de sentidos, à compreensão e à possibilidade de o sujeito pôr-se em interlocução com outros sujeitos e com o conhecimento. Um processo em que as interações ocorrem pela atividade de linguagem, considerada, a partir de Vigotski (1998b) e Bakhtin (2002), como um instrumento do pensamento, pelo qual os conceitos são apropriados e produzidos para o indivíduo, e que atua na mediação entre ele e a realidade. O ensino da escrita precisa considerar o papel fundamental da linguagem na constituição do universo sociocultural, para o sujeito agir no mundo, conhecer, formar-se e transformar-se.

Nas interlocuções de que participa, o indivíduo produz respostas aos enunciados, com as quais constitui sua compreensão sobre o mundo. É dessa forma que o discurso escolar sobre a língua escrita produz os significados dessa prática para os sujeitos, assim como os tipos de vínculos que eles constituirão com os aprendizados nele veiculados. A escrita é forma de linguagem privilegiada na escola e, como um sistema simbólicocultural, seu aprendizado desempenha papel fundamental no desenvolvimento sociocultural do sujeito, quer seja pela apropriação desse sistema simbólico, cuja compreensão, por si só, produz efeitos de desenvolvimento, por atuar na atividade mental mediada, quer seja pelas inúmeras possibilidades de acesso a bens culturais. Ensinar/aprender a praticar a escrita, portanto, é uma tarefa política que precisa ser reconhecida pela escola na sua complexidade de atividade cultural e intelectual, cujo “domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (Vigotski, 1998a, p. 140).

Como objeto de ensino na escola, no entanto, a escrita nem sempre é vista

neste vínculo intrínseco com os sujeitos. O ensino da língua e a seleção de conteúdos e materiais para realizá-lo, normalmente, são efetuados a partir de um conjunto de práticas que se consolidaram na escola. Com pequenas modificações, constituem-se do uso de cartilha ou livro-texto para alfabetizar, textos/trechos de um ou vários livros para interpretar⁴¹ e exercitar gramática, considerada apenas nas dimensões normativa e descritiva, e muita leitura de obras de literatura infanto-juvenil (algumas vezes mais pelos professores que pelos alunos).

Ou seja, essas práticas não se vinculam à experiência pessoal dos sujeitos, o que representa uma ruptura com os princípios constitutivos da linguagem. Por elas, a escola expõe para os alunos uma produção de linguagem considerada legítima, pela tradição escolar⁴². É nesse espaço significativo de problemas no ensino e na cultura da escola que se produz a voz dos professores, e que a formação continuada precisava atuar para re-elaboração dos conhecimentos pedagógicos relativos ao ensino da escrita, uma vez que não foram superados, nem com a formação inicial, nem com a experiência profissional.

A mudança desse *status quo*, justamente por ser elemento da mencionada tradição, não se faz com facilidade. Exige uma compreensão profunda das concepções fundantes das práticas que se desejam alterar. Uma compreensão que precisa se produzir junto com a alteração da relação – conhecimentos, atitudes e ações – com essas práticas. No caso das práticas de escrita há conhecimentos indispensáveis ao professor, sinalizados pelos avanços da pesquisa na área. São conhecimentos introduzidos nas escolas, mas nem sempre compreendidos pelos professores, para serem integrados às suas práticas de modo adequado ao favorecimento das aprendizagens.

A experiência de formação aqui tratada buscou atuar no conhecimento dos professores sobre a escrita. Para isso, procurou alterar as práticas escolares, vinculando-as à experiência social de alunos e professores: escritas vinculadas ao contexto cultural. As experiências da prática social passaram a ser tematizadas nas práticas de escrita e a se tornarem um elo para a compreensão e produção do conhecimento objeto da escolarização. Essas experiências trouxeram à tona o vínculo orgânico da linguagem com a esfera humana de atividade (Bakhtin, 2000), para caracterizar as produções de

⁴¹ Embora consideremos a relevância para a prática pedagógica, não é nosso propósito neste texto discutir os equívocos com que a expressão “interpretar” é considerada nos exercícios escolares.

⁴² Usamos a palavra tradição como o conjunto de significados construídos para a educação escolar, sem nenhuma conotação valorativa.

escrita dos alunos e promover o ensino da língua. No projeto pedagógico, o plano cultural, como objeto de conhecimento e de relações dos sujeitos, entre si e com o conhecimento, uniu dois polos mediadores do desenvolvimento humano, cultura e linguagem.

O discurso de formação trouxe à interlocução elementos que problematizaram o tratamento escolar da língua escrita e introduziram um movimento de renovação das práticas, no qual a escrita assumiu o caráter funcional de instrumento para promover sua compreensão. O objetivo era transformar as práticas pedagógicas com a língua escrita, na perspectiva de sua constituição como prática social, e a escrita das professoras teve uma primeira funcionalidade explícita: registro da memória da experiência formadora vivenciada. No decorrer do processo, todavia, foi percebida na sua instrumentalidade para a explicitação, análise e compreensão da prática e tomada como objeto de conhecimento.

A pesquisa e o processo formador foram orientados pelos pressupostos teórico-metodológicos da teoria enunciativa e sócio-histórica da linguagem, que a consideraram como constituinte da consciência, portanto, do sujeito. Nessa abordagem, os processos de desenvolvimento humano são mediados pela linguagem, na interação social estabelecida pelos indivíduos, e são histórica e culturalmente contextualizados (Bakhtin, 2000, 2002; Vigotski, 1998a, 1998b). Ou seja, por esses pressupostos, desde que aprendem a linguagem, é por ela que os indivíduos vão conhecendo e dando sentido ao mundo. E isso ocorre pela mediação com o outro. Os significados constituídos ao mundo sempre se dão na relação interpessoal, antes de passarem para o âmbito intrapessoal (Vigotski, 1998a).

Tomar a escrita dos professores como objeto de investigação e por ela orientar a pesquisa e o processo de formação partiram do pressuposto de que o aprendizado e o domínio dessa prática social agregam grandes transformações no desenvolvimento cultural do indivíduo. Conforme Vigotski (1998a, 1998b), as operações com signos modificam a estrutura psicológica, gerando formas de comportamentos qualitativamente novas, autogeradas e que permitem controlar o próprio comportamento.

Para esse estudioso da linguagem, o pensamento é concebido em uma totalidade, ao contrário da fala que se constitui em unidades separadas. O “pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado”, e de forma diferente na fala e na escrita (Vigotski, 1998b, p. 186). A escrita é uma função linguística que “exige um alto nível de abstração” porque

“é a fala em pensamento e imagem apenas”, exige o desligamento dos aspectos sensoriais da fala e a substituição “de palavras por imagens de palavras”. Gradualmente, “torna-se um simbolismo direto”, cujo domínio agrega grandes transformações no desenvolvimento cultural, elemento que lhe confere uma qualidade abstrata e a situa como uma função mental que atua no processo de desenvolvimento intelectual. Nessa perspectiva, como atividade de linguagem, a escrita é objeto cultural e prática social de produção e criação. Uma prática que exige um elevado nível de implicação do sujeito, porque promove uma atitude de análise e reflexão deliberadas e não se realiza sem um esforço intencional. Esses elementos a situam como uma função mental atuante no processo de desenvolvimento intelectual (Vigotski, 1998a).

Ademais, a escrita é prática que sempre se efetiva a partir de um real ou imaginário diálogo com o outro – um outro diferente de mim. É uma forma de interlocução com um interlocutor ausente, mesmo quando realizada no ato solitário e silencioso de quem escreve (Bakhtin, 2000).

A esse respeito, segundo Bakhtin (2000), um texto tem “um autor (que fala, escreve)”, e dois fatores o “determinam [...] e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”. Mas cada texto entra numa relação dinâmica com todos os outros textos de uma dada esfera, dialoga com eles, e sua significação, que é a execução do projeto, ou “o acontecimento da vida do texto, [...] *sempre sucede na fronteira de duas consciências*” (Bakhtin, 2000, pp. 330-333, grifo nosso).

Essa dimensão de alteridade na produção escrita é radicalizada por Bakhtin (2000), quando trata do enunciado literário, caracterizado por ele como uma dimensão da consciência do autor, que sempre sabe mais sobre o personagem do que ele próprio. O autor tem um excedente de visão e de conhecimento, condicionado pelo lugar que ocupa e pelo qual todos os outros se situam fora dele-autor, dada a não coincidência de seus horizontes. Trata-se do princípio da exotopia, que marca a atividade criadora: uma consciência está fora de outra e pode vê-la como ela mesma não se consegue, como um todo acabado, da mesma forma que “o outro vê quando se trata de mim” (Bakhtin, 2000, p. 45).

Considerando esse princípio na atividade de escrita, a relação “autor/personagem” torna-se “autor/outro”. Por ela, quem escreve precisa completar o horizonte do outro, mediante um processo de objetivação e distanciamento. Ao objetivar-se (ao situar-se de fora), adquire a possibilidade de uma relação dialógica consigo mesmo (Bakhtin, 2000, p. 351). Nessa objetivação, instaura-se um

estranhamento em relação à obra, à escrita, que passa a atuar sobre quem escreve – a escrita exerce um trabalho sobre o sujeito e se torna uma instância de criação. Essas características agregam-lhe uma função interna ao sujeito, além da externa, de interlocução.

Tomando a escrita como um instrumento de pensamento, a pesquisa partiu do pressuposto da existência de uma relação entre o ato de escrever a respeito da própria prática e a ampliação da compreensão sobre ela e para mudança das relações que os professores estabelecem com o conhecimento. Na perspectiva sociocultural, os processos de desenvolvimento se constituem e ganham sentidos dentro do grupo, pelas mediações que se realizam. Assim, a escrita utilizada para objetivar a prática, atua como instrumento mediador do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, passa a ser considerada com um novo valor dentro do grupo social que a utiliza.

A tomada de Bakhtin e Vigotski como pressupostos teórico-metodológicos do processo exigiu a definição de alguns princípios para a formação. E um deles foi considerar a dimensão da alteridade, pela interação verbal no próprio discurso de formação, com a instauração do diálogo entre os participantes. Um diálogo no sentido de ouvir e reconhecer o conhecimento e os significados do outro, de se pôr em interlocução com esse conhecimento, para também engajar o outro na escuta e na formação. Assim, até por que a relação entre universidade e escola básica é sempre delicada, havia que se permitir, no início, a manifestação dos ruídos e dissonâncias dos diferentes pontos de vista. Havia que se permitir o confronto da heterogeneidade dos conhecimentos, para construir a polifonia na chegada, para que houvesse o encontro e a incorporação das diferentes vozes, tanto nas situações de análise das diversas questões, desafios e possibilidades da prática pedagógica, quanto para mobilizar as relações dos participantes com o conhecimento necessário ao exercício dessa prática.

Considerações sobre o processo

Entre os resultados do processo, destacam-se, de início, a relevância da pesquisa realizada na escola de educação básica para o acesso aos saberes dos professores e para o desenvolvimento de aprendizagens sobre a docência pelos professores e pesquisadores. A inclusão da escrita como instrumento de formação possibilitou maior compreensão sobre as dimensões que a constituem, ressignificando-a e alterando as práticas de seu ensino. A aproximação das práticas pedagógicas às práticas sociais dos alunos contribuiu para a compreensão dos vínculos da escrita com

os sujeitos, permitindo, por um lado, maior clareza aos propósitos e processos de ensino e, por outro, um distanciamento dos seus usos estritamente escolares.

Os alunos em alfabetização escreveram textos sobre suas histórias de vida e de suas comunidades, seus costumes, tradições e problemas. O respeito à diversidade cultural dos alunos e o estabelecimento de relação entre a aprendizagem escolar e a vida cultural da comunidade provocaram valorização da escrita e maior envolvimento dos sujeitos com as atividades, o que os tornou mais responsáveis e autônomos em suas aprendizagens. Aprendizagens pelas quais passaram a reconhecer a escrita como prática cultural, de produção e veiculação de “ideias”, e para as quais já não bastava apenas aprender o “bê-a-bá”.

Esse movimento é extremamente relevante, considerando-se a influência das formas de socialização com os objetos culturais na constituição de seus significados e valores para o grupo que os utiliza.

Na formação continuada, a problematização e análise da prática mobilizaram os participantes para a atitude analítica. O questionamento das práticas alfabetizadoras pôde desestabilizar algumas crenças que não se respaldavam em conhecimentos sociolinguísticos e não favoreciam as aprendizagens dos alunos. Ao buscarem suas respostas, que significariam a explicitação das concepções em que se fundamentavam, os professores se deparavam com suas compreensões, alguns “vazios”, possíveis contradições, e o trabalho de escrita a que se propuseram atuou como elemento catalisador para a produção e sistematização de conhecimentos sobre a alfabetização e ensino da língua materna nos anos iniciais. Foram mobilizados à busca de conhecimentos.

Nesse movimento, a tessitura da escrita se efetua como um trabalho de gerir pessoalmente a dimensão do sentido daquilo que se constitui no texto e da forma de assegurar linguisticamente a integração das informações que o compõem, as já escritas e as por escrever. É um processo que requer de quem escreve o movimento constante de progressão ao novo material e retornos ao já escrito, para dar conta da tarefa. Movimento pelo qual os professores se conectam ao seu universo de referência, constituído em linguagem (material constitutivo da consciência), e se projetam na dimensão alteritária da escrita, de ocupar o lugar de um outro para dialogar consigo mesmo e criar a escrita. Um movimento criador, portanto, e com o qual se constitui a materialidade do texto que, pensado dessa forma, trabalha sobre o sujeito e sua escrita. A dimensão analítica da escrita remete os professores à dissecação dos significados

constituídos para o ensino, para constituir a escrita e compor o texto. A subjetividade se recria nessa atividade, com a sistematização dos conhecimentos que são objeto da intervenção formadora (Bakhtin, 2002; 2000; Riolfi, 2003; Vigotski, 1998a).

A dimensão técnica da escrita é importante nessa tarefa, mas considerada na relação com as atividades de planejar cada movimento, selecionar, reescrever, aperfeiçoar o encadeamento das palavras que se interorientam na criação do texto. Cada palavra provoca uma relação dialógica com as outras que constituem o texto e também com o autor, para resultar a escrita. Assim, o ato de escrever contém uma incompletude, que necessita de um deslocamento para a posição e os valores do outro, para se fazer – a exotopia. Sem esse deslocamento, sem tornar-se um outro em relação a si mesmo, sem se olhar com o “excedente de visão”, não há criação, segundo Bakhtin (2000).

Na escrita dos professores, deslocar-se à posição do outro foi considerar as representações construídas no discurso de formação: nas discussões, na reflexão compartilhada, nos estudos, na própria escrita e nas aprendizagens das crianças. Nessa perspectiva, suas práticas também passaram a considerar a natureza dialógica da linguagem no ensino da escrita, com a proposição de trabalhos cooperativos entre as crianças, discussões em classe, para desenvolver atividades que relacionassem as expressões orais e escritas das diferentes instituições (comunidades, famílias, escola), escritas em duplas, escritas realizadas junto com outras turmas de outras séries, entre outras.

A mudança exigiu, em primeiro lugar, assumir que havia outros pontos de vista, o que ressalta o valor do reconhecimento da alteridade, do caráter intersubjetivo da construção de significados para a formação de alunos e professores. Ao escrever, as professoras procuraram recriar uma interpretação própria e responsiva a partir das vozes sociais do outro. Por isso, sua escrita foi criação de um lugar próprio, que pulsou na luta e interação com a palavra alheia. Tomando a linguagem como constitutiva da consciência, esse movimento de participação em diferentes experiências sociais de linguagem, com diferentes sujeitos – pesquisadores, autores dos textos estudados, colegas professores, alunos, comunidades – promoveu alteração no seu universo de referências. Sua escrita e a produção de conhecimento sobre a prática foram dialógicas e polifônicas, porque ocorreram na relação com os sentidos das vozes presentes nessas experiências e dos valores nelas contidos (Bakhtin, 2000).

As práticas e as relações dos professores com o conhecimento ocorrem em contextos específicos e que sofrem interferências de inúmeros fatores, na

dimensão global da prática sociocultural em que todos nos constituímos: da formação científica, dos processos de socialização durante a formação, das necessidades do trabalho docente cotidiano, das buscas de alternativas para superação de dificuldades, das configurações de relações e condições de trabalho, da vida pessoal etc. Há, contudo, uma condição básica para entendimento dessas questões e de seus desdobramentos na formação de alunos e professores – o desenvolvimento de atitudes de autonomia (intelectual, pedagógica, profissional, pessoal).

No decorrer da pesquisa, a escrita se evidenciou como importante elemento de formação, com contribuições à produção de autonomia e compreensão dos aspectos contextuais e sócio-políticos da prática pedagógica, assim como para criar formas de superação das dificuldades no ensino da língua. Uma autonomia que resultou, entre os professores, no desenvolvimento de uma atitude inquieta para localizar as necessidades de seu trabalho e que se traduzia na busca de compreensão das dificuldades que a escrita apresentava às crianças. Esse aspecto é relevante no quadro da escola pública brasileira, eivado de problemas para constituir “proficiências” em leitura e escrita – uma condição básica para a educação escolar, como evidencia Cook-Gumperz (1991, p. 54), ao afirmar a “força preponderante” da escolarização nos sistemas sociais modernos, nos quais, “ter escolarização sem alfabetização é impossível”.

A pesquisa ressalta a atividade de escrita como importante recurso para engajar o sujeito na própria formação, porque, ao escrever, ele precisa remeter-se ao objeto sobre que escreve; buscar significados e conhecimentos sobre o objeto; estabelecer relações entre objeto, conhecimentos e, ainda, com um presumido leitor de sua palavra, para constituir um novo sentido à situação.

Como evidenciado na pesquisa, isso ocorre pelas próprias características do ato de escrever, que implica quem escreve e o convoca a preencher com conhecimento a materialidade do suporte que utiliza e que atua sobre o sujeito. Como afirma Canário (2005), os indivíduos aprendem “a partir de processos de teorização (implícita ou explícita) da sua experiência”, portanto a passagem pela “experiência de escrever” desenvolve uma compreensão e apropriação do papel dessa atividade pelo professor, conhecimento que passa a acompanhar sua prática docente, estendendo-se aos alunos.

Os resultados evidenciam que, ao longo do acompanhamento, com o recurso da escrita sobre a prática e da reflexão com a escrita, os professores foram produzindo conhecimentos sobre o trabalho educativo e os mobilizaram no ensino. Evidenciam também que a possibilidade de tornar a escrita um instrumento constituinte de

aprendizagem e formação precisa ser entendida e criada simbolicamente pelo sujeito e seu grupo de pertencimento, pois o discurso escolar sobre a língua escrita produz os significados dessa prática para os sujeitos, assim como os tipos de vínculos que eles construirão com os aprendizados constituídos (Smolka, 2000). Considerando os problemas com ensino, aprendizagem e uso de leitura e escrita na escola, a experiência pode representar uma boa estratégia para outras situações que tenham o objetivo de integrar a atuação dos profissionais da escola, no seu desafiador papel de contribuir à formação humana.

Ampliar a distribuição da escrita, portanto, parece tarefa indispensável. Principalmente entre grupos sociais que mantêm relações restritas com essa prática. À escola cabe o papel de seu ensino direto, intencional e explícito. Mas a escrita não pode ficar restrita à escola e às atividades escolares. Ler e escrever são práticas de produção cultural, precisam ser integradas aos diferentes contextos culturais, pois representam a possibilidade de desenvolver novas formas de agir, interpretar a realidade e nela se inserir. É importante que a escola do campo amplie as relações de seus sujeitos com a escrita, quer seja nas próprias atividades que desenvolve para ensiná-la, quer seja na criação da necessidade de sua prática nas experiências sociais desses sujeitos e no favorecimento da circulação de livros ou produções impressas das comunidades entre alunos e suas famílias, para deslocar da escola as fronteiras da escrita e inserir as comunidades “na corrente da comunicação verbal”.

Referências

- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. (3a ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (9a ed.). São Paulo: Hucitec, Annablume.
- CANÁRIO, R. (2005). Prefácio. In: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. (pp.11-15). Campinas, SP: Graf. FE.
- COOK-GUMPERZ, J. (1991). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FALTERI, P. 1998. **Interculturalismo e culturas no plural**. In: R.M. FLEURI (Org.), *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, p. 33-43.

GARRIDO, E. (2000). **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GIOVANNI, L. M. (1994). **A didática da pesquisa-ação**: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MIZUKAMI, M.G. N. (2002). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.

PIMENTA, S. G. (1996). **Formação de professores**: saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22(nº 2). pp. 72-89.

RIOLFI, C. R. (2003). **Ensinar a escrever**: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura: teoria & prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas, SP. (jan.-jul.). pp. 47-51.

SACRISTÁN, J.G. (1996). **Escolarização e cultura**: a dupla determinação. In: SILVA, L.E. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, pp. 34-57.

SMOLKA, A. L. B. (2000). **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. (9a ed). São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP.

VIGOTSKI, L. S. (1998a). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (1998b). **Pensamento e linguagem**. (2a ed.) São Paulo: Martins Fontes.

A FUNÇÃO AUTOR NOS MATERIAIS IMPRESSOS DO PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O DESAFIO DE ESCREVER PARA PROFESSORES

Carla Ariela Rios Vilaronga – UNESP- Rio Claro-
crios@ufscar.br

Flavia Medeiros Sarti- UNESP- Rio Claro-
fmsarti@rc.unesp.br

Introdução

A centralidade que a formação de professores da Educação Básica assume nas políticas educacionais mais recentes e o processo em curso de *universitarização* dessa formação (Bourdoncle, 2000) implicam em novos desafios a serem enfrentados por diversos segmentos do campo educacional, entre os quais se encontra a comunidade acadêmica, que nesse contexto passa a se envolver mais diretamente com a formação docente e com os professores da escola básica.

Essa maior aproximação entre professores da escola e professores universitários possibilita diversas situações em que emergem as diferenças entre suas culturas profissionais no que se refere, por exemplo, às maneiras pelas quais cada um desses grupos socializa seus saberes profissionais (Sarti, 2005). Enquanto os professores da escola valem-se mais comumente da comunicação oral para se comunicar com seus pares e partilhar com eles suas idéias, os professores pesquisadores da universidade têm nos materiais escritos sua forma principal de comunicação profissional. Para além de diferenças como essas, o contexto atual torna também mais visível as desigualdades que separam esses dois grupos profissionais. Assim, o campo educacional apresenta-se como um espaço no qual a “voz” da universidade e de seus especialistas alcança maior legitimidade para fazer valer suas posições. São, portanto, os pesquisadores acadêmicos os mais autorizados a falar sobre o ensino, a aprendizagem, a escola entre outros temas educacionais.

Assim, o processo de universitarização da formação docente tem gerado também uma expansão significativa do mercado editorial dirigido aos professores. Muitos pesquisadores universitários são então chamados para atuar na elaboração de textos de caráter formativo, que serão dados a ler aos professores, por exemplo, em cursos de formação continuada. Entende-se que a escrita para professores dos anos

iniciais da Educação Básica imponha desafios especiais para os pesquisadores acadêmicos, mais acostumados com a elaboração de textos de divulgação científica, posto que os coloca diante de uma outra cultura profissional, no âmbito da qual o ensino, a aprendizagem, a escola e a docência assumem significados bastante específicos.

Os autores desses textos passam, com isso, a transitar de uma cultura profissional a outra, onde seu trabalho assume significados diversos. Como explica Foucault (2000), as conversas cotidianas (imediatamente consumíveis), as receitas técnicas que são transmitidas no anonimato e as cartas privadas, os contratos e os decretos (representados pelos signatários) exemplificam tipos de discursos que não conferem maior destaque à *função autor*. Esse é o caso também dos discursos pedagógicos partilhados pelos professores no interior da escola, marcados pela oralidade e pela perspectiva pragmática (com as “trocas de receitas”).

Já na cultura acadêmica, no âmbito da qual a comunicação ocorre em grande parte por meio da escrita e o texto é assumido como propriedade, a função autor assume relevância. Nesse ambiente, o autor “bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lhe.” (Foucault, 2000, p.44).

Para Foucault (2000), o discurso apresenta-se, assim, como uma prática sempre imersa em relações de poder que estão implicadas na formação de seus objetos. Entre esses procedimentos internos que atuam sobre o discurso, encontra-se a *função autor*, que caracteriza o estatuto dos discursos no interior da sociedade, agindo como uma fonte de legitimação dos mesmos.

O questionamento, sobretudo, acerca da *função autor* (Foucault, 2000 [1969]) exercida por aqueles que escreveram textos que seriam lidos pelos professores-alunos daquele programa, foi a problemática explorada em uma pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, cujos principais dados e análises são aqui apresentados. O referencial empírico da pesquisa foi o PEC - Formação Universitária, espaço no qual foi possível acompanhar o encontro a já referida aproximação entre pesquisadores acadêmicos, autores dos textos utilizados no Programa, e professores da escola, na posição de leitores dos textos então produzidos.

A pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, a partir sobretudo de fontes documentais e orais. Foram analisados documentos oficiais

referentes à criação do PEC⁴³, documentos norteadores para a idealização e produção do material impresso do Programa, além do próprio material que veiculavam os textos de leitura dirigidos aos professores-alunos.

As informações obtidas por meio do estudo documental foram complementadas pela realização de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos que participaram da elaboração dos materiais impressos dirigidos aos professores no PEC-Formação Universitária. Optamos pela seleção de autores dos três módulos do curso, em torno dos quais o material impresso foi organizado. As entrevistas focalizaram, entre outros aspectos, as experiências que os autores vivenciaram ao produzirem textos para o programa, ao vê-los publicados nos materiais impressos e distribuídos aos professores-alunos; as expectativas que eles nutriam a respeito do magistério dos anos iniciais, seu público alvo no programa, bem como suas concepções sobre a formação de professores e sobre o próprio PEC.

Os impressos no PEC: seus processos de elaboração, materialidade e autores

O vasto material impresso elaborado para o PEC (3.500 páginas) foi produzido no decorrer da primeira versão do programa, implementada entre 2001 e 2002⁴⁴, com a participação da Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista e a PUC de São Paulo. Diversos professores vinculados a essas três universidades participaram da elaboração do material, processo orientado por um documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2001?) e do qual participou ativamente a Fundação Vanzolini, encarregada por sua editoração.

Os temas focalizados no material impresso foram reunidos em módulos, que se subdividiam em unidades e subunidades. Na primeira versão do PEC, o trabalho foi realizado com três módulos centrais, mas as duas versões do PEC - Municípios (2003-2005 e 2006-2008) contaram também com o módulo específico para a Educação Infantil.

⁴³ Para referenciar o Programa PEC - Formação Universitária, utilizaremos apenas a sigla PEC no decorrer do texto.

⁴⁴ O programa passou por três edições: a primeira estadual, que contou com a participação da USP, UNESP, PUC-SP e posteriormente duas edições municipais onde não houve participação da UNESP. A parte referente à Educação infantil integrou o material somente nas duas edições municipais do programa, sendo elaborada posteriormente.

De acordo com o Projeto Básico do PEC (2001) a elaboração dos eixos temáticos e de seus respectivos temas e ementários eram de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação que, para a articulação do Programa, constituiu um Comitê Gestor formado por coordenadores representantes de cada universidade, por representantes da Fundação Vanzolini, da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) e da própria Secretaria. Uma das atribuições para esse grupo foi “analisar o conteúdo de cada tema dos módulos que desenvolveriam o currículo definido para o curso” (Nicolau, 2006, p. 8).

As orientações para a elaboração do material impresso (2001?) destacam que o projeto editorial do Programa empregaria recursos semelhantes àqueles que usualmente se fazem presentes na interface das mídias interativas: com boxes para apresentação de informações adicionais⁴⁵, inserção de *links* que remetem a outros textos do próprio material didático, seleção de trechos do texto para destacá-los. Além disso, o projeto previa, ainda, que cada texto deveria trazer palavras-chave sobre seu conteúdo, “bibliografiacomentada” sobre o assunto tratado no texto e a apresentação de “outrasreferências” sobre o assunto.

Convém ressaltar o papel desempenhado pelo material impresso para a organização do PEC, no que se refere às atividades e rotinas que deveriam ser cumpridas pelos alunos-professores. Nesse sentido, os textos impressos atuaram no programa “como *dispositivos* destinados a estimular modos específicos de se relacionar com discursos acadêmicos, com leituras (de formação, profissional e de trabalho), com a universidade, com a própria formação docente, entre outros aspectos” (Sarti, 2005, p. 79, grifos da autora).

Interessa, pois, conhecer melhor processos relacionados à elaboração desse material que assumiu papel tão importante naquele programa focalizando, no caso desta pesquisa, o modo como a *funçãoautor* atuou em sua configuração.

Quem são os autores do texto do PEC?

No contexto de cultura acadêmica, na maioria das vezes, apenas o nome do autor e a instituição em que se vincula aparecem nos escritos de divulgação científica e de debates na área, o que remete o leitor a representações sobre o texto. Observamos, no

⁴⁵ Definições relativas a conceitos apresentados no texto, informações sobre o autor do texto, por exemplo.

primeiro manuseio do material, que esse modo de apresentação se diferenciava nos textos do PEC, o que nos indicava características específicas do material.

Os textos do material impresso do PEC com autoria definida⁴⁶ eram apresentados aos leitores com destaque para a biografia do autor e, em alguns casos, sua foto. Em “destaque”, os autores eram apresentados em breve relato aos alunos-professores do PEC, sendo destacadas suas atividades relacionadas ao magistério e à prática em sala de aula. O termo “professor” foi o mais utilizado para apresentar os autores vinculados às universidades.

A biografia dos autores oferecida pelo material impresso do programa foi comparada à descrição que os próprios pesquisadores fazem de si mesmos na plataforma *Lattes*, tendo como hipótese que existiam diferenças no modo como os mesmos autores são apresentados nos diferentes espaços. Essa comparação possibilitou a confirmação dessa pressuposição.

É interessante observar as diferentes linguagens utilizadas na apresentação desses autores para (o que entendemos ser) diferentes públicos. Os pontos valorizados na apresentação dirigida ao público acadêmico, no caso da descrição apresentada no Currículo Lattes, estão relacionados a pesquisas específicas, pós graduações em instituições renomadas (que são apresentados no corpo do texto); cargos e representação dentro da intuição de ensino superior etc. No caso do texto escrito especificamente ao público do PEC, podemos observar a preocupação com a identificação do autor com a figura docente, com cargos de coordenador ou com a produção de pesquisas e livros relacionados a questões escolares.

O material impresso no PEC- Formação Universitária: seu papel e especificidades

Em alguns documentos preliminares do PEC (Orientações técnicas para a elaboração do material de apoio [2001?]; Projeto Básico do Programa. São Paulo [2001]), o autor dos textos foi apontado como sendo mais um professor do programa, sob a denominação de “professor-autor”. Mas essa designação foi deixada de lado tanto no dia a dia do curso como em pesquisas já publicadas sobre o PEC. Cabe ressaltar,

⁴⁶ Os textos assinados pelos autores dividiam espaço com outros textos sem autoria definida, como por exemplo, nas sínteses que vinham antes do texto, nas orientações das atividades, nas biografias e até em textos inteiros que falavam diferentes temáticas no decorrer do curso.

porém, que o caráter docente da atuação dos autores no programa revelou-se no depoimento de vários dos entrevistados, quando enfatizavam, por exemplo, o quanto se sentiam responsáveis por intervir nas atividades realizadas nas aulas do programa, “conduzindo-as” em direção aos objetivos esperados.

Os autores entrevistados revelam em seus depoimentos uma forte preocupação acerca do *modo* como seu texto seria trabalhado em sala de aula e como chegariam aos alunos-professores que, para eles, tinham uma maneira específica de aproximar-se e de lidar com os conhecimentos acadêmicos - educacionais. Os tutores não lhes pareciam suficientemente preparados para realizar uma aproximação devida dos alunos-professores e os textos. Como os tutores não tinham necessariamente formação específica nas disciplinas trabalhadas no decorrer do curso e por isso os autores entrevistados viam-se como sendo responsáveis por “conduzirem” as aulas no programa, mesmo à distância, por meio de seus textos.

Para tanto, os autores empenhavam-se e tornar seus textos mais claros e auto-explicativos. Em certo momento do programa, passaram a elaborar um material de apoio (com explicações sobre os textos) para os tutores.

Essa postura docente assumido pelos autores dos textos parece ter relação direta com as representações o que os mesmos tinham sobre as distintas figuras docentes que atuaram no PEC, especialmente sobre os tutores, que se relacionavam presencialmente com os alunos-professores nos pólos. Diante da fragilidade que os autores dos textos atribuíam aos tutores, imputavam ao material impresso um caráter marcadamente didático, de conduzir as leituras e atividades dos alunos-professores. É o que se pode inferir do seguinte depoimento concedido por um dos autores:

Então, o material impresso, ele servia o tempo inteiro, ele era o eixo que cortava todas essas relações aqui de dentro com o aluno. (...) A gente tinha preocupações de que o tutor pudesse conduzir de uma outra forma, que desvirtuasse um pouco o objetivo ou que no tempo previsto de trabalho. (“S” 14- 25/07/04)

Podemos afirmar então que, além de seu “leitor mais direto”, o aluno-professor, o material do PEC era escrito tendo em vista as características – ou fragilidades – identificadas em outros interlocutores. Por meio de seus textos, os autores buscavam suprir lacunas deixadas pela divisão do papel docente, orientar os tutores e os professores assistentes sem formação específica nas diferentes temáticas trabalhadas, oferecer algumas indicações para as videoconferências e teleconferências, orientar a

realização das atividades pelos alunos, além de dialogar com os outros recursos e mídias existentes no PEC.

O conjunto de informações obtidas junto aos entrevistados a respeito do material impresso do PEC nos remete ao papel central que, como antes mencionado, ele desempenhou no programa, principalmente em função da divisão do papel docente que ali ocorria (Bueno *et al*, 2008): professor-tutor; professor-orientador; professor-assistente; professor- videoconferencista; professor- teleconferencista.

O material é um apoio maravilhoso para o professor, para o tutor, para todos, porque todos nós líamos o material. Quem fazia as vídeos, que era o meu caso, que eu trabalhei com as vídeos, nós tínhamos que tratar do material todo, porque na vídeo você tinha que fazer citações até do material, de tudo. Os professores que trabalhavam na USP direto com a internet, com os alunos, liam tudo. (“S” 13- 30/10/09)

O material impresso assumiu pois no programa a função de integrar as atividades (videoconferências, discussões coletivas, atividades off-line e on-line),organizar a proposta e mesmo conduzir as atividades a serem realizadas por algumas das figuras docentes, sobretudo o tutor.

Mesmo com base nas afirmações dos autores do material impresso do programa, observamos que as especificidades do PEC traziam dificuldades para uma definição específica do papel que o material impresso deveria assumir no decorrer das atividades. Souza; *et al* (2006) nos faz refletir sobre um dos motivos desta indefinição e chama atenção para o “caráter híbrido” do PEC, no que se refere:

- nível de formação, ao mesmo tempo formação inicial e continuada;
- formato do curso, combina elementos presenciais com elementos virtuais;
- lugar institucional dos participantes, assumem ao mesmo tempo, o lugar de aluno e de professores em processo de formação em exercício. (p.16)

O material elaborado trazia essa preocupação, misto com o caráter inovador trazido por esta proposta:

O PEC além desta particularidade de ter professores em atuação, ele tinha mais uma, que era o tipo do Projeto, que era parte presencial e partes com auxílio de mídias interativas. Então o material que nós elaboramos, ele tinha que ter características especiais para um curso presencial e a distância. E era muito novo

isso para todo mundo. (...) Então nós tínhamos também esse desafio, que era fazer aquilo dar certo com um tutor que não era especialista, mas era de fora da área. (“S” 4- 17/06/09)

O que foi denominado por Souza *et.all.* (2006) como “lugar institucional dos participantes” (p 16), sugere a existência de uma preocupação no programa em estabelecer relações entre teorias previstas na formação do professor e suas experiências práticas de sala de aula. Os alunos do programa eram reconhecidos como professores em processo de formação em serviço, que deveriam ser estimulados a problematizar sua prática, repensar a sala de aula, objetivos que não são comuns nos cursos de formação inicial regulares.

O aluno professor, para muito dos autores, era uma figura de contornos pouco definidos que, a partir da leitura dos textos e da realização das atividades previstas no programa, deveria refletir sobre sua prática e mudar sua perspectiva sobre ela.

Porque ele teria que ser não só bem escrito, não só estar claro, mas ele tinha que fazer sentido para um profissional teórico que estava na minha cabeça. (...)

Outro ponto que merece destaque é a preocupação, recorrente no depoimento dos autores, de trabalhar de maneira aprofundada os conteúdos do ensino fundamental com os alunos-professores. O que se pretendia era oferecer aos professores uma formação compensatória, já que se partia da idéia de que eles tinham recebido uma formação básica deficiente.

a professora precisa conhecer os sólidos geométricos para ensinar isso para as crianças, sempre com mais profundidade do que ela tinha que ensinar para as crianças. (“S” 4- 17/06/09)

Observa-se, então, no programa indícios de um tipo de formação docente que, segundo Saviani (2009), orienta-se pelo *modelo dos conteúdos culturais- cognitivos*, segundo o qual a formação do professor deve priorizar a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente a disciplina que irá lecionar.

Os autores dos textos no processo de produção do material impresso do PEC – Formação Universitária

Os depoimentos dos autores entrevistados por esta pesquisa apontavam para uma idéia recorrente nos discursos atuais da formação docente: a de que os textos deveriam “dialogar” com a prática dos alunos-professores, que por sua vez era então reconhecida como fonte legítima de saberes docentes. Em outros momentos de seus depoimentos, porém, os entrevistados relacionavam a tarefa de elaboração dos textos a outra concepção de formação docente, baseada na idéia de que os textos deveriam “levar” novidade aos professores, dar-lhes acesso ao que é produzido na universidade. No primeiro dos casos, os alunos-professores tinham ressaltado seu *status* profissional e no segundo, sua condição discente no programa.

Tendo por base as entrevistas realizadas, é possível dizer que vários modos de “diálogo” foram propostos, com base em uma visão idealizada do professor e no caráter didático do material impresso. Dialogar com o professor, acrescentando-lhe idéias, novidades de pesquisa, conhecimentos acadêmico-científicos e propostas para que ele pense sobre as informações e sobre a sua prática na escola.

Pensando no formato do material impresso em questão, cabe questionar: será que existe espaço para esse diálogo entre autores e leitores/formandos? Ou será que esse “diálogo” com os professores, apontado pelos entrevistados como uma das tarefas dos autores, faz referência à questão da linguagem utilizada, ao trabalho com questões práticas, o que não necessariamente significa que existiu uma troca entre o professor- autor e o aluno-professor. Ou seja, o contato do leitor com o material pode possibilitar que se repense a prática, que se aprenda conceitos, porém, não permite diretamente um retorno sobre essa leitura, uma conversa, uma troca efetiva.

O que significa então propor o diálogo com o aluno- professor: estabelecer relações entre as teorias e as experiências práticas dos professores? Ir ao encontro de suas necessidades de formação, de suas inquietações sobre o ensino? Isto se coloca como um grande desafio para os autores, pois os textos acadêmicos tendem a assumir um tom expositivo, de apresentação de resultados de pesquisa.

Alguns depoimentos apresentam indícios do que seria esse diálogo: a adequação do texto ao “modo de ler dos professores”, a relação com a prática. Tornar acessível é um modo de possibilitar que eles recebam informações da universidade, mas

novamente enfatiza a idéia de que se tratava de *levar* conhecimentos, novidades, possibilidades de reflexão e de mudança aos professores.

Observamos também que nos depoimentos, idéias referentes à apresentação de diferentes conhecimentos aos professores se mesclam com outras sobre a “reapresentação” desses conteúdos. “Reapresentar” por quê? Trata-se de apresentar uma versão da área diferente do que aquela que o professor já conhece? Novamente aparece a idéia de *levar algo diferente* para o professor

A função do autor é apresentar aquela área de conhecimento para aquele professor leitor. E é uma apresentação interessante, porque é uma apresentação nova, renovada, porque todos esses professores já conhecem de alguma maneira a área, com outras representações, já conhecem. E ali, naquele momento, a gente vai fazer uma re apresentação. (“S” 12- 11/07/09)

Outro desafio enfrentado pelos os autores do PEC foi ampliar a discussão proposta pelo material impresso, com base em diferentes visões teóricas, sem assumir um caráter “conteúdista”. Certeau (1994 [1980]) nos auxilia a entender essa característica da cultura universitária quando refere-se ao contexto acadêmico como sendo caracterizado por uma *economiaescriturística* que, a partir da modernidade, privilegia a escrita em detrimento do discurso oral, selecionando o discurso a ser proferido e propagado. Os saberes valorizados neste contexto são os considerados mais “racionais” e circulam em sua maioria em textos baseados em discussões teóricas, porém na opinião de alguns entrevistados, esse formato não se adequava ao material impresso do PEC e ao tempo que se teria para as leituras dos textos. Optou-se, em alguns casos, pela exploração de apenas uma linha teórica (como no caso da Psicologia) para que se aprofundasse um pouco o conteúdo do material, restringindo então a possibilidade do aluno conhecer as diferentes áreas que trabalhavam a temática.

até que ponto não poderia estar muito padronizado e não abrir perspectivas de olhar para diferentes ângulos. [...] Não cabia, acho, naquele material e no tempo queera menor para formar esses, colocar mais e mais conteúdos que talvez não tivesse tempo para serem discutidos. (“S” 9- 22/07/09)

Outra questão interessante que aparece nas entrevistas é o lugar que o aluno-professor ocupa na formação que lhe é oferecida no programa, afirmando mais uma vez o “caráter híbrido” (Souza et alii, 2006) do PEC. Os cursistas não foram totalmente

reconhecidos como estudantes universitários que poderiam ler textos de base, clássicos da área, nem como profissionais que “dominavam” seu trabalho e os conteúdos que teriam que trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental. Características do programa de formação em serviço, que possui um público de professores já atuante e um curso com especificidades de uma formação inicial.

O papel dele é selecionar autores, selecionar conteúdos considerados relevantes para a formação do educador, então selecionar o autor, dentro daquele autor- textos, se os textos desse autor acabam sendo muito complexos, então ele elabora por escrito, sem banalizar a teoria, mas em uma linguagem mais simples do que o próprio autor, e citando o autor o tempo todo para não ter o perigo de negligenciá-lo. (“S” 3- 13/07/09)

Assim, aos alunos-professores era oferecida apenas a leitura do *comentário*, que diz somente o que o autor não havia dito, o que havia deixado nas entrelinhas, ou então, repete o que já foi dito. (Foucault, 1996 [1970]). O comentário, para Foucault, não é escrito por um autor. O autor, de acordo com Foucault, é uma *função* da noção de sujeito, que não nasce tão simplesmente da atribuição de um discurso a um indivíduo, é antes a construção do ser racional. Foucault “guarda a noção de sujeito para situações enunciativas especiais (em que o texto original, ‘de autor’, se opõe ao comentário) (Orlandi, 1996 [1988]).

O conceito de *autor* ampliado por Orlandi (1996 [1988]), que entende que o autor, mesmo não instaurando discursividade, produz um lugar de interpretação, uma leitura, “historiciza” o dizer e se responsabiliza pelo que diz, em meio a toda responsabilidade de seu nome de autor. Assim, autor e o texto são concomitantemente construídos, como no caso dos textos do PEC, e uma “reescrita” não seria apenas uma mera repetição, mas uma visão política e direcionada de leitura de autores renomados para os professores do ensino fundamental.

Assim, entendemos que os autores dos textos que circulavam no PEC tinham um compromisso duplo: com o aluno-professor, com quem deveria “dialogar”/“levar” o que é elaborado na universidade, possibilitando a identificação com aquilo que escreve e, ao mesmo tempo, com as suas fontes teóricas, que deveriam divulgar para os leitores. Esses autores assumiam então o papel de comentadores e de divulgadores de certas teorias que, segundo entendiam, deveriam “traduzir” aos professores sem desvirtuá-las ou banalizá-las. Este é um desafio importante, pois nem todas as teorias importantes na

formação de professores se prestam a essa “tradução” (ou mesmo, como dito antes, à mera transposição) e a um diálogo mais direto com a prática pedagógica.

Outro desafio encontrado na apresentação de conceitos e conteúdos aos professores é o de não formar meros reprodutores do discurso acadêmico, algo que não garante a mudança da prática pedagógica. Ferreira (2008) critica o papel que a universidade vem desenvolvendo nos programas de formação de professores, apontando que como resultado os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados, porém tendo como resultado uma ocultação de suas práticas e não um processo reflexivo sobre elas. Em contrapartida, os pesquisadores envolvidos com a formação têm se mantido ausentes na análise e na reflexão crítica sobre as suas próprias práticas e sobre a cultura universitária na qual estão inseridos.

Podemos discutir também a partir das entrevistas o papel dos autores na legitimação dos discursos proferidos pela instituição universitária.

Na prática pedagógica concorrem diferentes discursos que legitimam suas práticas dominantes: o discurso dominante da inteligência, o discurso dominante do gênero, o discurso dos valores tradicionais, além dos discursos de classes, etnia, religião, região, etc. (...) o discurso pedagógico representa interesses políticos e, em consequência, não está isento das relações de poder. (Díaz, 1998, p. 20).

Essas relações de poder faziam-se presentes no programa, ainda que a proposta fosse estabelecer um “diálogo” com os alunos-professores. Os autores e seus textos representavam ali o discurso da instituição universitária, “a verdade” das pesquisas por ela divulgada, que poderiam “transformar” a prática e a identidade desse professor. Os autores ocupavam, assim, esse lugar de querer e de poder (Certeau, 1994 [1980]), mas também estavam sujeitos ao controle sobre o que era possível e desejável escrever no programa⁴⁷.

Elaborar um texto encomendado com restrições e limites, cujo tema, os objetivos, o público alvo, o formato são dados pelo contratante, constitui mais um dos

⁴⁷ Por exemplo, pelas ementas das unidades previamente formuladas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ou pelo Comitê Gestor do programa.

desafios vividos pelo autor no PEC. Vale ressaltar a remuneração dos autores, que ao mesmo tempo torna a escrita do texto profissional, exerce um tipo de controle.

Opções assumidas pelos autores na elaboração de textos

Os autores tiveram como uma das principais preocupações na escrita do texto *levar* aos alunos professores a teoria costumeiramente trabalhada nos cursos de Pedagogia, porém em outro formato, mais centrado nas experiências escolares, nas práticas desses docentes que já atuavam no ensino regular.

Optou-se, em alguns textos, pela escrita baseada em problemáticas, em atividades por meio das quais os professores poderiam trabalhar o conteúdo estudado em sala de aula, com base na teoria estudada,

o próprio material tem isso, se você olhar os problemas (...) Então todas as atividades que têm no material, tinham uma proposta. Ah! Eles trabalharam com números, então tinha uma proposta prática, então eles entrevistavam as crianças para saber qual é o maior número, qual o menor número. ("S" 4- 17/06/09)

Mesmo acostumados a se basear em uma perspectiva discursiva (Sarti, 2005), para escrever os textos, os docentes da universidade tiveram que, de alguma forma, levar em conta o contexto em que vivem e trabalham os alunos-professores do PEC. Isso ocorreu principalmente quando esses autores tiveram os conteúdos de ensino como tema para a escrita dos textos.

Não, a gente escrevia era o conteúdo acadêmico científico universitário. (...) Então como ele podia ao mesmo tempo ter aquele conteúdo, e transpor aquele conteúdo para um nível menor através de atividades. ("S" 10- 12/05/09)

Os autores pressupunham que a linguagem acadêmica não seria acessível aos professores e optaram por elaborar os textos em uma linguagem mais coloquial, simples. Um texto ilustrado, exemplificado, não tão discursivo como o texto acadêmico.

Eu acho que eu tive uma preocupação maior com o linguajar, de citar experiências (...) ("S" 13- 30/10/09)

O texto acadêmico não é simples de ser lido, então, na elaboração do material procurou-se usar uma linguagem que tivesse próxima, ou mais próxima possível dos professores na época. Então era um texto bem coloquial, em uma linguagem bem simples, outro desafio para os elaboradores do material. (“S” 4- 17/06/09)

Entendemos que esse encontro entre culturas (docente e acadêmica) possibilitada, entre outros fatores, pela tentativa dos autores - pesquisadores acadêmicos - de pensar o contexto da escola sob o ponto de vista dos professores de educação básica, e, posteriormente pela leitura do material por parte dos professores, tenha sido um dos principais avanços em relação à formação de professores neste contexto.

(...) O acesso a espaços, materiais, saberes e práticas universitárias por parte desses professores das séries iniciais revela-se como uma conquista altamente positiva, apontando para o atendimento de direitos educacionais de uma parcela da população que tem estado alijada de experiências dessa natureza; bem como para a possibilidade de maiores aproximações entre a escola fundamental e a universidade. (Sarti, 2005, p. 14).

Segundo os autores entrevistados, uma das “inovações” do Programa era a intenção de, por meio dos textos, ir além da mera transmissão de conteúdos ou dos resultados de pesquisas acadêmicas mais recentes, buscando contemplar as preocupações de ordem prática dos professores, inclusive oferecendo no material impresso discussões recentes da política educacional de forma contextualizada. Além de inovadora, esta opção era também fonte de grandes desafios.

(...) Era pra ver assim, o que estava dentro da temática, o que estava rolando dentro da universidade, o conteúdo acadêmico científico com relações práticas. Então você via o que tinha de ponta dentro da pesquisa universitária. (“S” 10- 12/05/09)

Então os desafios nossos eram imensos, nós tínhamos que fazer um material que desse conta inclusive da implementação curricular que ainda não existia, com base nos Parâmetros. Para mim foi uma experiência muito boa. (“S” 4- 17/06/09)

Ainda no que se refere ao encontro entre as duas culturas em questão, foi possível identificar algumas contradições importantes no depoimento de alguns entrevistados. Ao mesmo tempo em que afirmam que existia uma preocupação em re-

significar a prática do professor (entendida como experiência valiosa e mesmo como condição para a realização de um programa especial), atribuem ao professor um “olhar leigo” sobre a educação. Enquanto afirmam que não deveriam impor-lhes suas idéias e perspectivas, já que o aluno- professor também era responsável naquele momento pelo seu aprendizado, subestimam a capacidade do professor de compreender discussões mais elaboradas conceitualmente. Os autores ressaltavam que tiveram por diversas vezes de “adaptar” os conteúdos com o objetivo de que os mesmos fossem compreendidos pelos professores.

Considerações finais

Os textos que compunham o material impresso do PEC- Formação Universitária foram elaborados por diferentes autores, que exerceram a *função* (Foucault, 2000 [1969]) de classificar, reagrupar, delimitar e relacionar os discursos que circulavam naquele contexto. Vários sujeitos, com diferentes perfis: professores e alunos de pós-graduação (doutorandos) vinculados à USP, PUC- SP ou UNESP e outros pesquisadores que ocupam posição de destaque na área educacional.

Selecionar conceitos e autores, escrever textos acessíveis aos professores, “traduzir” os conceitos, oferecer ao aluno-professor textos capazes de possibilitar reflexões, fazer uma formação “compensatória”, ocupar uma *posição docente* no programa, imprimir a ele maior legitimidade e atuar como um dispositivo de rarefação dos discursos integram a *função* que o autor dos textos assumiu no PEC. A *função-autor* (Foucault, 2000 [1969]) no PEC retrata características do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior do programa. Podemos afirmar então, que o nome do autor não era um nome como outro qualquer, mas cumpria ali um papel em relação ao discurso por ele divulgado.

Outro aspecto revelado pelos dados e análises realizadas é a idealização que os autores faziam da imagem do aluno-professor. Os professores dos anos iniciais eram visto de forma bastante vaga e abstrata por parte de vários autores entrevistados, o que parece estar relacionado ao distanciamento historicamente existente entre a universidade e a escola básica. Ter atuado anteriormente como professor dos anos iniciais da escolarização ou na formação docente consistia, assim, em uma forma de distinção para alguns autores, fonte de legitimidade de suas idéias diante do grupo de trabalho, onde não bastava apenas dominar o conteúdo específico.

A elaboração dos textos para o material impresso rendeu discussões por vezes tensas e exaustivas, em grupos com sujeitos filiados a diferentes correntes teóricas e perspectivas metodológicas. Apesar dos conflitos instaurados, alguns dos entrevistados relatam que os momentos de trabalho foram ricos em relação às trocas, proporcionando-lhes aprendizagens. Tais dados sugerem que o programa assumiu um caráter formativo também para os autores dos textos, principalmente no que se refere à temática da formação de professores e o lugar que a universidade pode, deve ou é capaz de assumir nesse campo.

Práticas e valores característicos da cultura acadêmica entraram em conflito com a proposta editorial do material impresso do programa (inspirada nos materiais de ensino a distância e de estudo dirigido): uso de imagens, explicação de conceitos, questões sobre os conteúdos trabalhados, bibliografia comentada. No entanto, alguns entrevistados admitem que, após a experiência de escrever textos nesse formato “menos acadêmico”, optaram por empregá-los também no trabalho nos cursos de licenciatura regulares da universidade, como forma de sanar algumas dificuldades relativas à leitura apresentadas por seus alunos. Esses autores – que atuam também como professores no ensino superior regular – passaram a considerar a possibilidade de utilizar materiais “didáticos”, como o do PEC, na universidade, com seus próprios alunos, posto que as dificuldades de leitura não são exclusivas dos professores “primários”.

Pensar no papel que os autores dos textos desempenharam no PEC e nos muitos desafios colocados a eles na escrita dos textos nos proporciona informações sobre os modos de organização e de funcionamento das novas modalidades de formação docente que surgem nesse momento, com a política de universitarização do magistério dos anos iniciais. Oferecem indícios, também, sobre as maneiras como a universidade e os sujeitos que nela atuam são atingidos pelo contexto atual de universitarização e profissionalização do magistério.

O movimento de *universitarização* dos professores deve ser estudado e discutido, para que seja possível entender a complexidade do processo. Compreendê-lo sob diferentes ângulos requer que se discuta a participação da universidade e os diferentes papéis docentes exercidos nos cursos de formação, inclusive o do autor do material didático utilizado.

Faz-se necessário que os pesquisadores acadêmicos, autores dos textos, assumam de modo mais claro, seu lugar como formadores de professores e que para isto, é imprescindível uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola.

REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, R. (2000) **Professionnalisation, formes et dispositifs**. In: *Recherche et Formation*, n. 35, p. 117-132.

BUENO, B.; et al. (2008) **Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço**. Projeto temático FAPESP, Processo no. 2008/54746-5.

CERTEAU, M. (1994 [1980]). **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes.

DÍAZ, M. (1998) **Foucault, docentes e discursos pedagógicos**. In. *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis, RJ: Vozes.

FERREIRA, F., I. (2008) **Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13 n. 38. maio/ ago. 2008.

FOUCAULT, M. (2000 [1969]) **O que é um autor?** Tradução de António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vega.

_____. (1996 [1970]) **A ordem do discurso**. 9. ed. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Loyola.

NICOLAU, M. L. M. (2006) **As marcas que o PEC- Formação Universitária de Professores- deixou a Coordenação da USP**. In. *Uma experiência de formação de professores na USP: PEC- Programa de Educação Continuada*. Marieta L. M. Nicolau e Myriam Krasilchik (orgs). São Paulo: Imprensa Oficial.

ORLANDI, E. (1996 [1988]) ***Discurso e Leitura***. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

São Paulo (Estado). [2001?] Secretaria de Educação. ***PEC: formação universitária: orientações técnicas para a elaboração do material de apoio***. São Paulo.

São Paulo (Estado); UNESP; USP; PUCSP. (2001) ***PEC Formação Universitária Municípios – Projeto Básico do Programa***. São Paulo

SARTI, F. M. (2005) ***Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério***. 2005. 263f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, D. T. R.; *et al.* (2006) ***O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores***. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, 2006, Salvador - BA. *Anais II CIPA : programação e Resumos*. Salvador- BA : EDUNEB. v. 1.

SAVIANI, D. (2009) ***Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro***. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, v. 14, n. 40. p. 143-155, jan./abr.

A IMPLICAÇÃO DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA AUTISTA

Janaina Pompeu Tobias (UFMS,
janainapompeu@hotmail.com)

Ms. Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão (UFMS,
danibridon@gmail.com)

Juliana Fernanda de Barros (UFMS,
julianafernanda@msn.com)

INTRODUÇÃO

Este artigo é consequência de um projeto de extensão também intitulado “A implicação do educador no desenvolvimento integral da criança autista”, cujo objetivo principal foi produzir e ministrar um curso de aperfeiçoamento para profissionais e educadores do município de Paranaíba/MS sobre o autismo infantil. O curso buscou oportunizar a aprendizagem de conhecimentos específicos e discutir as concepções e práticas dos educadores com a finalidade de implicá-los na constituição psíquica e no desenvolvimento integral da criança autista.

O conhecimento sobre o autismo tem passado por uma série de mudanças ao longo do tempo e, conseqüentemente, sua definição e seu diagnóstico têm sofrido alterações à medida que se consegue uma maior elaboração conceitual, devido ao aumento de pesquisas na área (Lampreia, 2003). Conforme Kupfer (2000), o que tem limitado os estudos sobre autismo e psicose infantil é a diferença diagnóstica, ou seja, a discordância entre os profissionais sobre sua etiologia e sua sintomatologia. Em função disso, se observa a dificuldade em empreender estudos epidemiológicos, além do impedimento de trocas científicas, devido os profissionais discordarem, algumas vezes, sobre as características de seu objeto de estudo: “o autista do neurologista não é o autista do psicanalista”(Kupfer, 2000, p.85). Neste sentido, é fundamental expandir a discussão teórica e clínica para além do campo médico, psicológico e psicanalítico, informando e discutindo com educadores e demais profissionais que trabalham diretamente com crianças autistas e que podem tanto repensar sua prática quanto contribuir para a produção de conhecimento científico.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho foi a produção e a execução de um curso de aperfeiçoamento para profissionais e educadores do município de Paranaíba/MS, tendo como norteador a reflexão sobre concepções e práticas no atendimento e escolarização da criança autista e a implicação desses profissionais em sua constituição e seu desenvolvimento integral. Neste sentido, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as questões históricas, etiológicas, sintomatológicas e educacionais com relação ao autismo, com a finalidade de elaborar um material didático aprofundado e atualizado que sustentasse o curso.

PÚBLICO-ALVO

O curso de aperfeiçoamento destinou-se especialmente à comunidade educacional de Paranaíba/MS, uma vez que envolveu diretamente cinquenta e nove pessoas interessadas em discutir o autismo, entre eles educadores da rede municipal, estadual e particular, acadêmicos de Pedagogia, psicólogos e mães de crianças autistas.

Além disso, se observa a relevância científica desse trabalho, uma vez que a produção de material didático e a escuta dos profissionais permitem a publicação de artigos voltados à comunidade científica com o objetivo de acrescentar novos conhecimentos aos já elaborados.

METODOLOGIA

O curso de aperfeiçoamento, consequência do projeto de extensão, foi construído e desenvolvido nos seguintes momentos: 1º) Efetivação de parceria entre o curso de Psicologia do CPAR/ UFMS e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Paranaíba com o objetivo de atender à demanda de produção de um curso de aperfeiçoamento sobre autismo para educadores do município; 2º) Pesquisa bibliográfica e em artigos científicos sobre as questões etiológicas, sintomatológicas e diagnósticas referentes ao autismo, bem como sobre discussões educacionais e de ensino e aprendizagem que envolvem o educador e criança autista inclusa no ensino comum; 3º) Produção de material didático dividido em seis módulos: a) construção histórica do conceito de autismo; b) possibilidades etiológicas c) hipóteses diagnósticas, definições, sintomatologias e possibilidades de avaliação da criança autista; d) considerações históricas da educação da criança dita especial; e) movimento de inclusão social do autista; f) possibilidades de educação da criança autista no ambiente escolar, práticas educacionais e postura do educador frente à criança autista; 4º)

Desenvolvimento do curso, que se deu de 11 de setembro de 2010 a 18 de dezembro de 2010. O curso foi desenvolvido em dez encontros, onde foram discutidas as temáticas já apontadas, tendo cada encontro a duração de 4 horas.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Neste momento, segue uma discussão de alguns aspectos históricos e etiológicos referentes ao autismo, bem como algumas questões relacionadas às propostas educacionais para crianças autistas.

CAPÍTULO 1 – O AUTISMO

1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO AUTISMO

Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004), a expressão autismo surgiu pela primeira vez em 1911, introduzida por Bleuler, com o objetivo de indicar uma perda de contato com a realidade, que causava dificuldades ou impossibilidade de comunicação. Conforme Alvarenga (sd citado por Campanário, 2006) este termo é um neologismo entrelaçado, advindo da junção do termo “autoerotismo”, onde Bleuler retirou apenas o Eros (vem do grego *érōs*, que significa amor – romântico), pois este termo já era utilizado por Sigmund Freud para fazer menção às neuroses narcísicas (psicoses). De acordo com Roudinesco e Plon (1998), S. Freud utilizava o termo autoerotismo para designar um comportamento sexual de tipo infantil, onde o sujeito encontra prazer em seu próprio corpo, sem recorrer a objetos externos.

Assim Bleuler considerava o autismo como um sintoma da esquizofrenia no adulto, onde esse afastamento da realidade era seguido por um enstupidamento fantasioso e por uma impossibilidade de comunicação, levando o sujeito a ser incapaz de manter qualquer contato com o mundo ao seu redor. Para ele, isso acontecia porque o paciente apresentava um interesse acentuado por sua vida interior, podendo resultar na criação de um mundo próprio, que prejudicava seu interesse pelo mundo exterior, tornando-o inacessível (Gontijo, 2008).

É importante ressaltar que nessa época a esquizofrenia já era conhecida como *déficit*, ou seja, um prejuízo mental ou psíquico que era causado por uma dissociação psíquica que afetava os pacientes por um processo de desarticulação que desintegrava a capacidade associativa. Logo, o autismo foi caracterizado pela primeira vez dentro de um contexto em que, na psiquiatria, vigorava a noção de *déficit*. Mas Bleuler tentou

mudar esse paradigma, pois através de suas formulações teóricas, acreditava que o déficit não era prioritário na determinação de uma psicose, e que o médico poderia dar sentido a fala aparentemente ilógica do esquizofrênico, desde que o ouvisse e não só o medicasse. Não é que Bleuler descartava a possibilidade de haver um *déficit*, apenas coloca como relevante a observação de como a dissociação ocorria, para assim poder analisar como o *déficit* era estabelecido, e isso só poderia ser alcançado através do relato do paciente. (Gontijo, 2008)

Foi em 1943, que Leo Kanner, em Baltimore, nos Estados Unidos, descreveu pela primeira vez, de forma clara, o autismo como uma síndrome (Hollerbusch, 2001). Conforme Azevedo (2009), com essa descrição é que se passa a compreender a noção de “autismo infantil precoce”, obtendo especificidades próprias, ou seja, deixa de ser um aspecto da esquizofrenia. É no artigo titulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, que Kanner apresentou a síndrome que denominou de autismo infantil precoce. Neste artigo, expôs onze casos estudados, que apresentaram uma síndrome única. A partir dessas observações, Kanner destacou a principal característica dessa síndrome: a incapacidade de crianças, desde o início da vida, de se relacionarem com pessoas e situações. Também observou que são crianças com olhar ausente, ausência de movimento de antecipação, indiferença à imagem no espelho, estereotípias, ecolalia e desejo ansiosamente obsessivo em manter a igualdade. Este autor distinguiu, dessa forma, o autismo da esquizofrenia, pois na esquizofrenia o retraimento da participação no mundo se dá a partir de uma relação inicial presente, enquanto que no autismo esse retraimento é observado desde o início de vida da criança.

Kanner, em seu artigo, insistiu na especificidade do autismo, pois com o estudo dos onze casos percebeu que o autismo e a esquizofrenia, apesar de apresentarem alguns aspectos em comum, se diferiam muito. Primeiramente, porque as manifestações de esquizofrenia mais precoces só eram registradas a partir de dois anos de idade, enquanto que nas crianças estudadas os sintomas apareceram desde o início de vida. Em segundo lugar, as crianças eram capazes de manter uma relação adaptada e inteligente com os abjetos, desde que não ameaçassem seu retraimento. E em terceiro e último lugar, os pais dessas crianças eram muito limitados no que diz respeito ao interesse por outras pessoas, estabelecendo e mantendo relações mais frias e formais (Kanner s/d apud Rocha, 1997).

Apesar de atribuir ao autismo um determinante orgânico, é evidente que Kanner hesitou muito em relação à verdadeira etiologia deste, pois mesmo tendo

deixado claro que o autismo é congênito, ainda fez menção à relação pais-filho. Analisando sua compreensão construída para os casos, se pode sugerir que Kanner lançou mão de duas hipóteses etiológicas acerca do autismo: uma organicista e outra psicodinâmica.

Na mesma época em que Kanner publicava suas observações e descobertas acerca do autismo infantil precoce, que mais tarde também ficou conhecido como síndrome de Kanner, um médico austríaco chamado Hans Asperger, em 1944, publicava descrições de casos bem parecidos aos casos publicados por Kanner. Ambos chamaram de autismo, termo introduzido por Bleuler em 1911, esse conjunto de novos sintomas que vinham sendo descobertos por eles, a partir das observações de casos. É importante ressaltar que o termo autismo origina-se da palavra grega “autos” que significa “próprio”, pois tanto Kanner quanto Asperger quiseram destacar exatamente esta característica nos casos estudados, já que nestes era difícil identificar uma entrega a troca e participação social (Hollerbusch, 2001). Já na década de 60 do século passado começaram as dúvidas sobre onde o autismo se encaixaria nas classificações, e diante disso, Kanner, em 1965, volta a defender a singularidade dessa síndrome, afirmando que ela deveria ser atribuída a uma postulável organicidade (Campanário, 2006).

Dessa forma, a história da construção conceitual do autismo revela o motivo de sua imprecisão atual, pois o autismo surgiu como um coadjuvante de outra patologia (a esquizofrenia) e passou por várias mudanças em relação ao seu diagnóstico e suas causas, o que contribui para que atualmente não haja um consenso entre os profissionais no que diz respeito à etiologia, definição e seu diagnóstico. Porém, mesmo em meio a todas essas dificuldades, o autismo precisa ser cada vez mais discutido e seus estudos divulgados.

CAPÍTULO 2 – ALGUMAS HIPÓTESES ETIOLÓGICAS NA OCORRÊNCIA DO AUTISMO.

No material didático produzido para o curso de aperfeiçoamento, se buscou discutir as diferentes etiologias atribuídas ao autismo: no campo da neuropsiquiatria, da genética, das teorias desenvolvimentistas e da teoria psicodinâmica. Neste artigo, abordaremos apenas a hipótese psicodinâmica, que vincula a ocorrência de autismo a questões subjetivas.

2.1. O AUTISMO NA PERSPECTIVA PSICODINÂMICA

De acordo com Ferrari (2007), os autores dessa perspectiva se interessaram pelo autismo infantil com o objetivo principal de melhorar o tratamento terapêutico dos pacientes, além de compreender e elucidar os mecanismos psicológicos atuantes. Kanner, em seu primeiro artigo sobre o autismo, já lançava mão de uma perspectiva psicanalítica para sua explicação, embora tenha oscilado para a determinação organicista.

Foi à psicanalista inglesa Melanie Klein quem pela primeira vez aplicou o tratamento psicanalítico numa criança autista. Embora não empregasse o termo autismo, publicou em 1930 um artigo do caso do menino Dick, de quatro anos, o qual apresentava uma sintomatologia muito parecida com as das crianças autistas. Segundo Bridon (2003), para Klein desde o nascimento a criança é capaz de estabelecer relações de objeto, já vivendo a questão edipiana. A relação de objeto vivida pela criança trata-se da relação desta com o corpo da mãe, sendo este o “abrigo mítico de tudo o que existe para ser conquistado e possuído no mundo” (Bridon, 2003, p. 28). Dessa forma, primeiro o objeto materno é destruído para depois ser separado. Com isso, vê-se um adiantamento, ou seja, Klein antecipa todas as questões simbólicas, buscando adaptar a técnica psicanalítica a partir desses pressupostos.

Ainda conforme Bridon (2003), os conceitos de S. Freud e J. Lacan proporcionam um entendimento em relação ao autismo, tanto em seu aspecto etiológico quanto nas possibilidades de intervenção clínica e educacional. Para esses autores, o autismo é visto como uma negatividade, pois seu entendimento se dá a partir do que não foi estruturado no sujeito, que nasce sem nenhum suporte psíquico pronto, ou seja, é apenas um corpo que vai sendo estruturado a partir de suas relações. Neste sentido, é importante relativizar os limites do orgânico sobre o psíquico na constituição subjetiva do sujeito, pois a criança é um corpo em desenvolvimento, onde nesse corpo há um sujeito psíquico em estruturação. “O sujeito psíquico advém de uma operação que vai do corpo a imagem, da imagem a palavra e da palavra ao desejo” (Jardim, 1996, p. 73).

De acordo com Dor (1989), os primeiros processos psíquicos podem ser vistos em ação a partir das primeiras satisfações da criança. O processo pulsional inicia-se na criança por um desprazer que é causado por um estado de tensão, colocando-a numa condição de necessidade orgânica que precisa ser satisfeita. Neste primeiro momento, a necessidade do corpo não tem mediação psíquica, e o objeto que vai ser dado à criança por um outro ultrapassa o que a mesma busca. Essa experiência vivida pela criança, de desprazer e objeto oferecido sem que ela o busque, vai deixar traços mnésicos em seu

aparelho psíquico, pois a satisfação vai ser ligada à imagem que proporcionou satisfação. Estes traços são os constituintes da representação do processo pulsional para a criança. Assim, quando o estado de tensão pulsional reaparecer, a criança reativará esse primeiro traço inscrito nela por sua experiência de satisfação, o que a levará para um estado de tensão pulsional, provocada por uma confusão do objeto representante com o objeto real. É a partir deste momento que não se pensa mais em necessidade orgânica, pois ela passa a estar ligada a uma representação mnésica de satisfação. A busca pela reconstituição da primeira satisfação faz nascer na criança o desejo, que só é possível graças à mediação psíquica, ou seja, a essa inscrição mnésica da primeira satisfação, o que leva o sujeito a se orientar dinamicamente na busca por um objeto que lhe proporcione satisfação (Bleichmar, 1994).

Diante disso, Chemama (1995) afirma que existem bebês que não possuem nenhum distúrbio orgânico e que foram criados por sua mãe, mas que mesmo assim não olham para ela, não sorriem, não falam e não a chamam quando estão em situação de aflição. É diante dessas características iniciais, como o não-olhar entre mãe e filho e o fato da mãe não se dar conta disso, que se pode formular a hipótese do autismo. O autismo remete a uma não instalação da relação simbólica fundamental a partir da presença-ausência materna. Essa ausência não se refere à ausência física, mas a uma falha na presença fundamental do outro simbólico para a constituição subjetiva. Diante disso, a instalação da relação especular entre mãe – ou quem exerça sua função – e bebê fica comprometida, resultando em uma falha na constituição da imagem do corpo e na constituição do eu, características essenciais do autismo para a abordagem psicodinâmica (Chemama, 1995).

Para entender essa não instalação da relação especular, é necessário mencionar a teoria dos esquemas ópticos de Lacan, que parte do mesmo princípio que Freud para suas construções teóricas. A criança, em um primeiro momento, não possui uma unidade corporal, devido às pulsões parciais que estão dispersas em seu corpo, especificamente localizadas nas zonas erógenas. Lacan descreve a experiência subjetiva que vai dar a criança uma unidade corporal ou a imagem de si é através do estágio do espelho, onde a imagem especular é justamente essa unidade do corpo da criança que vai ser constituída na relação com o Outro (Fernandes, 2000). Segundo Fernandes (2000), Lacan conceitualiza que o que permite a constituição da unidade do ser através da imagem especular é a palavra. Através do Outro, localizado como uma figura de espelho plano, o corpo ascenderá à condição de sujeito através do acesso à imagem.

É importante ressaltar que dentro do contexto psicanalítico, o termo Outro foi proposto por Jacques Lacan. Segundo Roudinesco e Plon (1998), esse termo significa um lugar simbólico, ou seja, a lei, a linguagem que irá determinar o sujeito tanto de maneira externa quanto de maneira “intra-subjetiva em sua relação com o desejo”(p. 558). Diante disso, Laznik-Penot (1997 citado por Bridon, 2003), define o Outro primordial como uma função que é exercida por uma pessoa, mas que implicará na criança um lugar psíquico:

Este lugar se constrói a partir das relações que a criança tece com as pessoas à sua volta que têm um lugar de Outro real para ela e, mais especialmente, com os pais. A ausência de um corte no Outro para uma criança pode ser proveniente da dificuldade experimentada por seus pais, em um determinado momento da vida deles, de assumir, ou então de significar para esta criança algo da descompletude deles. Algumas formas larvais, como uma depressão, por exemplo, poderiam tornar um dos pais incapaz de assumir sua falha perante o filho (Laznik-Penot, 1997 citado por Bridon, 2003, p. 12).

Dessa forma, o Outro com letra maiúscula é designado por uma ordem simbólica, sendo este o lugar do inconsciente, enquanto que o outro com letra minúscula designa o ser da realidade física, ou seja, a pessoa que se relacionará com a criança. Em um primeiro momento a criança se apóia numa imagem que é de seu semelhante, ou seja, toma para si a imagem de um outro, submetido ao Outro, ou seja, ao Simbólico, sendo uma experiência psíquica própria a crianças até dois anos e meio. Lacan considera essa experiência como sendo da ordem da ficção, não havendo em princípio uma imagem interiorizada da criança dela própria, pois o que existe é um corpo fragmentado. Nomeia essa fundamental primeira experiência psíquica de destino de alienação, porque esta imagem fictícia está necessariamente pautada em uma imagem que está do lado do outro (Fernandes, 2000).

O estágio do espelho é um tipo de identificação pautada numa relação de alienação específica com a mãe. A criança, então, se aliena a uma imagem que esta entre ela e a mãe, sendo preciso o olhar do outro para que a criança consiga ter uma nuance de si, sendo a partir do olhar da mãe – no qual manifesta seu desejo em relação ao filho – que a criança formará sua primeira nuance de si, se apropriando do desejo do outro sobre ela, e ficando, dessa forma, passiva na relação com o outro que a olha.

Para Lacan, esse momento de reconhecimento pelo Outro da imagem especular é muito importante, pois é nesse momento que a criança se volta para o adulto que a pega no colo, que a carrega, que a confirma através do olhar, percebendo isso como a ascensão a uma imagem no espelho. É importante considerar neste contexto a necessidade da ocorrência de um primeiro reconhecimento, “não-solicitado” pelo corpo da criança, imerso apenas em suas necessidades biológicas, sendo justamente este primeiro reconhecimento advindo do outro que funda a imagem especular na criança e lhe possibilita o início de sua trajetória subjetiva (Chemama, 1995).

A hipótese etiológica da ocorrência de autismo está articulada, para a perspectiva psicodinâmica, à falta do reconhecimento primordial do Outro, que impossibilita à criança assumir uma imagem especular de si neste primeiro momento de sua subjetivação. O não-reconhecimento pode ser explicado pela evitação, ou seja, um cancelamento dos sinais perceptivos que poderia constituir o olhar da mãe e possibilitar o investimento libidinal no corpo do filho. Assim, o fracasso na instalação da relação especular é consequência de mulheres-mães que percebem inconscientemente a criança em seu ventre apenas como um corpo, não tendo nenhum tipo de imagem antecipatória, ou seja, de uma imagem do que viria a ser essa criança para ela.

Importante salientar que essa falta de imagem antecipatória não é da ordem da vontade, e sim da ordem do simbólico, da qual a mãe está implicada. A ausência de imagem simbólica e imaginária do corpo do filho faz com que este não se constitua mediado por uma imagem unificada de seu corpo, fazendo com que sua vivência de unidade de corpo se torne problemática, ficando sua libido impossibilitada de se voltar tanto para si, enquanto sujeito diferenciado do outro, quanto para objetos externos (Chemama, 1995).

CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA AUTISTA

Ao propor a inclusão das pessoas com deficiência ou doença mental deve-se respeitar as características de sua singularidade, visando à aquisição de comportamentos sociais aceitáveis, porém, respeitando as necessidades de cada educando, e sobretudo, trazendo os pais para um comportamento mais realístico possível, evitando a fantasia da cura, tão presente em pais de crianças especiais. Assim, acima de tudo, não se pode esquecer que a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade

ou a uniformidade. Por isso se deve respeitar o próximo independente de sua condição mental ou intelectual, pois cada um interpreta o mundo de uma forma singular e única.

Os alunos diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento, entre eles o autismo, representam um grande desafio ao processo inclusivo, uma vez que suas características são muito variáveis e de complexa condução no âmbito grupal. Em relação à aprendizagem, Lewins percebe que as crianças autistas apresentam, em geral, dificuldades frente aos métodos de ensino tradicionais, respondendo melhor a propostas de trabalho estruturadas, a situações livres e mais a estímulos visuais que a estímulos auditivos (Lewins; De Leon apud Gomes, 2006). Assim, a educação de uma criança com autismo representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da Educação. A singularidade e a insuficiência de conhecimento sobre esse transtorno fazem os educadores percorrerem caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que se pode esperar de suas intervenções (Serra, 2004). Para Gomes (2006), tratar de criança com autismo “é uma tarefa de vida”(p. 06) que não se restringe apenas à criança, mas engloba seus familiares, a escola e demais ambientes da comunidade nos quais vive e atua. Assim, resulta como de extrema importância o papel da escola junto à família para seu desenvolvimento.

As famílias que experimentam dores psíquicas em diversas fases da vida possuem um papel decisivo no sucesso da inclusão. Ela pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança com autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança (Serra, 2004). Quando a criança com transtorno autista frequenta a escola, ocorrem alterações no seio familiar.

Diante desta perspectiva, preconizar a legitimidade da inserção de crianças com psicose infantil e autismo nas escolas é bem mais do que defender (ou atender) um mandato político que reza sobre os direitos do cidadão. Mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para crianças com autismo, poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito. Este alvo, que não consta na política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica (Kupfer, 2007).

3.1. PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS AUTISTAS SEGUNDO O ENFOQUE PSICODINÂMICO

Conforme Kupfer “não há como aplicar a psicanálise à educação” se pensarmos numa proposta de levarmos para a escola a análise da transferência e a interpretação dos instrumentos desta, pois estes só possuem eficácia na clínica. Mas, por outro lado, não há como negar a influência da psicanálise no âmbito da educação, pois esta se introduz no âmbito escolar por seu norteamiento em relação ao trabalho pedagógico, onde procura clarear as práticas educacionais e esclarecer os efeitos terapêuticos subjacentes ao trabalho escolar (Kupfer, 2007, p.68).

Diante disso, vê-se que a psicanálise pode ser implicada à escola e à educação, mas como orientadora das práticas desenvolvidas pelos profissionais dessa área. Quando Kupfer coloca, como exposto acima, que a psicanálise no âmbito escolar procura clarear as práticas educacionais, esta teoria orienta que o profissional da educação possa ter um norteador para olhar e refletir sua prática e os acontecimentos na escola. Este fato se complementa quando em seguida a autora discorre sobre os efeitos terapêuticos do trabalho escolar. Quando um profissional da educação trabalha com várias crianças, este não deve perder de vista que cada criança possui uma experiência diferente com o que está acontecendo em conjunto, apesar de não haver lugar no âmbito escolar para cada experiência individualizada, mas esta pode ser diluída no social, de tal forma que essas particularidades possam ser socializadas, e assim, repercutir efeito terapêutico na criança em questão, bem como nos demais.

A fim de exemplificar como esses influenciadores da psicanálise no âmbito educacional se dão na prática, Kupfer (2007, p.71) traz um episódio que aconteceu na Escola Experimental de Bonneuil, na França, onde estavam todos ensaiando um teatro de um episódio da história de “Alice no país das maravilhas”, quando esta deveria escorrer por um túnel e então, chegar ao país das maravilhas. Um menino, ao defrontar-se com esse episódio, entrou em pânico e começou a gritar, assustando os demais. Diante disso, a equipe propôs que todos deveriam gritar: “Alice tem medo”. Ao propor isso, a equipe conseguiu transpor o medo desse menino à Alice, transformando o medo em encenação. A partir desse exemplo, vê-se que o medo, que era apenas de um menino, obteve uma “expressão social”. Mais tarde essa equipe veio a saber que no dia que aconteceu esse episódio, o menino desceu até o porão de sua casa, sendo algo que não fazia porque tinha muito medo, demonstrando assim o discernimento da equipe em transformar um episódio que poderia ser constrangedor para o menino em um efeito terapêutico. Além disso, observou-se também que este efeito terapêutico, aparentemente vivenciado apenas pelo menino, pode ter se estendido aos demais, e tudo isso se deu

sem que ninguém conhecesse o sintoma do menino e, portanto não havendo o desejo de eliminá-lo, o que demonstra que o acontecimento não foi propositado, mas direcionado por um olhar diferenciado, olhar este guiado pelo saber psicanalítico dentro do contexto escolar.

Dessa forma, segundo Cunha (2003), a educação escolar não é apenas o relacionamento entre o professor e o aluno, onde um ensina e o outro aprende, e nem se resume na escolha do melhor método. Mas a educação escolar, pautada na psicanálise, dirige a atenção dos profissionais dessa área para as questões subjetivas implicadas nesse processo de aprendizagem. No interior do âmbito escolar e relacional entre professor-aluno há a expressão do desejo, onde nesse processo, além de serem inscritos componentes no campo intelectual, há uma “carga emocional, em grande parte inconsciente” (Cunha, 2003, p. 18). Diante disso, a psicanálise propõe um caminho diferenciado aos professores, sugerindo que estes saiam um pouco do paradigma técnico e passem a olhar o outro, ou seja, o aluno e sua relação com este, procurando desconstruir uma relação mecanicista para que possam construir uma relação humanizada, pautada na compreensão do outro. Por isso é importante, antes de abordarmos propriamente o que a psicanálise sugere no manejo escolar com a criança autista, ressaltarmos a importância da escola para o desenvolvimento e para esse sujeito, a criança autista, dentro da visão psicanalítica.

Autores como Kupfer (2007) preconizam a importância da escola para o desenvolvimento de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, afirmando, inclusive, que a educação pode se transformar em uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento global destas crianças. Pois, de acordo com Kupfer (apud Assali, 2006):

As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem - por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro - desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas (Kupfer citada por Assali, 2006, p. 03).

Desta forma, segundo a mesma pesquisadora, a escola poderá ser fundamental para o desenvolvimento ou a conservação das ilhas de inteligência que as crianças autistas têm preservadas, e poderá, ainda e sobretudo, oferecer mais do que a

chance de aprender: apresentar-lhes uma ordenação, ou seja, inscrevê-las nas leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança poder tomar o que puder (Garcia, 2008).

No entanto, no autismo há uma dificuldade de se situar no simbólico, ou seja, de fazer uso em nome próprio das palavras, o que repercute na dificuldade de interação social. Assim, entendida num sentido amplo, a educação de um autista vai mais além da instrução escolar, significando a via principal de ingresso na cultura, promovendo uma circulação social e conseqüentemente a entrada no registro do simbólico (Rocha, 2002). Desta forma, uma designação de lugar social é particularmente importante para crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças autistas ou com transtornos graves. Sendo assim, a principal preocupação dos profissionais que trabalham com a escolarização de crianças psicóticas e autistas deve ser a representação da noção de símbolo para a criança. Isto é, a história social de cada criança agregada a uma rede de significações sociais.

Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto, alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. Assim, a escola para os autistas funcionaria como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social. E, efetivamente, isso acaba tendo um efeito terapêutico (Jerusalinsky, 1999).

Ainda, segundo Camargo e Bosa (2009), proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Assim, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivem e aprendem com as diferenças.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados no curso de aperfeiçoamento “A implicação do educador no desenvolvimento integral da criança autista” se referiram especialmente ao estudo teórico construído, pautado em pesquisa bibliográfica e artigos científicos clássicos e atuais sobre a ocorrência de autismo, em seus aspectos históricos,

etiológicos, diagnósticos e educacionais. Além disso, se observou como resultado as reflexões e as discussões produzidas no desenvolvimento do curso através do material construído e das dinâmicas realizadas. Por meio de um diagnóstico inicial frente aos educadores com o objetivo de se reconhecer o que sabiam sobre o autismo, se constatou o quase total desconhecimento dos aspectos etiológicos, sintomatológicos, diagnósticos e educacionais que envolvem a criança autista, bem como uma aparente confusão entre a concepção de autismo e outras doenças mentais ou deficiências intelectuais. Apesar do desconhecimento ou da confusão relatadas, a maior parte dos educadores suspeitava de já haver trabalhado em sala de aula com uma criança possivelmente autista. Diante dos relatos e das discussões, se observou uma maior abertura para a desconstrução de estereótipos, bem como para um posicionamento diante do autismo permeado por conhecimentos mais aprofundados.

CONCLUSÃO

Desde o seu surgimento enquanto nosografia psiquiátrica, o autismo é objeto de investigações e controvérsias teóricas e clínicas. Observa-se mais uma vez nessas discussões o clássico embate entre o orgânico e o psíquico, especialmente no que diz respeito às questões etiológicas. Ainda que o conhecimento específico sobre o autismo tenha iniciado, tanto no campo da Psiquiatria quanto da Psicanálise, há mais de sessenta anos, se observa uma necessidade premente em discutir essa ocorrência clínica em diversos contextos, especialmente naqueles voltados à saúde e à educação. A necessidade fundamenta-se, por um lado, na própria característica da ciência, que se reinventa a fim de reconhecer e melhor circundar – tanto na teoria quanto na prática – seus objetos de estudo, quanto na não compreensão, própria aos não cientistas, dos fenômenos que fazem parte da vida cotidiana, para assim melhor intervir. Um curso de aperfeiçoamento voltado a educadores com a temática do autismo é uma grande oportunidade para provar que o tripé necessário a qualquer formação acadêmica é talvez a única possibilidade de se romper barreiras que separam a dita vida intelectual daquela mais mundana, mas, sem a qual, toda intelectualidade perderia seu sentido.

REFERÊNCIAS

ASSALI, A. M. (2006). **Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico:** possibilidade ou entrave?. Colóquio do LEPSI/FE-USP, ano 6. Recuperado em 14 de

março de 2010. Obtido em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid= MSC0000000032 0060 0 0100017 &script=sci_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext).

AZEVEDO, F. C. (2009). **Autismo e psicanálise: um lugar possível do analista na direção do tratamento** (1ª ed.). Curitiba: Juruá.

BLEICHMAR, S. (1994). **A fundação do inconsciente: desejos de pulsão, desejos do sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

BRIDON, D. (2003). **O autismo nos (des) caminhos da feminilidade: o lugar da função materna na ocorrência de autismo infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMARGO, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência **Social, Inclusão Escolar e Autismo**: Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1): 65-74.

CAMPANÁRIO, I. S. (2006). **O Atendimento Psicanalítico do Bebê com Risco de Autismo e de Outras Graves Psicopatologias**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHEMAMA, R. (1995). **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CUNHA, M. V. (2003). **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A.

DOR, J. (1989). **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNANDES, L. R. (2000). **O olhar do engano**. *Autismo e Outro primordial*. São Paulo: Escuta.

FERRARI, P. (2007). **Autismo infantil: o que é e como tratar**. (Tradução Marcelo Dias Almada) – São Paulo: Paulinas.

GADIA, C. A., Tuchman, R. & Rotta, N. T. (2004). **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. *Jornal de Psiquiatria*, 80 (2): 83-94.

GARCIA, C. A. S. G. (2008). **A Construção da Escolarização de Alunos com Graves Transtornos no Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 9 (18): 117-123.

GOMES, C. G. S. (2006). **Inclusão Escolar de Crianças com Autismo: O Papel da Consultoria Colaborativa**. Belo Horizonte: PUC.

GONTIJO, R. A. G. (2008). **Autismo: da concepção deficitária ao retorno de gozo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

HOLLERBUSCH, R. M. S. L. (2001). **O Desenvolvimento da Interação Social das Crianças com Alteração do Espectro do Autismo**. Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal.

JARDIM, G. (1996). **Do corpo ao desejo: um olhar sobre o sujeito**. Revista sobre a Infância com Problemas, 1 (1): 68-77.

JERUSALINSKY, A. J. (1999). **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes e Oficinas.

KUPFER, M. C. (2007). **Educação para o Futuro – Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta.

KUPFER, M. C. M. (2000). **Notas sobre o Diagnóstico Diferencial da Psicose e do Autismo Infantil**. Psicologia USP, 11 (1): 85-105.

LAMPREIA, C. (2003). **Avaliações Quantitativa e Qualitativa de um Menino Autista: uma análise crítica**. Psicologia em Estudo, 8(1): 57-65.

ROCHA, F. H. (2002). **O Tratamento de Crianças Psicóticas e Autistas entre a Psicanálise e a Educação: Aproximações iniciais**. Col. LEPSI IP/FE-USP, ano 3. Recuperado em 14 de março de 2010. Obtido em

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300016&script=sci_arttext.

ROCHA, P. S. (org.). (1997). **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta.

ROUDINESCO, E. & Plon, M. (1998). **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SERRA, D. C. G. S. (2004). **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Elizabeth S. Gelli - Docente do curso de psicologia da Unesp de Assis

Fábio Sagula de Oliveira - Docente das Faculdades Integradas de Ourinhos - fso07@yahoo.com.br

Eduardo Cezário Mota - Bolsista de Iniciação Científica - Fapesp

1 Introdução

A partir da promulgação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) –, o atendimento às crianças de zero a seis anos passou a ser incluída na esfera da Educação Básica, por meio de creches (zero a três) e pré-escolas (quatro a seis), como complemento à ação da família e com funções indissociáveis de cuidados e educação, reafirmando este direito da criança, como já previra a Constituição de 1988.

Em 1998, foi aprovado pelo MEC e divulgado nacionalmente o **Referencial Curricular para a Educação Infantil** (1998), que traz entre seus princípios norteadores:

- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.

No âmbito do Conhecimento do Mundo, estão propostos os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Matemática, e Natureza e sociedade. Conforme o próprio **Referencial Curricular para a Educação Infantil** (1998, p. 46) “[...] estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade”.

Cabe ressaltar que este **Referencial** tem sido alvo de severas objeções por parte de especialistas e pesquisadores, entretanto, tem se tornado um material de referência pedagógica para a maioria das instituições de educação infantil do país, especialmente

as públicas, que o tomam como uma diretriz de trabalho – quase um manual – quando não o reduzem a uma grade curricular, nefasta para a fase de desenvolvimento em que se encontra a criança atendida pela Educação Infantil.

Nas últimas décadas têm se avolumado pesquisas e estudos nos campos da psicologia e da educação, apontando a fase de zero a seis como fundamental para o desenvolvimento humano, para a formação de estruturas cognitivas, afetivas e neurológicas. Estes estudos têm, involuntariamente, contribuído com a ideia de que, neste período, as crianças devem ser estimuladas em todas as suas potencialidades de modo a conquistarem posições de vantagem em uma sociedade regida pelo mercado. Contudo, dois aspectos destes estudos sobre a criança pequena têm sido essenciais para nortear procedimentos educacionais que visem ao desenvolvimento integral e saudável de crianças pequenas: a importância do *brincar* e das interações estabelecidas com adultos.

Quando se pensa na educação infantil institucionalizada, acolhendo ao disposto na legislação em vigor, entende-se que, ao considerar a criança como sujeito de direitos, a ela devem ser oferecidas condições e oportunidades para que seu desenvolvimento seja construído de modo que, neste processo, também se aproprie dos bens culturais produzidos pela humanidade, tendo o brincar e a ludicidade como principal atividade e o adulto como mediador privilegiado. Por meio do lúdico, as crianças apreendem o mundo adulto, as diversas formas de interação com o mundo exterior a elas (a realidade física e social) e aprendem a lidar com as vicissitudes do crescimento e, consequentemente, com a construção de sua personalidade.

Entretanto, sob uma perspectiva histórica compreende-se que esse processo de desenvolvimento e aprendizagem não se dá naturalmente, sendo fundamental aí a participação do adulto. Quando se fala na participação do adulto no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, é preciso diferenciar as relações informais, tais como as familiares, daquelas situações institucionalizadas, nas quais as relações adulto-criança se estabelecem de modo deliberado. Neste sentido, estamos nos referindo a adultos, profissionais de educação.

Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir,

relacionar e buscar soluções. (Kishimoto, 1998, p. 151).

Por um lado, profissionais que atuam em creche, com crianças de zero a três anos de idade, priorizam os cuidados básicos com a criança (como a higiene, a alimentação, o sono), assumindo funções de maternagem, “substitutos” à mãe. Por sua vez, profissionais que atuam com crianças de quatro a seis anos, na pré-escola, investem-se no papel de professoras⁴⁸, privilegiando atividades voltadas para uma escolarização precoce, em que o brincar aparece apenas como estratégia pedagógica para que sejam inculcados os conteúdos escolares.

Conforme bibliografia estudada, observou-se que pesquisas e avanços científicos sobre a importância do brincar e da ludicidade na faixa etária anterior aos sete anos não vêm repercutindo no cotidiano das instituições de educação infantil, prevalecendo o entendimento de antecipação dos conteúdos programáticos das séries iniciais do ensino fundamental. Do mesmo modo, parece que à criança pequena não tem sido dada a oportunidade para que construa relações sobre o mundo externo, por meio do acesso à cultura da humanidade e de sua comunidade mais próxima. A esta criança são inculcados conteúdos sobre os quais somente cabe a reprodução do conhecimento.

1.1 A linguagem Musical, o Desenvolvimento Humano e a Educação Infantil

A música e os eventos sonoros estão presentes na vida dos seres humanos das mais diversas formas e nos mais variados momentos, seja para comemorar acontecimentos ou expressar sentimentos, seja em um centro urbano ou em uma tribo indígena, seja para transmitir tranquilidade ou agitação. Desde a fase intrauterina o bebê mantém contato com os sons produzidos pelo corpo da mãe: os batimentos cardíacos, a circulação sanguínea, a respiração, as vibrações vocais e outros eventos sonoros formam uma paisagem riquíssima; por meio das variações desses sons internos, o bebê pode conhecer a sua mãe e estabelecer algumas referências afetivas importantes mesmo após o nascimento.

⁴⁸ Optou-se pela referência a esses profissionais no feminino, pelo fato de que é entre as mulheres que se encontra o maior contingente de profissionais para a Educação Infantil no Brasil.

A audição é responsável pela leitura de uma grande parcela das informações que são coletadas do mundo à nossa volta. Os sons e o silêncio são capazes de transmitir informações e significados, relacionados a conteúdos objetivos e concretos ou a sensações, emoções e reações subjetivas. Desse modo, o ser humano está exposto a uma imensa variedade de sons. Como o ambiente sonoro varia de acordo com o tempo e a cultura, são diferentes as implicações desses estímulos no cotidiano das pessoas em diferentes épocas e lugares.

As propriedades do som e a sua influência sobre o homem permitem que ele seja usado como uma linguagem, capaz de promover a comunicação e a expressão, tal qual o desenho e a escrita. A música como linguagem vem se desenvolvendo ao longo da história da humanidade, transformando-se em um legado de signos que exige uma preparação para ser compreendido. Assim como a aprendizagem da escrita demanda uma familiaridade com as suas produções, a capacidade de desfrutar os elementos presentes na música será proporcional ao contato do sujeito com uma variedade de obras musicais.

A boa audição musical depende do contato com variadas obras musicais, assim como o aprendizado da linguagem oral depende do convívio com outras pessoas. Nem todos os sons podem ser ouvidos: tudo vibra, em constante movimento, mas há ondas sonoras de vibrações muito lentas ou muito rápidas que os nossos ouvidos não percebem como sons. Além das limitações de ordem física, limitações de ordem cultural também podem limitar a abrangência da nossa percepção musical, de acordo com a variedade de sons do ambiente. “Isso explica, por exemplo, a nossa dificuldade de perceber e reproduzir os microtons presentes na música indiana” (Brito, 2003, p. 17).

A música promove uma integração entre aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, bem como a interação e a comunicação social (Cf. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v. 3, p. 45). Estudos recentes têm confirmado a hipótese de que a atividade de representação mental da música é diferente de outros campos de conhecimento, como a linguagem verbal (Beyer, 1999). Nesse caso, a inserção de música abriria a possibilidade da construção de novas imagens mentais, que não poderiam ser formadas com nenhum outro tipo de atividade.

A música se forma pela relação das notas entre si, e só possui um significado quando observada em sua totalidade. Assim, as mesmas imagens e sensações podem ser provocadas por meio de diferentes sonoridades, e os mesmos elementos podem formar imagens e sensações completamente diferentes, dependendo do seu contexto e

organização. Assim, a música trabalha de uma forma integrada, diferente da linguagem escrita ocidental, construída a partir de fragmentos.

Uma obra musical tem a particularidade de transcorrer ao longo do tempo, diferentemente de outros tipos de produção artística, de modo que a sua apreciação exige uma forma diferenciada de atenção. Os sons que chegam aos nossos ouvidos num instante dão lugar a outros sons no instante seguinte, em uma construção temporal que precisa ser acompanhada e elaborada continuamente, gerando, desse modo, sentidos e significados. Nesse contexto, a escuta deve ser ativa, intencional e transformadora.

A música tem a propriedade de desenvolver formas de raciocínio sofisticadas devido ao seu caráter relativo e dinâmico. Ao conhecer, transformar e inventar sistemas de notação, trabalhar com intensidades, alturas, tonalidades, timbres e criar instrumentos, a criança desenvolve intuitivamente aspectos cognitivos que dificilmente poderiam ser trabalhados de outras formas (Brito, 2003). Do mesmo modo, foi comprovado que as noções espaciais e geométricas são desenvolvidas por meio do trabalho musical

O desenvolvimento da expressão musical pode ser comparado à aquisição da linguagem escrita. Desde a fase de exploração das propriedades vocais do bebê até a fala da criança, da imitação da escrita e reconhecimento das primeiras letras até a grafia de palavras, frases e o domínio da escrita, há um longo processo de explorações, descobertas importantes, construções de hipóteses, reorganizações e reflexões que vão tornando significativo aquele conjunto de signos. Da mesma forma é construída a capacidade de apreciar e se expressar por meio da linguagem musical: desde a exploração, a escuta e a imitação até a criação, a improvisação e a composição, num contínuo processo de transformação e conquista. Assim como existe a “garatuja gráfica”, existe a “garatuja sonora” da criança, que explora os materiais sonoros e os próprios sons vocais, sem preocupação com os resultados ou com o sentido do que está sendo produzido. Nesse momento importa somente o explorar.

Ostetto (2003) mostra como o gosto musical não é um dado natural e está diretamente relacionado ao repertório conhecido de cada um. Ainda no mesmo artigo a autora complementa que é importante questionar quais as reais oportunidades de apreciação e escolha que as crianças estão tendo “[...] dentre as inúmeras criações que compõe o patrimônio cultural da humanidade” (Ostetto, 2003, p. 18).

Com o advento da massificação da produção, as obras musicais se transformaram em produtos. A mídia utilizou seu poder de influência para divulgar

somente produções musicais baseadas em determinadas “fórmulas” simplistas, que pela repetição “entravam na cabeça” das pessoas e, por isso, podiam ser vendidas facilmente. Se por um lado falta boa vontade da parte dos responsáveis pelos meios de divulgação, por outro lado falta uma educação musical que ofereça elementos para a formação de uma opinião musical.

Um aspecto que deve ser considerado é a presença da chamada “indústria cultural”. De acordo com Medrano e Valentim (2001), a *indústria cultural* transforma a arte e a cultura em mercadorias de troca, fazendo perder sua unicidade e especificidade.

Atualmente, verifica-se que as produções musicais mais divulgadas no Brasil colocam em segundo plano a música em si, priorizando outros elementos apelativos e repetitivos. “Parece que vivemos um tempo em que vale mais a aparência, o cenário, a coreografia sugerida, do que propriamente a música, transformada quase num detalhe” (Ostetto, 2003, p. 8).

Podemos dizer que, de um modo geral, a educação no Brasil deixou, por muito tempo, de oferecer oportunidades para a apreciação musical, uma vez que não forneceu parâmetros para conhecer, distinguir e apreciar a variedade de obras musicais existentes. Assim, não apresentando um espaço para que se sensibilizassem ouvidos para a compreensão da linguagem musical, as novas gerações parecem não ter critérios para selecionar as músicas que escutam, aceitando, passivamente, todos os tipos de produção que chegavam pelos meios de divulgação.

Práticas comuns nos contextos de educação infantil são os exaustivos ensaios de danças para apresentações em determinadas datas. Esse tipo de atividade consiste em apresentar para as crianças um produto pronto para ser imitado, mecanicamente, cujo objetivo primordial é o resultado final. Tendo em vista que o objetivo da educação musical infantil é o desenvolvimento integral das crianças, as atividades devem valorizar a expressividade e o processo de construção musical. Atividades que priorizam a sistematização formal precoce e o treinamento mecanicista estão desconectadas da proposta de sensibilização para as propriedades da música e suas possibilidades expressivas.

As obras musicais carregam consigo valores culturais daqueles que a fizeram, e a observação dessas características pode ser um exercício de compreensão do outro, de passagens e transformações socio-históricas. A forma como as crianças exploram, apreendem e se relacionam com o mundo que vão descobrindo a cada dia também é

revelado na forma como elas interagem com os sons no tempo-espaço. Nesse sentido, é muito interessante explorar a criação, a improvisação e a composição musicais com crianças, oferecendo uma oportunidade para que elas retratem a sua própria realidade.

A maioria dos educadores em educação infantil ainda possui uma concepção de alfabetização musical baseada no ensino sistemático de leitura e notação de partituras, paralelamente ao treino de um repertório de músicas básico em um determinado instrumento. De acordo com essa concepção, “[...] a experiência estética só poderia acontecer no momento em que o aluno atingisse um nível determinado de leitura e domínio técnico do instrumental” (Lino, 1999, p. 62). Essa concepção descarta o fazer musical – relacionado aqui ao brincar – como uma área intermediária de experimentação e crescimento, transformação do desconhecido em conhecido, formação de identidade, interação dos mundos interno e externo, reconstrução e estruturação cognitiva de hipóteses espontâneas.

2 Objetivos

Neste trabalho, procurou-se conhecer o universo musical vivenciado pelas crianças em seus contatos familiares e dentro da instituição educacional, visando ampliar as oportunidades cognitivas e estéticas de profissionais de educação infantil que intermedeiam o processo de desenvolvimento da linguagem musical das crianças.

3 Metodologia

Considera-se este projeto como uma proposta de *educação continuada* de adultos que intermedeia o processo de desenvolvimento infantil, para tanto, foram utilizados procedimentos compatíveis com estudos qualitativos:

- Entrevistas semiestruturadas aplicadas às funcionárias.
- Questionários dirigidos aos pais das crianças usuárias.
- Observação do participante.
- Elaboração de “diário de campo”.

- Grupos de reflexão com as profissionais sobre práticas educativas com crianças pequenas no campo da musicalização.
- Análise interpretativa dos conteúdos de entrevistas, questionários e dos grupos de reflexão.

3.1 Algumas Características da Instituição

Trata-se de uma instituição de Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 6 anos, filhos ou dependentes legais de funcionários públicos.

As crianças estão divididas em quatro agrupamentos etários; Berçário 1 (crianças até 1 ano e meio); Berçário 2 (crianças de 1 ano e meio até 3 anos); Jardim 1 (crianças de 3 a 4 anos e meio) e Jardim 2 (crianças de 4 anos e meio a 6 anos).

A instituição funciona em dois períodos, conta com instalações e infraestrutura adequadas e com os seguintes recursos humanos: uma coordenadora, uma secretária administrativa, sete educadoras, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de enfermagem, duas auxiliares de limpeza.

3.2 Descrição dos Instrumentos e Procedimentos de Aplicação

3.2.1 Questionários aplicados aos pais/responsáveis pelas crianças usuárias da instituição

Para a elaboração do questionário, levou-se em consideração a organização de um instrumento simples, com poucas perguntas, objetivas, cujo tempo para o preenchimento não pudesse significar um empecilho para os retornos dos mesmos. Sua finalidade era a de se obter, por meio de respostas a seis perguntas, informações que permitissem traçar um panorama acerca do ambiente musical no qual as crianças estão inseridas, as formas como a musicalidade se apresenta na vida familiar das crianças. O formulário era apresentado aos respondentes acompanhado de uma breve explicação a respeito do que se pretendia com a aplicação do mesmo.

Os questionários foram entregues pessoalmente para todos os pais/responsáveis das crianças usuárias da instituição de educação infantil, em duas tentativas. Em uma primeira vez – final de ano letivo – não conseguimos obter um número significativo de retornos que nos permitisse a análise desejada. Nessa ocasião, dos 22 pais, apenas cinco

devolveram o formulário respondido. Ao iniciar um novo ano letivo, foram distribuídos novamente os formulários, conseguindo, nesta oportunidade, 15 retornos. Vale, ainda, destacar a impressão que se teve em relação ao *desinteresse* dos familiares em responderem as perguntas, seja pela tarefa em si, seja pelo tema abordado.

3.2.2 Entrevistas aplicadas às funcionárias da instituição

Para a elaboração das entrevistas, optou-se pelo formato semidirigido, visando à obtenção de dados que permitissem uma compreensão da relação particular de cada uma das funcionárias da instituição com a música e os sons. Utilizou-se um roteiro desenvolvido para explorar aspectos relativos ao histórico da construção do saber musical por parte dos entrevistados, desde a própria infância, bem como a percepção atual e as influências do contexto sociocultural em que se incluem. A identidade das entrevistadas foi mantida em sigilo e as entrevistas foram gravadas, com o consentimento das entrevistadas, para que as informações fossem transcritas, evitando-se a perda ou omissão de dados. Foram entrevistados todos os 13 funcionários da instituição, responsáveis por diversas funções, com exceção de um que estava sob licença médica: uma coordenadora, uma secretária administrativa, seis educadoras, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de enfermagem, duas auxiliares de limpeza.

4 Resultados

4.1 Análise dos Questionários

Foi possível perceber que grande parte do ambiente musical das crianças é proveniente dos meios de comunicação em massa: TV, CDs e rádio. Quando questionados sobre o tempo de exposição a estímulos sonoros e musicais, as famílias revelaram que, quando no ambiente familiar, as crianças, em sua grande maioria, passam mais do que quatro horas diárias ouvindo músicas.

Se este aspecto parece auspicioso, por outro lado não é possível ainda afirmar, se neste “ambiente musical” a criança atua fazendo escolhas ou é posta como mero ouvinte passivo. Quando foi perguntado aos familiares sobre a existência de algum membro na casa que tivesse um contato mais direto com a música, seja porque dança,

canta, ou toca algum instrumento, praticamente todas as respostas foram afirmativas. Ao serem questionados acerca da preferência musical de seus filhos, as músicas infantis foram as mais citadas; entretanto, não se pode afirmar quais seriam essas músicas. Ocorre que talvez os pais entendam *música infantil* como sendo, também, aquelas restritas à chamada *indústria cultural*, uma vez que foi essa a segunda modalidade mais citada.

Unanimemente, falaram da importância do lúdico e da diversidade, assim como enfatizaram o aspecto educativo da música. Porém, poucos comentaram explicitamente sobre essa mesma importância no ambiente familiar, o que leva a se pensar que a função de apresentar tais aspectos da música para as crianças parece estar a cargo da escola ou da instituição na qual ela permanece por algum período do dia.

4.2 Análise das Entrevistas Gravadas e Transcritas com Profissionais que Atuam com Crianças de 3 a 6 Anos

4.2.1 Descrição do instrumento

Optou-se por uma entrevista semidirigida de forma a permitir um relato livre e uma compreensão abrangente da formação e das preferências musicais pessoais das educadoras, bem como os pontos de vista acerca do que é importante para se trabalhar com músicas com as crianças usuárias da instituição de educação infantil.

Foram entrevistados: seis educadoras responsáveis pelos agrupamentos Jardim I e Jardim II, com as quais já haviam sido realizadas as atividades de campo, e os demais funcionários da instituição, num total de 13 entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas individualmente na própria instituição em uma sala reservada, tendo duração de aproximadamente 15 minutos cada uma. Salienta-se, ainda, que para fins de sigilo, foram dados nomes fictícios às entrevistadas.

4.2.2 Análise das entrevistas

Para a análise das entrevistas realizadas com as funcionárias foram utilizadas as seguintes categorias:

- Presença da música na vida das educadoras (infância, adolescência, idade adulta).

- Preferências musicais e suas influências.
- Avaliação sobre as preferências musicais das crianças.
- Trabalho com música na instituição.
- Sua compreensão acerca das possibilidades de enfoques para trabalho

com música na instituição.

Embora, nas falas das entrevistas tenha sido possível identificar a interposição das diferentes categorias, aqui será apresentada tal análise de modo a destacar cada uma delas.

4.2.3 Presença da música na vida das educadoras

Ao entrevistar individualmente as funcionárias da instituição, percebeu-se que as experiências que estas tiveram com a música durante a infância foram importantes – e de certa forma determinantes – na construção da relação entre elas e esta linguagem. Lembrar do gosto musical de pais e avós como a primeira resposta, quando questionadas, acerca de como a música se fazia presente em suas vidas, parece confirmar nossa percepção:

“tudo na vida é música. A gente começa a ouvir desde nenezinho, né?” (Yara)

Outra forma de fazer a mediação entre o universo musical e a infância destas entrevistadas, parece ter sido por meio de brincadeiras. Na escola, tanto com os professores, quanto com os colegas de turma, brincadeiras de roda eram utilizadas como forma de entretenimento, estando, conseqüentemente, presente também a música.

“Então eram músicas cantadas nas escolas, ou nas brincadeiras de rua, na minha casa, meus pais também” (Giovana)

Entretanto, nas entrevistas pareceu evidente o fato das escolas que as funcionárias frequentaram encararem a musicalização apenas como atividade recreativa, na medida em que, conforme relataram nas entrevistas, apenas quando crianças pequenas eram incentivadas a entrarem em contato com a música.

“eu lembro, sim, de algumas coisas, principalmente no pré. Depois que você vai para a 1ª. série já não é tão frequente, então é mais, assim, numa festa junina; mas não tinha aquela cantarolação igual era no pré” (Luana)

Além disso, em determinadas escolas, a prática de qualquer atividade musical, artística ou esportiva era considerada inadequada, visto que o modelo educacional, nessas instituições estava calcado em uma disciplina rígida, em que as crianças não podiam “perder seu tempo” com músicas e brincadeiras de roda.

“A brincadeira de roda era escondida. Não tinha ninguém para a recreação durante o recreio, era um recreio para comer, e não um recreio para brincar. A gente tinha que comer e voltar para a sala.” (Patrícia)

Chegada a adolescência, percebeu-se – em praticamente todas as entrevistas – um aumento do interesse pela música.

“Eu lembro na adolescência, quando eu era moça. Aí eu gostava de música... na época era Roberto Carlos. Eu gostava, eu tinha, eu comprava disco, LP, tinha onde tocar em casa. Aí eu ouvia bastante. Mudou isso na minha vida, porque eu era mais, era uma coisa mais da juventude, mesmo.” (Maria)

É neste período, quando as pessoas passam a dar mais atenção (e a se preocupar) com seus sentimentos, com as causas e consequências de seus atos e suas maneiras de pensar, que a música, para as funcionárias entrevistadas, passa a ser um alento, uma forma de expressar sentimentos e ideias. Forma esta mantida por muitas entrevistadas até os dias atuais.

4.2.4 Preferências musicais e influências

Um fator que parece ser comum tanto para a infância como para a adolescência das entrevistadas no que se refere a experiências musicais, é a presença de alguém (familiar ou do círculo de amizades) que toca determinado instrumento ou tem um gosto musical marcante – no que tange às entrevistas, registrou-se a música sertaneja em sua maioria.

Durante a análise das entrevistas verificou-se a grande importância da música como meio de integração social. Seja na roda de amigos, na igreja, na escola, seja com

os familiares, a música proporciona uma sensação de integração, de uma união do sujeito com seu grupo, com seus semelhantes. Tal fato fortalece os vínculos de amizade e a autoestima das pessoas envolvidas. Sendo assim, tão envolvente e marcante, não é de se estranhar que ouvir, ou mesmo pensar em determinada canção, faça com que as pessoas relembrem situações passadas e se emocionem com isso; como foi o caso de uma das entrevistadas se emocionar ao tentar exemplificar a maneira como a música podia ser utilizada como forma de expressar sentimentos e emoções.

O gosto musical das entrevistadas foi se construindo desde a infância, aliás, como o de toda criança, de modo que pais, familiares e professores tiveram participação significativa nesta construção. O que reitera a relevância desta pesquisa para a importância das profissionais de educação infantil na aquisição de experiências musicais por parte das crianças.

4.2.5 Avaliação sobre as preferências musicais das crianças

Quando questionadas sobre o que achavam das músicas que as crianças ouvem hoje em dia, a comparação com as “músicas de antigamente” apareceu em praticamente todas as respostas. O que, num primeiro momento, traz à tona a questão de um conflito de gerações ou de uma visão “conservadora”, talvez moralista, sobre o gosto musical das crianças, se analisado com mais cautela revela uma preocupação com a qualidade e com o conteúdo das músicas que aparecem na preferência das crianças.

Tal preocupação tem fundamento, visto que as crianças entram, muito fácil e precocemente, em contato com toda sorte de músicas, muitas vezes sem a mediação de um adulto, sem a presença de uma pessoa que questione o que está sendo escutado ou propicie para a criança uma variedade de músicas e estilos musicais diferente do veiculado pela mídia.

4.2.6 Trabalho com música na instituição

Quando foi perguntado sobre a maneira como a música é trabalhada na instituição, ou seja, de que forma está presente, de maneira quase unânime as respostas afirmaram que a música é pouco trabalhada, mas que não deveria ser desta forma. Parece que os profissionais envolvidos não perceberam (ou não se sentem à vontade e preparados para exercer) o seu papel de adultos-educadores na construção e mediação de experiências musicais para as crianças. “Canta-se pouco”, mas por quê? As músicas

“comerciais” estão muito presentes no dia a dia da instituição, e isto ocorre por insistência das crianças e pela “cumplicidade” dos educadores em colocar o rádio para reproduzir de maneira mecânica sempre as mesmas produções musicais.

A responsabilidade de apresentar à criança opções musicais para que ela possa escolher, a responsabilidade de refletir acerca do que se escuta e de questionar parece ter sido esquecida ou delegada a uma figura ausente na instituição: o professor de música.

Percebe-se, ainda, que não foi desenvolvida uma concepção de música como linguagem, com possibilidades expressivas e criativas. Ao responderem a pergunta sobre as possibilidades expressivas da música, percebe-se que, em geral, elas consideram apenas duas possibilidades: (1) o aspecto de apreciação, ou seja, a capacidade de ouvir uma música pronta e distinguir aquilo que o compositor quis “dizer” e (2) interpretar o conteúdo da “letra” da música.

Dessa forma, percebe-se que a parte “sonora” da música ainda é considerada apenas como um “fundo” no qual a linguagem verbal se evidencia. Essa preferência pela linguagem escrita em detrimento da linguagem musical é compreensível se for considerado que a atual educação, e o próprio dia a dia acabam capacitando o ser humano a compreender os signos daquela forma de comunicação, enquanto a linguagem dos sons não recebe a mesma importância. Aqui, vale ressaltar, novamente, a necessidade da formação dos educadores para que possam, eles próprios, compreender abrangentemente as dimensões que a linguagem musical possui.

Aproveitando o exemplo acima, destaca-se a importância de se compreender que música não é apenas apreciação (muito embora essa importante capacidade, que também acaba sendo percebida superficialmente, mereça um trabalho de sensibilização), mas também expressão espontânea (improvisação) e composição, e que todas as pessoas podem se apropriar dessas habilidades desde que devidamente alfabetizadas – estabelecendo-se, então, uma comparação com as habilidades para ler (apreciação), falar (improvisação) e escrever (composição).

5 Considerações Finais

Após seis meses de intervenção em campo e discussões com as funcionárias acerca da importância da diversidade musical e da sensibilização das crianças para a

“sonoridade do mundo”, convém ressaltar que foram transpostas dificuldades para que os objetivos deste projeto de pesquisa-ação fossem plenamente alcançados. Ainda foram encontrados indicativos de que a música vem sendo pouco explorada ou explorada de modo insatisfatório na instituição estudada – seja por falta de experiências anteriores, seja por falta de incentivo e materiais. Parece que o contato frequente com a cultura de massa (muito mais frequente que os encontros semanais com o pesquisador) torna difícil a mudança proposta por este estudo.

No entanto, verificou-se, durante as entrevistas, indícios de que as discussões realizadas na instituição provocaram mudanças na percepção sobre a escolha das vivências musicais pessoais ou pelo menos um certo incômodo no que se refere à parcialidade das produções musicais colocadas no seu dia a dia pela mídia. As educadoras passaram a apresentar um olhar mais crítico sobre as produções musicais, massificadas e pouco diversificadas, destinadas às crianças, muito embora na prática ainda não consigam empreender novas ações visando contornar essa situação. Percebeu-se que os profissionais consideram importante que seja desenvolvido um trabalho com música na educação infantil, apesar de, na prática, não se sentirem aptas ou instrumentalizadas para sugerir e implementar propostas.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, foi possível refazer o percurso de construção da concepção musical dos profissionais atuantes na instituição. Verificou-se que nenhuma das pessoas entrevistadas teve oportunidade de estudar formalmente música, e mesmo nas escolas onde estudaram a música não representava um conteúdo a ser trabalhado de uma forma especial. O contato com música, para esses profissionais, de maneira geral, ocorreu tão somente por intermédio das vivências pessoais obtidas por meio do contato com parentes e amigos que cantavam, ou pelos veículos de comunicação como rádio e TV. No entanto, constatou-se uma valorização da importância de se preservar e perpetuar as obras musicais pertencentes à cultura brasileira, bem como explorar as situações de integração social desencadeadas a partir da música.

Verificou-se, também, que a compreensão sobre as dimensões da linguagem musical ainda se restringem à habilidade de apreciação de composições prontas, esquecendo as questões criativas e expressivas que envolvem o “fazer musical”: a expressão espontânea e a composição. Ainda com relação à apreciação musical, verificou-se que não há uma compreensão satisfatória sobre a necessidade de se sensibilizar os ouvidos para os signos sonoros, e em geral o sentido de uma obra

musical é captado principalmente por meio da “letra”, ou seja, pela linguagem escrita presente na música, esquecendo que os próprios sons são uma linguagem particular.

Entende-se que as mudanças pretendidas envolvem a percepção pessoal sobre as propriedades sonoras e a riqueza de possibilidades que a música fornece se for encarada como uma linguagem. Como este trabalho envolve a desconstrução de uma concepção (formada ao longo de anos) que entende música apenas como *pano de fundo* para atividades recreativas ou educativas, acredita-se que se trata de um processo a médio e longo prazo, envolvendo discussões conjugadas com vivências práticas no ambiente de trabalho. Desse modo, pensamentos comodistas como o de que as crianças simplesmente gostam de músicas comerciais devem ser, aos poucos, substituídos pelo entendimento de que a instituição é um espaço por meio do qual sejam oferecidas outras possibilidades para que as crianças tenham a oportunidade de experimentar “novidades”.

A experiência relatada, aliada às respostas dadas pelos familiares ao questionário desta pesquisa, revela limitações nas vivências musicais no âmbito familiar, levando a pensar que o espaço da música na vida das crianças não é mediado por um adulto, mas acontece ao sabor da indústria cultural. Assim, foi possível obter-se um panorama do ambiente musical no qual a criança está inserida, o que também mostra que muito do que ela escuta parece ser por falta de opção, pela falta de contato com outros estilos musicais que não aqueles que estão mais aparentes na sociedade.

Conforme Bertoni (2001, p. 77)

Como consequência dessa massificação, podemos considerar que o fato de se ter acesso somente à cultura de massa acaba por não permitir ao indivíduo a aquisição do conhecimento de outros aspectos culturais que expressam a cultura do povo, seus valores e suas lutas. Em nosso entender, a música é a expressão do pensar e do sentir das pessoas de uma determinada época. Além de proporcionar prazer, ela também pode informar e conscientizar. Portanto, para nós, esta postura de consumo significa estar à margem da cultura como um todo.

Por fim, sugere-se que outros estudos deste tipo sejam desenvolvidos nos contextos de educação para que, mediante tais reflexões e discussões, as práticas possam ser aos poucos reformuladas. Apesar das especificidades de cada instituição de educação infantil, considera-se que muitos dos elementos verificados nesta pesquisa

poderão ser ampliados para outras instituições em nosso contexto, e que este estudo indicou caminhos importantes a serem seguidos para que se consiga oferecer uma melhor formação aos profissionais e, conseqüentemente, aos educandos. As dificuldades encontradas estão associadas à falta de uma tradição no meio escolar de se trabalhar a música como uma linguagem, envolvendo aspectos sensíveis, cognitivos e estéticos, com o objetivo de torná-la acessível e permitir aos indivíduos que se apropriem desta enquanto importante forma de comunicação. Assim, considera-se a presente pesquisa como um trabalho que poderá abrir diversas frentes para novos estudos.

Referências

BERTONI, L. M. (2001). Arte, Indústria Cultural e Educação. *Cadernos Cedes*, XXI, (54), 76-81.

BEYER, E. (1999). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação.

BRITO, T. A. de. (2003). *Música na educação infantil*. São Paulo: Fundação Peirópolis.

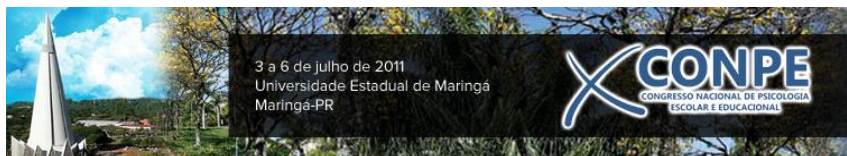
KISHIMOTO, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

LINO, D.L. As “letra” de música. In: Beyer, E. (1999). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, p.62

MEDRANO, E. M. O. & Valentim, L. M. S. (2001). A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cadernos Cedes*, XXI, (54), 69-75.



OSTETTO, L. E. (2003). *“Mas as crianças gostam!” Ou, sobre gostos e repertórios musicais.* Recuperado em 07/05/2007 de <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/lucianaesmeraldaostetto.rtf>

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA ESCOLA INDÍGENA

Marcella Hauanna Cassula/UEM/SETI-PR

marcellacasula@hotmail.com

Mariana Mendonça Bernardino/UEM/SETI-PR

mari-mbernardino@hotmail.com

Rosângela Célia Faustino/UEM/SETI-PR

rcfaustino@uem.br

Introdução

As políticas públicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas do século XX, inseridas em um contexto de ações afirmativas (FAUSTINO, 2006) propugnaram uma maior inclusão de temáticas relacionadas aos povos indígenas nas universidades públicas. No interior destas políticas destaca-se a educação escolar indígena que, a partir dos anos de 1990 foi reformulada buscando uma maior participação das comunidades indígenas tanto na formulação de Propostas Pedagógicas, gestão e magistério, como na participação em projetos interdisciplinares visando uma melhoria na qualidade das escolas indígenas que, historicamente foram deixadas sob responsabilidade dos órgãos indigenistas. Primeiramente o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910 tinha como função principal aldear os grupos indígenas sobreviventes ao processo de ocupação das terras e exploração da mão-de-obra indígena e escrava. Este órgão foi extinto em 1967, no contexto do regime militar brasileiro e em seu lugar o governo ditatorial criou a FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Ambas as instituições foram incumbidas dentre vários objetivos, de controlar os indígenas, contendo suas lutas e protestos em relação à perda das terras.

Em cumprimento a este objetivo, os projetos educativos tinham um caráter civilizatório, ou seja, buscavam integrar o indígena à sociedade capitalista – mercado de trabalho assalariado e consumo de produtos industrializados – sendo assim, a educação deveria ensinar-lhes uma profissão, a obediência, a submissão, o abandono da língua materna e de outros elementos da cultura, considerados desnecessários e até perigosos à manutenção da ordem imposta pela sociedade de mercado.

Em todas as aldeias foram criadas escolas que funcionavam nos moldes das escolas rurais no Brasil, precariamente, com falta de professores permanentes, com materiais didáticos limitados e instalações inadequadas. Nas aldeias indígenas a falta de professores era mais acentuada devido ao difícil acesso e à chamada “barreira lingüística”.

Após algumas décadas desta política, com a crise do capital internacional, o processo de abertura política e o fim do regime militar, no final dos anos de 1970, a questão indígena começa a ser inserida nos movimentos sociais que reivindicavam melhoria na qualidade de vida e no acesso a bens e serviços, principalmente escola para todos, saúde, moradia e renda. Neste contexto a educação escolar indígena começa a ser repensada recebendo apoio das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, de alguns pesquisadores, sindicatos e associações.

Movimentos internacionais ambientais do início da década de 1980, com foco, principalmente sobre a Amazônia, deram visibilidade à situação precária de muitos dos povos indígenas e as ameaças que alguns grupos, no confronto com os projetos de desenvolvimento como, por exemplo, o Calha Norte, a SUDENE, a Transamazônica, a Itaipu Binacional e tantos outros, que promoviam o desmatamento e afetavam diretamente a vida e as florestas que restaram após a ocupação das terras indígenas.

Nestes ativismos transnacionais, lideranças indígenas se destacaram e usaram deste espaço para chamar a atenção sobre o fato de muitos povos e línguas indígenas continuarem desaparecendo do planeta. No contexto da Assembléia Constituinte que deu origem à Constituição de 1988, lideranças indígenas de diferentes povos estiveram presentes com suas pinturas corporais, seus adornos, crianças, instrumentos e artefatos, o que chamou a atenção da sociedade brasileira para o fato de que “ainda” existiam índios no Brasil.

Números e nomes de etnias começaram a aparecer. Falou-se em 180 línguas, 200 povos indígenas, pobreza, mortalidade infantil, exclusão e outros problemas que expuseram os órgãos indigenistas brasileiros à severas críticas por parte do movimento social, das academias e da mídia. Nas academias foram incrementadas as pesquisas. Os órgãos de fomento passaram a incluir as temáticas da diversidade em seus editais.

A década de 1990 iniciou com a transferência da educação escolar para o MEC – Ministério da Educação, a formulação de Diretrizes e Referenciais que tiveram a incumbência de elaborar um projeto educativo baseado em relações mais equilibradas e que tivessem a participação de representantes dos povos indígenas.

Em 1996 a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, incluiu a educação escolar indígena no sistema público de ensino e outras legislações passaram a regulamentar esta nova modalidade de ensino.

Estudos lingüísticos denunciavam a perda das línguas maternas e conseqüentemente, dos conhecimentos tradicionais, em vertiginosa velocidade.

É neste contexto que se insere o presente texto, ou seja, buscando apresentar os resultados de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido por uma equipe interdisciplinar de pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações da Universidade Estadual, que propiciou estudos, levantamentos de dados e intervenção pedagógica entre grupos indígenas Guarani Nhandewa que habitam o norte do Paraná.

Os Guarani Nhadewa: aspectos históricos e culturais

O termo Guarani define tanto a população, o grupo étnico, como a língua. De acordo com Instituto Socioambiental (ISA), a língua Guarani se inclui na família lingüística Tupi-Guarani, do tronco lingüístico Tupi. Segundo Aryon Dall’Igna Rodrigues, pesquisador emérito do LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília, os Nhandewa, Kaiowa e Mbya falam dialetos do idioma Guarani, que se incluem no tronco lingüístico citado acima e, apesar da distancia entre os diferentes grupos Guarani, a diferença entre as suas línguas é mínima. Na antropologia considera-se esta divisão entre os Guarani como parcialidades .

Neste artigo focamos a parcialidade Nhandewa. Os Nhandewa vivem em regiões dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo, interior e litoral, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul e no Paraguai, lá são conhecidos como Chiripá, e Ava-Katuetê. Em específico nosso estudo se restringiu aos povos indígenas que vivem nas chamadas as terras do norte do Paraná, nas Terras Indígenas (T.I.) Pinhalzinho, localizada no município de Tomazina; T.I. Laranjinha e T.I. Posto Velho (duas aldeias chamadas de Ywiporã e Araywerá), no município de Santa Amélia.

A procedência dos grupos Nhandewa do Paraná, segundo pesquisadores (MOTA, 2004; ALMEIDA, 1981), é variada. Afirma-se que estes possuem antecedentes relacionados com possíveis remanescentes dos grupos que foram reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII e que, depois da destruição destas reduções, ficaram dispersos nas florestas da região. Têm antecedência também com os

Guarani Kaiowa que foram trazidos por funcionários do Império para a província do Paraná a partir de 1852 sendo alocados nos aldeamentos de São Pedro de Alcântara e Santo Inácio e com os Nhandewa, originários do Mato Grosso e Paraguai que tentavam chegar ao litoral e acabaram fixando-se na região.

Com o processo de colonização européia ocorreu uma acirrada disputa pelos territórios habitados pelos indígenas. Bartolomé (1991) citado por Faustino (2008) relata que após contínuos enfrentamentos militares, foram os jesuítas que ficaram responsáveis pela tarefa de pacificar os Guaraní. Com tal política a população Guaraní foi reduzida e forçosamente concentrada nos aldeamentos, administrados inicialmente, pelos jesuítas. O objetivo dos projetos de instrução era o de cristianizá-los, ensinar a língua portuguesa e alguma profissão que lhes garantisse a fixação em um mesmo local com a prática da lavoura e outros serviços que lhes assegurasse a sobrevivência.

O fato de os indígenas viverem em amplos territórios antes da chegada dos exploradores europeus e neles fazerem um complexo manejo ecológico, fê-los ser considerados pela literatura, pouco atenta às questões étnicas e culturais, como sendo povos nômades. Pesa sobre o projeto jesuítico e também dos órgãos indigenistas, a acusação de que, sua atuação facilitara o acesso dos colonizadores, à força de trabalho indígena.

A proibição do uso da língua indígena foi outra ação desenvolvida contra os povos indígenas a partir do século XVIII, quando os liberais alcançam o poder em regiões da Europa, Marquês de Pombal, por meio do Diretório Indígena, publicado em 3 de maio de 1757 no Brasil orientou à assimilação dos povos sobreviventes.

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios a sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24).

Com a independência do Brasil, no século XIX, a legislação pertinente aos povos indígenas não foi alterada tendo sido dada continuidade ao processo de ocupação de todas as terras e iniciado o prática do aldeamento para reduzir os indígenas ao confinamento em pequenos territórios. O aldeamento, concluiu-se nas primeiras décadas

do século XX e ocasionou muitas perdas aos Guarani uma vez que separou grupos familiares, juntou etnias e estimulou a dependência.

Mura (2004) citado por Faustino (2008), destaca que para os Guarani a terra tem um sentido especial. Na cosmovisão destes grupos, são eles que pertencem a Terra, sendo a boa ação o fator central para a conservação desta. Neste sentido os Guarani tentaram preservar e ressignificar suas práticas culturais. “A prática de transmissão do conhecimento ancestral se dá pela transmissão dos mitos, reatualizados nos ritos através do corpo pelos cantos e danças” (MOURA, 2005, p.26 apud FAUSTINO 2006, p. 214). Os rituais religiosos foram e continuam sendo de suma importância para estes grupos, pois representam fatores de aglutinação, trocas de conhecimentos, práticas ancestrais e contato com as divindades.

A Educação Escolar Indígena

O aldeamento consolidou a implantação de projetos educativos iniciados por ordens religiosas no processo de colonização, pois concentrou os grupos em um mesmo lugar facilitando a implantação de escolas. No Brasil, para o que o convencionou chamar “educação escolar indígena”, a partir de 1990, defende-se novas organizações curriculares, autonomia e participação indígena. Estes princípios estão baseados nas políticas de ações afirmativas oriundas do multiculturalismo norte-americano e da interculturalidade européia (FAUSTINO, 2006). Uma forma de reconhecer a multiculturalidade é reconhecer aos grupos indígenas sua dimensão lingüística e cultural, diferenciada como parte de direitos cidadãos. Os conceitos defendem relações de respeito mútuo e “tolerância”, impedindo e coibindo a discriminação de indivíduos que não se enquadram na chamada cultura nacional ou dominante.

O estado passa a assumir como interesse público a preservação das línguas e culturas indígenas, do mesmo modo que faz com os parques nacionais e o patrimônio histórico. Passa a ser reconhecido à importância do uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como melhor meio para alfabetização. Os discursos presentes nos documentos oficiais é o de que,

Essa proposta da escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país, estabelecendo nas instituições e órgãos responsáveis definir de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, “tanto para que essas escolas

sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.” (BRASIL 1998, p.34).

Diversos materiais didáticos em língua materna passaram a ser elaborados e distribuídos por ministérios da educação de países que congregam grupos indígenas em seu território. A partir das orientações da UNESCO (FAUSTINO, 2006), o movimento indígena na América Latina ampliou-se para uma discussão sobre a educação intercultural, tendo como fundamento a defesa de suas identidades lingüísticas e étnicas.

A educação escolar indígena passou a se beneficiar dos programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A portaria Interministerial nº 559/91 disseminou ações a serem desenvolvidas pelo MEC. O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena comprometeu-se com a

[...] formulação e implementação de uma “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a política e promoção dos direitos assistencialistas”, assegurando “às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural”. (BRASIL, 1998, p.32).

Conforme o Artigo 78 da LDBEN – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais são responsáveis por estimular à cultura e assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para proporcionar a educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas com o intuito de:

1º, fortalecer as praticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º, manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º, desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e 4º, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1998, p.33).

A LDBEN reafirmou os princípios constitucionais definindo as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, diferenciando a

escola indígena das demais escolas do sistema público de ensino devido ao bilingüismo e à interculturalidade. Afirma-se assim, em consonância com a política educacional atual, um compromisso com a construção de autonomia para as escolas desenvolverem projetos pedagógicos próprios, estabelecendo modos e ritmos de funcionamento, objetivos e meios para alcançá-los.

O Artigo 23 determina que a organização escolar possa ser em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios, visando à flexibilidade e possíveis inovações de concepções e práticas pedagógicas próprias, baseadas nos universos socioculturais indígenas, no processo de ensino e aprendizagem.

Outros artigos da mesma lei tratam da questão da formação dos professores o que contribui com o desenvolvimento de uma escola indígena que respeite a diversidade étnica e o desejo desses povos por uma educação que valorize suas práticas culturais, proporcionando o acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e da sociedade

Buscou-se, encontrar estratégias para a inserção das escolas indígenas na rede de ensino público, preservada a autonomia e a diversidade das propostas curriculares de interesse dos professores. Fortalecia-se gradualmente, a demanda dos professores indígenas por plano de carreira profissional, em modalidade especial da profissão de magistério, acompanhada por sua formação inicial, sua titulação e adequada remuneração pelo poder público. Esforços diversos foram feitos, no sentido de suprir a carência de práticas curriculares referenciais para o contexto da educação escolar indígena, enfrentando o problema teórico, pedagógico e político-institucional na conformação do campo da educação bilíngüe e intercultural no país.

O Projeto “Ouvir dos velhos, contar aos jovens...”

As T.I. Guarani Nhandewa no Paraná estão inseridas em regiões de agricultura totalmente mecanizada voltada à produção de grãos (milho, soja) e, mais recentemente, o algodão, na qual a utilização de mão-de-obra humana é quase inexistente. As cidades próximas, como Santa Amélia, é um pequeno município de 4.000 habitantes com IDH de 67, 366%, segundo Mota (2004), um dos piores índices do Estado do PR, não oferecendo quase nenhuma oportunidade de emprego e renda a seus habitantes. Em Tomazina, não é diferente esta realidade. Inseridos nessa conjuntura e vivendo em áreas demarcadas restritas, as chamadas aldeias, os indígenas vivem muitas dificuldades que

geram tensões constantes, causadas, principalmente, pela disputa dos poucos empregos existentes e pelo acesso às roças que não são suficientes para todas as famílias. As pequenas roças (destinadas às famílias por sorteio para minimizar os conflitos em relação à distância da roça e qualidade da terra) são cultivadas com produtos que se destinam ao comércio (algodão) ou ao próprio consumo familiar (milho, feijão, batata doce, mandioca etc.).

Os produtos industrializados de que necessitam (óleo, açúcar, gás, roupas, calçados etc.) são adquiridos nos municípios do entorno com o dinheiro que recebem por meio da prestação de serviços temporários que realizam esporadicamente nas fazendas da região e em serviços que exigem pouca qualificação como trabalhadores domésticos, pedreiros etc.

As famílias cujos membros possuem um emprego com remuneração fixa, na aldeia (professor indígena, motorista, auxiliar de saúde etc.) ou aposentadorias, são aquelas que têm alimentação diária e melhores condições de vida. Já as famílias que dependem exclusivamente dos recursos provenientes da roça enfrentam uma situação de muita pobreza e privações, pois ainda que consigam produzir os alimentos básicos (arroz, feijão, mandioca, abóboras), não têm como comprar os demais produtos que precisam (óleo, café, açúcar, sabão, roupas, calçados etc.).

Não existe no entorno, áreas de matas nativas preservadas. Com exceção de alguns poucos hectares, preservados dentro das próprias aldeias. É drástica a devastação ambiental ocasionada pelo modelo de ocupação moderna da região que ocasionou grande desgaste do solo. Com a floresta destruída, as espécies da flora utilizadas para artesanato e medicamento nativos desapareceram.

Estes elementos inviabilizam a autonomia econômica e afetam as questões culturais mantendo os indígenas em situação de grande dependência do poder público. A conquista recente (ainda em disputa judicial) de uma antiga Terra da qual foram expulsos nos anos de 1970, o chamado Posto Velho (T.I. Ivyporã e Araywera) representa para eles uma importante esperança.

Reunidos em uma pequena parcela de terra cujo entorno está totalmente devastado, os Nhandewa não podem mais viver como seus antepassados, quando havia extensas áreas disponíveis para a execução de suas atividades agrícolas, a utilização do sistema de rotação de roças – manejo ecológico do ambiente – para a produção de alimentos, a caça e coleta. Na impossibilidade de reproduzir seu sistema de

reciprocidade, perderam sua língua materna (hoje falada apenas pelos mais velhos) e, junto com ela boa parte de seus conhecimentos e tradições.

A devastação ambiental do entorno acabou com os animais sagrados com os quais os antigos *txamói*, rezadores se comunicavam nos sonhos para receber informações, avisos, ensinamentos. Com a perda da língua – ocorrida gradativamente desde meados de 1940 e consolidada quando as *oyguatsu*, casa de reza foram sendo fechadas ou construídas de forma errônea (madeiras plantadas pelos não-índios), na década de 1990 – os valores sagrados, transmitidos por meio da *aywu*, palavra, foram sendo substituídos por novos valores, veiculados pela língua portuguesa. A entrada dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão) e de igrejas de diferentes credos, também contribuíram com a alteração rápida da forma dos Guarani entender o mundo e nele agir.

Estes elementos somados as dificuldades de subsistência tem levado, cada vez mais, principalmente os jovens, a sofrerem de uma ansiedade gerada pela falta de perspectivas em um futuro que para eles se apresenta como incerto.

Conforme demonstram estudos, o desejo de consumo de produtos industrializados, estimulado pela mídia, as disputas internas, os adultérios, as brigas por motivos torpes, espancamentos, agressões e outras manifestações de violências crônicas geradas pela falta de perspectivas, pelo alcoolismo, grassam as aldeias em seu cotidiano. Estes elementos tornam as pessoas, os jovens particularmente, vulneráveis às alternativas “fáceis” e ilícitas para ganhar dinheiro, ou às “difíceis” como é o caso de muitos que, por falta de uma escolarização mais ampla, de acesso a informações, aceitam condições de trabalho desumanas beirando à escravidão. (CIMI, 2006).

No Brasil, 38% da população indígena esta em situação de pobreza extrema (tem renda *per capita* familiar inferior a ¼ salário mínimo), enquanto na população não indígena essa proporção é de 15,5%. (CIMI, 2006, p.21). O padrão de renda da população indígena é similar ou mesmo mais precário que o das populações mais desprotegidas da sociedade brasileira. O documento afirma que a proporção de indígenas que tem renda inferior a ¼ s.m. em domicílios rurais é de 64% no Brasil, enquanto a proporção diminui para a pobreza urbana (15%). Ou seja, 2/3 dos “indígenas rurais” estão em situação de pobreza extrema.

[...] o fato é que a situação das populações indígenas é de desproteção, seja pela ausência de políticas direcionadas a essas

populações, ou pela desorganização dos modos de produção de subsistência tradicionais, advinda do contato e das pressões ocasionadas pelas frentes de expansão da sociedade nacional brasileira. (CIMI, 2006, p. 23)

O documento demonstra que a falta de perspectiva para os jovens nas aldeias está associada ao alcoolismo, uso de drogas, crimes e agressões, gravidez precoce e, muitas vezes, dificuldades de permanência na escola. A taxa de analfabetismo é outro dos indicadores que expressa as desigualdades étnicas. 26% da população indígena acima de 15 anos é analfabeta, enquanto 20% dos negros e 8% dos brancos estão na mesma situação.

As dificuldades de sobrevivência enfrentadas pelos grupos Guarani além de ter-lhes causado a perda da língua, tem promovido o rompimento dos laços familiares e grupais afetando as formas nativas de transmissão dos conhecimentos da cultura. Para que os novos conhecimentos adquiridos não se sobreponham interferindo/rompendo os laços identitários, o trabalho com a memória dos velhos, cujas vozes têm sido silenciadas pela dinâmica da vida difícil, pode contribuir para que crianças e jovens tenham maior apego às questões grupais e familiares e maiores esperanças em futuro melhor.

Em contrapartida, a oferta de vagas sobressalentes nas IES do Paraná e outras instituições de ensino superior do país permitem observar que um número crescente de líderes e jovens indígenas está estudando ou deseja estudar para se preparar melhor e participar das decisões da sociedade brasileira em que estão diretamente relacionados, correspondendo ao que tem sido chamado de protagonismo juvenil.

Desta forma, o Projeto propôs iniciativas institucionais visando dinamizar os programas, currículos e calendários escolares formulados para as escolas Nhandewa contribuindo para que sejam considerados aspectos da cultura nos espaços educativos, tais como festas, rituais, mutirões nos quais é necessário o envolvimento de crianças e jovens. Contando com a participação de duas pedagogas Nhandewa, formadas pela Universidade Estadual de Maringá, a pesquisa envolvendo também a extensão, visou à revitalização da memória de alguns idosos falantes da língua materna, para, sistematizadamente revitalizar a memória e os conhecimentos étnicos, o etno-conhecimento e disseminá-las entre os jovens por meio de atividades lúdicas.

A memória é sabidamente um direito que nem sempre é estendido a todos. Organismos, instituições e suas articulações ideológicas, bem como interesses políticos acabam por selecioná-la, relegando o passado de grupos de menor representação a um sub-plano, encoberto pelo que se denomina memória oficial. (OLIVEIRA, 2006, p.3)

Segundo o estudioso da cultura Guarani, Bartomeu Meliá (1979), é importante perpetuar em textos escritos a memória, inclusive de tradições orais, como a indígena, onde os saberes passados dos mais velhos para os mais novos representam formas próprias de resistência ou de mudança.

Foram preparados os ambientes, Oficinas Pedagógicas, nas aldeias e na Universidade, para a coleta, registro e sistematização de elementos da memória dos *tudjá*, velhos Nhandewa. Para a posterior organização de textos escritos e contação de histórias, cujo objetivo foi o de contribuir com a criação de uma literatura indígena propriamente dita, pois, [...] é a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. [...] (LAJOLO, 2005, p. 106).

Oralidade, escrita e uso de novas tecnologias na escola indígena

Compreende-se que a linguagem escrita hoje, é essencial para a vida de todos, porém a fala (oralidade) nos foi fundamental por muitos anos e é a forma predominante de transmissão, aquisição e produção de cultura em muitos grupos étnicos. Como podemos destacar entre os Guarani, a palavra tem um grande valor, “[...] A palavra define o homem, ou seja, as palavras são, para esse grupo, manifestação da *aywu*, palavra-alma” (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p. 157).

Diante dessa afirmação sobre o valor da palavra e o profundo significado que ela tem para os Guarani, a Teoria Histórico-Cultural, reafirma a importância do desenvolvimento da linguagem para os seres humanos. Acreditamos assim, que a linguagem, em suas múltiplas manifestações deve estar presente nas escolas indígenas. Como Vygotsky (1994, p.25) nos ensina, (...) a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Isto porque,

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas do comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKI, 1994, p.27).

Com isso, queremos reafirmar que desenvolvimento da linguagem, enquanto ‘sistema simbólico’, é essencial para o desenvolvimento do intelecto humano. Desta forma a linguagem é “[...] responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento [...]” (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p.125).

Para que serve uma palavra, se não, para designar um determinado sentido, significado e valor a qualquer ser, objeto, ação, ou sentimento? Diante disso, contatamos Barroco; Chaves e Faustino (2008), que a princípio a linguagem está associada a atividades de cunho prático e depois, quando consegue desvincular-se desta representa um salto no desenvolvimento humano, pois a elas são atribuídas não só ações práticas, como também ações abstratas e sentimentos. Esse salto ocorreria por volta dos 2 anos de idade, quando “[...] a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem [...]” (OLIVEIRA, 1997, p.47).

Com o desenvolvimento da linguagem, e por meio da palavra, os seres humanos desenvolvem a capacidade de abstração e generalização, ou seja, tornam-se capazes de representar, por meio da palavra, algo que não lhe está presente e aplicá-la em diversas situações.

[...] a palavra [...] assegura a aparição das correspondentes representações e consiste em um instrumento poderoso de análise desse mundo. Em tais considerações, podemos entender a importância de a criança indígena dominar a língua do seu povo de origem e a língua portuguesa, já que está inserida em uma sociedade que a tem como língua materna (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p.159).

Desta forma, consideramos necessário que as escolas indígenas concomitantemente ao ensino do conhecimento científico e sistematizado que garantirá uma maior igualdade nas relações sociais, valorizem as práticas de oralidade em língua

materna, visto que, a escola é o lugar por excelência de transmissão e aquisição de conhecimento. A respeito, as autoras destacam que,

[...] Se considerarmos que as condições externas da vida, a vida social, provocam avanços nas operações cognitivas, como capacidade de registro mental, capacidade de síntese, condição para planejar e avaliar ações, funções que expressam capacidades unicamente humanas, a escola pode configurar-se como tempo e espaço para apropriação dessas experiências. Assim, alfabetizar a criança implica ensinar-lhe códigos, apresentar-lhe os conceitos, habituar as crianças para a abstração e a generalização, para compreensão das idéias presentes nos mais variados tipos de texto. (BARROCO; CHAVES; FAUSTINO, 2008, p.162).

É a partir dessa compreensão de escola, que procuramos realizar o projeto *Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa*. Pois acreditamos na importância das práticas escolares intencionais, sistematizadas e planejadas, com vistas a uma ampla formação humana para todos.

As atividades do Projeto tiveram início em abril de 2009, com o primeiro de uma série de 10 encontros em forma de seminários de pesquisa e estudos da equipe interdisciplinar envolvida. Também foram realizadas reuniões visando ao planejamento das ações junto às comunidades indígenas: duas reuniões em cada T.I onde foram apresentados os objetivos da pesquisa e os resultados esperados, a toda a comunidade pois até então, só as lideranças tinham as informações. Depois de concluída a fase de preparação, realizou-se a primeira oficina com dez *tudjá*, velhos Nhandewa e dois professores indígenas da T.I. Laranginha e Posto Velho, em Abril de 2010, na cidade de Maringá. Nesta ocasião, foram registrados em forma de áudio e vídeo, os relatos e as histórias de vida, bem como elementos da tradição Guarani Nhandewa.

Todo o material coletado foi transcrito, sistematizado e submetido aos professores indígenas para revisão e produção de melhores versões⁴⁹ escritas na língua materna. Na sequência foi planejada e organizada a Oficina para registro audiovisual do ritual religioso *Nimongaraí*, que ocorreu nos dias 08 e 09 de junho de 2010, na Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina/PR.

⁴⁹ A produção de textos escritos na língua materna torna-se difícil pois esbarra na ausência de dicionários e gramáticas Nhandewa que sejam validadas entre os grupos das diferentes Terras Indígenas no Paraná.

Este evento foi extremamente valioso do ponto de vista da pesquisa e da intervenção pedagógica pois evidenciou questões até então ausentes da literatura, tais como: presença de rezadores das diferentes parcialidades (Nhandewa, Kaiowa e Mbya), elementos “modernos” nos aconselhamentos na hora da crisma em relação ao uso de moto, carros, perigo do trânsito nas cidades grandes, poluição etc. O convite dos rezadores e das lideranças políticas para que todos os pesquisadores presentes ao ritual fossem batizados com nomes indígenas, inclusive nosso cineasta, algumas rezas e os aconselhamentos proferidos em língua portuguesa para que pudéssemos entender, nos indicou a busca pelos indígenas de uma aliança com a universidade.

A frase proferida pela *txamói* Nhandewa da T.I. Laranjinha, Dna Almerinda, aos jovens e crianças presentes “*A roça de vocês hoje é a escola*” em um momento relevante do *Nimongarai*, validou nossa hipótese de que a escola é para os indígenas, na atualidade, uma instituição de extrema relevância.

Próximo ao nascer do sol, quando o ritual estava se encerrando, um professor indígena, filho do cacique, anotou, em um caderno, todos os nomes indígenas recebidos pelas crianças e equipe da UEM em um caderno. No momento da escrita, muitos buscavam pelos significados, na maioria das vezes, não revelados pelos rezadores.

Posteriormente foram realizadas duas oficinas pedagógicas em julho de 2010 – o período de férias escolares teve de ser uma opção para não atrapalhar o calendário proposto pelos Núcleos de Educação em consonância com as orientações da Secretaria de Estado da Educação – com estudantes, professores, lideranças, membros da aldeia e equipe pedagógica das escolas das Terras Indígenas Laranjinha, Ywyporã e Araiwerá, nos municípios de Santa Amélia e Abatiá/PR.

Nestas Oficinas, foram oportunizadas às crianças e aos jovens a apresentação de textos orais, escritos e visuais, por meio de narrativas, roda de contação de histórias, fantoches, cartazes, dramatizações e ilustrações com os “conteúdos” captados das memórias dos velhos e a participação ativa das crianças.

Em setembro de 2010 foi realizada nova Oficina na cidade de Maringá, com um casal de rezadores do *Nimongarai* registrado em áudio. Neste momento buscou-se o esclarecimento de muitos dos pontos do ritual realizado no Pinhalzinho e informações sobre a *casa de reza*, que segundo eles, foi construída de maneira errada pois usou madeira de eucalipto e isso não é viável uma vez que a feitura e o madeiramento tem todo um procedimento nativo que deve ser respeitado, por exemplo: as vigas que dão sustentação devem ser provenientes de determinadas árvores nativas da floresta. As

plantas de *jerivá* e as demais frutíferas devem ser cuidadosamente escolhidas pelos *txamói*. Nesta ocasião, buscou-se também o registro da versão oral da história de demarcação da Terra Indígena Pinhalzinho para posterior preparação de material didático a ser disponibilizado à escola.

Algumas considerações

A perda dos antigos territórios de caça, pesca e coleta, a poluição dos rios e do solo que rareia, cada vez mais, a produção das roças no sistema nativo gera inúmeras dificuldades de sobrevivência aos grupos Guarani Nhandewa, além de ter-lhes causado a perda ou desuso da língua materna tem promovido o rompimento de alguns laços familiares e grupais que hoje se reconfiguram em torno da busca de empregos remunerados, da participação nas igrejas que ingressam às Terras e tem ramificações fora dela, afetando as formas nativas de transmissão dos conhecimentos da cultura.

Acreditamos que, neste contexto de muitas dificuldades e ressignificação das tradições, o Projeto contribuiu para a revitalização e manutenção da cultura Guarani Nhandewa no norte do Paraná, despertando maior interesse entre os jovens sobre aspectos culturais que muitos julgam desnecessários ou incompatíveis com a vida moderna.

Conhecemos as defesas de que a melhor forma de transmissão, manutenção ou descarte destes conhecimentos são aquelas organizadas pelos próprios indígenas em espaços, estratégias e momentos por eles escolhidos, porém acreditamos que a escola, que se pretende intercultural, tem um papel importante de contribuição à disponibilização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e das novas tecnologias às comunidades.

De posse do conhecimento científico, do material produzido e das experiências que compartilharam, podem fazer uma análise mais ampla sobre as possibilidades e limitações destas tecnologias em relação aos conhecimentos sagrados que os mais velhos têm na memória.

As políticas do MEC – Ministério da Educação, da qual são signatários, tem-lhes exigido estratégias visando à educação intercultural. Disponibilizar-lhes novos recursos às linguagens que dominam, acreditamos amplia-lhes as possibilidades de fazerem a escolha de usar ou não, tudo o que foi produzido pelo Projeto, na elaboração das Propostas Pedagógicas, Grades Curriculares e Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas.

Referencias:

ALMEIDA, A. N. de. (1981). **A categoria “parente” entre os Guarani de Laranjinha.**

Perspectiva Universitária (pp. 150-152). Rio de Janeiro, Brasil: Fundação MUDES.

BARROCO, S. M. S., Chaves, M., Faustino, R. C. (2008). **Leitura, escrita e bilingüismo na educação escolar indígena.** In Faustino, R. C. Buratto, L. G., Chaves, M., Barroco, S. M. S. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena:contribuições da Teoria Histórico Cultural (pp.153-168). Maringá, Brasil: Eduem.

Brasil (1998). **Ministério da Educação e do Desporto.** Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, Brasil.

BURATTO, L. G. (2008). **Educação escolar indígena na legislação atual.** In Faustino, R. C., Buratto, L. G., Chaves, M., Barroco, S. M. S. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena:contribuições da Teoria Histórico Cultural (pp. 57-73). Maringá, Brasil: Eduem.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário (2006). **Violência contra os povos indígenas no Brasil.** Retirado 12 de março de 2010. A partir de <http://www.estadao.com.br/ext/especiais/2008/04/parte1.pdf>.

FAUSTINO, R. C. (2006). **Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena.** (dissertação de doutoramento). Disponível a partir do banco de dados de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FAUSTINO, R. C. (2008). **História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância.** In Faustino, R. C., Buratto, L. G., Chaves, M., Barroco, S. M. S. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena:contribuições da Teoria Histórico Cultural (pp. 35-56). Maringá, Brasil: Eduem.

GARCIA, E. F. (2007). **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional.** Retirado 20 de Maio de 2009. A partir de <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>.

MONTE, N. L. (2000). **E agora cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação (pp. 118-133). Belo Horizonte, Brasil.

OLIVEIRA, A. P. de P. L. (2009). **Memórias indígena e negra na Zona da Mata mineira:** São João Nepomuceno. Museu de Arqueologia e Etnologia Americana Universidade Federal de Juiz de Fora. Retirado 21 de abril de 2011 A partir de <http://www.ufjf.br/maea/files/2009/10/propostafinal.pdf>.

OLIVEIRA, M. K. (1997). **Pensamento e Linguagem.** In Oliveira, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico (pp. 41-54). São Paulo, Brasil: Scipione.

VYGOTSKY, L. S. (1994). **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (1. ed). Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mnna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, Brasil: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.

MOTA, L. T. (2004). **A denominação kaingang na literatura antropológica, histórica e lingüística.** In Tommasino, K., Mota, L. T., Noelli, F. S. (Org.) Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang (pp.1-16). 1 ed. Londrina, Brasil: Eduel.

MELIÀ, B. (1979). **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo, Brasil: Edições Loyola (Coleção "Missão Aberta").

LAJOLO, M. (2005). **Tecendo a leitura.** In Do Mundo da Leitura para a Leitura do mundo. São Paulo, Brasil: Ática.



A IMPORTÂNCIA EDUCATIVA DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO PETI

Nozângela Maria Rolim Dantas –

nozangela@yahoo.com.br

Universidade Federal de Campina Grande/UFCG

INTRODUÇÃO

Para abordagem do objeto em questão, procurou-se verificar se o processo educativo desenvolvido pelos monitores do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) da cidade de Cajazeiras/PB, repercute na vida diária das crianças e adolescentes que estão vinculados ao Programa e como os seus responsáveis percebem esse processo no ambiente familiar. Além disso, buscou averiguar se o PETI, na visão de seus familiares, garantem os direitos das crianças e adolescentes, conforme prescreve a legislação em vigor. Vale salientar que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPB, respeitando os aspectos éticos previsto pela resolução 196/96.

REFERENCIAL TEÓRICO

Envolto em contrastes marcantes entre o avanço tecnológico e científico atual, o terceiro milênio nos coloca frente a conquistas até há poucas décadas julgadas impossíveis, como a Internet, a expansão da tecnologia móvel, os transgênicos, as clonagens, as vacinas contra a tuberculose, entre outras. Estas conquistas provocaram mudanças nos hábitos cotidianos ao promoverem conforto, aumento da expectativa de vida, melhores condições de aprendizagem, moradia, lazer, etc. Toda essa evolução é, porém, insuficiente para disponibilizar melhores condições de vida e educação para crianças e adolescentes trabalhadores e marginalizados.

O trabalho realizado por crianças e adolescentes não é um fenômeno social que apareceu na história da humanidade recentemente. Estudos como os de Ramos (2004) demonstram a presença destes como tripulantes nas embarcações lusitanas do século XVI, os meninos na condição de grumetes ou pagens e as meninas como órfãs do Rei, enviadas para se casar com súditos da Coroa nas Colônias, entre elas a brasileira. Estas situações demonstram como as crianças e adolescentes, em especial os provenientes de famílias pobres, eram vistos e tratados pela sociedade no Velho Mundo como “homens de tamanho reduzido” (ÀRIES, 1981).

Na história do Brasil, não só as crianças e adolescentes portuguesas pobres foram convocados, através do dispêndio da sua força de trabalho, para construção e desenvolvimento do país. A população infanto-juvenil indígena e negra também foi submetida aos rigores do trabalho precoce, desde o Brasil Colônia até a modernidade, construindo a estrutura de produção conforme os ciclos econômicos gerados pelo país (Pau-Brasil, cana-de-açúcar, café, entre outros), num processo de distribuição de riquezas que manteve a desigualdade social, pois “os interesses da Coroa no Brasil e dos Portugueses que para cá vieram eram meramente econômicos, de espoliação, e por meio da escravidão estabeleceu-se no país um modelo de desprezo pela vida” (FALEIROS, 1995:232).

Com a implantação e expansão da economia industrial capitalista no país, após o período escravista, a situação de desigualdade social, gerada desde a chegada dos portugueses, não foi modificada, e a situação do trabalho infanto-juvenil ainda era uma realidade para muitas crianças e adolescentes. Nesse período industrial, muitas foram as crianças e adolescentes brasileiros e imigrantes ingressados no sistema produtivo das fábricas e oficinas (MOURA, 2004:262).

Além da exploração da mão-de-obra infanto-juvenil, os donos das fábricas ofereciam precárias condições estruturais e físicas de trabalho com “máquinas e operários muitas vezes acomodados em espaços exíguos, iluminação e ventilação insuficientes, ausência de dispositivos de segurança colocando a mão-de-obra à mercê das engrenagens” (MOURA, 2004:264). Nestas condições, as crianças e adolescentes estavam vulneráveis a constantes acidentes de trabalho por lidarem com equipamentos perigosos, em ambientes insalubres, e por executarem tarefas incompatíveis com sua idade. Além disso, o esforço físico excessivo, a disciplina e a atenção constante, exigidas na rotina do processo de trabalho produtivo, requeria destes um

amadurecimento precoce, comprometendo o processo natural de desenvolvimento (infância e adolescência), a saúde e a escolarização.

Segundo Moura (2004), não só nas indústrias era utilizada a força de trabalho infanto-juvenil, mas também no mercado informal, como na venda de bilhetes de loterias pelas ruas da cidade de São Paulo. As crianças e adolescentes eram vistas trabalhando junto às praças e às portas das igrejas, engraxando sapatos, vendendo jornais, e na construção civil. Outros, para sobreviverem, recorriam à atividade de esmolar, assaltar e roubar. Estas últimas atividades, consideradas permissivas, transformavam-se:

[...] no foco privilegiado de um discurso que enaltecia o trabalho enquanto instrumento que permitiria, fornecendo-lhes uma profissão, resgatá-los e preservá-los do contato pernicioso das ruas, que projetava sobre a cidade as sombras de uma crescente criminalidade (MOURA, 2004:276).

As crianças e adolescentes espalhados pelas ruas das grandes cidades, como São Paulo, refletiam a falta de infra-estrutura social, política e econômica existente nos centros industriais. As pessoas que migravam do campo, de outras cidades, estados ou de outros países, em busca de melhores perspectivas de vida, aglomeravam-se em quartos de cortiços, barracos de favelas, em construções clandestinas e debaixo de pontes. Essa composição difunde a idéia da falta de famílias estruturadas, carentes de subsídios financeiros, sociais, psíquicos e culturais, que empurram as crianças e adolescentes para a mendicância, expondo-os à criminalidade ou à delinquência (PASSETI, 2004),

Tornaram-se comuns pais que trocam bordoadas e filhos que são pressionados a saírem em busca de sustento para prover a família dos meios de subsistência, abandonando a escola. A sexualidade nestas crianças tornou-se precoce e a prostituição uma fonte de renda, assim como o tráfico de drogas, e furtos e roubos passaram a ser “naturais” para a sobrevivência (PASSETTI, 1986:36).

Pautados em discursos moralistas e paternalistas, muitos religiosos, juristas, policiais, advogados, industriais e as políticas adotadas pelo Estado criaram instituições educativas que tinham como propósito a adequação e a reabilitação da criança e do adolescente às necessidades das indústrias e do mercado (MOURA, 2004).

Rizzini (2004), através de uma breve síntese, demonstra como as instituições fizeram uso da educação para o trabalho e como esta força de trabalho foi usada como “desculpa” para a formação de mão-de-obra disciplinada com menor custo, nos moldes das *Sunday Schools* Inglesas, de crianças e adolescentes trabalhadores, usando a filantropia como argumento:

Asilos de caridade foram transformados em institutos, escolas profissionais, patronatos agrícolas. Surgem novas instituições, algumas fundadas por industriais, visando a adequação do menor às necessidades da produção artesanal e fabril, *formando desde cedo a futura mão-de-obra da indústria*. Foi o caso do Seminário dos Meninos, que em 1874 tornou-se o Instituto de Educandos Artífices, em São Paulo, oferecendo ensino profissional para alfaiates, marceneiros, serralheiros e seleiros. A iniciativa foi estendida para outros estados. A Sociedade Propagadora da Instrução Popular (1874) tornou-se o Liceu das Artes e Ofícios, oferecendo aprendizagem industrial e agrícola. O Asilo dos Meninos desvalidos, criado em 1875, transformou-se posteriormente no Instituto Profissional João Alfredo. Em 1899 é criado o *Instituto Professora Orsina da Fonseca para o preparo profissional de operárias, de oito a 18 anos* (RIZZINI, 2004:378-379, grifo nosso).

Este tipo de pensamento se fez presente na filosofia de diversas instituições como o Instituto Disciplinar, criado em 1902, na cidade de São Paulo, com o propósito de recuperar e reabilitar meninos e meninas que estavam nas ruas, através do trabalho, em nome da preservação da ordem social (PASSETI, 2004). Conforme o mesmo autor, as crianças eram vistas como potencialmente perigosas e

[...] integrá-las ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinqüencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de incutir-lhe a obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma preservação geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, escola e internato passam a ser fundamentais (PASSETI, 2004:355).

Seguindo a tradição de educar ou reformar o “caráter” dos menores pelo trabalho, ainda segundo Rizzini (1995), as meninas internas no SAM eram submetidas à

exploração do trabalho doméstico, enquanto os meninos eram encaminhados aos Patronatos Agrícolas (instituições subordinadas ao SAM), para serem usados na lavragem das terras dos donos destes institutos. Ao término do período de internação, eram reenviados à capital da República, maltrapilhos, subnutridos e analfabetos, para sobreviverem nas ruas (RIZZINI, 2004).

Mesmo diante da exploração da mão-de-obra das crianças e adolescentes, o trabalho sempre foi visto pela sociedade como um tipo de “remédio”, que combate o “vírus” do comportamento desviante da população infanto-juvenil pobre. O desenvolvimento de alguma atividade laborativa por parte destes “menores”, geralmente, é vista como o melhor meio de aprendizagem para sobreviver na escola da vida, em detrimento da formação escolar, incorrendo na idéia de que o trabalho infanto-juvenil é uma alternativa eficaz para se evitar o envolvimento destes com roubos, com tráfico de drogas e com a prostituição. No entanto o que se viu é que o próprio SAM, como instituição governamental, de caráter educativo, levava os menores à prostituição e, ainda, em nome da educação pelo trabalho, explorava a força de trabalho destes, submetendo-os ao trabalho escravo (PASSETI, 2004; RIZZINI, 1995; RIZZINI, 2004).

Ao escolher políticas de internação para crianças abandonadas e infratoras, o Estado escolhe educar pelo medo. Absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem vestindo-os uniformemente e estabelece rígidas rotinas de atividades, higiene, alimentação, vestuário, ofício, lazer e repouso. Mas neste elogio à disciplina nada funciona primorosamente. Antes mesmo do dia terminar, todo o proibitivo já está em funcionamento articulando internos entre si, internos e seus superiores, superiores e familiares dos prisioneiros numa engenhosa economia de ilegalidade pela qual circulam mercadorias roubadas, corpos, drogas e lucros (PASSETI, 2004, 356).

Com a extinção do SAM, é criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM, em 1964, com a intenção de romper com as práticas negativas adotadas pelo SAM, na tentativa de reescrever a história das crianças pobres do país. A nova política de atendimento estava organizada para atender, a partir de uma metodologia científica, que se fundamentava em conhecimentos:

- Psicológicos (estudos dos traços de personalidade);
- Biológicos (deficiências de crescimento) e
- Sociais (condições materiais) das crianças carentes e infratoras.

O objetivo da PNBEM estava respaldado na formação de indivíduos para vida em sociedade através da educação (PASSETI, 2004). No entanto, conforme o mesmo autor, esta política nacional, através da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e das Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEMs), espalhadas pelo território nacional, apenas conseguiu “estigmatizar crianças e jovens da periferia como menores perigosos” (PASSETTI, 2004:358).

Conforme o estudo realizado por Altoé (1990), demonstra-se também, que a formação profissional das crianças e adolescentes da FUNABEM, vista como meio de inserção social, era inadequada à realidade do mercado de trabalho, e os internos, uma vez desligados, saíam da instituição com baixa escolaridade e sem formação profissional adequada para ingressarem no complexo mercado de trabalho. Além disso, acentuava a dificuldade da obtenção do primeiro emprego, pelo fato de terem sido internos ou terem passado por essa instituição, com uma imagem tão negativa.

Costa (1994) afirma que o trabalho infanto-juvenil, a sociedade e o Estado, antes dos anos oitenta, conviveram pacificamente. A Pedagogia do Trabalho era uma constante na metodologia de muitas instituições públicas e particulares. A fiscalização do Ministério do Trabalho, os sindicatos, as Organizações Não Governamentais (ONGs) faziam atendimentos isolados, evitando discussões que envolvessem questões políticas e sociais de forma a estabelecer ações mais eficazes na mudança da estrutura do quadro de exploração desta mão-de-obra.

No debate sobre a pedagogia do trabalho, Menezes e Santos (2007), afirmam que “refere-se a uma área de estudo sobre o desenvolvimento dos indivíduos num processo histórico e social do trabalho”. Afirmam ainda que, os pesquisadores dessa temática entendem que as contradições sociais têm papel fundamental na promoção das rupturas, com as diversas transformações na vida social e econômica do indivíduo. Uma das preocupações constante apontadas pelos autores nessa pedagogia “é com as potencialidades do indivíduo, que são impedidas de se desenvolverem diante de um trabalho alienado”, defendido por Karl Marx (1818-1883). No entanto, a “Pedagogia do Trabalho”, à qual Costa (1994) se refere, possui uma conotação de exploração, devido a várias instituições ao longo da história fazerem uso do trabalho, como meio educativo, para “disciplinar” e “reeducar” as crianças e adolescentes nelas inseridos.

Dando continuidade ao debate Costa (1994), afirma que apesar das constantes crises econômicas e políticas vivenciadas nos anos oitenta, o país avançou no processo de participação democrática com a eleição de um Presidente Civil, com a elaboração de

uma nova Carta Magna, com a participação dos diversos setores da sociedade e com a formação de um amplo movimento social em favor dos direitos da criança e do adolescente, em especial, a formação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua,

[...] organização da sociedade civil, que se tornará o marco e o baluarte pela defesa dos direitos desses pequenos cidadãos. Em 1986, o Movimento promove o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Em 1988, cria-se o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual mobilizou várias organizações pró-constituente e juntos elaboraram o projeto que culminou com a Lei 8.069/1990, denominado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (ALBERTO, 2002:133-134).

Conforme Lins (2004), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) concretiza os novos direitos destes expressos na Constituição de 1988, no seu Artigo 227, que confere à família, à sociedade e ao Estado o dever de:

[...] assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O ECA também rompe com o Código dos Menores de 1979, o qual estava fundamentado na Doutrina da Situação Irregular. Os dispositivos do Código enquadravam em uma mesma situação irregular abandonados, maltratados, vítimas e infratores, deixando ao encargo dos juízes o estabelecimento da “penalidade” mais adequada a ser tomada com relação ao menor. Enquanto que o Estatuto desestigmatiza a população infanto-juvenil brasileira retirando a sua condição de “menor”, transformando-os em cidadãos possuidores de direitos legalmente reconhecidos,

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do ECA, a criança e o adolescente passaram a ser prioridades de Estado, pois a Legislação redimensiona o papel do Estado em relação às políticas públicas sociais, recomendando que a internação institucional seja evitada, como acontecia anteriormente nas FEBEMs, dando margem para o surgimento de programas sociais de prevenção como Bolsa-Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), entre outros.

Conforme Campos (1999), o PETI tem “uma de suas sementes cultivada” dentro da trajetória realizada a partir da mobilização feita pelos movimentos sociais, em

especial, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, entre outros, que se mobilizaram para que os direitos da criança e do adolescente fossem implantados, a partir do reconhecimento das leis.

Em uma de suas raízes, encontra-se, em 1990, a ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança pelo governo brasileiro, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989. No entanto, segundo Carvalho (2000), as ações concernentes à prevenção e erradicação do trabalho infanto-juvenil não tiveram prioridade na época. Mas, sob a ameaça de o país sofrer sanções internacionais, em junho de 1992, com a assinatura do *Memorando de Entendimento* entre o governo brasileiro e a Organização Internacional do Trabalho, o Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC é implantado no Brasil. O país, então, passa a integrar a rede de 25 países assistidos pelo IPEC (CAMPOS, 1999). Mesmo assim, afirma Carvalho (2000), o governo brasileiro ainda se comportava como um “participante-espectador” e, somente depois de 1995, mais particularmente em 1996, é que assume uma postura ativa e de protagonista.

Para este autor, o IPEC se fez presente no Brasil em um período muito favorável a seus propósitos, devido tanto às articulações e atuações dos movimentos sociais pelos direitos da criança e do adolescente, quanto aos processos de globalização econômica e da conjuntura nacional, que exigiam novos propósitos de ação política:

As centrais sindicais buscavam novos projetos de ação que lhes garantissem legitimidade; as organizações não-governamentais e fundações empresariais buscavam novos espaços e objetivos coerentes com os preceitos da época. Mais claramente, queriam superar a velha lógica da compaixão e de atenções assistencialistas pautando suas ações na lógica dos direitos (CARVALHO, 2000:30).

O Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), outro órgão aglutinador de grande importância, têm seus principais objetivos na proposta geral do PETI, principalmente nos pontos que fazem referências aos três eixos básicos do Programa, como a educação (escola), a família e a Jornada Ampliada, apresentados, em documento preliminar do governo brasileiro, à Conferência Nacional sobre o Trabalho Infantil, na cidade de Oslo, capital da Noruega, organizado pela OIT e UNICEF.

Com base nos diagnósticos levantados, a partir de 1996, buscou-se colocar-se em prática as várias discussões, as articulações e capacitações que estavam sendo feitas até aquele ano. Sendo assim, o Fórum Nacional decidiu pela experimentação de uma metodologia de trabalho que englobasse diversas organizações participantes. Direcionada a setores econômicos específicos, situados em determinadas regiões, deu-se prioridade à região do Mato Grosso do Sul, onde eram apontadas por denúncias, a existência de 2.500 crianças e adolescentes explorados na atividade econômica de produção do carvão vegetal. A partir de então, deu-se início ao Programa de ações Integradas - PAI e ao Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil nas carvoarias do Estado (CAMPOS, 1999).

Campos (1999) afirma, ainda, que este Projeto saiu do papel em 1996, em caráter de experimentação, assistindo, a princípio, 893 crianças e adolescentes, não só das carvoarias, mas também os que estavam desenvolvendo atividades ervateiras, sendo todos estes cadastrados na Bolsa Criança-Cidadã. Em dezembro do ano seguinte, o Programa cadastrou mais crianças e adolescentes trabalhadoras, chegando ao total de 1.985 e atingindo cerca de 43% dos municípios do estado. Ficou evidente sua tendência ao crescimento rápido e expansão.

No entanto, conforme publicação da Organização Internacional do Trabalho - OIT (2003), até então, as crianças e os adolescentes que desenvolviam as atividades nas carvoarias ou no setor de plantação de erva-mate não tinham nenhum acesso à escola. Foi preciso desenvolver-se um trabalho junto às famílias, para informá-los da importância da educação, com a instalação de salas de aula, contratação de professores e a colocação de transporte escolar, por parte da prefeitura, a fim de facilitar o acesso das crianças e adolescentes à escola.

Em fevereiro de 1997, além das crianças e adolescentes do estado do Mato Grosso do Sul, o projeto se estendeu aos trabalhadores infantis do estado de Pernambuco, atendendo aos plantadores de cana-de-açúcar. Em julho do mesmo ano, o PETI inicia as suas atividades com 1.898 crianças e adolescentes provenientes das plantações de sisal no estado da Bahia.

Na Paraíba, o PETI se estabeleceu a partir de ações coordenadas pelo Ministério da Previdência Social, que integrava diversos setores dos órgãos federais, estaduais e municipais, que tinham como objetivo atender crianças que estavam trabalhando na cana-de-açúcar e no sisal. Posteriormente estendeu-se aos trabalhadores

precoces das pedreiras da cidade do Junco do Seridó em 1999/2000 (SOARES et al, 2003).

Assim, a trajetória de lutas a favor da criança e do adolescente trabalhador passa a efetivar-se em todo o território brasileiro na tentativa de se fazer cumprir os direitos constitucionalmente adquiridos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (BRASIL/CF, Art. 227 de 1988).

As crianças e adolescentes incluídos no Programa são provenientes de famílias de baixa renda, com até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, estando na faixa etária de 7 a 15 anos e que estejam em atividades de trabalho consideradas perigosas, insalubres, penosas ou que comprometam o seu desenvolvimento moral e social. Recebem uma “Bolsa Criança-Cidadã” mensalmente, no valor de R\$ 25,00 ou de R\$ 40, 00 (para capitais, regiões metropolitanas e municípios de mais de 250.000 mil habitantes), paga aos pais como complementação da renda familiar. Um dos requisitos obrigatórios para o recebimento da bolsa é o compromisso de os pais fazerem a criança e o adolescente freqüentar regularmente a escola e participar das atividades socioeducativas.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil tem como objetivo geral a retirada de crianças e de adolescentes do trabalho considerado penoso, degradante e insalubre. Mas, para que esta meta seja alcançada, o Programa tem que possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho das crianças, egressas do trabalho infanto-juvenil, na escola. Para viabilizar o processo de permanência das crianças e dos adolescentes no espaço escolar, o PETI dispõe da Jornada Ampliada, que é uma ação educativa complementar à escola. Suas atividades devem ser desenvolvidas visando à sociabilidade, às trocas culturais e às atividades lúdicas coordenadas por monitores, conforme prescreve o Manual de Orientações do Programa (BRASIL, 2004).

Através do desenvolvimento de suas atividades metodológicas educacionais, junto às crianças e adolescentes do PETI, os monitores, dependendo do tipo de relacionamento que mantêm com as crianças e adolescentes, podem desenvolver

atividades que resgatem a auto-estima destes trabalhadores precoces, ou ir de encontro à proposta do PETI, reforçando a idéia de que a criança deveria trabalhar para ajudar financeiramente seus pais, mascarando o desenvolvimento de suas atividades.

Conforme Rizzini e Rizzini (1996), há, na sociedade, a idéia de que o trabalho evita que as crianças e adolescentes se tornem bandidos ou vagabundos; ou a de que o trabalho disciplina a criança e facilita a sua entrada no meio social, impedindo, assim, a sua inserção em atividades ilícitas, ocupando seu tempo ocioso com atividades consideradas “sérias”, “rentáveis” e de “futuro”.

Alberto (2002, p.230), complementa essa reflexão afirmando que as responsabilidades e obrigações atribuídas às crianças e adolescentes prematuramente incidem no desenvolvimento destes:

[...] Estas responsabilidades prematuras têm conseqüências para a saúde, porque impedem o acesso desses sujeitos a vivências apropriadas e necessárias ao desenvolvimento, além de gerar um sentimento de sobrecarga, de perda, de pressão, de exploração, o que poderá levar, inclusive, ao desestímulo ao trabalho na vida adulta.

Sendo assim, observa-se que este tipo de pensamento vai de encontro ao objetivo da Jornada Ampliada, que é o de fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimento dos egressos do trabalho infanto-juvenil, através do desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar ao da escola.

Portanto o monitor deve estar preparado para lidar com esta população, pois as crianças e adolescentes provenientes do trabalho geralmente compartilham de uma imagem negativa de si, com auto-estima baixa e sem perspectiva de futuro, defasagem escolar entre outros aspectos, conforme Alberto (2002). Daí a importância de, junto a estes trabalhadores infanto-juvenis, através do espaço da Jornada Ampliada, o monitor buscar atividades que os levem a reconhecer-se como sujeitos de direitos, cidadãos pertencentes a um grupo social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O processo de conhecimento, pesquisa ou investigação deu-se por meio de várias vias, que foram apontadas ou delimitadas, conforme a necessidade do fenômeno em estudo, dentro de seu contexto e características peculiares, levando-se em consideração a preocupação com “o rigor, com o método para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos (LAVILLE, 1999, p.11)”.

O procedimento para a coleta de dados se deu a partir da autorização da Coordenação Municipal do PETI na cidade de Cajazeiras/PB, que posteriormente nos encaminhou ao núcleo para obter os endereços das famílias das crianças e adolescentes usuários do Programa para, posteriormente, ir às residências dos mesmos para se fazer o levantamento dos dados, com seus respectivos responsáveis, por meio de um questionário semi-estruturado, contendo 43 perguntas.

Foram abordadas 28 responsáveis, sendo 21 do sexo feminino e 07 do masculino, com a idade variando dos 23 a 75 anos. Das 21 entrevistadas do sexo feminino 15 são mães biológicas, 04 são avós e 01 é tia. Dos 07 do sexo masculino, 04 são pais biológicos e 03 são irmãos. 14 são casados, sendo os demais variando entre divorciado (01), solteiro (04), viúvo (04) e amigado (05). Quanto à cor 15 se denominaram brancas, 09 negras, 02 morenas e 02 pardas. Destes, apenas 01 completou o ensino médio, 08 pararam no ensino fundamental, 08 não estudaram e não completaram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a maioria dos sujeitos pesquisados o PETI é visto como um lugar onde as crianças e adolescentes vão para fazer reforço escolar, uma forma de evitar que fiquem na rua, que trabalhem ou fiquem em casa sozinhos. Portanto, verifica-se que o PETI não tem atingido a função educativa a que se propõe, mas é visto apenas como um espaço para manter a população infanto-juvenil ocupados no contra turno escolar.

A identificação étnico-racial, conforme o observado, ainda é um dos componentes que tece o padrão brasileiro de pobreza e de desigualdade social. Os afro-descendentes estão desproporcionalmente presentes nos estratos sociais mais empobrecidos da nossa população, demonstrando que a escolaridade diferenciada entre brancos e pretos e pardos, como não poderia deixar de ser, acaba por se refletir no mercado de trabalho. “Embora a média de anos de estudo de pretos e pardos tenha

representado 74% da média de anos de estudo dos brancos, o rendimento médio mensal da população ocupada preta e parda representa apenas 53% do rendimento dos brancos (IBGE, 2005)”.

Os familiares da população infanto-juvenil do PETI da cidade de Cajazeiras/PB não se diferencia do quadro nacional, pois reflete, conforme os dados coletados e analisados nesta pesquisa, a situação já detectada em outros estudos quanto à inferioridade de cargos ocupados e de seus salários em decorrência da origem racial ou étnica. Segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, 20,2% das pessoas do estado da Paraíba são analfabetas, ficando abaixo apenas de Alagoas (22,52) e Piauí (21,14%) – todos da região Nordeste. Vale salientar que a Paraíba possui o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,718, e ocupa o 24º lugar no ranking de IDH dos estados brasileiros, ou seja, detém o quarto menor índice do país, além de uma população de analfabeto funcional em torno de 34,7%.

Os familiares, na sua maioria vêm o Programa como um espaço de “fazer amigos” e onde os “monitores educam para tirar das ruas e do trabalho” e de “respeitar as pessoas”. Através dessas afirmações, observa-se que os familiares observam o comportamento das crianças e adolescentes que fazem parte do PETI. Nesses espaço, as crianças e adolescentes, na visão dos de 11 sujeitos desenvolvem atividades esportivas e culturais; outros 08 afirmaram que fazem atividade de reforço escolar, 05 firmaram que é atividade artística e 04 que a população do Programa apenas brincam.

Diante dessas respostas observa-se uma visão fragmentada por parte dos responsáveis das crianças e adolescentes com relação ao Programa. O PETI tem que desenvolver todas essas atividades, e forma que não se concentre apenas em uma como o reforço escolar ou só brincadeiras. Tem que buscar desenvolver todas as potencialidades dos egressos do trabalho infanto-juvenil.

Portanto, ainda se faz necessário desenvolver atividades não só com as crianças e adolescentes do PETI, mas procurar integrar os responsáveis nesse trabalho, já que pela escolaridade dos mesmos, não só os egressos, mas as famílias estão precisando de orientação, para que possa ser quebrado o ciclo da pobreza e da vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse quadro apontado pelos familiares das crianças e adolescentes do PETI, é necessário refletir sobre as seguintes questões: qual é a contribuição da Jornada

Ampliada para o futuro profissional e escolar dos egressos do trabalho infanto-juvenil integrados ao Programa? Qual é a especificidade do trabalho educativo do monitor junto a essas crianças e adolescente para a construção deste futuro no espaço da Jornada Ampliada, já que a população infanto-juvenil integrada ao programa foi caracterizada em condição de risco social? Qual o papel da escola, já que se torna necessária a implantação de programas sociais de cunho educativo (Bolsa-Escola, PETI) para subsidiar o processo educacional das crianças e adolescentes de baixa-renda do país?

Estas indagações demonstram um cenário de dissociação entre as Políticas Públicas (em particular as educacionais) e a realidade em que vive a maioria da população, em que as diferenças econômicas existentes na sociedade brasileira influenciam na permanência da criança e do adolescente na escola ou mesmo no trabalho precoce.

Portanto o monitor como um agente da educação deve ser, junto às crianças e adolescentes do PETI, “um animador, guia, um apoio do descobrimento permanente dos próprios sujeitos da aprendizagem. Seu maior desafio é tornar-se sujeito entre os sujeitos, na dinâmica do trabalho coletivo” (GRACIANI, 2005, p77).

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de F. Pereira. **Dimensões Subjetivas do Trabalho Precoce de Meninos em Condição de Rua em João Pessoa (PB)**. 2002. 300f. Tese (Doutorado em sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ALBERTO et al. **O trabalho infantil doméstico em João Pessoa: um diagnóstico rápido á luz das piores formas do trabalho infantil**. João Pessoa; OIT, 2005.

ALTOÉ, S. E. Internato de menores – educar para deformar? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 50-76, mar/maio, 1990.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Criança. **Estatuto da criança e do adolescente, Lei 8.069/90**. Brasília, 1991. Disponível em: < <http://www.eca.org.br/eca.htm#texto>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Código de menores**, Lei nº 17.943 de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso: 12 Out. 2006.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Programa de erradicação ao trabalho infantil, manual de orientações**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm>>. Acesso: 25 ago. 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Código de menores**, Lei nº 6697 de 10 de outubro 1979. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso: 21 ago. 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao trabalhador adolescente**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 397**, de 09 de outubro de 2002. **Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/buscaresultado.asp?tituloavancado=monitor&submit=+Procurar+&familias=1&familia=1&ocupacoes=1&sinonimos=1>>. Acesso em: 26 out. 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Trabalho infantil no Brasil: questões políticas**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. **Portaria n. 666, de 28 de dezembro de 2005**. Disciplina a integração entre o Programa Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Disponível em: <http://www.fnpeti.org.br/index.php?option=com_alphacontent&Itemid=99§ion=8&cat=57>. 22 ago. 2006.

CAMPOS, M. S. et al. **Trabalho infantil, desafio à sociedade**: Avaliação do Programa de erradicação do Trabalho Infantil no período 1996-97. São Paulo: IEE/PUC-SP: Secretaria de Estado de Assistência Social/MPAS, 1999.

CARVALHO, M. C. B. O combate ao trabalho infantil na voz e na agenda da sociedade e do estado brasileiro. In: ARREUI, C. C. (Org.). **Erradicação do trabalho infantil**: dimensionando as experiências de Pernambuco, Mato grosso do Sul e Bahia. São Paulo: UDUC; IEE/PUC-SP: FINEP, 2000.

COSTA, A. G. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o trabalho Infantil**: trajetória, situação atual e perspectivas. Brasília: OIT/LTR, 1994.

_____. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. São Paulo: Columbus, 1990.

COSTA, E. I.; CAMINO, L. Desigualdade salarial de gênero: explicações masculinas. In: CARVALHO, E. P. e PEREIRA, C. (Orgs.). **Gênero e educação**: múltiplas faces. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil: In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1995.

GRACIANI, M. S. **Pedagogia social de rua**. 9. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais 2005**. Documento em formato pdf. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2005/indic_sociais2005.pdf>. Acesso em: 5 out. 2006.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais 2002**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2005/indic_sociais2005.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2007.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes médicas sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LINS, M. E. C. A doutrina da proteção integral e o trabalho infantil. In: ALBERTO, M. F. P. (Org.) **Trabalho infanto-juvenil e direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Boas práticas de combate ao Trabalho infantil**: os 10 anos do Ipec no Brasil / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2003.

_____. **Combatendo o trabalho infantil**: guia para educadores. Brasília: OIT, 2001.

_____. **Convenção 138 e Recomendação nº 146 sobre a idade mínima de admissão a emprego, 1973**. Brasília: Gráfica Positiva, 1993.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O menor no Brasil republicano. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **A história da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **O Que é menor**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever - um histórico da legislação para infância no Brasil. In: PILOTTI, F; RIZZINI, I (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1995.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. Menores institucionalizados e meninos de rua. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R (Orgs.). **O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RIZZINI, I. et al. **A criança e o adolescente no mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: USU ed. Universitária; Amais, 1996.

SOARES, A. M. et al. Trabalho infantil nas pedreiras: uma experiência avaliativa do PETI no município de Junco do Seridó - PB. In: ALBERTO, M. de F. P. (Org.). **Crianças e adolescentes que trabalham**: cenas de uma realidade negada. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Juliana Biazze Feitosa⁵⁰

Luciana Funck⁵¹

Renata H. D. Oliveira⁵²

Terezinha Ferraz⁵³

INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes brasileiros, apesar de nossa legislação em vigor⁵⁴ dispor a prioridade absoluta na garantia de seus direitos fundamentais são a parcela mais exposta às violações de direitos por parte da família, do Estado e da Sociedade. Ainda compõe o cenário brasileiro as adoções irregulares, o extermínio, as prisões arbitrárias, o abuso e a exploração sexual, o trabalho infantil e os maus-tratos às crianças e adolescentes (Volpi, 2006).

O Ministério da Saúde indica que o jovem do sexo masculino é a maior vítima de óbitos por causas externas. Cerca de 80% dos óbitos de jovens do sexo masculino são decorrentes de causas externas, sendo mais da metade devido a homicídios e acidentes de transporte (Brasil, 2008).

Pesquisas realizadas com adolescentes privados de liberdade no estado de São Paulo revelam que é crescente o envolvimento dos mesmos com o crime organizado e que houve um aumento no percentual de infrações violentas cometidas por eles (Priuli e Moraes, 2007, Assis e Souza, 1999 e Adorno, Bordini e Lima, 1999). Conforme levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, sabe-se que existem no Brasil aproximadamente 10 mil adolescentes privados de liberdade (Ipea, 2009).

⁵⁰ Psicóloga do Centro de Socioeducação II de Cascavel. Mestranda em Psicologia pela UEM, especialista em Saúde Pública pela UNIOESTE e em Saúde Mental, Psicopatologia e Psicanálise pela PUCPR. E-mail: Juliana_biazze@yahoo.com.br

⁵¹ Psicóloga do Centro de Socioeducação II de Cascavel, Pedagoga pela PUC-RS, Especialista em Saúde Coletiva – perspectiva multidisciplinar pela FAG Cascavel, Pós-graduanda em Saúde Mental pela SESA-Fiocruz. E-mail: lucifunk@gmail.com

⁵² Terapeuta Ocupacional do Centro de Socioeducação II de Cascavel; Pós graduada em Terapia Ocupacional: Uma visão dinâmica aplicada a Neurologia pela Universidade Salesiana de Lins; Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela FIOCRUZ. E-mail: renata.oliveira@secj.pr.gov.br

⁵³ Assistente Social do Centro de Socioeducação II de Cascavel; Especialista em Projeto ético-político e as competências e habilidades; especialista em Docência no Ensino Superior; Pós-graduanda em Adolescente em conflito com a lei pela UNIBAN. E-mail: terezinhaf@secj.pr.gov.br

⁵⁴ Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

Por meio da análise dos registros na Delegacia de Investigações Gerais de Ribeirão Preto/SP, Kodato e Silva (2000) verificaram que 42% dos homicídios ocorridos em Ribeirão Preto, registrados no ano de 1998, foram praticados por jovens com menos de 18 anos. Na pesquisa que realizaram em 101 processos instaurados pelo Ministério Público, entre 1995-1998, para apuração de assassinatos de adolescentes na cidade de Ribeirão Preto, perceberam do total de autores identificados, que 50% eram menores de 18 anos. Tal resultado indica que tem sido cada vez mais frequente adolescentes provocarem a morte de seus pares e que eles estão sendo utilizados para agirem como matadores ou para assumirem a autoria em prol de um maior de idade. De acordo com os autores, eles têm assumido a responsabilidade em metade dos homicídios cometidos na cidade, e um número cada vez maior deles está sendo vítima de homicídio.

Diante deste cenário, verificamos que a sociedade brasileira continua buscando alternativas para intervir frente à violência infanto-juvenil, dentre elas, destacamos que na área do Direito temos observado a proposição de novas reformas na Legislação que regulamenta a justiça infanto-juvenil (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), tais como: a redução da maioridade penal para 16 anos⁵⁵ e o aumento do período máximo da internação socioeducativa para 5 anos⁵⁶.

Ainda na contemporaneidade acompanhamos propostas como a divulgada por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que pretendiam realizar estudos e mapeamentos de ressonância magnética do cérebro de cinquenta adolescentes autores de

⁵⁵ A maioridade penal refere-se à idade a partir da qual o indivíduo pode ser penalmente responsabilizado por seus atos, em determinado país ou jurisdição. O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 104 dispõe que são penalmente *inimputáveis* os menores de 18 anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei (Brasil, 1990). Compreende-se por inimputabilidade “causa de exclusão da responsabilidade penal, não significa absolutamente, irresponsabilidade pessoal ou social” (Saraiva, 2008, p. 158). O conceito de imputabilidade penal, do ponto vista estritamente jurídico, denota a capacidade do agente de responder pelo delito que cometera; é a capacidade da pessoa compreender que o fato é ilícito e de agir em conformidade com esse entendimento (Tesseroli Filho, 2008).

⁵⁶ Quanto ao aumento do período máximo de internação, vale destacar que o elevado índice de violência praticado por jovens, a pressão popular para a punição destes e a popularidade da proposta de Emenda Constitucional que prevê a redução da maioridade penal para os 16 anos de idade, colaborou para que alguns juristas e estudiosos dos direitos humanos passassem a defender o aumento do período de internação para no máximo 5 anos.

ato infracional internados na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (Fase)⁵⁷, a fim de se comprovar a suspeita de que os homicidas têm partes do cérebro atrofiadas (Conselho Federal de Psicologia, 2008).

Já alguns teóricos da área social defendem a tese de que a violência entre os jovens latino-americanos possui íntima relação com as desigualdades e o não-acesso à riqueza e cidadania e entendem que seu enfrentamento acontecerá por meio de políticas públicas que busquem superar a condição vulnerável desses jovens e que operem em rede (Abramovay, 2002; Cury *et al*, 2005; Njaine *et al*, 2007; Minayo e Souza, 1999).

Em síntese, percebemos que as ciências da contemporaneidade produzem diversificadas teorias sobre a violência e estabelecem parâmetros para protegermos a infância e adolescência, porém constatamos que estes conhecimentos não permitiram transpor os abismos existentes entre a legislação em vigor (que preconiza a proteção integral de crianças e adolescentes e que é muito valorizada inclusive internacionalmente) e a realidade social e nem sequer reduzir os índices de violência.

Portanto, reconhecemos a importância de avaliarmos as ações tomadas pelo Estado e a sociedade para o enfrentamento da criminalidade infanto-juvenil e nos propomos neste artigo, sob a luz da história, a refletir sobre a inclusão escolar de adolescentes privados de liberdade, apoiando-se no relato de duas experiências bem sucedidas de retorno ao sistema escolar após o cumprimento da internação de socioeducativa.

A criminalidade infanto-juvenil: um problema o século XIX

Estudos indicam que a criminalidade infanto-juvenil no Brasil não é própria da modernidade e que há registros dela já no período imperial e principalmente nas primeiras décadas da instauração da República (Santos, 2002 e Cunha, 2002).

O Código Criminal do Império de 1830, em seu artigo 10 - parágrafo primeiro, estabelece que “não se julgarão criminosos os menores de quatorze anos” (Brasil, 1830). Trinta e quatro anos após a sua publicação, o Tribunal de Relação da Corte retifica-o,

57

Antes mesmo do projeto de pesquisa ser protocolado no Comitê de Ética da PUCRS, um grupo com mais de 100 pessoas já tentava impedir a realização desta pesquisa por considerá-la próxima a "práticas de extermínio" e de motivação "eugenista" (Folha Online, 2008).

acrescendo o seguinte adendo: “entre os 7 e os 14 anos, os menores que obrassem com discernimento poderiam ser considerados relativamente imputáveis” (Koerner Junior, 2008, p. 125).

Em 1898, a publicação do soneto de Amélia Rodrigues chamado “O Vagabundo” na revista chamada *Álbum das Meninas* tratava de uma preocupação recorrente na cidade de São Paulo: o grande número de menores nas ruas que ameaçavam a ordem pública e a tranquilidade das famílias paulistanas (Santos, 2002). Conforme o exposto, vê-se que desde o século XIX os menores aparecem nas estatísticas criminais do país, entretanto, é nas primeiras décadas do século XX que estas tomam uma maior proporção, em detrimento do processo de industrialização do país.

Ao resgatarmos a história, conforme Baer (1979), verificamos que até o século XIX o Brasil ainda era, predominantemente, uma sociedade agrícola cafeeira sustentada pelo trabalho escravo. Contudo, por volta do fim do século XIX, o mercado do café entrou em franca expansão e o sistema comercial foi se tornando mais eficiente com a ampliação das rotas marítimas e a sofisticação das embarcações.

A abolição da escravatura e a Proclamação da República, impulsionaram a expansão industrial, provocando o êxodo de um grande número de fazendeiros para as cidades, que passaram a dedicar-se à indústria e ao comércio. A grande quantidade de imigrantes (que substituíram a mão de obra nacional) vindos da Alemanha, Itália, Polônia, Portugal e Espanha também foi fortalecendo a incipiente industrialização que se iniciava no país, diversificando a economia, acarretando o crescimento das cidades e colaborando para o estabelecimento do modo de produção capitalista (Baer, 1979).

O crescimento populacional foi tamanho no Estado de São Paulo que se elevou “de 837.000 em 1872 para 2.283.000 em 1900 e quase 4000.000 ao irromper a Primeira Guerra Mundial (...). Nesse ínterim, a capital crescia ainda mais depressa. Aldeia de 23 000 habitantes em 1872, sua população totalizava 580 000 moradores em 1920” (Dean, 1991, p. 10).

Entretanto, as cidades brasileiras não apresentavam condições sociais e habitacionais para comportar este crescimento industrial e as crises sociais começavam a eclodir. Santos (2002) reforça que na cidade de São Paulo, neste período, estima-se que a terça parte das habitações eram consideradas cortiços. Estes por sua vez, abrigavam uma grande quantidade de pessoas, sem ofertar condições mínimas de

salubridade e saneamento; o que facilitou a propagação em larga escala de pestes e endemias.

Contrastando com o “progresso”, centenas de brasileiros (principalmente os escravos abolidos) perambulavam pelas ruas sem trabalho, viviam em condições de extrema miséria, adoeciam em virtude das precárias e desumanas condições de saúde e habitação e praticavam delitos. Era evidente que a deterioração das condições sociais, as mudanças impostas pela forma de organização capitalista e os novos padrões de convívio que a urbanidade impunha potencializavam a prática de crimes cometidos por adultos e menores de idade.

Neste período, inúmeras prisões ocorriam, às vezes pelo simples fato da pessoa não conseguir comprovar sua ocupação. Grande parte dessas prisões arbitrárias tinha como alvo os menores de idade, que eram acusados de vadiagem. Aliás, a sociedade paulistana da época abominava a vadiagem e requeria providências da polícia para inibi-la, pois os trabalhadores não absorvidos pelo mercado formal e as crianças nas ruas escancaravam a dicotomia: progresso x exclusão social (Santos, 2002).

No Estado de São Paulo “entre 1900 e 1916 o coeficiente de prisões por 10 mil habitantes era distribuído da seguinte forma: 307,32 maiores e 275,14 menores”. Todavia, os crimes cometidos por menores se diferiam muito dos praticados por adultos, que eram responsáveis por 93.1% dos homicídios realizados entre 1904 e 1906. As prisões de crianças e adolescentes eram motivadas por vadiagem (20%), embriaguez (17%) e furto ou roubo (16%) (Santos, 2002, p. 214).

Conforme o exposto, observamos que no rastro da industrialização brasileira, a pobreza e a criminalidade se alastraram no início do século XX, mostrando-nos que a violência é construída historicamente e que representa as contradições sociais da época.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o adolescente autor de ato infracional

Nacionalmente a *Lei 8.069/1990* de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, é reconhecida como a legislação que estabelece os parâmetros para a construção de uma política pública voltada para a infância e a juventude e para o enfrentamento da violência infanto-juvenil.

Vale lembrar que as Guerras Mundiais deflagraram a necessidade de se proteger a infância, entretanto, no Brasil, até a década de 1980, a assistência à população infanto-juvenil ainda não possuía características de uma política pública. É com a Promulgação da Constituição Federal de 1988⁵⁸ e mais especificamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente que a proteção integral à infância e adolescência adquire mais visibilidade e importância.

A substituição de uma intervenção pautada na Doutrina da Situação Irregular⁵⁹ por uma política de atenção à criança e ao adolescente foi resultado das condições materiais da época e do movimento social em defesa dos direitos da criança e do adolescente⁶⁰ liderado pela população, estudantes, intelectuais e entidades na década de 1980 (Pereira e Mestriner, 1999).

Em 13 de julho de 1990 aprova-se o Estatuto de Criança e do Adolescente, sustentado pela Doutrina da Proteção Integral que afirma o valor da criança e do adolescente como ser humano, o respeito a sua condição peculiar de desenvolvimento; o que os torna merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado (Brasil, 1990).

Concomitantemente ao surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas. A Convenção estabelece que a criança passa a ter prioridade absoluta no acesso às políticas públicas e define obrigações diferenciadas para a família, o Estado e a sociedade, com vistas a garantir a proteção das crianças (Brasil, 2005). Além da Convenção sobre os Direitos da Criança, outras normativas internacionais serviram como referência para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre elas podemos citar: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da

⁵⁸ É o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que demarca o compromisso com a infância e adolescência. Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

⁵⁹ Esta doutrina é estabelecida no Código de Menores de 1979 e prevê a assistência aos menores abandonados e delinquentes não adaptados socialmente.

⁶⁰ A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como, as legislações internacionais sobre a infância e adolescência promulgadas nas décadas de 80 e 90 empregam com muita frequência o termo “direito”. Vale lembrar que com o liberalismo econômico já se defendia essencialmente à garantia de direitos individuais e atribuíam-se ao Estado o papel de proteger a propriedade privada. No referido estudo utilizaremos a terminologia “direitos” com a intenção de manter a fidedignidade das citações. Entretanto, é necessário esclarecer que temos o entendimento de que se trata de uma categoria neoliberal e que a ênfase na garantia de direitos individuais representa a tentativa de manter o modo de produção capitalista e esvaziar a luta de classes.

Infância e da Juventude – Regras de Beijing (1985), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade (1985) e Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de Riad (1988).

No que se refere especificamente ao adolescente autor de ato infracional, foco do referido estudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera ato infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” e estabelece que são inimputáveis os menores de 18 anos (Brasil, 1990, art. 103 e 104).

A este adolescente, em seu artigo 112, a referida legislação prevê o cumprimento de medidas socioeducativas, que são elas: “advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional” (Brasil, 1990). No parágrafo primeiro deste artigo consta que a medida aplicada levará em consideração a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

O artigo 106 do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente. A internação socioeducativa antes da sentença (nomeada de internação provisória), de acordo com a referida legislação, pode ser determinada pelo período máximo de 45 dias durante o período de apuração da prática de ato infracional, desde que haja indícios suficientes de autoria e materialidade e que seja demonstrada a necessidade imperiosa da medida. “A sentença de internação em nenhuma hipótese será aplicada havendo outra medida adequada e só se justifica, quando se tratar de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves e por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Brasil, 1990, art. 122).

Ademais, a lei estabelece que a internação está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ela não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses (BRASIL, 1990). Considerando a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (diferentemente do que prevê o Código Penal aos adultos que cometem crimes ou contravenções penais), não se estabelece previamente a duração da internação na ocasião da sentença, haja vista a valorização da capacidade de resposta dos adolescentes na elaboração de um projeto de vida que os desvinculem da

criminalidade, em detrimento do caráter punitivo. Todavia o art. 121, parágrafo 3º estabelece que, em hipótese alguma, ela excederá três anos.

Frasseto (2005) afirma que o Estatuto da Criança e do Adolescente é um inquestionável sistema penal destinado a adolescentes, sustentado pelo garantismo penal, que prevê essencialmente que os direitos fundamentais sejam eficazmente observados. “O Direito Penal juvenil pode ser singelamente compreendido como uma transposição dos ideais do garantismo penal para o sistema de responsabilização dos adolescentes autores de crime” (Frasseto, 2005, p.30). É inegável que a referida legislação prescreve ao adolescente autor de ato infracional medidas severas, muito semelhantes àquelas destinadas a adultos, mas também estabelece um rol de garantias, como por exemplo, o direito a defesa ampla; o que a assemelha ao Sistema Penal de adultos.

No plano legal, a legislação em vigor representou a escolha pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei, tratado no decorrer da história como objeto de intervenção do Estado. Para tanto, conforme Cury *et al* (2005) as medidas socioeducativas devem ser capazes de interferir no processo de desenvolvimento objetivando melhor compreensão da realidade e integração social. Elas cumprirão seu objetivo, quando oportunizarem aos adolescentes um novo lugar simbólico, o de agentes transformadores da realidade que os cercam. Isso se materializa, conforme Costa (2001), a partir de uma pedagogia diretiva, crítica e democrática.

O adolescente autor de ato infracional e a escola

Estudos realizados por Priuli e Moraes (2007); Assis e Souza (1999); Adorno, Bordini e Lima (1999) mostram que os adolescentes em situação de conflito com a lei do Estado de São Paulo possuem uma baixa escolarização e no momento da apreensão encontravam-se evadidos do sistema escolar.

Na pesquisa desenvolvida com adolescentes em conflito com a lei das cidades do Rio de Janeiro e Recife, Assis e Souza (1999) observaram que cerca da metade dos entrevistados tinham, no máximo, concluído até a 4ª série do Ensino Fundamental e que nenhum dos entrevistados encontrava-se no Ensino Médio. Ao investigarem os motivos da baixa escolaridade, os jovens a justificaram devido: a necessidade de trabalhar, a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho, o desentendimento com os professores

e colegas (envolvendo inclusive agressões físicas) e a falta de acompanhamento da família, no que se refere a frequência escolar.

Assis e Constantino (2005) assinalam que as dificuldades no processo de escolarização contribuem para o envolvimento com a criminalidade, na medida em que o jovem vai se desestimulando diante das reprovações, da baixa qualidade de ensino e pouca supervisão familiar diante da vida escolar. Conforme as autoras, em 2002, 51% dos que cumpriam internação socioeducativa no País estavam fora da escola no momento da apreensão e 6% não eram alfabetizados. Neste mesmo levantamento estatístico deflagrou-se a defasagem entre a idade e o nível de escolarização, 89% de 16 a 18 anos ainda não tinham conseguido concluir o Ensino fundamental.

Segundo Pereira e Mestriner (1999), a evasão escolar se dá também devido à ineficácia dos métodos educacionais em sua totalidade, por falhar em ensinar as habilidades acadêmicas necessárias, e também devido à exclusão social por parte dos colegas e professores da escola. Por serem tachados de alunos problemáticos, colegas hostis e demais estigmas, tais adolescentes evadem-se das escolas e preferem assumir a identidade de bandidos.

A escolarização, de acordo com Silva e Oliveira (2007) é concebida como fenômeno central nas trajetórias de vida e incide, sobretudo na reprodução dos modos de vida. A lógica da escola é delimitada pelo adulto, mas é no contato com o jovem que ela se desenvolve e confronta com os padrões adultos. Historicamente a escola foi criada para socializar os indivíduos, segundo os princípios do trabalho e por isso se tornaria a promessa de integração. Entretanto, ela entra em crise no momento em que o desemprego e o modo de produção em vigor não garantem o acesso ao trabalho, desestabilizando seus processos de disciplinarização.

Para Silveira (2003), desde sua criação, a escola tem sido considerada referência e detentora do saber e de uma verdade absoluta. Por muitos anos estivemos à mercê de uma educação ideologizante, que reproduz relações de dominação. Desta forma, a autora ressalta que a escola ainda se encontra pouco adaptada a um mundo em transformação e enfatiza que a família e a escola devem se abrir para a construção de uma nova relação, pautada na valorização de todos os saberes e na busca ativa entre os integrantes destas redes sociais. Para tanto, a escola deve conceber esta família contextualizada com a contemporaneidade, ou seja, composta por diferentes arranjos e formas de vínculo afetivo e reconhecer que ela é capaz de contribuir na educação de seus filhos.

É atribuição da escola, segundo Saviani (1997), formar sujeitos capazes de construir dialeticamente a história da humanidade. Ele preconiza que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação, fato que a torna histórica. Partindo deste entendimento cabe a escola aproximar o conhecimento formal do contexto social e do exercício democrático. Sua dimensão de educação ultrapassa a pedagogia logocêntrica, considera os determinantes sociais da educação e possibilita o planejamento de tomada de decisões, em acordo com a realidade social e acima de tudo mediado pelo conhecimento formal.

Fala-se da necessidade de uma educação libertadora e problematizadora, que compreenda que os homens devam ser impulsionados a desvelar sua constituição e a realidade social, que inclua a todos e não reproduza preconceitos (Saviani, 1997). Entretanto, verificamos que a escola pública da atualidade tem encontrado muita dificuldade para ensinar o conteúdo formal e pouco tem colaborado para a formação de sujeitos críticos e para a promoção de mudanças no contexto social.

Após caracterizarmos a relação dos adolescentes autores de infração com a escola, passemos aos relatos de experiência.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A proposta de trabalho a ser realizada pelo Cense, prevê o acompanhamento da reinserção social dos adolescentes após sua internação socioeducativa, na condição de egresso deste sistema. Dentre as atividades mais corriqueiras e necessárias a ser realizadas por esta equipe, está a reinserção escolar. Via de regra, os adolescentes internados, quando não evadidos das escolas, possuem histórico recente de problemas de conduta no interior destas instituições. Os relatos que seguem não são exceções, e fazem referência a duas experiências bem sucedidas de inclusão no sistema educativo no período pós internação, devido ao sucesso do trabalho em rede - Cense e Escolas.

O Centro de Socioeducação II de Cascavel/PR é uma entidade estadual responsável pela execução da Internação Socioeducativa; vinculada a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. A instituição atende 90 adolescentes, do sexo masculino, em situação de conflito com a lei e privados de liberdade. Durante o período de internação o diretor do Centro de Socioeducação passa a ser o guardião e responsável legal dos educandos.

A referida instituição é a primeira dos cinco novos Centros de Socioeducação do Paraná construídos em conformidade com o que prevê o Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo (SINASE). Foi inaugurado em 07 de fevereiro de 2007, o primeiro recebimento de adolescente ocorreu na data de 12 de fevereiro do mesmo ano e estima-se que em média quatrocentos e cinquenta adolescentes já passaram pela instituição até então. O trabalho é desenvolvido por uma equipe multiprofissional que totaliza aproximadamente 110 funcionários. Esta equipe é composta por assistentes sociais, educadores sociais, equipe administrativa, equipe de enfermagem, odontólogo, pedagogos, professores, psicólogos e terapeuta ocupacional.

As escolas em questão fazem parte da rede estadual de educação do município de origem de cada adolescente especificamente.

Caso 1

A primeira experiência a ser relatada refere-se a um adolescente do sexo masculino, 16 anos e 8 meses na ocasião da desinternação do Cense II. Durante o período que antecedeu a internação socioeducativa, o adolescente estava matriculado na escola do bairro, próxima de sua residência. Ao ser trocado para o período noturno, passou a apresentar dificuldades em seguir as normas da instituição, gazeir aulas, manter comportamento agressivo e de grande confronto com autoridades no interior da instituição, criando-se assim resistência da equipe pedagógica em acolhê-lo.

O educando é segundo filho de uma prole de três filhos da genitora, sendo a filha mais velha e o adolescente em questão do primeiro casamento, e a mais nova (8 anos) filha do 2º casamento da mãe. Ao ser internado o jovem estava cursando a 8ª série do ensino fundamental, apresentando problemas de comportamento no interior da escola e frequência irregular. Após a elaboração do PIA (Plano Individual de Atendimento)⁶¹, sua matrícula no ensino regular foi mantida, apesar da educação no interior dos Centros de Socioeducação serem desenvolvidas através do PROEDUSE⁶² - CEEBJA. No estudo de caso ficou evidente a ausência de intercorrências no desenvolvimento infantil, a boa adaptação inicial à escola, capacidade cognitiva, insegurança, baixa autoestima, uso continuado de maconha sem dependência química e a possibilidade de se trabalhar a

⁶¹ Plano de atendimento preconizado pelo SINASE e pelo ECA

⁶² Proeduse - Programa de Educação nas Unidades Sócio-Educativas .

motivação para o estudo com frequência e aproveitamento, buscando um padrão de conduta mais adequado no interior da escola. A relação familiar mantém um vínculo de afeto, apesar da dificuldade parental em estabelecer limites. Este núcleo possuía uma renda aproximada de R\$ 800,00, estava incluído Programa Federal Bolsa Família e residiam em casa própria. O relacionamento social de amigos do adolescente era basicamente com outros usuários de maconha, ainda que mantivesse relacionamento amoroso com uma jovem sem envolvimento com drogas ou atos infracionais.

Caso 2

A segunda experiência diz respeito a um adolescente do sexo masculino, de 18 anos de idade, que desejava dar continuidade aos seus estudos no Ensino Regular e em detrimento disto deveria ser matriculado na 6ª série do Ensino Fundamental. Devido a recusa das escolas estaduais em matriculá-lo, o mesmo entrou em contato com a equipe do CENSE II de Cascavel buscando apoio para efetivar seu retorno à escola. Em decorrência de seu envolvimento anterior com a criminalidade e da defasagem idade e série, a direção e a equipe pedagógica da escola próxima de sua residência tinham receio de que ele exercesse uma liderança negativa perante os demais e infracionasse no interior da escola. Destacamos que sua inclusão ocorreu somente após as intervenções realizadas pela psicóloga e pedagoga do Cense Socioeducação II de Cascavel.

O adolescente em tela até o momento da apreensão residia com sua genitora, padrasto e três irmãos. A renda familiar girava em torno R\$ 400,00 reais, sendo que o valor de R\$ 95,00 advinha do benefício Bolsa Família. Seus irmãos participavam de um Programa de Contraturno Social.

Quanto a sua trajetória escolar, ressaltamos que ele iniciou sua vida escolar no ano de 1998, aos sete anos de idade e que concluiu a fase I do Ensino Fundamental em 2001 sem reprovações ou desistências. No ano seguinte, 2002, o educando efetuou matrícula em um Colégio Estadual para cursar a fase II do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, alcançando aprovação na 5ª, porém reprovando e desistindo da escolarização na 6ª série. Ao ser internado no Cense II de Cascavel foi matriculado no CEEBJA, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Educação Física e Educação Artística. No interior da unidade socioeducativa o mesmo retomou o vínculo com a escolarização e apresentou um excelente desempenho escolar, principalmente na disciplina de história.

Procedimentos

Os procedimentos realizados em ambos os casos percorreram uma lógica de atendimentos individuais com os adolescentes, internos a nossa instituição, passando posteriormente para o estabelecimento de contatos externos com a rede de atendimento de cada jovem especificamente.

Os procedimentos individuais adotados referem-se a observações, estudos de caso e atendimentos individuais. Nestes momentos buscou-se avaliar as condições pessoais de motivação, desejo, resiliência, capacidade de auto superação no que diz respeito as habilidades sociais e capacidade em estabelecer um acordo com ambas as equipes.

Posteriormente, a equipe do Cense passou a estabelecer contatos com a direção das escolas, avaliando a disponibilidade daquelas equipes em acolher os referidos adolescentes, sem com isto necessitar da interferência jurídica para tal. Foram então realizadas reuniões entre as equipes, ainda sem a presença dos educandos, no intuito de criar uma parceria para solução de uma dificuldade que, a curto prazo, seria inevitável, pois os adolescentes estavam em processo de desinternação e compulsoriamente deveriam retomar sua educação formal em estabelecimento de ensino.

Criada tal parceria, as equipes estabeleceram metas, prazos e objetivos a serem cumpridos, marcando reuniões com a presença dos adolescentes e de suas famílias, para o estabelecimento de contratos entre ambas as partes, adolescentes-escola-Cense.

Durante o desenvolvimento deste processo, também foram contatadas as famílias dos jovens, a fim de que as mesmas tivessem conhecimento da situação, o que concedeu condições as famílias de fazer parte do processo, desenvolvendo o seu papel nesta reinserção escolar.

Após a desinternação os adolescentes foram regularmente matriculados nas referidas Escolas, sendo periodicamente acompanhados também pela equipe do Cense, mantendo-se os contratos estabelecidos entre as equipes nas reuniões prévias.

Resultados

O principal resultado, conquistado com o trabalho em rede, foi a manutenção dos adolescentes no processo de escolarização formal, em um clima de acolhimento, a

melhora das habilidades no relacionamento interpessoal e na aprendizagem. As escolas apresentaram-se disponíveis e abertas para solucionar os casos apresentados, evitando-se assim a judicialização. Atualmente esta é uma prática muito utilizada pela sua eficiência, não só em termos da inserção escolar propriamente dita, como também com relação à rapidez. Porém sua eficácia é questionável, visto que não cria uma disponibilidade interna das instituições e das pessoas envolvidas, dificultando-se assim o real acolhimento e manutenção escolar, tanto pelo lado da instituição como por parte do adolescente. Em nossa prática observamos que, nos casos de determinação judicial, é muito frequente o novo abandono e evasão escolar, deflagrando a falta de resolutividade da problemática inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar o problema da crescente violência requer a integração das políticas públicas e a efetivação de ações promovidas coletivamente pelas esferas do governo e pelos diversos setores organizados da sociedade.

Para que o trabalho em rede em prol da criança e do adolescente aconteça de fato, precisamos primeiramente reconhecer o homem em sua totalidade e não mais segmentá-lo em mente - corpo, objetivo – subjetivo, emoção – conhecimento. Somente o sujeito histórico na coletividade conseguirá atingir uma forma de organização que possibilite a universalização dos direitos. Ademais também será necessário romper com o pensamento hegemônico que naturaliza a infância e adolescência e as desatrelam da historicidade.

Por fim, o estudo indica que as crianças e os adolescentes brasileiros terão seus direitos efetivados na medida em que houver uma transformação no modo de produção e organização social. Enquanto não há passagem para essa nova forma de organização, compete às políticas públicas adotar uma perspectiva que valorize a formação da criança e a participação do adolescente na elaboração, aplicação e avaliação destas.

REFERÊNCIAS

Abramovay, M (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID.

Adorno, S, Bordini, E.B.T; Lima, R.S de (1999). O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. *São Paulo em perspectiva*. São Paulo: vol.13, n. 4, p. 62-74.

Ariés, P (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Assis, S.G de; Constantino, P (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e saúde coletiva*. São Paulo: ano 10, n.1, p. 81-90.

Assis, S.C de; Souza, E.R de (1999). Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência e saúde coletiva*. São Paulo: ano 1, n. 4, p. 131-144.

Brasil. Ministério da Saúde (2008). *Temático prevenção de violência e cultura de paz*. Vol III. Brasília-DF: Organização Pan-Americana da Saúde.

Brasil Secretaria de Atenção à Saúde/ Área de Saúde do Adolescente e do Jovem (2005). *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília-DF: Ministério da Saúde.

Brasil. Presidência da República (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.

Brasil (2008). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas.

BRASIL. Decreto n. 847, 16 de dezembro de 1830 (Acesso em 11 de abr de 2011). *Código Criminal do Império*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacoes/publicacoes/republica>>.

Brasil. Secretária Especial dos Direitos Humanos (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília -DF: CONANDA.

Baer, W (1979). *A industrialização e o desenvolvimento econômico no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Conselho Federal de Psicologia (2010). *Carta manifesto contra o projeto de mapeamento cerebral de adolescentes privados de liberdade*. Ago, 2008. Disponível em <http://www.pol.org.br>.

Costa, A C.G da (2001). *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação sócio-educativa*. 2.ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi.

Cury, M et al (2005). *Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 7.ed. São Paulo: Malheiros Editores.

Cunha, O. M. G da (2002). *Intenção e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro, 1927-1942*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

Dean, W (1991). *A industrialização de São Paulo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

Tesseroli Filho, N. B. (Acesso em: 16.março. 2011). *A inimputabilidade penal na Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles>.

Folha Online (Acesso em 27 de dez 2008). *Psicólogos tentam impedir pesquisas com homicidas*. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u365435.shtml>.

Fonacriad et al (2008). *Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Frasseto, F. A (2005). *Avaliação psicológica em adolescentes privados de liberdade: uma crítica a execução da medida de internação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Junior, R. K. A (2008). Menoridade é carta de alforria? In: Fonacriad et al. *Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Ipea. Castro, J.A de; Aquino, L. M .C de; Andrade, C. C. de (Org) (2009). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea.

Kodato, S; Silva, A. P.S da (2000). Homicídios de adolescentes: refletindo sobre alguns fatores associados. *Revista Psicologia Reflexão e crítica*. Porto Alegre: vol. 13, n. 3.

Minayo, M. C. de S. e Souza, E. R. De (1999). É possível prevenir a violência: reflexões a partir do campo da saúde pública. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*. São Paulo: ano 4, n. 1, p. 7-32.

Njaine, K et al (2007). Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*. São Paulo: ano 11, sup, p. 1313-1322.

Pereira, I; Mestriner, M.L (1999). *Liberdade assistida e prestação de serviços a comunidade*: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. São Paulo: Instituto de estudos especiais da PUC-SP.

Priuli, R.M.A; Moraes, M.S. de (2007). Adolescentes em conflito com a lei. *Revista Ciência e saúde coletiva*. São Paulo: ano 12, n. 5, p.1185-1192.

Santos, M. A. C dos (2002). Criança e criminalidade no início do século. In: Priore, D. M (org). *História das crianças no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Contexto, p.210-230.

Saviani, D (1997). Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia Histórico-crítica*: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, I. L.F; Oliveira, R. B de (2007). Juventudes, educação e trabalho: estudos e políticas públicas em Londrina-PR. In: Jeolás, L. S et al. *Juventudes, desigualdades e diversidades: estudos e pesquisas*. Londrina: Eduel. .

Silveira, L.M de O.B (2003). A família, a escola e a pós-modernidade. In: Guareschi, P.A et al. *Psicologia em questão: reflexões sobre a contemporaneidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Volpi, M (2006). *O adolescente e o ato infracional*. 6.ed. São Paulo: Cortez.

A INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR JUNTO ÀS CLASSES DE ACELERAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Izabella Mendes Sant'Ana (Universidade Federal de São Carlos)

e-mail: izabellams@ufscar.br

Maria Teresa Antunes Albergaria (Universidade Federal de São João del-Rei)

e-mail: mtantunesa@gmail.com

Introdução

Historicamente, o fracasso escolar tem sido atribuído a indivíduos, sejam alunos ou suas famílias. A partir da década de 80, demarcada pela busca da democratização política e educacional, estudos como o de Patto (1990), visaram superar a compreensão causal e reducionista que caracterizou a produção científica até então voltada ao tema do fracasso escolar e que, em geral, corroboravam a psicologização do desempenho escolar, por meio de sua individualização e naturalização. Em sua análise crítica, a autora ressaltava, ainda, a importância de se considerar os determinantes sócio-políticos do fenômeno educativo que geram as situações de fracasso, buscando, assim, desmistificar as visões preconceituosas que desvalorizam a cultura popular.

Desde então, especialmente a partir dos anos 90, nota-se na literatura atual em Psicologia Escolar, um movimento direcionado à construção de elementos teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de ações comprometidas com mudanças na escola e na sociedade. Esse movimento se contrapõe a patologização dos problemas educacionais e ao desenvolvimento de práticas que culpabilizem os alunos pelo fracasso escolar e que visa, a partir de uma perspectiva crítica, ao aperfeiçoamento das ações educativas e à democratização do ensino (Tanamachi, Proença e Rocha, 2000, Meira e Antunes, 2003, Martínez e cols., 2005, Campos e cols., 2007, Marinho-Araújo e cols., 2009, Souza, 2010, dentre outros).

Em um trabalho de cunho etnográfico direcionado à intervenção em classes de aceleração, Viégas e Souza (2000) destacam a importância de se focalizar a trajetória escolar e de vida de alunos em defasagem escolar para se compreender as situações concretas que conduziram crianças e adolescentes a estas classes devido às

mesmas não conseguirem escolarizar-se no período oficialmente esperado. Ademais, mencionam a possibilidade de se focalizar processos de funcionamento da sala de aula que são considerados como elementos constituintes do sucesso na escola.

Outros aspectos sobre a intervenção em Psicologia Escolar, apresentados por Machado (1994, 2003), envolvem a necessidade de se problematizar as concepções e as práticas institucionais que engendram o fracasso escolar, de dar suporte ao professor e de atuar de forma coletiva visando superar práticas cristalizadas.

A adoção da concepção crítica sobre a realidade educacional contribui para que o trabalho com alunos, pais e educadores supere as análises descontextualizadas e preconceituosas relacionadas ao aluno e as suas dificuldades na escola. Essa premissa nos permite vislumbrar outras formas de atuação em Psicologia Escolar pautadas em bases mais condizentes com as demandas e problemas presentes na realidade educacional brasileira.

O fracasso escolar e as políticas educacionais de aceleração da aprendizagem

A implantação de programas de aceleração da aprendizagem tem sido uma das ações propostas pelos sistemas de ensino visando enfrentar o fracasso ou exclusão escolar. Tais programas destinam-se a alunos que apresentam defasagem idade/ano que se encontram em situação de reprovação e evasão da escola antes de concluírem o Ensino Fundamental e visam oferecer condições para que os alunos possam avançar no processo de escolarização e frequentar anos escolares compatíveis com sua faixa etária.

Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) também preveem a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

No que concerne ao fracasso escolar, nas duas últimas décadas, as políticas governamentais implementadas no campo da educação pública tiveram como propósito transformar o fracasso em sucesso (Heckert e Barros, 2007). As políticas de progressão automática de alunos, as classes de reforço, as classes de aceleração (ou correção de fluxo escolar) e a instituição da avaliação de sistemas educacionais são algumas propostas do governo, nos diferentes âmbitos (nacional, estadual e municipal), que teriam como objetivos elevar a produtividade e a qualidade do sistema público de ensino.

Heckert e Barros (2007) discutem que nas reformas educacionais elaboradas pelo governo federal e por vários governos estaduais e municipais, o pressuposto que delinear a qualidade e produtividade da escola esteve focalizado nos resultados apresentados, isto é, nas taxas de desempenho (em dados quantitativos), e não no cotidiano (processo) em que são produzidos os problemas de evasão e repetência. Consideram também que, frequentemente, as reformas educacionais são impostas sem que haja a participação e a aprovação públicas dos educadores e de todos os envolvidos no sistema educacional.

Esses programas têm sido desenvolvidos em grande parte dos estados brasileiros ao longo das últimas décadas; no entanto, recentemente voltaram a ser foco de atenção de estados e municípios principalmente a partir da criação do Ideb⁶³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2007 pelo MEC, que expressa em valores resultados como rendimento escolar e fluxo e se constitui como um instrumento para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O interesse dos estados e municípios relaciona-se ao fato de que, desde 2005, terem sido estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo país e pelos sistemas de ensino de cada unidade da Federação. Assim sendo, caberia a cada instância evoluir em termos numéricos e contribuir para que de forma conjunta o Brasil possa alcançar o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶⁴, passando da média de 3,8, registrada em 2005 na primeira etapa do Ensino Fundamental, para um Ideb igual a 6,0 até 2022, ano da comemoração do bicentenário da Independência.

Nesse sentido, os argumentos para justificar as reformas focalizam-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de critérios de avaliação e de concorrência, bem como de requerimentos educacionais que atendem ao processo de

⁶³ O Ideb foi elaborado pelo INEP (vide <http://portalideb.inep.gov.br>) e é calculado com base na taxa de rendimento escolar (incluindo aspectos como aprovação e evasão) obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil.

⁶⁴ A OCDE foi criada em 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 1948 após a II Guerra Mundial. É formada por 31 países com alto Índice de Desenvolvimento Humano e que produzem juntos mais da metade de toda a riqueza do mundo. Tem como um de seus fundamentos influenciar a política econômica e social dos países membros. O Brasil não pertence à OCDE, mas desde 1995 participa como membro pleno ou como observador de vários comitês desta Organização.

modernização do país e que visam possibilitar sua inserção no processo de globalização⁶⁵ (Souza, Bueno e Figueiredo, 2007).

Os programas de aceleração de aprendizagem têm apresentado diferentes orientações metodológicas, mas ressaltam como ponto comum a crença na possibilidade de alunos avançarem em seu processo de aprendizagem por meio de um trabalho diferenciado realizado pelos educadores das redes públicas de ensino. Para sua realização, vários programas de aceleração produzem material didático específico para fornecer subsídios ao professor e também buscam propiciar parcerias da escola com o município visando construir estratégias que dêem apoio às classes de aceleração (Sousa, 1999).

Essa autora destaca, ainda, que os programas dessa natureza preveem o acompanhamento dos professores das classes de aceleração, o fornecimento de suporte técnico-pedagógico e o desenvolvimento de um clima positivo de reconhecimento das possibilidades dos alunos das classes de aceleração com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da autoestima desses alunos que apresentam experiências anteriores de fracasso e exclusão. No entanto, a autora discute que caberia aos sistemas de ensino, primeiramente, evitar a educação pelo fracasso, respeitando as possibilidades do aluno, ao invés de desenvolver processos de recuperação posteriores que se configuram como uma forma de remediação ou minimização dos efeitos danosos de anos de exposição a insucessos na escola.

No que concerne à implementação dos programas de aceleração, Hanff e colaboradores (2002) ressaltam que o processo é composto por várias etapas envolvendo os seguintes aspectos: a necessidade de traçar diretrizes para o trabalho (incluindo a definição de um responsável pela coordenação do projeto junto às Diretorias ou Divisões de Ensino), a definição da proposta de capacitação, a organização da sistemática de assessoria e de acompanhamento do programa de aceleração nas escolas.

Como fatores fundamentais para o sucesso dos programas de aceleração Placco, André e Almeida (1999) ressaltam a importância do projeto se inserir numa perspectiva político-pedagógica; a necessidade do acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas nas escolas pelos órgãos administrativos responsáveis; a relevância

⁶⁵ Isto com base na lógica neoliberal que tem como princípios gerais a minimização da intervenção estatal na economia e a crescente descentralização do financiamento dos direitos ou bens públicos como a Educação (Anderson, 2000).

do suporte competente fornecido pelo supervisor do projeto às instituições de ensino; a participação ativa e comprometida da equipe de gestão da escola; bem como a disposição dos educadores para enfrentar situações novas e superar desafios, o que inclui uma atuação criativa e próxima ao aluno, a valorização de seus progressos e o trabalho com planejamentos flexíveis.

Em contrapartida, as críticas direcionadas aos programas de aceleração envolvem: pouca ou nenhuma integração dos alunos e professores de classes de aceleração com os de séries regulares; a restrição do trabalho de suporte dos coordenadores dos projetos de aceleração apenas as classes atendidas nos programas; o uso restrito dos métodos e materiais empregados nestas classes que poderiam beneficiar outros setores da escola (Sousa, 1999).

Outro aspecto importante é a necessidade de se perceber os projetos de aceleração como condições remediativas do fracasso escolar, ou seja, como uma forma de perceber o fenômeno social da exclusão escolar, por meio da centralização dos problemas educacionais nos recursos pedagógicos e no aluno sem, contudo, alterar as estruturas macro que o produzem (Hanff e cols., 2002).

Frente ao exposto, torna-se necessário apresentar as diretrizes da atual política de aceleração presente no Estado de Minas Gerais, onde se localiza a escola na qual a intervenção em Psicologia Escolar foi realizada.

A política de aceleração da aprendizagem vigente em Minas Gerais

O projeto de Aceleração da Aprendizagem “*Acelerar para Vencer*” (PAV) é uma política educacional que foi implementada pela Secretaria Estadual de Educação em 2008, primeiramente na região norte do Estado de Minas Gerais e nos Vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce, em virtude das altas taxas de distorção idade-anos de escolaridade⁶⁶ e dos graves problemas socioeconômicos verificados nessa região. Nesse mesmo ano, por decisão da Secretaria Estadual de Educação (SEEMG, Resolução nº 1033/2008), esta política foi ampliada, em caráter emergencial, para toda rede estadual de ensino de Minas Gerais.

⁶⁶ Segundo os dados da Prova Brasil (INEP, 2007) a distorção idade-série verificada no estado de Minas Gerais era de 16,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 32,2 nos anos finais do Ensino Fundamental. No município em que as escolas estão localizadas as taxas eram de 12,8 e 34,5, respectivamente. Cabe mencionar que a distorção idade- série em termos nacionais era de 24,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 36,9 para os anos finais do Ensino Fundamental.

Tal projeto visa acelerar a aprendizagem de crianças e adolescentes que estão no Ensino Fundamental e que apresentam distorção idade/ano de pelo menos dois anos, os quais serão atendidos em grupos (ou turmas) diferenciados de acordo com o nível de alfabetização e a etapa do Ensino Fundamental que frequentam, isto é, em anos iniciais ou finais (SEEMG, 2007).

Por indicação da Secretaria Estadual de Educação (SEEMG, 2007), as turmas do projeto *Acelerar para Vencer* devem ser organizadas nas escolas regulares, sendo que as escolas poderão organizar grupos temporários de alunos que ainda não desenvolveram as capacidades de leitura, para fornecer-lhes atendimento diferenciado. Para essas turmas serão indicados professores alfabetizadores a fim de consolidar o processo de alfabetização e letramento.

Recentemente, a Resolução nº 1033/2008 estabeleceu que a organização da aceleração de estudos passa a ser composta de: Aceleração I, para alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental de Nove Anos e Aceleração II, para alunos dos anos finais, sendo subdividida, em 1º período (6º e 7º ano) e 2º período (8º e 9º ano), com 25 alunos em média.

Os objetivos específicos dessa proposta envolvem a capacitação inicial e continuada de técnicos das Secretarias Regionais de Educação, de supervisores e educadores em relação à metodologia a ser utilizada e à operacionalização das ações do projeto; o estabelecimento de parcerias com as escolas da rede municipal para possibilitar a inclusão de tais ações também nessa rede de ensino; o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com base na perspectiva da aprendizagem significativa; bem como o fortalecimento da autoestima do aluno mediante a realização de atividades alternativas visando a sua promoção, ao final de cada ano letivo, para o ano escolar correspondente a sua idade.

Nesse sentido, a aceleração dos estudos segue o regime de progressão continuada como estratégia pedagógica, para acompanhar os avanços dos alunos atendidos, ressaltando-se que após superarem a distorção idade/ano, os alunos passam a ser integrados às classes regulares do Ensino Fundamental (SEEMG, Resolução nº 1.033/2008).

Nos documentos que tratam das diretrizes da referida política (SEEMG, 2007, 2008a, 2008b) está exposto que a aceitação e o envolvimento da escola no PAV são condições fundamentais para o sucesso do projeto. Ademais, o referido documento aponta para a necessidade de adoção de uma nova postura pelo professor,

pois além de se configurar como mediador no processo de ensino-aprendizagem, cabe a ele desenvolver sua prática a fim de estimular a autoestima dos alunos e favorecer suas potencialidades, oferecendo *condições para garantir que todos vençam os objetivos propostos* (SEEMG, 2008a,p.6).

Dentro do contexto histórico de implantação e implementação desta política educacional e de suas implicações para a vida escolar dos alunos em condições de defasagem, este trabalho visa apresentar as ações desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia Escolar, vinculado a um projeto de extensão da Universidade Federal de São João del-Rei, junto a classes de aceleração em uma escola pública, e analisar as possibilidades e desafios presentes neste processo.

A intervenção: descrição e análise do processo

A intervenção deriva-se de um projeto de extensão universitária realizado pelas autoras, denominado “Atuação do psicólogo em uma escola pública: uma nova proposta de intervenção psicossocial” que estava sendo desenvolvido desde 2008 em uma escola de Ensino Fundamental de município mineiro, com cerca de oitenta e quatro mil habitantes.

Participantes

Uma turma de PAV anos iniciais formada por 24 alunos do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos, com faixa etária de 7 a 13 anos, sendo 16 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Também foram realizadas ações direcionadas a uma turma de PAV anos finais (6º e 7º. anos), mas que não serão focalizadas neste artigo. As defasagens destes alunos estavam relacionadas, principalmente, a não frequência à escola e à repetência. Ademais, o projeto incluiu a participação da equipe de gestão, da equipe pedagógica e dos pais, na medida em que buscamos discutir os resultados com os participantes da comunidade escolar.

Cenário e contexto da intervenção

A escola voltava-se exclusivamente para o Ensino Fundamental e atendia a cerca de 800 alunos de um bairro na periferia do município. O bairro apresentava vários problemas referentes a aspectos como saneamento básico, limpeza, pavimentação e era caracterizado por um relevo acidentado, com morros e ladeiras. A escola estava inserida em uma comunidade de nível socioeconômico baixo e apresentando no seu entorno graves problemas sociais como: precárias condições de moradia, desemprego ou

subemprego, violência e tráfico de drogas. A instituição escolar apresentava boa infraestrutura e espaço físico e a direção e os professores estabeleciam uma boa relação com a comunidade.

O processo de implementação do PAV na escola

O Projeto Avançar para Vencer foi implantado no município no início de 2009, sendo apresentado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) às equipes gestoras das escolas de Ensino Fundamental e Médio que integravam a rede. No momento inicial ocorrido em 2008, foram dadas informações e distribuídos alguns materiais produzidos pela SEE relativos ao projeto (SEEMG, 2007, 2008a, 2008b), bem como algumas orientações sobre a organização das classes de aceleração, os procedimentos relativos ao acompanhamento do processo, dentre outros aspectos. Também foi informado que a SEE enviaria os materiais didáticos produzidos especificamente para essas classes no começo do período letivo.

A partir disso, as escolas estaduais, e mais especificamente esta escola, fez a seleção dos alunos para a montagem das classes de aceleração e a indicação dos professores, seguindo as orientações e critérios estabelecidos que apontavam que a defasagem idade-série deveria ser de pelo menos dois anos. Após esta etapa foram definidas duas classes de aceleração, sendo uma do PAV anos iniciais e a outra do PAV anos finais, ambas funcionando no turno da manhã. Segundo o relato da supervisora escolar, foi feita uma reunião com os pais dos alunos para apresentar o projeto (objetivos, forma de organização, etc.) e esclarecer as dúvidas dos responsáveis.

Com o início das aulas algumas dificuldades foram evidenciadas: os livros didáticos dos alunos não foram enviados pela SEE (o que só ocorreu em setembro do referido ano), não foram oferecidos cursos de capacitação para os professores em relação à proposta do PAV e o acompanhamento da Secretaria Regional de Educação (SRE) foi restrito a algumas visitas de uma analista educacional para saber como o projeto estava sendo efetivado na escola.

A professora da classe acompanhada apresentava mais de quinze anos de experiência na rede pública e trabalhava em dois turnos nesta escola. No início do período letivo, ela encaminhou ao serviço de Psicologia escolar⁶⁷ algumas crianças que

⁶⁷ Ao mencionarmos Serviço de Psicologia escolar ou equipe de psicologia na escola estamos nos referindo exclusivamente aos estagiários e coordenadoras do projeto de extensão universitária que realizaram as atividades na escola em questão. Cabe destacar que o

apresentavam mais dificuldades no processo de escolarização e na socialização com os colegas. Algumas destas crianças haviam sido acompanhadas no ano anterior pela equipe de Psicologia na escola e já apresentavam alguns avanços no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Apesar disso, definimos conjuntamente que elas realizariam atividades propostas pela nossa equipe, que visavam à promoção do desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo.

Ao longo da efetivação das atividades propostas buscamos conversar periodicamente com a professora para trocar informações sobre as crianças acompanhadas e procurar definir estratégias, em conjunto, que possibilitassem um trabalho mais direcionado às necessidades e aos interesses das crianças que participaram dos pequenos grupos.

Em nossas conversas com esta educadora, ela frequentemente relatava que apresentava muitas dificuldades com os alunos da classe de aceleração, relacionadas à indisciplina, ao desinteresse pelos estudos e também voltadas ao trabalho pedagógico, pois considerava muito difícil atender as necessidades de cada aluno relativas ao processo de aprendizagem. Segundo esta professora, o número elevado de alunos e a ampla faixa etária dos mesmos prejudicavam um ensino individualizado e direcionado aos seus diferentes interesses. Esta professora estabeleceu um vínculo positivo com os alunos e acompanhou esta turma por aproximadamente três meses, sendo transferida para outra função dentro dessa mesma escola. De acordo com o seu relato, os motivos que a levaram a pedir sua transferência foram os problemas de saúde e o estresse causado em seu exercício profissional.

A despeito de sua saída desta classe, essa professora mostrava-se preocupada com as dificuldades encontradas pelos alunos. Segundo ela, poucos alunos estavam conseguindo avançar de forma que pudessem frequentar e acompanhar minimamente os conteúdos escolares do sexto ano do ensino Fundamental no ano seguinte. Cabe destacar que a turma apresentava alunos com níveis de desempenho diferentes, alguns alfabetizados e outros não alfabetizados. A defasagem idade/ano chegava a ser de mais de três anos e oito alunos tinham um acompanhamento paralelo com uma professora alfabetizadora.

É importante ressaltar que esta turma passou por cinco docentes ao longo do período letivo (entre efetivas e substitutas), sendo que a penúltima ficou

apenas três dias e se afastou por não conseguir lidar com a turma. Frente a estas mudanças, a equipe de Psicologia continuava a realizar as atividades com pequenos grupos de alunos e com toda a classe de aceleração e, dentro das possibilidades, buscou integrar-se com as novas professoras.

Ao final do ano, apesar da equipe de gestão e os educadores terem avaliado as dificuldades encontradas nesta classe de aceleração (trocas de professor, atraso no envio dos materiais didáticos e que vários alunos ainda não estavam preparados para serem conduzidos ao ano seguinte), por determinação da SRE os alunos foram encaminhados para o sexto ano, sendo divididos entre as três turmas formadas. Após avaliar os problemas e os resultados alcançados, a equipe gestora optou pela não continuidade do projeto no ano seguinte.

Estrutura e dinâmica da intervenção

O projeto de extensão adotou uma metodologia qualitativa, utilizando-se algumas técnicas da abordagem etnográfica. As principais fontes de dados foram: os depoimentos de alunos, pais e professores; os documentos escolares; os documentos oficiais sobre a política de aceleração, bem como o conhecimento da realidade escolar, por meio da observação participante e dos registros em diários de campo.

O trabalho realizado na escola envolveu a presença das professoras coordenadoras e um total de sete discentes (estagiários) do curso de Psicologia, que frequentavam a escola de uma a três vezes por semana. O serviço de Psicologia Escolar estava presente nesta escola desde 2005 desenvolvendo atividades com os alunos encaminhados pela equipe pedagógica que tinham como queixas as dificuldades no processo de escolarização e com os educadores.

Em 2009, com a implantação da política de aceleração no município, especificamente o Projeto Avançar para Vencer, o serviço de Psicologia procurou focalizar não apenas as crianças encaminhadas, mas todas as crianças que participavam da classe de aceleração dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido abrangeu as seguintes ações: realização de encontros individuais com os alunos, análise do histórico escolar, realização de encontros com pequenos grupos de alunos do PAV anos iniciais, promoção de oficinas para a turma do PAV anos iniciais, conversas com as professoras e conversas com pais.

Realização de encontros individuais

Este momento inicial visava estreitar o vínculo entre as estagiárias de Psicologia e os alunos, conhecer as expectativas e as características de cada aluno em relação ao seu processo de escolarização e aprendizagem e compreender um pouco de sua história, suas necessidades e potencialidades. Tais encontros aconteceram no mês de março e em média foram realizados dois encontros individuais, sendo um total de 11 alunos indicados pela professora da turma. Após esta fase estes alunos foram divididos em três grupos, com base nos seguintes critérios: nível de desenvolvimento em relação às atividades escolares, afinidades e idade.

Realização de encontros com pequenos grupos

Os encontros em grupos foram realizados ao longo do período letivo e tinham a duração de cinquenta minutos a uma hora, neles foram realizadas atividades de leitura e escrita, atividades lúdicas e dinâmicas de grupo. Nestes momentos de interação buscou-se favorecer o seu aprendizado mediante o desenvolvimento de ações coletivas e, para isso, foram utilizados jogos pedagógicos, varetas, calendário, dominó, músicas, desenhos e colagens, dentre outras.

Estas intervenções feitas por três duplas de estagiárias tinham como objetivos específicos: focalizar a questão da identidade desses alunos; trabalhar a noção de espacialidade e temporalidade; contribuir para o processo de alfabetização e de construção de conhecimentos matemáticos; promover a reflexão sobre o relacionamento do aluno com a família e a escola, assim como favorecer a discussão sobre planos para o futuro. A seguir, apresentamos dois exemplos de atividades vivenciadas em grupo durante a intervenção.

No trabalho envolvendo o tema identidade foram abordados aspectos como nome, data de nascimento, nome dos pais, nome da escola, representação de objetos, pessoas, atividades e lugares de que os alunos gostavam. Os trabalhos compuseram uma pasta para cada aluno, que incluiu fotos e todas as atividades realizadas com esta finalidade. Outro tema abordado foram as noções de tempo e espaço, visto que grande parte dos alunos não conseguia identificar a data e o mês de aniversário. Para isso, foi utilizado um calendário com o intuito de favorecer a compreensão de como se compõe o ano, sendo trabalhado de forma contínua os meses, os feriados, as datas de nascimento e as datas comemorativas ao longo de todo o período letivo.

Percebemos que a participação nas atividades foi muito positiva, mas cabe mencionar que alguns alunos apresentavam-se tímidos no início, demonstrando certa

dificuldade de expressar o que sentiam e de falar sobre si mesmos. Porém, progressivamente eles conseguiram se integrar nas atividades propostas e, com o apoio e estímulo dos estagiários de Psicologia, apresentaram muitos avanços em seu processo de escolarização. Vários deles demonstravam muita curiosidade durante as atividades, conversavam e contavam casos relacionados ao que estavam vivenciando e aprendendo.

Promoção de oficinas para a turma do PAV Anos iniciais

Concomitantemente à realização dos encontros em pequenos grupos, desenvolvemos oficinas direcionadas a todos os alunos do PAV anos iniciais, ocorridas em na sala de aula, na sala de vídeo e na quadra poliesportiva da escola/comunidade. Tais oficinas visavam propiciar a esses alunos um espaço em que os mesmos pudessem vivenciar suas potencialidades e possibilidades de criação no processo de aprendizado individual e grupal, bem como conhecer e discutir aspectos relativos ao desenvolvimento sócio-afetivo.

Realizamos seis encontros que tiveram a duração de aproximadamente uma hora e aconteciam com periodicidade mensal. Os temas abordados foram: socialização, vivências pessoais e escolares, afetividade, autoconceito e autoestima, desenvolvimento cognitivo e percepção de si e dos outros. Inicialmente, tivemos um pouco de dificuldades quanto à participação e à integração com os alunos, mas progressivamente conseguimos estabelecer um bom vínculo com esta turma e as atividades conseguiam atingir alguns objetivos previstos.

Conversas com as professoras e com os pais

Os encontros individuais com as professoras do PAV aconteceram ao longo da intervenção na escola e tinham como objetivos criar um espaço de escuta psicológica a estas educadoras para conhecer suas concepções, expectativas sobre o processo de escolarização (incluindo as capacidades e competências dos alunos), bem como os sentimentos por elas vivenciados diante das dificuldades presentes no cotidiano escolar. Também possibilitaram aos estagiários trocar informações sobre os avanços percebidos sobre o processo de aprendizagem dos alunos à medida que estavam sendo desenvolvidas as atividades com os pequenos grupos.

Deste foco de trabalho apontamos como necessidade uma melhor organização das professoras e da instituição para o enfrentamento dos problemas encontrados durante a efetivação da política de aceleração. Ademais, consideramos que

estes encontros foram bastante proveitosos pelas discussões e reflexões geradas sobre as posturas das educadoras frente às dificuldades dos alunos e às mudanças provocadas pela referida proposta de aceleração da aprendizagem. A esse respeito, observamos concepções que associavam o fracasso escolar a problemas individuais, familiares ou sociais, bem como atitudes que expressavam conformismo, impotência e indignação à forma com que esta política foi implementada, mas nenhum movimento de contestação ou de busca por mudanças na realidade de opressão a que estavam submetidas.

Por último, as conversas realizadas com alguns pais nos possibilitaram ter uma melhor compreensão sobre aspectos de contexto familiar e social dos alunos do PAV e também ampliar a problematização dos motivos dos encaminhamentos feitos pela escola.

Discussões

As intervenções em Psicologia Escolar junto aos alunos do PAV nos possibilitaram conhecê-los, entender suas dificuldades e propor atividades que contribuíssem para a compreensão, problematização e superação das mesmas. Não percebemos nesses alunos nenhum transtorno ou problema que os impossibilitasse de evoluir no processo de escolarização, pelo contrário, eram alunos que apresentavam inúmeras potencialidades, mas que devido a anos de repetência ou fracasso acabavam, muitas vezes, perdendo o interesse ou o “sentido” pelas atividades escolares.

Entendemos que todos os alunos têm condições de aprender, mas percebemos que vários se encontram desmotivados e desinteressados devido a problemas em sala de aula e no sistema de ensino. O que parece é que a escola é pouco atraente para esses alunos. Eles estão inseridos em uma rotina sem sentido e com práticas pedagógicas descontextualizadas e impregnadas da ideologia dominante, em que vários educadores fragilizados e descontentes com o sistema acabam por exercer a autoridade de forma violenta, reproduzindo relações desumanizadas existentes na sociedade (Guzzo, 2005).

Ao longo da intervenção na escola percebemos várias dificuldades no processo de implementação das classes de aceleração no município. Em termos gerais, os problemas ocorridos na efetivação do projeto, tais como: a) a mudança excessiva de docentes - que prejudicou o estabelecimento de um vínculo dos alunos do PAV anos iniciais com a professora e, por conseguinte, com o aprendizado; b) a presença de pré-

adolescentes em classes de crianças, revelando um ensino que, em geral, dirige-se a um grupo homogêneo e que não atende as diferenças individuais; c) uma ação pedagógica fragmentada, sem orientação e sem apoio institucional suficiente e que, devido às dificuldades encontradas, não conseguiu os avanços esperados no processo de aprendizagem dos alunos, constituíram-se como aspectos que sinalizam que o Projeto Acelerar para Vencer não conseguiu alcançar os resultados propostos na escola.

Frente aos pressupostos apontados por vários autores (Placco e cols., 2002, Neubauer, 2000, dentre outros) e pela própria SEEMG (2007, 2008a, 2008b) referentes às condições necessárias para a realização e para o sucesso de programas dessa natureza, percebemos que as dificuldades encontradas na efetivação do PAV na escola em questão foram sérias e acabaram por inviabilizar sua continuidade nestas instituições.

Ademais, cabe ressaltar que, embora alguns estudos (Neubauer, 2000, Querino, 2000) apontem que programas de aceleração têm conseguido bons resultados, evidenciados pelos avanços obtidos por meio das avaliações realizadas com alunos, outros trabalhos (Hanff e cols. 2002, Placco e cols. 1999, Bahia, 2009), porém, indicam que há opiniões divergentes entre os educadores em relação aos benefícios e progressos alcançados pelos alunos após a sua saída das classes de aceleração. No caso da escola focalizada, os alunos egressos conseguiram progredir em diferentes níveis e ritmos em relação à aprendizagem, contudo, segundo o relato da orientadora educacionais, ocorrido em 2010, muitos estavam apresentando dificuldades para acompanhar os conteúdos ministrados nas classes regulares, sendo que grande parte deles não recebeu nenhum tipo de apoio pedagógico adicional ou paralelo após sua inserção nessas classes.

Sabemos que esperar bons resultados não significa dizer que autoestima se recompõe em um ano e que a evasão pode ser resolvida no período de aceleração (Sampaio, 2000). Considerando-se que um dos objetivos desta proposta educacional era desenvolver a autoestima dos alunos atendidos, mediante a aceleração da aprendizagem, entendemos que a forma pela qual este projeto foi efetivado pode produzir um efeito contrário, na medida em que os alunos se sintam “diferentes” e incapazes por serem discriminados por fazerem parte das classes de aceleração. Deste modo, não conseguem se desvencilhar dos preconceitos e dos papéis decorrentes dos estereótipos criados e cristalizados no ambiente escolar (Cardozo, 2003).

Sampaio (2000) destaca que propostas como essa sejam desenvolvidas com os devidos cuidados e acompanhamentos, pois, do contrário, podem provocar o enfraquecimento da escola e um desastre para os envolvidos, fortalecendo a existência de percepções e sentimentos de desvalorização e desrespeito entre os educadores e o recrudesimento do fracasso escolar, fazendo com que os alunos saiam mais derrotados e desestimulados.

Nesse sentido, para Souza (2010), apesar de o discurso presente nas políticas atuais (incluindo a de aceleração de aprendizagem), apresentarem em tese princípios de democratização, os próprios idealizadores dessas políticas indicam a existência de um hiato entre a intenção e a realidade. Este hiato é evidenciado pela ocorrência de inúmeras dificuldades de implementação das propostas, dentre elas, a pouca adesão dos educadores que, como destaca a autora, tem relação a inúmeros aspectos, a saber: a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas no processo de implementação (envolvendo a pouca participação dos professores nas discussões e planejamento das reformas propostas); a desconsideração da história profissional e política dos agentes que atuam no cotidiano escolar; a implantação de políticas educacionais sem a devida infra-estrutura necessária a sua efetivação; a manutenção de concepções que desqualificam alunos e famílias de classes populares - que são foco de tais políticas; a falta de conhecimento dos educadores sobre os reais objetivos das políticas educacionais, além do aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e da busca de significado e sentido pessoal para a ação profissional.

Neste cenário, de acordo com Patto (2005), as mudanças ou os efeitos provocados pelas frequentes reformas educacionais cada vez mais vêm fortalecendo a descrença e a desconfiança dos educadores nessas propostas.

É importante considerar, ainda, que não basta destacar que o professor é um elemento fundamental para o sucesso da política de aceleração, ou de qualquer outra política educacional, sem se atentar para as múltiplas dimensões que envolvem e atravessam sua atuação e que precisam ser consideradas na análise da efetivação dessas políticas. Como bem resume Patto (2005, p.22-23):

De nada valem, portanto, exortações morais e recomendações técnicas para tentar instituir os professores como educadores-salvadores [...] porque a maneira como os professores agem é uma produção coletiva que tem no centro a presença de um Estado-patrão na vida das escolas e na dinâmica institucional — um padrão que paga mal, seleciona como pode, não oferece condições materiais, pedagógicas e psicológicas

adequadas ao exercício da profissão, desenvolve uma política tecnicista de capacitação docente e avalia a qualidade dos serviços prestados apenas por índices numéricos, sempre passíveis de manipulação. [...] Por tudo isso, qualquer tentativa meramente técnica de saída do impasse da escola pública atual está destinada ao fracasso, pois cairá no terreno minado de relações e concepções que estruturam um cotidiano sofrido na maioria das escolas públicas.

Um cotidiano que apresenta inúmeros desafios aos educadores e a nós, psicólogos escolares, e que nos motiva a realizar nossa prática profissional a partir de uma análise crítica sobre as condições históricas, políticas e sociais que engendram o fracasso escolar e com base em ações que visem contribuir para transformações de tais relações e concepções presentes na escola. No caso dos alunos em situação de fracasso escolar, o foco volta-se também para a luta contra a indiferença, o preconceito e os mecanismos segregadores que continuam a aprisionar crianças num sistema educacional que lhes nega o direito a um ensino de qualidade.

Considerações finais

Na intervenção realizada tivemos a possibilidade de criar momentos de escuta aos alunos (e também a alguns educadores) buscando assim resgatar suas falas, pois como nos aponta diversos autores (Patto,1990, Machado,1994, Viégas e Souza, 2000, Dalsan, 2007), as falas das crianças retratam sua história, são marcas autênticas de expressão de sentimentos e de experiências em relação ao mundo e às situações vividas.

Partimos da crença que para se entender e intervir no cotidiano é fundamental focalizar todos os agentes envolvidos no processo, ou seja, conhecer como esse aluno aprende, de que lugar ele vem (comunidade), como é sua família, quem é o ensinante e como ele ensina – além das dimensões mais amplas como as políticas e o sistema educacional–, e como estas dimensões contribuem para o processo de aprendizado. Isso porque acreditamos que o fracasso escolar deixa marcas nos alunos que precisam ser compreendidas e problematizadas, tendo em vista favorecer a crença da criança em sua capacidade de aprender e mudanças nas visões que insistem em culpabilizá-la pelo mau desempenho na escola.

Referências

Anderson, P. (2000). Balanço do neoliberalismo. In. E. Sader, P. Gentili. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*(pp.9-23). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2001). Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Bahia, N. (2009). Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, v.35, n.2, 317-329.

Campos, H. (2007). (Org.) *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.

Cardozo, M. L. (2003). Classes de aceleração: conquistas e percalços. *Linhas on line*, v.4, n.2, 1-17.

Dalsan, J. (2007). O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Deitos, R. A. (2005). *O capital financeiro e a educação no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. Martínez (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social* (pp.17-29).Campinas: Alínea.

Hanff, B., Barbosa, R. & Koch, Z. (2002). Classes de aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.3/4, 27-46.

Heckert, A. L. & Barros, M. E. (2007). Fracasso escolar: do que se trata? *Psicologia e educação*, debates “possíveis”. *Aletheia*, n.25, 109-122.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In. M. Meira, M. Antunes (Orgs.) *Psicologia escolar: práticas críticas*. (pp.63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araujo, C. M. (2009). (Org.) *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.

Meira, M. & Antunes, M. (2003) (Orgs.) *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Martínez, A. M. (2005). (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.

Neubauer, R. (2000). Classes de aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. *Em Aberto*, v.17, n.71, 129-133.

Patto, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (2005). Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Placco, V.; André, M. & Almeida, L. (1999). Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede paulista. *Cadernos de Pesquisa*, n.108, 49-79.

Querino, M. M. (1999). Aceleração da aprendizagem: a redescoberta do prazer em aprender. *Em Aberto*, v.17,n.71, 139-144.

Sampaio, M. (2000). Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*, v.17, n.71, 57-73.

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2007). Projeto Estruturador: aceleração da aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. Documento Base.

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2008a). *Guia de Orientação aos Professores*.

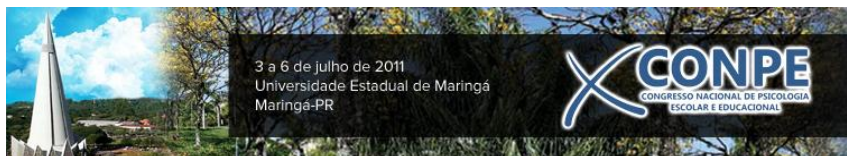
Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2008b). *Resolução nº1033 de 17 de janeiro de 2008*.

Sousa, C. P. (1999). Limites e possibilidade dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n.108, 81-99.

Souza, A., Bueno, C. & Figueiredo, I. (2007). Os programas de promoção automática e da correção da defasagem idade-série como alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

Souza, M. P. (2010). Psicologia escolar e políticas em educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, v.23,n.83, 129-149.

Tanamachi, E., Proença, M. & Rocha, M. (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.



Viégas, L. S. & Souza, M. P. (2000). *Os percursos escolares de cinco alunos de uma classe de aceleração I: trajetórias de percalços*. Recuperado em 15 de dezembro de 2010. <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2034t.pdf>>

A METACOGNIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Evelise Maria Labatut Portilho – PUCPR - evelisep@onda.com.br

INTRODUÇÃO

Quando somos crianças, realizamos uma atividade quase sempre porque nos mandam ou porque imitamos os outros e quase nunca devido ao fato de que temos consciência do “porquê” fazemos. Durante o crescimento, a possibilidade de aumentar a consciência sobre os fatos é maior, o que nos explica bem a teoria da metacognição.

Durante muitos anos, desde uma visão positivista da educação, a universidade esteve trabalhando fundamentando-se na quantidade da informação a ser exposta, sem a preocupação de saber como ela chegava até o aluno ou aluna, ou quais eram as capacidades, habilidades, estratégias, estilos e competências necessárias na hora de aprender.

Não é mais possível fazer por fazer ou simplesmente saber. Como nos lembra Cruz Tomé (2000) referendando a Delors (1996), ser hoje profissional do ensino superior supõe saber, saber fazer, saber ser e saber trabalhar em equipe. Quando García (1996) amplia os quatro saberes e propõe o saber querer e sentir e o saber conhecer, querer e sentir chama a atenção para a importância do compromisso pessoal que deve ter o professor universitário, acreditando que o conhecimento sobre si mesmo é fundamental para que sua prática docente seja mais eficaz e coerente com as demandas da universidade neste novo milênio.

Hoje é uma necessidade sentida e entendida por aqueles que buscam uma melhora na qualidade do ensino universitário, que o professor saia do papel de especialista na sua disciplina para ser especialista na docência, isto é, mude seu papel de transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem significativa do estudante (Cruz Tomé, 2000).

Acredito que seja responsabilidade do professor universitário, ser formador de profissionais, ser sabedor de que hoje um profissional de qualidade necessita tomar consciência de sua maneira de aprender e, conseqüentemente, de sua maneira de ensinar para que esses futuros profissionais possam obter melhores resultados em seu trabalho. Portanto, o ensino depende da aprendizagem e como os docentes não nasceram sabendo

sobre esta necessidade, é oportuno que se desenvolva uma formação para eles, tendo como referencia a metacognição.

Sendo assim, este trabalho apresenta a experiência realizada com alunas do 3º período de Pedagogia, na disciplina Dificuldades de Aprendizagem I, de uma universidade particular do estado do Paraná. O objetivo é sensibilizar as alunas a analisarem o seu próprio processo de aprendizagem, para então, entender a aprendizagem do outro e obter autonomia intelectual.

O momento conceitual

O termo metacognição aparece na literatura desde a década de 70, fazendo referência ao conhecer do próprio conhecer. A metacognição faz um convite para que cada um perceba o seu próprio processo de aprender, porém, com o compromisso de ao olhar para si mesmo, sentir-se comprometido com o outro.

Nas palavras de Flavell (1976), um dos precursores no estudo da metacognição, encontramos a seguinte definição sobre a metacognição:

Se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato (p. 232).

Segundo o autor, a metacognição, antes denominada de metamemória, metaatenção, metalinguagem e outros, é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos.

Como simplifica Burón (1997), a metacognição é o conhecimento e regulação de nossas próprias cognições e nossos processos mentais.

É no exercício da tomada de consciência do que sabemos, pensamos e sentimos que nos tornamos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência (Portilho; Tescarolo, 2006).

Claxton (2005) nos diz ainda que, “a pessoa precisa conhecer suas próprias potencialidades e fragilidades para decidir o que precisa aprender em seguida” (p. 180).

Com estas citações percebemos a importância de conhecer o próprio conhecer, visando uma aprendizagem com compreensão, repleta de sentido e, conseqüentemente, autônoma.

Quando nos referimos à aprendizagem com compreensão, incluímos tanto os saberes como os não saberes, tanto as facilidades para aprender como as dificuldades que estão presentes neste processo. O importante é tomarmos consciência do movimento que fazemos e como o fazemos, se quisermos obter sucesso em nossa constante jornada enquanto aprendizes.

Pozo (2004) salienta que “não construímos somente os objetos e o mundo que vemos, mas também o olhar com o qual o vemos e a nós mesmos, enquanto sujeitos do conhecimento”.

Mas que olhar é esse que devemos construir? Com que olhos estamos observando o mundo?

Ao lembrar o conceito de *meta*, *ir além de*, é necessário, para a tomada de consciência, ir além da cognição, isto é, da linguagem, do pensamento, da memória. A metacognição exige que busquemos conhecer como, por que e para que dispomos destes processos cognitivos na hora de aprender.

Os autores clássicos da metacognição apresentam duas estratégias básicas: a **consciência ou a tomada de consciência**, isto é, quando temos uma atividade a desenvolver, seja ela qual for, por exemplo, aprender a tocar piano, é necessário compreender a atividade a ser desenvolvida, as possibilidades e limitações da atividade em si, assim como conhecer as estratégias necessárias para que a atividade aconteça. A tomada de consciência é o início da atividade metacognitiva, mas é necessário ir além.

A segunda estratégia metacognitiva, o **controle ou auto-regulação**, solicita da pessoa reflexão constante sobre suas ações. Exige planejamento, supervisão e avaliação do processo. Como por exemplo: “faço isso quando percebo que é o melhor caminho para obter o resultado que eu quero”. Quando redimensiono meus objetivos, estou promovendo a auto-regulação ou o controle da situação.

O grupo de pesquisadores de Juan Mayor (1995) propõe uma terceira estratégia metacognitiva, chamada **autopoise**, um conceito adotado de Maturana para explicar a adaptação dos seres vivos, ou melhor, o auto-fazer-se. Esta estratégia complementa a idéia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve fazer a partir da experiência vivida, ou seja,

os significados que ele constrói. As estratégias metacognitivas podem ser assim visualizadas da seguinte maneira:

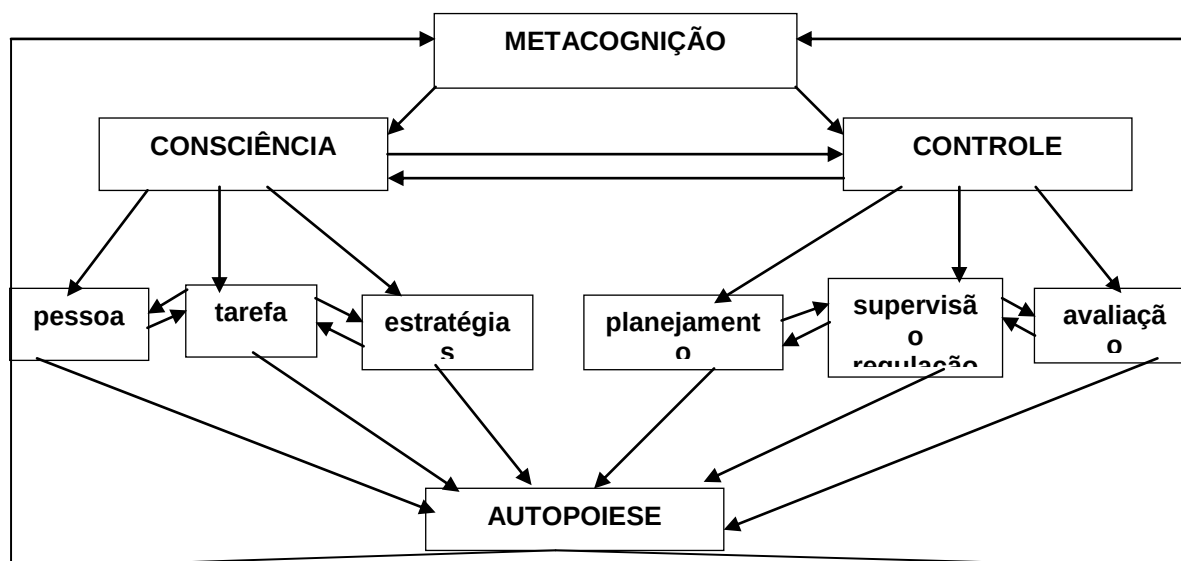


FIGURA 1: Estratégias metacognitivas: variáveis e processos (Portilho, 2009).

Diante destas conceituações, perguntamo-nos: quando em nossa vida escolar alguém perguntou para nós como é que aprendemos? Percebemos que, quando não se pergunta, não se problematiza, e muitas vezes passamos uma vida escolar inteira sem nos dar conta de que forma aprendemos.

Podemos pensar então, como este aluno que se forma professor vai dar conta da aprendizagem do outro, enquanto ele não tem consciência do seu próprio processo de aprendizagem?

Em linhas gerais, o conhecer do próprio conhecer tem a ver com as nossas aprendizagens no decorrer de nossas vidas, com nossa história enquanto aprendizes.

Os professores, de maneira geral, são frutos de um ensino no qual a reflexão não era o objetivo. Não foi dado o direito de refletirem sobre a informação, transformando-a em conhecimento, enfim, dando-lhe significado. E assim, a partir do modelo que tiveram, muitos docentes conduzem suas aulas da maneira como foram ensinados.

O momento da vivência

A pesquisa com enfoque metacognitivo foi realizada com 78 alunas, de duas turmas do curso de Pedagogia, uma do período matutino e outra do período noturno, de uma universidade particular do estado do Paraná, na disciplina Dificuldades de Aprendizagem I, no 1º semestre de 2011.

A idade das alunas participantes variou entre 18 a 57 anos, sendo a maioria (83%) com idade entre 18 e 24 anos.

A amostra indica que 58% das alunas trabalham na área da Educação (professora ou educadora de educação infantil, assistente pedagógica, auxiliar do ensino fundamental, etc.), 22% não trabalham, 13% trabalham em outra área e 7% fazem estágio.

O objetivo da disciplina, no 1º semestre, é despertar a aluna para a tomada de consciência e regulação de seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, o conteúdo foi selecionado de maneira a favorecer o movimento de olhada para si mesma, como aprendiz. Isso requer do docente a escolha do conteúdo e material, levando em conta a qualidade, entendida aqui como o que é pertinente aos conhecimentos prévios de cada grupo, e não somente a quantidade do que é apresentado.

Neste estudo, um momento do processo foi destacado: quando após a aplicação e devolução de um instrumento avaliativo, contendo questões objetivas e discursivas sobre o conteúdo trabalhado no 1º bimestre, as alunas foram convidadas a refletirem, por escrito, sobre suas aprendizagens, considerando três aspectos:

- 1) O que do conteúdo, desse bimestre, foi mais fácil para mim? Por que?
- 2) O que do conteúdo, desse bimestre, foi mais difícil para mim? Por que?
- 3) O que eu mudaria na minha maneira de aprender para obter melhores resultados acadêmicos?

Para a tabulação e categorização das respostas, foi necessário realizar um agrupamento, seguindo a orientação da pesquisa qualitativa, na busca de categorias que contemplassem as características comuns das respostas.

Na primeira pergunta, foram organizadas as seguintes categorias:

- Prática – relação com o trabalho e/ou as pessoas do seu convívio, no cotidiano;
- Vida pessoal – referência à própria vida;

- Conhecimento prévio / relação com outros conteúdos – relação com o que já conhece;
- Conteúdo – relação com a explicação de aula (ensino), prioriza a racionalidade;
- Envolvimento – relação com as emoções provocadas pelo conteúdo;
- Reflexão – houve a tomada de consciência;
- Sem justificativa.

Do total de respostas sobre o porquê das facilidades na hora de aprender, observamos que a categoria mais presente (21%) foi **conteúdo**, denotando que a justificativa está relacionada apenas aos aspectos externos do sujeito ou ao próprio conteúdo. As alunas que destacaram essa categoria parecem apresentar dificuldade em refletir sobre o seu papel em relação ao conteúdo e a aprendizagem realizada. No exemplo, podemos perceber a ênfase neste aspecto, relacionado ao ensino – “Eu considero que a maneira como a professora expôs o conteúdo deste bimestre foi, para mim, muito bom e bastante fácil de entender”.

A segunda categoria que mais se destacou foi **prática** (20%), evidenciando que a justificativa dada pelas alunas está relacionada à necessidade de o ensino estar conectado a realidade vivida por elas. Na escrita de uma aluna é possível observar a relação que realiza do conteúdo com o seu cotidiano – “Foi mais fácil para mim porque enquanto estudava e lia o texto eu tentava levar esse conceito para prática, pensando na forma que minha filha aprende e na minha”.

Com 18% de respostas, a categoria **envolvimento** foi utilizada para justificar a facilidade em estudar o conteúdo porque as alunas sentiram prazer, interesse ou satisfação pelo assunto. Este item foi percebido na escrita das alunas que destacaram as emoções na hora de aprender – “eu me envolvi mais no assunto, o que me tornou mais fácil compreender”; “foi um assunto muito interessante, estimulante e agradável de aprender”; “pois é um assunto no qual me interessei mais, pesquisei além do texto estudado, o que aprofundou o meu conhecimento”.

O **conhecimento prévio** esteve presente em 11% das respostas, indicando que a aluna já conhecia o conteúdo anteriormente, como é o caso das seguintes respostas – “pois já havia visto esta matéria em outra disciplina”; “pois é um conteúdo que eu já havia compreendido anteriormente”.

Também com 11% aparece a categoria **reflexão**, o que parece significar que algumas alunas se sensibilizaram com o aprender do aprender, isto é, se percebem como parte integrante do processo de aprendizagem. Duas alunas destacam esta categoria escrevendo - "Não considero nada fácil, porque tive dificuldade e fui desatenta"; "Aprender pensar sobre as minhas aprendizagens, que foi u momento em que tive que parar e pensar em tudo o que passei em minha vida, foi um conteúdo super interessante".

Doze alunos (11%) não colocaram justificativa em suas respostas.

A categoria menos evidenciada pela amostra foi a **vida pessoal**, que indica a relação que as alunas fazem com a história de vida, como na escrita a seguir – "pois é uma situação que eu vivo desde o nascimento".

Para a organização das respostas da segunda questão, foram elencadas as seguintes categorias:

- Reflexão – houve tomada de consciência;
- Relação do conteúdo com a prática – necessita de exemplos para entender o conteúdo;
- Compreensão do conteúdo – o conteúdo é complexo, o vocabulário é técnico, não consegue memorizar;
- Aula – sente falta da exposição oral em aula;
- Envolvimento – ausência das emoções na hora da aprendizagem;
- O outro – a responsabilidade da dificuldade está fora da pessoa (no outro);
- Vida pessoal - questões pessoais interferem na aprendizagem;
- Atenção – falta atenção nas aulas ou no conteúdo.

Quando perguntado às alunas sobre o porquê das dificuldades na hora de aprender, obtivemos 17% de respostas sem justificativa.

A categoria **compreensão do conteúdo** se destacou das demais em 39% das respostas, refletindo a dificuldade que as alunas apresentam em estudar, prestar atenção, tirar as dúvidas e memorizar, ocasionando confusão com o conteúdo, como trazem os exemplos a seguir – "... me confundiu porque não esclareci minhas dúvidas e não li muito a respeito"; "Foi na verdade difícil de memorizar e compreender algumas partes"; "pois não ficou claro para mim o significado".

Com 23% de respostas, a categoria **reflexão** descreve quando as alunas tomam consciência de sua participação no processo de aprendizagem – "O mais difícil foi

compreender o que ‘era meu’ nas aprendizagens. Foi difícil pra mim descobrir aos poucos como eu aprendo”.

A **relação do conteúdo com a prática** aparece em 10% das respostas sobre as dificuldades encontradas com o conteúdo, denotando a necessidade que a aluna tem de exposições mais dinâmicas, com uso de exemplos reais, como no caso das alunas que escreveram – “... senti falta, durante as aulas, de exemplos mais práticos da realidade sobre este assunto”; “acho eu que foi por ser um conteúdo muito teórico, então não consegui tirar exemplos sobre isso”.

A categoria **aula** obteve 5% nas respostas, evidenciando a necessidade da aluna estar presente em sala de aula para compreender o conteúdo. Esta justificativa está presente no seguinte exemplo – “faltei a aula e não consegui compreender o assunto apenas pelo texto”.

O **outro e vida pessoal** são as categorias que aparecem em 2% das respostas, indicando que a aluna ou projeta para fora de si a dificuldade ou em questões pessoais que passa no momento, como explica os exemplos – “Não que tenha sido extremamente difícil, porém anoto tudo o que ouço é minha forma de aprendizagem, porém na hora da prova errei uma ‘partezinha’ da questão por confundir o que é [...], mas deve ter sido ‘a pegadinha’ da prova”; “O que foi mais difícil foi as emoções e as habilidades, não sei se foi por que as emoções interferem nas habilidades e também por que as emoções mexem muito comigo”.

Apenas 1% das alunas se referiu à ausência de **atenção** ou **envolvimento** como um entrave para a aprendizagem, destacando a necessidade de ficar atenta em sala de aula e de se envolver com o assunto trabalhado.

Na terceira questão, as alunas de maneira geral, reconhecem a necessidade de mudar algo na sua maneira de aprender. Apenas cinco estudantes de Pedagogia da amostra não apresentaram nenhuma proposta de mudança.

Das alternativas de mudança apresentadas pelas alunas, as estratégias de estudo aparecem com maior destaque (44%), o que evidencia a dificuldade e ao mesmo tempo o desejo de encontrar caminhos para a superação da dificuldade na leitura, em realizar um resumo, em anotar, em compreender o conteúdo, etc. Alguns exemplos demonstram tal alternativa – “Mudaria a forma de estudar, pois não tenho me dedicado o suficiente, tenho muita dificuldade de fazer leitura e estudar os conteúdos”; “Queria ler mais, pois quando pego um texto pra ler que é fácil e interessante vou embora, mas quando é um pouco mais extenso ou difícil é muito

complicado. Eu sei que preciso ler mais”; “Mudaria minhas estratégias de estudar. Organizaria melhor o tempo, para conseguir dar conta de tudo o que é preciso fazer e estudar”.

Em segundo lugar, com 11% de propostas de mudança na aprendizagem, as alunas colocaram que perguntariam ou participariam mais em sala de aula e também se dedicariam mais ao estudo, se comprometendo e fazendo movimentos de busca com relação a superação das dificuldades – “Tenho que me dedicar, estudar mais, ler o conteúdo, só assim saberei onde está a minha dificuldade, o que eu não entendi, para chegar em sala e dizer: professor, eu não sei, eu não entendi isso. Tenho que me dedicar!!!”

A atenção e concentração foram duas atitudes mencionadas pelas alunas em direção à mudança no que vêm fazendo com relação a aprendizagem – “Para obter melhores resultados este bimestre, vou prestar mais atenção nas aulas”.

A organização do tempo foi um item comentado por seis alunas, indicando a necessidade de otimizarem melhor o dia, com vistas a melhores resultados acadêmicos – “Preciso adquirir mais tempo para me dedicar aos meus estudos, em leitura e construção dos meus próprios conhecimentos”.

Outras propostas de mudança na aprendizagem foram citadas, tais como: ter mais autoconfiança; mudar o estilo de aprendizagem; ir atrás do conteúdo perdido ou dos objetivos; exigir menos de mim mesma; faltar menos nas aulas; ter mais ânimo; equilibrar a ansiedade; relacionar o conteúdo com a prática; interagir mais com as pessoas, grupos.

O momento da reflexão

Com o objetivo de proporcionar à aluna de Pedagogia um olhar crítico sobre o seu próprio processo de aprendizagem, para então, entender a aprendizagem do outro e obter autonomia intelectual, foi oportunizado um momento metacognitivo durante o desenvolvimento da disciplina Dificuldades de Aprendizagem I.

De maneira geral, foi observado que as alunas têm consciência de como aprendem, o que faz referência a primeira estratégia metacognitiva descrita anteriormente na figura 1. “A tomada de consciência permite efectuar a passagem do ‘ter êxito’ ao ‘compreender’ (Grangeat, 1999, p.19), o que indica que as alunas de Pedagogia da amostra, têm um saber sobre o que sabem.

Por outro lado, a estratégia metacognitiva de regulação, foi manifestada em um pequeno percentual dos participantes, caracterizado neste estudo como a categoria reflexão, aquela que indica que as alunas além de terem consciência dos processos e produtos cognitivos, apresentam pré disposição para transformar suas aprendizagens.

O controlo da tarefa se efectua através dos mecanismos de monitoração e das experiências metacognitivas que podem evocar os metaconhecimentos úteis à gestão da tarefa. (...) Este controlo interno constitui, portanto, um meio de se guiar sozinho e de ser autônomo na gestão das suas tarefas e aprendizagem (Grangeat, 1999, p.24).

Quando perguntadas sobre a facilidade e dificuldade para aprender, as alunas priorizaram os elementos externos a si mesmas, como é o caso do conteúdo, não se colocando como sujeitos da aprendizagem. Por sua vez, quando se referiram aos elementos que dificultam a sua aprendizagem, elas se expressaram com mais desenvoltura e consciência.

Ao analisar as respostas da terceira questão, sobressai a necessidade das alunas se organizarem com relação as estratégias que utilizam para estudar, denotando a dificuldade que apresentam para compreender o conteúdo. No entanto, quando apontaram as dificuldades que têm para aprender, não se colocaram como responsáveis por este processo, adotando uma atitude passiva como aprendizes.

Das alternativas de mudança propostas pelas alunas para melhorar a aprendizagem, a leitura foi citada expressivamente, o que denota a necessidade de repensarem as estratégias de estudo que utilizam como alunas e que refletem em sua profissão de educadoras.

Um fato a ser destacado, é que a partir das respostas dadas pelas alunas, a organização e a execução de uma aula necessitam da relação teoria/prática e o envolvimento com o conteúdo, por serem estratégias que favorecem a aprendizagem.

Escolher ser o mediador de uma aprendizagem através da metacognição é apostar que é sempre possível ajudar os alunos a progredirem nos saberes, particularmente aqueles que estão em situação de insucesso, de modo a que tenham simultaneamente maiores oportunidades de êxito, de autonomia e desejo de aprender (Grangeat, 1999, p. 56)

Nesta pesquisa ficou evidenciada a necessidade do professor incluir em sua prática pedagógica, a metacognição como o tempo de reflexão que propicia e potencializa as aprendizagens pessoais e do grupo como uma totalidade.

REFERÊNCIAS

BURON, JAVIER. (1997.) *Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero,

CLAXTON, G. (2005.) *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed,

CRUZ TOMÉ, MARIA AFRICA. (2000) *Formación Pedagógica Inicial y Permanente Del Profesor Universitario en España: Reflexiones y Propuestas*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N. 38,

FLAVELL, J.H. (1976.) Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdalle, N.J.: Erlbaum, p. 231-235,

GARCIA, E. (1996.) *Metacognición y afectividad: perspectiva neuropsicologica*. Espanha: Med Mil: 52 (4): 366-371,

GRANGEAT, MICHEL (org.). (1999.) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto- Portugal: Porto Editora,

MAYOR, J. SUENGAS, A. MARQUÉS, J.G. (1995.) *Estratégias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis,

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; (2006.) TESCAROLO, Ricardo. *ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO: UNA ÉTICA PLANETÁRIA*. II Congresso Internacional de Estilos de Aprendizagem em Concepción – Chile

PORTILHO,(2009.) EVELISE MARIA LABATUT. *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak,



POZO, J. I. (2004.) *Aquisição do Conhecimento: Quando a carne se faz verbo*.
Porto Alegre: Artmed,

A NATURALIZAÇÃO DA QUEIXA/FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Nilza Sanches Tessaro Leonardo (UEM)

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal (UEM)

Solange Pereira Marques Rossato (UEM)

Cristiane Toller Bray (UEM)

Valéria Garcia da Silva (UEM)

Rafaela Mezzomo (UEM)

Mariana Suzuki (UEM)

1. INTRODUÇÃO

As queixas escolares, ou seja, as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento dos alunos, considerados fatores interferentes no processo ensino-aprendizagem compõem o contexto escolar e educacional e de acordo com Rossato (2010, p. 86), “tais dificuldades geralmente resultam no encaminhamento do aluno “portador” do problema a atendimento pedagógico, psicológico, médico e outros que possam sanar tal problemática e/ou ainda intervir no diagnóstico/prognóstico do fracasso escolar. Isto porque, na maioria das vezes centram-se nas próprias crianças as explicações para os problemas de escolarização.

É muito comum à escola atribuir a responsabilidade ao aluno e a sua família pelo não aprendizado, como também é freqüente a prática de psicologizar e medicalizar as queixas escolares mesmo depois de várias décadas de discussões acerca desta temática. Estudos como de Moisés (2001); Machado, (1997) dentre outros, mostram que a maioria das crianças encaminhadas para avaliação psicológica com queixas escolares não apresenta nenhuma dificuldade orgânica ou emocional que justifique seu problema. Entretanto, vale ressaltar que os estudos que questionam as práticas psicologizantes em relação à queixa escolar vem sendo desenvolvidos por profissionais que trabalham dentro de uma perspectiva crítica da Psicologia e segundo Meira (2003), uma atuação fundamentada numa perspectiva crítica necessita negar as aparências ideológicas, apreendendo a totalidade dos fatos, considerando suas múltiplas determinações e a possibilidade de vir a ser da sociedade. A partir disto levantamos o seguinte questionamento: será que pesquisas desenvolvidas a partir de uma perspectiva não crítica de

psicologia, também questionam a prática de atribuir apenas à criança responsabilidade pelo seu fracasso? O presente estudo teve, portanto, por objetivo fazer uma busca de artigos publicados em periódicos científicos, verificando quais são as concepções de queixa/fracasso escolar (problemas de aprendizagem) prevalentes entre os mesmos, na tentativa de melhor compreender as discussões e justificativas sobre o insucesso escolar.

Consideramos importante ressaltar que atualmente temos um grande contingente de crianças frequentando a escola. No ano de 2008, de acordo com os resultados do censo escolar, houve 53,23 milhões de matrículas (Brasil, 2008) na educação básica; no entanto, os sonhos e ideais de aprender podem representar, para muitos, uma possibilidade distante.

Tais proposições nos remetem a refletir sobre a importância da educação formal para o desenvolvimento do homem, uma vez que a educação escolar é considerada mundialmente como direito fundamental. O aumento de matrículas e o fato de todas as crianças estarem nas escolas não garante, necessariamente, a aprendizagem e o desenvolvimento, não significa oportunidades equitativas de escolarização para todos. No Brasil (UNESCO: Brasil, 2008), 95% das crianças de sete (agora seis anos, com a ampliação do ensino fundamental) a dez anos estão na escola.

Mesmo, porém, diante da instauração de reformas educacionais e pactos internacionais, quando se trata de avaliar o indicativo de qualidade (considerado como a taxa de sobrevivência na 5ª série), entre os 129 países avaliados, o Brasil ocupa a 93ª posição (dados de 2005). Em nosso país, em 2005 apenas 80,5% dos alunos que iniciaram a 1ª série do Ensino Fundamental chegaram até a 5ª série, sendo que em 2001 o percentual foi 84,5%. Este número cai quase pela metade (46,9%) quando os jovens e adultos chegam ao Ensino Médio (UNESCO: Brasil, 2008).

Os elevados índices de reprovação e evasão na escola pública, no Ensino Fundamental, corporificam essa decrescente manutenção e sucesso dos alunos na escola. A taxa de repetência em 1999, na 4ª série do Ensino Fundamental, era de 7,9% e, em 2005, elevou-se para 10,4% (Inep/MEC). Estes dados, entre outros, evidenciam a realidade do ensino brasileiro, em que as práticas e políticas educacionais ainda não dão conta de atingir todas as crianças em idade escolar, seja quanto a sua permanência ou quanto ao sucesso escolar. Esses índices de evasão e repetência configuram uma situação de exclusão e seletividade dos alunos no processo de escolarização. Destaca-se a tendência à democratização do acesso à escola com o aumento no número de vagas,

porém persistindo as dificuldades em termos de escolarização, que compreende o acesso e permanência na escola, com qualidade e a aprendizagem dos conteúdos científicos. Desta forma, a escola tem se apresentado como excludente, fracassando em sua função de ensinar e proporcionar desenvolvimento e aprendizagem aos indivíduos.

Diante dos resultados desastrosos verificados, o processo ensino-aprendizagem tem se tornado um grande desafio. Os maiores problemas têm sido superar a defasagem de aprendizagem das crianças que, embora permanecendo na escola por até quatro anos, ainda não aprenderam a ler, escrever e calcular.

Para ilustrar melhor, de acordo com Souza (2007), os resultados que o INEP⁶⁸ nos fornece, do SAEB⁶⁹ de 2003 (avaliações nacionais que informam o desempenho acadêmico dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática), mostram que “menos de 5% dos estudantes da 4ª série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são, provavelmente, analfabetos” (Souza, 2007, p.243). Esta autora também relata que somente 27% das crianças que estudam em escolas públicas no Brasil concluem o ensino fundamental, o que evidencia um alto índice de evasão escolar.

Conforme os dados do IDEB⁷⁰, o desempenho dos alunos no SAEB e na Prova Brasil em 2007, incluindo todas as escolas brasileiras (públicas e privadas), a média (escala de zero a dez) para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2 e, para as últimas séries do Ensino Fundamental, foi de 3,8 e no Ensino Médio 3,5. Esses dados revelam um ensino deficitário e de baixa qualidade, com números muito inferiores aos dos países desenvolvidos, que apresentam média 6,0. Tais resultados indicam a realidade encontrada na sala de aula revelando que muitas crianças estão sujeitas ao processo histórico de marginalização, na medida em que, diariamente, constituem as mazelas educacionais, que dão vazão as queixas escolares.

Souza (2007), uma das idealizadoras do atendimento de *Orientação à queixa escolar*, junto ao Serviço Escolar do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), compreende a queixa como “aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O

⁶⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

⁶⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁷⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
<http://ideb.inep.gov.br/Site/>

cenário principal em que surge e é sustentada pelo universo escolar” (p.100, grifos da autora).

Então, no universo escolar encontramos constantes “queixas” de alunos que não correspondem ao esperado (que aprendam, independentemente da realidade escolar, social, cultural, econômica), mas que estão atendendo ao que está traçado para eles (não aprender por causa de sua pobreza, de seus pais alcoólatras, de sua carência, deficiência etc.). Encontramos, também, lamentos sobre educadores cansados, que não ensinam, não sabem, não têm vontade, não têm formação ou não têm condições materiais e estruturais para ensinar. Evidencia-se um cenário escolar que apregoa que a escola poderia funcionar muito bem sem a heterogeneidade de alunos e professores existente. Enfim, nos deparamos com um sistema de ensino que representa muito bem uma sociedade de exclusão, desigualdades e exploração.

Não obstante, ao longo da história foram sendo construídas explicações para justificar o fracasso das escolas e, para compreender e desmistificar essas concepções, Patto (1990) empreende a busca das raízes históricas, revelando em seu estudo “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*” (1990), que os argumentos que justificam as dificuldades de aprendizagem são dados como inerentes às crianças de classes populares, de modo que, ideologicamente, o pobre e a pobreza são responsabilizados pela conjuntura de problemas escolares e por sua ineficiência.

Podemos dizer que a sociedade capitalista gera o fracasso das camadas populares e a Psicologia, como uma ciência que surgiu a serviço da classe burguesa, tem contribuído para isso. Patto (1984) esclarece que a Psicologia garantiu o seu status de ciência na Europa, na segunda metade do século XIX, quando as indústrias apresentavam-se em ascensão, sendo que a mesma foi sendo constituída diante das necessidades de “*selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (PATTO, 1984, p.87). Isso ocorreu, especialmente na psicologia do trabalho e na psicologia escolar, esta última atrelada às origens da psicologia científica. Segundo Patto (1984, p.96), “a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social”. Desta forma, o principal trabalho da Psicologia na escola é adaptar, seja pela seleção ou orientação. Assim, segundo Patto (1984, p.99):

[...] A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares.

Patto (1990) mostra que no início do século XIX (e muitas vezes até hoje), as ciências humanas e sociais, ao invés de buscarem considerar e desvendar as contradições do capitalismo, a ideologia dominante e as desigualdades sociais, colocavam-se à disposição de mantê-las, a medida em que desenvolviam teorias que justificavam o abismo social para encobrir as mazelas de nossa sociedade. De acordo com a autora, ao não comportar a complexidade da vida humana, os conhecimentos produzidos na época, e comumente até hoje, sintetizam teorias derivadas e construídas na forma de mitos a fim de explicar a não aprendizagem dos alunos da escola pública.

Neste sentido, Machado (1997) afirma que são produzidas práticas e crenças que constroem justificativas individualizadas no corpo das crianças para a explicação do “seu” não aprendizado escolar. As concepções geradas nessas produções entendem as diferenças sociais e o fracasso escolar como fruto da incapacidade individual, naturalizando o meio social.

É fundamental considerar, no entanto, que as possibilidades de sucesso ou fracasso não respondem a determinações apenas de ordem individual, mas que são as várias práticas do dia a dia escolar e social, nas quais se perpetuam o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade que produzem o fracasso escolar. As possibilidades da criança são sempre engendradas em um social, numa rede de relações.

Moysés (2001) ressalta que a maioria das crianças que fracassam não tem nenhum déficit cognitivo, que a deficiência é produzida no dia a dia escolar e em algumas práticas da saúde mental, e ainda que a criança apresente algum comprometimento, isso não define necessária e diretamente possibilidades de criatividade e de aprendizagem. Se nos ativermos a um déficit, novamente estaremos atribuindo o fracasso escolar ao indivíduo e correremos o risco de deixar de considerar os múltiplos fatores envolvidos. As justificativas do fracasso escolar não podem estar centradas apenas numa deficiência, numa falta do aluno.

Quanto mais se cristalizam as explicações centradas no indivíduo acerca do fracasso escolar, tanto menos somos capazes de perceber os ideais de responsabilização

e certas ações que convergem para a busca de um culpado. Para Moysés (2001, p. 58), na realidade, desloca-se a análise, “dando visibilidade à criança e invisibilidade à escola; tem-se muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vítima de uma clientela inadequada”.

Angelucci *et al* (2004) discutem em sua pesquisa que muitos estudos retratam a questão do fracasso escolar mantendo em suas análises o foco nas habilidades mentais do aluno, abstendo-se de reflexões acerca das implicações envolvidas na escola numa sociedade de classes e na sua prática pedagógica. Assim se tem o fracasso escolar “(...) como um fenômeno que pode ser estudado sem que se considere a existência concreta da escola. (...) Sob o argumento da necessidade de ‘recorte’, isola-se o aluno que ‘não aprende’ da escola que o ensina” (ANGELUCCI *et al*, 2004, p.11), retirando de tais recortes as dimensões culturais, sociais e econômicas que estão imbricadas na constituição da subjetividade e nas suas relações com essa escola que não ensina. As autoras constataram que a democratização do ensino, o direito à formação escolar, torna-se ludibriante, pois apenas permite a entrada do aluno nos “prédios escolares”.

Bock e Liebesny (2003) explicam que a Psicologia se tornou cúmplice da Pedagogia na acusação da vítima, ou seja, a cumplicidade ideológica da Psicologia foi produzir teorias e saberes científicos que vêm como autoridade para explicar o que se quer esconder. Deste modo, de acordo com Patto, (1990, p.63), a Psicologia deixava de usar as especificidades do processo de desenvolvimento infantil em prol da melhora do ensino, para deter-se em “procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências”. Essa prática diferenciava os mais aptos e capazes, que provavelmente não eram os mais pobres, respondendo às desigualdades sociais existentes (Bock, 2000).

Vale pontuar que para enxergar as queixas escolares, as avaliações psicométricas e o fracasso escolar, é necessário compreender, como nos ensina Bock (2000), que antes dos problemas no processo de ensino-aprendizagem serem analisados como problemas de ordem individual, seguindo o raciocínio da concepção neoliberal, devemos enxergar além da aparência, como nos incita o materialismo histórico, devemos não ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos envolvidos na constituição da Educação atual. Assim: “entender que nosso saber jamais deverá servir para ocultar processos sociais determinantes de processos educacionais já é um bom começo” (BOCK, 2000, p.31).

A concepção crítica da psicologia escolar nos incita a repensar a prática do psicólogo e, segundo Eidt e Tuleski (2007b), a intervenção desse profissional diante dos problemas escolares deveria favorecer “a reflexão, junto ao professor e à criança, sobre as relações estereotipadas existentes na escola, pautadas em crenças que atribuem a dificuldade no processo de escolarização à criança” (p.533).

Há explicações e conceitos sobre o fracasso escolar que analisam as relações sociais existentes e consideram o homem numa perspectiva histórica. Exemplo disso é a Psicologia Histórico-Cultural, que, para além de uma visão calcada na natureza humana, vê no homem um ser com características construídas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações dialéticas, nas quais um constitui o outro. Assim, os elementos internos, subjetivos, são tecidos nessas relações (BOCK, 2000).

Neste sentido, acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural possa colaborar para o desvelamento e compreensão do “aluno que fracassa” como um homem capaz de aprender, de ser criativo, com potencialidade de transformar a realidade social e contribuir, ainda, para que o educador e o psicólogo possam refletir e buscar os instrumentos que impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2001), o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, nessa relação, a criança aprende, desenvolve-se. Assim, é importante olharmos para a totalidade, não nos centrarmos naquilo que a criança “não sabe”, no que lhe “falta”, no seu “defeito”, e sim, no que a criança já sabe, no que ela pode aprender, no que está na zona de desenvolvimento próximo, em que o educador adequadamente instrumentalizado pode contribuir para que ela avance e desenvolva-se.

Nessa direção, a Psicologia Histórico-Cultural pressupõe que os homens “são suficientemente criativos para encontrar meios de satisfazer suas necessidades ou para criar outras, movimentando assim o processo de desenvolvimento ou de humanização” (Silva, Facci, Eidt, Tuleski e Barroco, 2008, p.417). Para estas autoras, fazer uma ciência crítica que permita essa desnaturalização das explicações sobre o não aprendizado dos alunos, deve envolver o exercício “(...) de pôr os fatos em relação entre si e com as condições objetivas da realidade” (p.415). Reafirmam, ainda, a importância de desconfiar do que se mostra naturalmente constituído, para além das aparentes apresentações do insucesso escolar.

[...] a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social podem orientar o psicólogo escolar tanto na definição das áreas mais importantes que exigem sua intervenção, quanto na escolha das alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais.

A educação, nessa perspectiva, tem papel fundamental no desenvolvimento do homem, pois ao lhe proporcionar mediações, este passa a ser capaz de fazer uso de instrumentos, apropriando-se de conteúdos científicos e da cultura, que o modifica internamente, possibilitando-o transformar a realidade social.

Concordamos com Silva, Facci, Eidt, Tuleski e Barroco (2008), pois cotidianamente vemos o estranho se tornar natural pela frequência com que ocorre. Realidades sociais são reduzidas a uma realidade individual e explicações simplistas são generalizadas e facilmente aceitas ao se considerarem como causas da não aprendizagem comprometimentos orgânicos e emocionais, desvinculando-se o indivíduo da história de sua sociedade, deixando de considerar importantes aspectos da realidade do processo de escolarização, os determinantes sociopolítico-culturais.

Devemos refletir e nos questionarmos: até onde os ideais de (des)valorização do indivíduo não estão presentes também nas concepções e ações dos psicólogos? As contradições de nossas práticas devem encaminhar para a reflexão sobre os processos de avaliação e a que concepção de homem e de sociedade estamos vinculados e que colaboramos para manter. O exercício de uma reflexão crítica sobre nossas práticas profissionais e escolares e sobre as relações de poder deve ser constante, considerando que também fazemos parte dos equívocos e não podemos isolar o homem do mundo social em que está inserido e que lhe dá sentido.

2. MÉTODO

Os estudos e reflexões foram desenvolvidos com fundamento no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cuja base central é a compreensão do homem como um ser social, histórico e cultural, e assim, dotado de um psiquismo constituído nas relações que estabelece com a sua realidade social. Destacamos que a Teoria Histórico-Cultural possui como base metodológica e princípios epistemológicos o Materialismo Histórico-Dialético, defendido por

Marx (1818-1883). Como afirma Duarte, (1996, p.105) “existe na postura dessa corrente da psicologia, a nítida influência da concepção de Marx sobre o vir-a-ser histórico da vida em sociedade”, haja vista que a história é tomada como um processo de superação da naturalização das relações sociais alienadas. Nas próprias palavras de Vigotski (1996 p.393), “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história (...)”, uma vez que eles mesmos se constituem dialeticamente.

Trata-se de uma pesquisa teórica, e, para atingir os objetivos propostos foram realizadas pesquisas em bancos de dados e indexadores, nacionais e internacionais, como o Portal da Capes, o PsycINFO, LILACS, Index-Psi, dentre outros sobre o tema em questão. O material selecionado (77 artigos) a partir deste levantamento foi organizado e analisado, a fim de identificar as concepções de queixa/fracasso escolar prevalentes nos artigos.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das leituras dos textos selecionados nos indexadores buscamos identificar as concepções que fundamentam as reflexões presentes nos mesmos sobre a queixa/fracasso escolar. Assim, foram elaboradas quatro categorias que evidenciaram estas concepções, sendo elas: 1) Queixa/fracasso escolar centrado no indivíduo; 2) Queixa/fracasso escolar como uma questão institucional; 3) Queixa/fracasso escolar relacionados à formação profissional; 4) Queixa/fracasso escolar não centrado no indivíduo.

Concepções de queixa/fracasso escolar relacionadas aos problemas de aprendizagem

Categorias

1- Queixa/fracasso escolar centrado no indivíduo: inclui as respostas em que os problemas de aprendizagem se relacionam com fatores de ordem individual, isto é, o aluno, o professor e/ou a família.

2- **Queixa/fracasso escolar como uma questão institucional:** abrangeu as repostas em que os problemas de aprendizagem na escola se relacionam com questões de ordem institucional.

3- **Queixa/fracasso escolar relacionados à formação profissional:** envolveu as respostas que compreendem a queixa/fracasso escolar a partir da formação profissional.

4- **Queixa/fracasso escolar não centrado no indivíduo:** incluiu as respostas em que as queixas/fracasso escolar são compreendidos para além de fatores individuais, em que são considerados os determinantes sociais, econômicos, políticos etc.

TABELA 1 **Concepções de queixa/fracasso escolar**

CATEGORIA	F	%
Queixa/fracasso escolar centrados no indivíduo	5 2	6 7
Queixa/fracasso escolar como uma questão institucional	7	9
Queixa/fracasso escolar relacionados à formação profissional	4	5
Queixa/fracasso escolar não centrados no indivíduo	1 5	1 9
TOTAL	7 8	1 00

Como podemos observar na Tabela 1 a categoria prevalecente sobre a concepção de queixa/fracasso escolar presente nos artigos analisados foi *queixa/fracasso escolar centrado no indivíduo* com 67% das repostas. Este dado nos

revela que a maioria das produções científicas analisadas neste estudo relacionadas com a queixa/fracasso escolar parte do princípio de que os problemas de escolarização são de ordem individual, isto é, estão relacionadas com o aluno, com a família ou com o professor. Partindo do princípio, como aponta Machado e Souza (1997), de que a partir da década de 80 do século XX, as pesquisas passaram a questionar a concepção de que o aluno e a sua família são os únicos responsáveis pelos problemas de aprendizagem e comportamento na escola, chamando atenção para outros aspectos como a má qualidade do ensino, e a presença, nas práticas escolares, de estereótipos, preconceito, etc., em relação à criança pobre, consideramos que ainda é muito expressivo o número de estudos que se mantêm dentro de uma perspectiva em que centram-se exclusivamente no indivíduo as explicações para os problemas de escolarização. Eidt e Tuleski (2007a) contribuem com a reflexão ao expor que grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises, unicamente, nas características individuais, tomadas como naturalmente patológicas. Bray (2009) complementa ao afirmar que essa forma de compreender os problemas de escolarização desconsidera as condições sociais e econômicas de uma determinada organização social, destituindo as relações complexas que envolvem a mesma.

Esse resultado aponta para o fato de que os problemas de escolarização estão sendo compreendidos de forma descontextualizada e, como expõe Patto (1992), pauta-se nos indivíduos um problema que é de cunho social e analisam os fatos por uma perspectiva a-histórica, não levando em consideração as relações de produção capitalistas e o poder da ideologia neoliberal.

Na lógica dos artigos científicos analisados, se as relações interpessoais forem aprimoradas, se houver programas de apoio para a melhoria do desempenho escolar e auto-conceito do aluno, se as relações familiares melhorarem, se instrumentalizar o aluno nas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos problemáticos, se o professor tiver domínio adequado das técnicas de estimulação e reforçamento, se até mesmo houver terapia breve existe a possibilidade de superação da queixa/fracasso escolar.

Entendemos que os artigos em questão apresentam uma ideia muito reducionista e naturalizada, quando o assunto é queixa/fracasso escolar, porque não realizam uma leitura ou não trazem contribuições envolvendo a complexidade social, não analisam a totalidade, a conjuntura sócio-econômica-política. A impressão passada pelos artigos é a de que, se forem promovidas condições para superar um determinado

aspecto (por exemplo: desenvolver habilidades sociais nos alunos), todos os outros aspectos envolvidos no processo educacional estarão resolvidos, alcançando-se, assim, o sucesso na aprendizagem, de maneira a simplificar o problema.

Destacamos que a categoria *queixa/fracasso escolar não centrado no indivíduo* obteve um percentual de 19% das respostas, que apesar de ser inferior a categoria *queixa/fracasso escolar centrado no indivíduo*, nos revela que felizmente tem estudos sendo realizados numa perspectiva para além das questões individuais, em que são considerados também fatores de ordem social, econômica e política. Bock (2000) em defesa desta perspectiva de compreensão das queixas escolares, expõe que antes dos problemas no processo de ensino aprendizagem serem analisados como problemas de ordem individual, seguindo o raciocínio da concepção neoliberal, deve-se enxergar além da aparência, como incita o materialismo histórico, não ocultando assim, os determinantes econômicos, sociais políticos envolvidos na constituição da Educação atual.

Isto não significa que ao se considerar como relevante as questões econômicas e sociais presentes nas relações entre os indivíduos, estamos desconsiderando as questões biológicas e os aspectos individuais de cada ser humano. Pelo contrário, quando nos apropriamos de uma compreensão dialética da história da humanidade, acabamos considerando a totalidade do ser humano, ou seja, compreendemos que o ser individual e orgânico é aquele mesmo ser que faz parte da história e da sociedade.

O homem – por mais que seja um indivíduo *particular*, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social *individual* efetivo – é, na mesma medida, a *totalidade*, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana (Marx, 1978, p.10)

Nesta mesma perspectiva, o orgânico e o individual passam a ser compreendidos como constitutivos da natureza social do ser humano. Eles estão subordinados a essa natureza social, mas fazem parte desta constituição. “Sobre a conduta humana cabe dizer, em geral, que sua peculiaridade, em primeiro lugar, deve-se a que o homem intervém ativamente em suas relações com o meio e que através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, subordinando-o a seu poder”(Vygotski, 2000, p. 90).

Desta maneira, o comportamento deste aluno que aprende ou não aprende passa a ser compreendido como uma síntese das múltiplas determinações ao qual está inserido. Seu fracasso escolar não é mais explicado como fruto de incapacidades orgânicas ou psíquicas, mas de uma relação que se estabelece na sociedade que forma e constrói esse fracasso escolar, ou seja, as formas capitalistas e burguesas.

A categoria *queixa/fracasso escolar como uma questão institucional* que obteve um percentual de respostas de 9% nos mostra que há estudos que estão partindo do princípio de que as queixas escolares são decorrentes de fatores institucionais em que as explicações centram-se na falta ou na pouca infra-estrutura das escolas para desenvolverem um ensino de qualidade.

Em contrapartida há pesquisas que relacionam os problemas de escolarização com a formação profissional, pois 5% das respostas contemplaram esta categoria. Aqui os estudos explicam que a queixa/fracasso escolar são decorrentes principalmente da formação deficitária do professor e do psicólogo, em que estes não são devidamente capacitados para exercer sua função. Destacamos aqui a importância de uma formação profissional de qualidade, entretanto, temos clareza de que a formação por si não explica todas as mazelas da escola e da sociedade. Infelizmente temos observado que o professor está sendo destituído de uma formação que lhe possibilite o exercício de uma prática social transformadora. Facci (2007) contribui com a reflexão, expondo que na atualidade têm-se subtraído da formação do professor conteúdos científicos que contribuem para o seu conhecimento e trabalho docente, pois:

(...) se não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços produzidos pelas várias ciências, ele poderá ter muita dificuldade de trabalhar com os conceitos científicos, assim como encontrará grande dificuldade de fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie daquelas atividades nas quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar (p.152).

Destarte, o professor acaba sem parâmetros e sem a adequada fundamentação para cumprir com a sua função de mediar junto ao aluno a aquisição dos conhecimentos historicamente sistematizados, conhecimentos que são fundamentais para o seu desenvolvimento e para a sua efetiva participação na sociedade, pois as relações que o aluno estabelece na escola como um todo contribuem para os direcionamentos que terá

em sua vida particular e na prática social, podendo suas ações, em coletividade, fazer a diferença na transformação social (Facci, 2007).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de leitura e análise dos 77 artigos encontrados identificamos que as concepções que fundamentam as reflexões presentes nos mesmos sobre a queixa/fracasso escolar, se embasaram em quatro grandes eixos: 1) Queixa/fracasso escolar centrada no indivíduo; 2) Queixa/fracasso escolar como questão institucional; 3) Queixa/fracasso escolar relacionada à formação profissional; 4) Queixa/fracasso escolar não centrada no indivíduo.

A partir dos dados levantados, utilizamos os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a análise dos mesmos, o que nos permitiu verificar uma grande ênfase dada as concepções individualistas a respeito da queixa/fracasso escolar. A valorização do individualismo se verifica na apologia, na exacerbação dos potenciais considerados como inatos, isto é, próprios de cada indivíduo. O processo de escolarização vem sendo encarado como de responsabilidade individual, sendo em alguns momentos justificado pelo professor e em outros pela família ou pelo próprio aluno. De modo geral, podemos dizer que responsabilizar o indivíduo pela queixa/fracasso escolar é desconsiderar a totalidade que envolve o processo de escolarização.

A compreensão do processo de aprendizagem como mérito individual e explicado por aspectos inatos ou pelo interesse e esforço próprio, sem considerar as mediações sociais existentes, condiz com os propósitos de uma sociedade individualista, na qual alguns alcançam sucesso por terem acesso aos instrumentos materiais e culturais para isso, enquanto os que são privados do acesso aos bens produzidos são culpabilizados por não atingirem o desempenho esperado. Como resultado dessa compreensão individualizada do desempenho escolar, surge o processo de culpabilização, em que se atribui a somente uma das partes (aluno, professor, família) a responsabilidade de corrigir as falhas do sistema educacional que é reflexo de uma sociedade dividida em classes desiguais.

Não obstante, as desigualdades materiais e de acesso aos bens produzidos existem e se destacam, por mais que queiramos negá-las. Como observamos, as justificativas para a queixa/fracasso escolar estão frequentemente no indivíduo, afinal

“oportunidades existem para todos”. Expressões como estas tentam esconder que na realidade as chances de sucesso não são igualitárias, e assim todas as instituições, inclusive a escola, trabalham como instrumento de manutenção dessas diferenças.

Percebemos que as concepções consideram, em sua maioria, apenas uma parte da problemática. No entanto, devemos considerar o que está por trás da queixa/fracasso escolar, pois buscar a superação envolve inúmeros fatores, dentre os quais, a ênfase na formação dos psicólogos com viés clínico e sua conseqüência no tratamento das queixas escolares como um problema individual (como nos apontaram os diversos artigos levantados nesta pesquisa). Por isso, concordamos com a necessidade de uma formação crítica para a atuação do psicólogo, desenvolvendo um profissional comprometido com o processo de humanização.

Concordamos, então com a concepção da Psicologia Histórico-Cultural que questiona a sociedade e o modo de produção, entendendo-os como fatores determinantes na educação. Precisamos repensar as reformas educacionais, trazendo, assim, discussões mais condizentes e críticas, não compactuando com a reprodução desse tipo de sociedade e escola que temos. Não é nada fácil introduzir uma visão acerca da queixa/fracasso escolar que seja diferente da hegemônica. Lutar contra a reprodução de ideologias ou buscar a superação da queixa/fracasso escolar é uma tarefa árdua que engloba, no mínimo, nos debruçarmos nos referenciais teórico-metodológicos centrados numa perspectiva crítica, como a teoria Histórico-Cultural, revendo a estrutura do sistema educacional e da sociedade como um todo. Isto possibilita compreender e lutar pela transformação do quadro caótico de tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas.

REFERÊNCIAS

Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004)O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1) São Paulo. Jan./Apr. Recuperado em 20 de junho de 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004.

Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHi, Elenita de Rício, ROCHA, Marisa Lopes & SOUZA,

Marilene Proença Rebello (Org). *Psicologia e Educação: Desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. B. & Liebesny, B. (2003) Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, Sérgio (org). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.

Brasil. Ministério da educação-MEC (2008). Censo 2008 indica tendências na Educação. Recuperado em 15 de outubro de 2009 de <http://portal.mec.gov>.

Bray, C. T. (2009) *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da Psicologia Histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 173f.

Duarte, N. (1996) *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Sp: Autores Associados.

Eidt, N.M. e Tuleski, S.C. (2007a). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em Meira, M.E.M e Facci, M.G.D. (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (221-248) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Eidt, N.M. e Tuleski, S.C. (2007b). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12 (3), 531-540.

Facci, M. G. D. (2007) “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In MEIRA, Marisa. Eugênia Melillo &. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da Escola: Um alerta para a Psicologia Escolar In: MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello (orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.35-49.

Marx, K. (1978) Teses sobre Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Traduções de José Carlos Bruni. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural.

Meira, M. E. M. (2003) Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia histórico-cultural. Em MEIRA, Marisa Eugenia Melillo & ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moysés, M. A. A. (2001). *A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAFESP.

Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1992) A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. 3(1-2) p. 107-121.

Rossato, S.P. M. (2010). *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. 238 p. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Silva, G. L. R.; Facci, M. G. D.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (2008). Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. Em Almeida, M. A.; Mendes, E. G. & Hayashi, M. C. P. I. (Orgs.), *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares* (pp. 413-421). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Souza, B. de P. (2007) Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula. (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.241-278). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vygotsky, L.S e Luria. A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

Vigotski, L. S. (2001) *A Construção do pensamento e da linguagem*. (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

A ORGANIZAÇÃO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: o ensino e a formação do pensamento teórico.

Carolina Picchetti Nascimento – FE-USP - carolinapicchetti@usp.br
bolsista FAPESP

1. Introdução

O conhecimento sobre a realidade, o processo para se conhecê-la e o produto resultante deste processo, suscita-nos algumas questões, tais quais: qual o papel do conhecimento para os indivíduos e para a humanidade em geral? Qual a relação entre o conhecimento e a realidade? Quais são os procedimentos para se produzir conhecimentos?

Todas essas perguntas refletem um aspecto geral e fundamental no processo de produção de conhecimentos: **o método**. O método, compreendido como um meio para a obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática (KOPNIN, 1978) orienta ou direciona a produção de conhecimentos por meio da concepção de homem e de mundo (e no nosso caso: de educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento) que apresenta.

Se o método, como meio para a obtenção de conhecimento, determina em grande parte a direção e os resultados possíveis do conhecimento a ser obtido, uma primeira consideração que fazemos neste trabalho é com relação à necessidade de explicitação (para si e para os outros) do método ao qual a pesquisa se vincula, particularmente no que tange aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados. Esta explicitação permite ao pesquisador uma relação mais consciente com os limites e as possibilidades de produção de conhecimento (dadas, justamente, pelo método que lhe fundamenta) e permite aos leitores uma análise do conhecimento produzido à luz das concepções gerais anunciadas pelo método.

Partimos da seguinte tese: assumir a perspectiva da teoria histórico-cultural como fundamentação para a realização de pesquisas no campo educacional implica em assumir o *método* no qual essa teoria foi elaborada - o materialismo histórico e dialético - de modo que as concepções de ensino, de aprendizagem e de formação humana,

presentes no referido método, sejam orientadoras para a elaboração e/ou apropriação dos instrumentos de pesquisa.

Compreendemos que os procedimentos de pesquisa podem ser aproximados ao conceito de *instrumentos* (WERTSCH 1998; VIGOTSKI, 2009). Neste sentido, constituem-se em um elemento intrínseco de toda a pesquisa, condicionando a sua existência e as próprias possibilidades de ações do pesquisador. Estamos afirmando, assim, que os procedimentos de pesquisa constituem-se em um elemento orgânico da *ação do pesquisador*. Trata-se de algo indissociável de sua ação de “fazer pesquisa” e que expressa um determinado conjunto de experiências da humanidade relacionadas à produção de conhecimento científico.

Assim, produzir conhecimentos visando sistematizar estes instrumentos ou procedimentos de pesquisa não se constitui em uma forma de limitar ou padronizar o trabalho investigativo, mas justamente, de ampliá-lo. Apenas apropriando-se do conjunto de instrumentos já existentes é que o pesquisador poderá realizar ações de pesquisa efetivamente criativas.

A teoria histórico-cultural vem sendo cada vez mais utilizada como fundamentação teórica para as pesquisas em educação (SOUZA, SYNTHES e BARROCO, 2010⁷¹). Diante desse quadro, podemos nos perguntar: quais instrumentos de pesquisa essa perspectiva teórica adota para a produção de conhecimentos no campo educacional? Como essa perspectiva teórica dialoga com outros instrumentos engendrados em marcos teóricos diferentes? É possível, sistematizar procedimentos para a pesquisa em educação a partir da teoria histórico-cultural?

O estudo de teses e dissertações fundamentadas na teoria histórico-cultural apresenta-se como uma possibilidade de elaboração de respostas às questões formuladas anteriormente. Trata-se, assim, de compreender o movimento de apropriação – e, portanto, de criação – do *método* (materialista histórico e dialético) e da *concepção metodológica* presentes na teoria histórico-cultural por parte das pesquisas em educação e em psicologia escolar fundamentadas nessa perspectiva teórica.

Neste trabalho, temos como objetivo analisar os procedimentos teórico-metodológicos desenvolvidos em nossa dissertação de Mestrado. Esses procedimentos, que são criados a partir do objeto específico da pesquisa, (portanto, atendendo a sua

⁷¹ Neste trabalho as autoras apresentam um levantamento dos grupos de pesquisa que se fundamentam na teoria histórico-cultural e que estão cadastrados no CNPq, contabilizando um total de 53 grupos.

dimensão **singular**) relacionam-se, necessariamente, a um objeto comum (dado pela área em que a pesquisa se insere: em nosso caso, a Educação e a Psicologia escolar) o que nos permite estudá-los em seu aspecto também **genérico** ou generalizável e, assim, falar em um conjunto de *princípios teórico-metodológico* para realização de pesquisas fundamentadas na teoria histórico-cultural.

Consideraremos neste trabalho três teses centrais da teoria histórico-cultural : a) o caráter social das funções psíquicas; b) a apropriação dos bens culturais como condição essencial para a formação humana; c) a necessidade de superação das condições alienantes e alienadoras de nossa atual sociedade. Estas teses gerais serão apresentadas, aqui, a partir de outras duas teses que fundamentaram nossa dissertação: d) o único bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKII, 1991); e) não basta qualquer ensino, mas um ensino adequadamente organizado (VYGOTSKY, 1994).

A partir dessas teses analisaremos os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados em nossa pesquisa de mestrado, cujo **objeto** de investigação era *o processo de organização do ensino para a formação do pensamento teórico*. Com relação à tese “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, definimos em nosso trabalho a que tipo de desenvolvimento estávamos nos referindo: no caso, o desenvolvimento do *pensamento teórico* (DAVIDOV, 1988).

Com relação à tese de que “não basta qualquer ensino, mas devemos ter um ensino adequadamente organizado”, temos a elaboração de questões norteadoras da dissertação, tais quais: como se organiza o ensino para a formação do pensamento teórico?; como definir o conteúdo de ensino, considerando que ele seja o objeto para a formação do pensamento teórico? quais os princípios teórico-metodológicos para a organização do ensino na teoria histórico-cultural?

A exposição da análise dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados por nós ocorrerá tendo por base três processos centrais da pesquisa: os processos de *obtenção, organização e análise* dos dados. Para cada um deles ressaltamos os princípios que os fundamentam bem como os *instrumentos* por nós utilizados, respectivamente: *o experimento didático, os episódios de ensino e as unidades de análise*.

2. O processo de Obtenção dos dados: elaboração de um experimento didático com o objeto de ensino.

O primeiro conjunto de procedimentos para a pesquisa que iremos refletir neste trabalho relaciona-se ao *processo de obtenção dos dados* da realidade empírica. Quais são os instrumentos possíveis para a obtenção dos dados na pesquisa em educação nos marcos da teoria histórico-cultural? Ou, antes disso: o que constitui um dado empírico para essa perspectiva teórica e como obtê-lo? O que distingue os fatos comuns dos fatos científicos?

O fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural (VIGOTSKI, 2004, p. 234).

A primeira consideração com relação ao processo de obtenção dos dados refere-se à concepção mesma de “dados” ou fatos científicos e à **concepção de realidade** atrelada a ela. Os dados de pesquisa, ainda que sejam um produto da ação do pesquisador e que reflitam as suas intencionalidades e os seus referenciais teóricos, possuem uma dimensão objetiva que *independe* deste pesquisador. Os fatos comuns ou imediatos (a realidade em si) existem independentemente do pesquisador; os fatos científicos, entretanto, são já um produto da relação ou ação do pesquisador com os fatos comuns. É nesta dimensão, e somente nessa, que podemos compreender a idéia de que o *conjunto de dados* de uma pesquisa é um processo de “construção” desses dados pelo pesquisador.

[...] como fato real da experiência direta, a visão dos raios químicos por parte das formigas não existe para nós. Mas para a existência coletiva da humanidade existe sim como fato científico (VIGOTSKI, 2004, p. 236).

Embora possamos afirmar que a realidade exista objetivamente e em si mesma, independentemente das pessoas serem ou não conscientes dessa realidade (tal qual o exemplo da visão das formigas), a compreensão da realidade para além de sua *aparência* - tarefa de todo o conhecimento científico - e, assim, a produção da realidade pensada, só é possível mediante a relação do pesquisador com esta realidade. O pesquisador deve buscar *explicá-la*, estabelecer relações entre vários fatos ou grupo de

fatos, definindo as causas de surgimento do fenômeno/ realidade investigada e, assim, revelando aquilo que não estava dado imediatamente. O pesquisador buscará explicitar o fenômeno para além de sua aparência.

Uma segunda consideração com relação ao processo de obtenção dos dados na pesquisa refere-se à **definição dos instrumentos** para realizar tal ação.

Neste sentido, a relação pesquisador - realidade é (ou deve ser) planejada desde o início de modo que o pesquisador possa se relacionar com aqueles aspectos mais importantes da realidade para a compreensão do seu objeto de estudo. O pesquisador deve selecionar, intencionalmente, os fatos científicos que sejam mais importantes para que ele explique a realidade investigada.

O processo de investigação do pesquisador em uma dada realidade reflete a sua intencionalidade, seus objetivos e seus referenciais teóricos e, assim, determina em grande medida, os procedimentos que selecionará para se aproximar dessa realidade: definição dos aspectos a serem registrados e os modos de registrá-los; escolha dos sujeitos que tomarão parte da investigação; escolha do espaço ou contexto em que a investigação ocorrerá etc.

E uma vez que essas ações e os instrumentos mesmo de pesquisa dependem inteiramente desta *intencionalidade* do investigador e de seus *referenciais teóricos*, é necessário explicitar essa intencionalidade, do começo ao fim da pesquisa, o que deve estar explicitado: no problema, na tese, no objetivo e no objeto da pesquisa.

Por tanto, faz parte desse processo de obtenção dos dados a relação consciente do pesquisador com àqueles procedimentos de pesquisa que possuem uma dimensão mais operativa ou “técnica”, tais quais: as técnicas de filmagem; a posição da câmera e do microfone no caso de registros em áudio e vídeo; o uso de questionários; a organização de entrevistas; o registro em caderno de campo; a realização de experimentos didáticos etc. E para isso, os conhecimentos advindos de diferentes perspectivas teóricas podem ser válidos.

Estes instrumentos mais “operativos” ou técnicos, tomados em si mesmos e isoladamente, podem ou não corresponder aos princípios e fundamentos da teoria histórico-cultural. Queremos dizer com isso: as técnicas de obtenção e registro de dados devem ser analisadas não isoladamente, mas na relação que ela estabelece com os demais instrumentos de pesquisa (ou com a *ação* do pesquisador). Só assim, sua coerência – ou não – com a perspectiva teórica adotada poderá ser explicitada.

Tomemos um exemplo. Imaginemos que um pesquisador, realizando suas investigações em uma sala de aula, tome como instrumento de registro o caderno de campo. O fato deste pesquisador registrar os dados observados em um caderno e, inclusive, o fato deste nosso hipotético pesquisador utilizar-se de alguns conhecimentos produzidos pela etnografia para registrar esses dados, não significa necessariamente a sua vinculação à perspectiva teórica etnográfica. O que vai determinar a sua filiação teórica é o conjunto de instrumentos utilizados nos processos de obtenção, organização e, sobretudo, análise dos dados. Isto é, a sua pesquisa como um todo, do qual o registro no caderno de campo é apenas um elemento e um elemento *operativo*.

De toda forma, o que deve ser considerado é que para analisarmos quaisquer “técnicas” ou instrumentos de obtenção e de registro dos dados, precisamos pensá-los: a) na totalidade da pesquisa e em relação com os demais instrumentos utilizados, especialmente nos processos de organização e análise dos dados; b) na correspondência destes instrumentos com os princípios da teoria histórico-cultural e com o método no qual ela se fundamenta.

Assim, teríamos como perguntas para essa análise: os instrumentos adotados pelo pesquisador permitem que ele se aproxime do seu objeto de pesquisa de modo a conhecê-lo em sua essência? Estes instrumentos estão coerentes com os princípios da teoria histórico-cultural (tais como: o caráter social das funções psíquicas; a universalidade da apropriação dos bens culturais; a superação da alienação)?

Esta última consideração nos leva a pensar em um terceiro princípio com relação ao processo de obtenção dos dados fundamentado na teoria histórico-cultural: a necessidade de **apreensão dos dados em seu processo de desenvolvimento** e junto com ele, um quarto princípio: o objeto a ser investigado deve **manifestar-se a partir das ações intencionais do pesquisador**.

Utilizando-nos de uma metáfora, o fenômeno que se quer investigar, explicar, deve ser captado não de modo a obtermos um retrato deste fenômeno (o objeto estático), mas de modo a obtermos um “filme” do fenômeno (o objeto em movimento). Uma vez que explicar o fenômeno implica em explicar o seu processo de desenvolvimento (o que é, como era, como pode vir a ser), isto é, explicitar as relações que este fenômeno estabelece consigo mesmo e com outros, o processo de obtenção dos dados deve conseguir captar essa dimensão dinâmica do fenômeno para que a *análise explicativa* possa ocorrer.

Em nossa pesquisa de mestrado pretendíamos investigar o processo de organização do ensino relacionada à formação do pensamento estético-artístico, isto é, à formação do pensamento teórico no campo das atividades artísticas. Nosso objeto, portanto, era a organização do ensino, entendida como aquela que promove a formação do pensamento teórico dos estudantes.

Se por um lado, era importante acompanharmos o processo de desenvolvimento deste tipo de pensamento nos sujeitos, como ia se dando a sua apropriação dos conceitos e as suas relações com a atividade criadora, nosso foco de investigação residia mais nos processos de ensino e organização do ensino do que nos processos de desenvolvimento psíquico propriamente dito. Ainda que haja uma relação bastante próxima entre os processos de ensino e desenvolvimento (o ensino, como afirma a teoria vigotskiana, é o aspecto fundamental e necessário para o desenvolvimento cultural do sujeito), nossa investigação não é tanto uma investigação psicológica, mas sim **pedagógica**.

Evidentemente há uma linha tênue entre essas duas áreas de investigação, sobretudo quando se dão dentro de uma mesma perspectiva teórica (a Teoria Histórico-Cultural). Entretanto, ainda que seja tênue, ela efetivamente existe. A forma como organizamos a pesquisa, o problema e os objetivos propostos e o modo como organizamos a análise dos dados, apontam mais para uma pesquisa de cunho pedagógico, que busca investigar as relações e os processos de organização do ensino, o processo de apropriação da atividade teórica pelos educandos – ou em outras palavras, as “leis da organização do ensino” – do que uma pesquisa de cunho psicológico, que busca investigar os processos de desenvolvimento de uma ou outra função psíquica – as leis do desenvolvimento.

Entretanto, as pesquisas psicológicas e pedagógicas fundamentadas na teoria histórico-cultural compartilham os princípios do mesmo método e da mesma concepção metodológica: a) a necessidade de **apreensão dos dados em seu processo de desenvolvimento** e b) o objeto a ser investigado deve **manifestar-se a partir das ações intencionais do pesquisador**.

O *método genético experimental* (VYGOTSKI, 1995) e, mais especificamente, a metodologia do *experimento formativo* (DAVIDOV, 1988) buscam superar uma investigação no campo da psicologia apenas constatadora dos processos de desenvolvimento, concretizando uma pesquisa que considere que tais processos só podem surgir mediante o ensino e a aprendizagem dos mesmos. O experimento

formativo, então, busca investigar o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas que são intencionalmente formadas durante o próprio processo da investigação. O **objeto** de pesquisa não é “buscado” em uma dada realidade, mas é provocado para que apareça ou surja nessa realidade.

Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, se pode chamar ao experimento formativo *experimento genético modelador*, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino (DAVIDOV, 1988 p.196, grifos do autor).

Entretanto, e como já discutimos, nossa investigação não é uma investigação propriamente psicológica. Assim, ainda que compartilhemos do mesmo método geral de investigação (o método materialista histórico e dialético), nossa metodologia deveria ser, necessariamente, outra. Estamos chamando de **experimento didático** ao procedimento metodológico utilizado em nossa pesquisa para a obtenção dos dados.

Com o experimento, buscávamos formar um determinado tipo de relação do sujeito com a realidade, formar um determinado tipo de pensamento: o pensamento teórico. Da mesma forma que o experimento formativo, nossa pesquisa foi uma forma de propiciar o desenvolvimento dos sujeitos. Entretanto, e como já mencionamos, por termos como objeto de nosso trabalho mais a organização do ensino do que a formação psicológica dos estudantes, a situação experimental enfatizou uma investigação da relação ensino/aprendizagem em detrimento de uma investigação da relação entre o ensino/desenvolvimento. Resumindo, o nosso procedimento metodológico estava subordinada ao **objeto** de nossa pesquisa que era o processo de organização do ensino para a formação do pensamento teórico.

Ainda que seja uma situação realmente de ensino, o experimento didático possui uma condição que o faz ser uma situação de ensino especial, comparativamente às situações de ensino que ocorrem nas escolas. O experimento didático cria uma situação de ensino especialmente organizada para os fins da pesquisa, buscando responder, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na situação escolar em primeiro plano. De novo, encontramos aqui uma linha bastante tênue entre uma situação e outra, mas o que não quer dizer uma linha contínua

entre as duas. Se na situação de ensino escolar, o objeto da consciência do educador é a organização do ensino e a aprendizagem das crianças, o objeto da consciência do investigador, numa situação de experimento didático, é o próprio objetivo da pesquisa. Muitas vezes, e como no nosso caso, o objetivo da pesquisa inclui, em si, os objetivos anteriormente mencionados e que estão presentes, em primeiro plano, no educador na escola.

O experimento didático foi realizado na dissertação mediado por uma forma específica de organização do ensino: a **atividade orientadora de ensino (AOE)** (MOURA, 11996; 2010). Em termos gerais podemos dizer que a AOE é uma proposta pedagógica de organização do ensino tendo por base os princípios educativos e didáticos presentes na Teoria Histórico-Cultural, sintetizados em **modos gerais de ação** docente. Destacamos alguns desses modos gerais de ação: a) compreensão do conceito como um *instrumento* psíquico, historicamente formado e que surgiu como uma forma da humanidade resolver determinado problema ou necessidade em uma dada atividade; b) o entendimento de que a finalidade do ensino é a de formar o pensamento teórico (DAVIDOV, 1988) ou científico (VIGOTSKI, 2009) dos estudantes; c) o objeto de ensino e de aprendizagem da atividade pedagógica é o próprio conhecimento teórico; d) a intencionalidade do professor na atividade pedagógica deve estar presente em todo o percurso de ensino e é materializada nas *ações de ensino* e nas *ações de aprendizagem*.

Assim, considerando como objeto central da atividade pedagógica o conhecimento teórico, procuramos em nossa dissertação explicitar como ponto de partida para a organização do experimento didático os conceitos (modos de ação) necessários de serem ensinados e aprendidos para que os estudantes se apropriassem teoricamente da atividade que estávamos trabalhando com eles (a atividade circense) e, assim, do pensamento teórico presente nela: o pensamento estético artístico (NASCIMENTO, 2010).

Os conceitos necessários de serem ensinados para que os estudantes pudessem dominar teoricamente a atividade circense (conceitos que lhes permitissem *criar* intencionalmente cenas) serviram de base para a organização do ensino e, no nosso caso, para a elaboração do experimento didático tendo por base os princípios pedagógicos presentes na teoria histórico-cultural.

3. O processo de organização dos dados: os *episódios de ensino*

O processo de *organizaçãodos dados* da pesquisa tem como princípio central a **descoberta dos momentos críticos para a análise do objeto**. Trata-se, nesta etapa da pesquisa, de transformar e organizar os dados obtidos na etapa anterior, preparando-os para a análise.

O processo de *obtenção* dos dados, ainda que já seja uma primeira forma de selecionar o material para a análise - transformando os fatos comuns em fatos científicos - constitui-se, por assim dizer, em um conjunto de dados “brutos”, dispostos de uma maneira caótica e, de certo modo, incompreensíveis. O processo de *organização* dos dados refere-se, assim, a um momento de “lapidação” desse conjunto caótico de fatos obtidos da realidade empírica, organizando-os de modo a estruturar as posteriores ações de análise do pesquisador.

Como iniciar esse processo de organização dos dados? Como descobrir esses momentos críticos ou essenciais para a análise?

Começemos com a resposta a segunda pergunta. Para organizar os dados de uma pesquisa é preciso, tal qual no seu processo de obtenção, ter clareza das intenções, do objeto, do objetivo e dos referenciais teóricos que nos fundamentam. Ao ter o objeto de investigação e o objetivo em mente (isto é, o produto que se quer obter ou *objetivar* ao final da pesquisa), o pesquisador poderá olhar para o seu conjunto de dados iniciais identificando aqueles que se aproximam mais do objeto que se quer investigar; aqueles que parecem trazer um potencial maior para a análise. Assim, o objeto e o objetivo do pesquisador, constituem-se no eixo ou no elemento norteador do processo de organização dos dados.

Passemos a primeira pergunta: como organizar esses dados? Nas pesquisas em sala de aula, geralmente o pesquisador se depara com uma quantidade bastante volumosa de dados registrados e passíveis de se constituírem em material para a análise. Assim, a resposta à questão de “como organizar esse volume de dados” tem uma dimensão prática de bastante importância.

Pensamos que o primeiro passo nesse processo de organização dos dados seja o pesquisador conseguir elaborar um quadro geral ou uma **descrição inicial** que lhe permita visualizar a totalidade desses dados. Para isto, o “*mapa de eventos*” (MARTINS, 2006) parece constituir-se em um instrumento ou recurso bastante favorável.

O mapa de eventos constitui-se em uma primeira etapa de organização dos dados registrados em áudio, vídeo e/ou cadernos de campo. Ele apresenta uma descrição

geral dos acontecimentos de cada aula (ou dia de pesquisa) e a localização destes acontecimentos ou eventos nos registros de áudio e vídeo (número da fita, tempo em que ocorreu etc). Poderíamos dizer que se trata ainda de uma **organizaçãodescritiva** dos dados, apresentando-os tanto cronologicamente (os dados são dispostos de acordo com a sucessão real ou cronológica em que ocorreram), quanto “tematicamente” (em que os dados são agrupados por temas previamente selecionados pelo pesquisador, independentemente dos tempos cronológicos em que ocorram). Em nossa pesquisa, optamos por essa organização temática dos dados, a partir de conceitos que se relacionavam ao nosso objeto (formação de conceito; imaginação; ações de ensino etc). Esta primeira etapa de organização dos dados nos permitiu focar atenção naqueles aqueles dados mais significativos para a análise.

Como se vê, o mapa de eventos não nos indica ainda os “pontos centrais para a análise”, mas nos dá uma compreensão de todos os eventos ocorridos, nos dá uma percepção “macro” dos acontecimentos que foram observados e/ou gravados em áudio e vídeo e nos permite agrupar os dados empiricamente. Deste modo, trata-se da primeira forma efetiva de organização dos dados, preparando-os para a análise do pesquisador.

O segundo momento de organização desses dados seria – partindo do mapa de eventos – pré-selecionar aqueles acontecimentos e temáticas que parecem mais relevantes para a análise do objeto de pesquisa, detalhando as cenas que compõem tais eventos. Trata-se, então, do momento de *transcrição* dos áudios e vídeos (ou de detalhamento das descrições que foram registradas no caderno de campo) para cada um dos eventos ou temáticas pré-selecionadas pelo pesquisador.

Neste momento da organização dos dados, em que determinados eventos podem ser visualizados em toda a sua riqueza (as falas, os gestos, as ações, a situação ao qual se vincula etc), é possível ao pesquisador esboçar possibilidades de análises com os dados e preparar a terceira e última etapa de sua *organização*: a **elaboração de episódios**.

Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenas* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum

conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.276, grifos do autor).

Os episódios, assim, contém uma classe de fatos capazes de explicitar empiricamente os fenômenos, sintetizando um conjunto de fatos ou cenas previamente organizadas e transcritas, que se articulam a uma temática comum. Por isso mesmo, os episódios já assumem a forma de *um modo de exposição* dos dados empíricos da pesquisa, ainda que obviamente não seja capaz de – por si – analisar esses dados.

Assim, consideramos que o terceiro momento de organização dos dados permite ao pesquisador trabalhar com um conjunto de dados já “lapidados” para a análise, ao mesmo tempo em que lhe indica um modo de exposição dos dados de sua pesquisa.

Os episódios, deste modo, apontam-nos já para uma necessidade teórico-metodológica das pesquisas científicas: analisar o processo de desenvolvimento das situações a serem analisadas e não apenas um ou mesmo diversos elementos que compõem essa situação.

Os dados podem ser agrupados, agora, não mais empiricamente mas *teoricamente*, por meio de organização das diversas cenas em episódios que expressem determinadas “categorias” teóricas ou “unidades conceituais de análise”. Os episódios, ao aglutinarem de forma lógica e subordinada a um determinado conceito teórico, situações em seu processo de desenvolvimento, permitem que os dados sejam analisados também teoricamente.

4. O processo de análise dos dados: o trabalho com o conceito de “*unidade de análise*”

O processo de organização dos dados discutido no tópico anterior pode nos levar a um momento bastante importante da pesquisa: *a descrição dos dados*. De fato, ao organizarmos os materiais para a análise, organização essa intencional e orientada pelos objetivos da pesquisa, geralmente conseguimos descrever o nosso fenômeno de forma bastante rica e completa.

Contudo, a descrição dos fatos ou fenômenos não é, em si, suficiente. É preciso dar um salto além da descrição e conseguir efetivamente **explicar** o fenômeno investigado, explicitando aquilo que não nos *aparece* de imediato e que está oculto quando nos relacionamos diretamente com este fenômeno.

A teoria histórico-cultural tem como princípio central para o processo de análise dos dados a busca da *explicação* do fenômeno, explicação essa que exige que o objeto investigado seja explicitado em seu *movimento*, isto é, que se revele o seu processo de desenvolvimento.

[...] a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou por de manifesto as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Nesta proporção a análise se converte, de fato, na explicação científica do fenômeno (Idem, p. 101).

Vygotski (1995), partindo do método materialista histórico e dialético, aponta alguns princípios para o processo de análise dos objetos: a) centralidade da explicação em detrimento da descrição dos fenômenos, engendrando uma análise que revele as relações dinâmicas (ou causais) efetivamente existentes, em oposição à simples sistematização ou enumeração das características externas de um processo; b) uma análise do processo em detrimento a uma análise do objeto em si, descolado de suas relações com os demais objetos e consigo mesmo; c) a realização de uma análise genética dos objetos, isto é, uma análise do seu processo de desenvolvimento, reconstruindo todos os pontos e fazendo-os retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Ainda que possamos reconhecer o valor destes princípios levantados por Vigotski para a realização de nossas pesquisas, podemos nos perguntar: mas quais seriam os procedimentos metodológicos para efetivarmos esses princípios?

Consideramos que a resposta a essa questão – e talvez possamos dizer: a todas as questões dessa natureza, que buscam sistematizar os procedimentos efetivos para nossas ações de pesquisa – precisam ser elaboradas a partir de um diálogo orgânico entre os princípios gerais e específicos presentes na teoria histórico-cultural e as condições objetivas da pesquisa que estamos realizando. Ou seja, os princípios devem ser dominados pelo pesquisador para, com eles, elencar e/ou elaborar os procedimentos de *obtenção*, *organização* e *análise* dos dados específicos para as condições de pesquisa existentes.

Como já defendido no início deste trabalho, consideramos ser possível (e necessário) sistematizar alguns procedimentos de pesquisa referentes aos processos de

obtenção, organização e análise dos dados. Isto não significa criar um “manual” de pesquisa (o que, além de contraditório com o método, nos parece impossível de se efetivar), mas também não pode se reduzir a apenas uma sistematização de princípios teóricos gerais.

Como um procedimento teórico-metodológico para a análise dos dados destacamos o processo de elaboração de *unidades de análise*, desenvolvido por Vigotski (2009). Vigotski defende que o processo de análise seja pautado na análise por *unidades*, contrapondo-se à análise por *elementos* que ao nos levar a “[...] produtos que perderam as propriedades inerentes ao todo nem chega a ser propriamente análise do ponto de vista do problema cuja solução ela se aplica” (2009, p.6).

As unidades de análise buscam estabelecer a “célula viva” do objeto ou fenômeno que está sendo investigado, contendo as relações essenciais do objeto (ou a sua totalidade), o que permite ao investigador o estudo do objeto como um todo e em seu processo de desenvolvimento, a despeito de ter partido de uma abstração para a análise. Assim, essas abstrações ou unidades expressam as características necessárias e suficientes para a compreensão/explicação do objeto características essas **objetivamente** presentes nos fenômenos.

Considerando a validade e a importância desse método de análise para captar o fenômeno em sua totalidade e em seu processo de desenvolvimento, poderíamos pensar que ele pode se configurar como um procedimento teórico-metodológico para a pesquisa em educação. Isso não quer dizer que possamos estabelecer a unidade de análise das pesquisas em educação, já que para cada objeto há que se encontrar a sua própria unidade de análise ou a sua unidade correspondente. Contudo, ao explicitarmos o processo de elaboração de diferentes unidades de análise por parte dos pesquisadores, poderemos sistematizar um caminho ou um *modo de ação* possível para o trabalho com as unidades de análise.

Ou seja, ao analisarmos os processos pelos quais um pesquisador passou para chegar a uma determinada unidade de análise, muito provavelmente poderemos nos apropriar de formas de trabalho com ela, em outros contextos de pesquisa e para outros objetos de estudo.

Em nossa dissertação, buscamos trabalhar com a idéia de “unidade de análise” no processo de organização do ensino. Elaboramos a idéia de “unidade fundamental do objeto de ensino” ou “unidade fundamental de ensino”, para nos referirmos à “célula” ou a “abstração substancial” para um determinado tema ou

conteúdo a ser ensinado. Esta unidade ou abstração, explicitaria as características necessárias e suficientes em um dado tema/conteúdo de ensino e, assim, assumiria o papel de eixo organizador do ensino (dos conceitos a serem aprendidos para que os estudantes conheçam o objeto/fenômeno teoricamente). Essa idéia se constituiria no ponto central e fundamental da organização do ensino para a formação do pensamento teórico.

A determinação da unidade fundamental de um objeto, como já afirmamos, não é arbitrária, a depender do interesse e do olhar de quem o caracteriza. *Ela existe objetivamente na realidade*, na forma de relações historicamente estabelecidas entre esse objeto e a realidade e, assim, não precisa e não pode ser recriada a cada instante e por cada pessoa, mas, antes, precisa ser revelada ou explicitada pelo educador.

Qual seria, então, a unidade fundamental do circo como uma atividade artística? O que caracteriza o circo em sua essência? Para chegarmos a essa resposta elencar todos os elementos que compõem o circo (movimentos corporais, personagens, público, palco, coreografia, enredo, intencionalidade, figurino, música, maquiagem, cenários...) é, sem dúvida, uma tarefa importante, contudo, não é, em si, suficiente. A essência do circo (e de qualquer objeto) não está em um ou vários elementos juntos, mas em uma determinada *relação* entre esses elementos. Nenhum deles representa as características necessárias e suficientes para definir o objeto, isto é, a “célula” ou a unidade fundamental de análise do circo.

Portanto, mais do que estabelecermos os elementos mais importantes presentes na atividade circense, precisávamos olhar para esses elementos de modo a estabelecer as relações fundamentais existentes entre eles, bem como entre os elementos e a atividade como um todo. Esta unidade encontramos no processo de *composição das cenas*. O objeto de ação dos artistas circenses (que posteriormente será transformado em objeto de ação dos educandos) e que representa a unidade fundamental do circo é a criação de cenas.

O artista circense deve dominar todos aqueles elementos já descritos. Se se trata de um contorcionista, domina os movimentos, escolhe as roupas mais adequadas, prepara a maquiagem, pensa no espaço, na luz, na música que irá tocar etc. Mas a questão central é que nenhum desses elementos existe por si mesmos. Todos eles estão subordinados ao *motivo do artista que é criar um objeto artístico*. No caso do artista circense, esse objeto artístico, produto de seu trabalho e objeto de apreciação estética do público, são as *cenas*. Deste modo, cada um dos elementos de criação da

cena ganha vida no circo apenas quando entra em movimento no próprio processo de criação das cenas, isto é, quando se subordinam ao motivo central da atividade circense, transformando-se em *orientações para as ações dos artistas*.

Assim, por meio da idéia geral de unidade de análise, conseguimos analisar teoricamente o objeto de ensino. E o produto desta análise constituiu em ponto de partida ou eixo organizador para a elaboração do experimento didático de modo que o mesmo pudesse desempenhar o papel de um ensino orientado para a formação do pensamento teórico dos estudantes.

Como já defendido no início deste trabalho, a sistematização de procedimentos teórico-metodológicos fundamentados na teoria histórico cultural é não apenas possível, mas, também, necessária na medida em que constitui um corpo de conhecimentos ou instrumentos que permite aos pesquisadores uma relação ainda mais consciente e intencional com a sua atividade de pesquisa. Esses procedimentos, criados a partir dos objetos específicos de cada pesquisa, (portanto, atendendo a sua dimensão *singular*), relacionam-se necessariamente a um objeto comum (dado pela área em que a pesquisa se insere: em nosso caso, a Educação e a Psicologia Escolar), o que nos permite estudá-los em seu aspecto genérico ou *generalizável*. É nesta medida que compreendemos a possibilidade de, para além da enunciação de princípios teóricos gerais presentes no método e na concepção metodológica da teoria histórico-cultural, sistematizarmos procedimentos de pesquisa que expressem *modos gerais de ação* do pesquisador.

5. referências bibliográficas

Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso.

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

MARTINS, I. (2006). Dados como diálogo – Construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, F. M. T e GRECA, I. M. (Org). *A pesquisa no ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Editora Unijuí.

MOURA, M. O. (2004) Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. (p. 257-284). São Paulo: Editora Unesp.

MOURA, Manoel. O. et al. (2010) Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Diálogo educacional*, n. 29, p 205-229.

NASCIMENTO, C. P. (2010). *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

SOUZA, M. P. R de; SYNTHES, D. e BARROCO, S. M. S.(2010). *Grupos de pesquisa da Teoria Histórico-Cultural do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq*. São Paulo, Instituto de Psicologia.

VIGOTSKI , L. S. (2004) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKII, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ICONA.

VYGOTSKI, L. S. (1995)*Obras Escogidas*. Tomo III.Madri: Visor.

VYGOTSKY, Lev. S. (1994). *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.

WERTSCH, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford, Oxford University Press.

À PRIMEIRA VISTA: UMA ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA DEFICIÊNCIA VISUAL.

Maria Aparecida Santiago da Silva⁷², UEM;

Mariane Zanella Ferreira⁷³, UEM;

Maria Rosa Ferrucci Monção⁷⁴, UEM;

Taiane Do Nascimento Andrade⁷⁵, UEM;

Mayara Almeida Bérnago⁷⁶, UEM;

Fernanda Elisa Aymoré Ladaga⁷⁷, UEM;

Cláudia Yaísa G. Da Silva⁷⁸, UEM;

Carla Fernanda Barbosa Monteiro⁷⁹, UEM.

O presente trabalho é resultante de estudos acerca da deficiência visual realizados no Projeto de Ensino “Arte e Deficiência: o cinema mostrando a vida”, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Os estudos desenvolvidos no projeto acerca das concepções de deficiência e as relações entre deficientes e não deficientes baseiam-se na construção teórica da Psicologia Histórico-Cultural e utilizam-se do cinema como um recurso mediador na compreensão dos fenômenos humanos, ou seja, na linguagem artística que constitui uma via fértil para análise e reflexão acerca das questões humanas.

Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979, apud DUARTE, 2002), desenvolver um olhar capaz de analisar, compreender e apreciar histórias contadas cinematograficamente não se resume apenas a assistir filmes, uma vez que tal competência é adquirida também através da cultura na qual o indivíduo está inserido. Dito de outro modo, a análise de um filme é influenciada também pelas experiências culturais e pela maneira de ver do espectador.

Blasco (2006) afirma que vivemos uma cultura do espetáculo, na qual imperam as emoções e a imagem e, nesse sentido, o cinema colabora para uma possível educação

⁷² Autora. E-mail: maria_sansilva@hotmail.com

⁷³ Co-autora. E-mail: mariane_mzf@hotmail.com

⁷⁴ Co-autora. E-mail: mariaRosafmoncao@hotmail.com

⁷⁵ Co-autora. E-mail: taianeandrade@hotmail.com

⁷⁶ Co-autora. E-mail: mayarabergamo@hotmail.com

⁷⁷ Co-autora. E-mail: fernandayla@gmail.com

⁷⁸ Co-autora. E-mail: claudinhas_ky@yahoo.com.br

⁷⁹ Co-autora. E-mail: carlafernandamonteiro@hotmail.com

afetiva, por possibilitar a ampliação das vivências, do concreto, assim como do ver e do ouvir ao permitir, muitas vezes, situações que o homem ainda não viveu e nem viverá. Permite conhecer os rostos, as feições, as mais leves mudanças de expressão e, em consequência, os sentimentos e as paixões encontram no cinema sua versão sensorial.

Como instrumento por excelência da educação, o cinema propicia que os alunos desenvolvam um debate amplo e multi-temático, no qual consigam criar oportunidades para abordar questões que o espaço acadêmico formal nem sempre possibilita. Assim, o uso do cinema se relaciona com o propósito da educação moderna, pois quando os alunos contam histórias decorrentes de seu contato e da experiência com o cinema, há uma inserção do que é humano na prática. O aluno pode esclarecer sentimentos ou conflitos que surgiram e trocar experiências, investigar e contestar concepções diferenciadas acerca de determinado assunto, perceber a historicidade dos temas estudados, bem como compartilhar o universo afetivo através da cultura da imagem e dos sentimentos. O cinema é um recurso promovedor de reflexão (BLASCO, 2006).

Dessa maneira, o cinema pode ser um ótimo recurso para a discussão de conceitos e teorias que, no filme, tomam forma e corpo, vindo a enriquecer os debates acadêmicos acerca dos mais variados temas. O presente trabalho parte dessa perspectiva, propondo exemplificar, a partir de aspectos selecionados em uma obra cinematográfica, os pontos relevantes acerca da aquisição de conhecimento pelo deficiente visual, tal como é compreendida pela Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse sentido, com o intuito de promover essa discussão, o filme selecionado foi “À primeira vista” (At First Sight, 1999, Irwin Winkler, Fox Home Entertainment), que tem como contexto a deficiência visual e as dificuldades pelas quais passa o indivíduo quando, adaptado às suas condições, volta a enxergar. A história retratada no filme baseia-se em um conto da obra “Um Antropólogo em Marte”, de Oliver Sacks (2006), neurologista que aborda casos clínicos a partir de explicações biológicas que não se encerram em si mesmas, mas também consideram as vivências e o desenvolvimento do homem na sua inserção social.

Um dos protagonistas, Virgil Adamsom (representado por Val Kilmer), é deficiente visual total, cujo diagnóstico é catarata congênita com retinite pigmentosa, uma doença hereditária que compromete as retinas de forma lenta, mas implacavelmente. A cegueira acompanha-o desde a mais tenra infância, no entanto Virgil não a considera como problema, uma vez que demonstra ser um homem feliz,

bem humorado e bastante adaptado a sua rotina. Mora com a irmã Jennie Adamsom (Kelly McGillis) e trabalha como massagista num SPA de um hotel, onde conhece Amy Benic (Mira Sorvino), uma arquiteta de Nova York, que se percebe incapaz de lidar com a cegueira do massagista por se tratar de uma realidade diferente da sua. Ambos se apaixonam e Virgil muda-se para Nova York, onde, influenciado por Amy, aceita fazer uma cirurgia que restabelece sua visão. O mundo da escuridão passa a ganhar cores e muitas consequências começam a surgir para Virgil.

O que antes era considerado uma solução, tornou-se um problema e trouxe muitas dificuldades, principalmente para Virgil e para Amy. Ao ter a possibilidade de se apropriar do mundo pela primeira vez a partir do sentido da visão, Virgil experienciou diversas sensações, ao demonstrar encantamento com tantas descobertas, ao mesmo tempo em que mostra-se assustado quando lançado no mundo de objetos, das imagens e dos sentimentos que não têm significados em relação à maneira que ele os apropriou enquanto cego.

Essas consequências e a maneira pela qual o protagonista lida com elas, comparada a seu modo de ser antes da cirurgia, nos permitem analisar o processo de apropriação de conhecimento vivenciado pelo deficiente visual, bem como refletir acerca das implicações práticas desse processo. Foram elencados alguns aspectos relevantes para essa análise, que compreendem: o modo como o homem se relaciona com o mundo por meio da utilização dos órgãos dos sentidos; a formação de conceitos e a compensação cultural da deficiência visual, todos eles passando pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores na constituição do psiquismo humano.

A apropriação do conhecimento na deficiência visual

O homem precisa, ao contrário dos outros animais, produzir continuamente sua própria existência e, para tal, transforma a natureza para que ela se adapte as suas necessidades, o que é possível por meio de uma ação intencional, isto é, o trabalho, produzindo o mundo humano. Nesse sentido, segundo Leontiev (1978), o homem é um ser de natureza social, uma vez que o que tem de humano nele não é transmitido por hereditariedade biológica, mas adquirido no decurso de sua vida em sociedade, por meio da apropriação da cultura criada pela humanidade.

Nestas relações, os homens criam instrumentos, o que compõe a mediação, que é o traço fundamental da atividade humana, na qual os instrumentos interpõem-se entre o sujeito e o objeto de sua atividade, garantindo-a como um fenômeno social, que proporciona o desenvolvimento do psiquismo do homem (FACCI; SILVA, 1998).

Desse modo, o homem aprende a ser homem a partir do movimento transitório das funções elementares para as funções psicológicas superiores, o que decorre do caráter mediatizado da atividade humana, visto essencialmente na Educação. Por meio da inserção da criança na cultura, esta reequipa-se e transforma seu comportamento, suas funções psicológicas, um salto qualitativo interno que é provocado pelo meio externo.

Nesse movimento de construção da existência humana, conforme Saviani (2003), vê-se que o que a natureza não garante é produzido historicamente pelos homens, e cabe ao trabalho educativo transmitir essa humanidade produzida pelo conjunto dos homens, na forma de elementos culturais, para os indivíduos. A educação tem como uma de suas especificidades a institucionalização do pedagógico através da escola. Para o referido autor, a função da escola é a de socializar o saber sistematizado, isto é, o conhecimento elaborado, científico. Em outras palavras, a existência da escola garante a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber, por meio da mediação entre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.

Nesse sentido, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento cultural das funções especiais, tais como a memória, a atenção e a abstração, não é simples maturação, mas sim mudanças culturais, reequipamento cultural, ou seja, essas funções são transformadas de seu nível natural para o cultural, que é possível no decorrer da experiência social (VYGOTSKY E LURIA, 1996). Da mesma forma, os sentidos humanos são culturais, uma vez que se aprende a ver, a ouvir e, então, os significados são dados ao mundo, a partir das apropriações que serão feitas no decorrer do desenvolvimento.

Para Caiado (2006 apud VENTORINI, 2007), os sentidos exercem papel fundamental na apropriação da realidade. Entretanto, não devemos compreendê-los como “puro aparato biológico individual”. A construção dos sentidos sociais é tarefa histórica, cultural e social, sendo que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que o outro

lhe aponta para ver, ouvir e sentir, dentre outras possibilidades do seu tempo e lugar social.

A partir dessas considerações, é possível entender o fato de que o personagem Virgil, que recuperou a visão após a cirurgia, não teve este sentido adaptado a nova realidade, identificando e reconhecendo o mundo que anteriormente havia sido apropriado por meio dos outros sentidos, principalmente do tato. O procedimento cirúrgico recuperou o defeito biológico da falta de visão, mas os médicos não se atentaram ao fato de que o sentido da visão é aprendido, é cultural, uma vez que por meio da apropriação da cultura, o homem vai significando o mundo e se desenvolvendo.

O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes. Mas quando Virgil abriu os olhos, depois de ter sido cego por 45 anos [...] não havia memórias visuais em que apoiar a percepção; não havia mundo algum de experiência e sentido esperando-o. Ele viu, mas o que viu não tinha qualquer coerência. Sua retina e nervo óptico estavam ativos, transmitindo impulsos, mas seu cérebro não conseguia lhes dar sentido; estava, como dizem os neurologistas, agnósico [não consegue identificar, designar os objetos] (SACKS, 2006, p. 119).

De acordo com Sacks (2006), Virgil era mentalmente cego, uma vez que o cérebro não aprendeu a enxergar, mas significava o mundo a partir do sentido do tato. Em muitas situações, seus olhos não lhe diziam nada a respeito de determinado objeto, mas ao tocá-los, por exemplo, o objeto tinha seu significado, apropriado ao longo de seu desenvolvimento enquanto cego. Dessa forma, após a cirurgia, passou a ser capaz de ver, mas não de decifrar o que via, estava agnósico. Nesse momento, deveria se reapropriar do mundo e se recompor da identidade de cego para a de alguém que enxerga, como se fosse um bebê aprendendo a ver. Virgil, ao se tornar uma pessoa que enxerga, precisava apropriar-se dos signos e instrumentos e aprender a usar a visão, desenvolvendo este sentido culturalmente. Nesse sentido,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes

resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Dessa maneira, é possível afirmar, assim como assinala Leontiev (1978), que o homem não nasce homem e, portanto, os sentidos são humanizados. Em outras palavras, na constituição histórica e social do psiquismo, o modo como o homem se relaciona com o mundo por meio dos órgãos de sua individualidade (ver, ouvir, cheirar, degustar, pensar, amar, querer etc.) existe em sua forma especificamente humana porque são sociais, provenientes das relações mediadas dos homens com outros homens. Tal fato comprova-se na cirurgia feita por Virgil, na qual todos esperavam que de imediato ele passaria a enxergar e reconhecer o mundo, como se o sentido da visão fosse biologicamente dado.

Todos, incluindo Virgil, esperavam algo mais simples. Um homem abre os olhos, a luz entra e bate na retina: ele vê. Como num piscar de olhos, nós imaginamos. [...] embora tenha havido uma cuidadosa consideração cirúrgica da operação e de possíveis complicações pós-operatórias, houve pouca discussão ou preparação para as dificuldades neurológicas e psicológicas que Virgil poderia encontrar (SACKS, 2006, p. 119 – 120).

No entanto, ao contrário do que pensavam os médicos, tal como assinala Sacks (2006), a partir do sentido da visão Virgil precisaria de mediações para se apropriar novamente dos significados, conquistados anteriormente por vias alternativas de desenvolvimento.

De acordo com Nuernberg (2008), o termo mediação assume uma dupla acepção nas reflexões teóricas de Vigostki:

a) como mediação *semiótica*, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como cor, horizonte, nuvem, etc. – por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação *social*, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes. (p. 313)

A criança normo-visual encontra dificuldades nos primeiros três anos de vida, fase da elaboração da fala, quando ela busca entender o mundo e expressar suas percepções por meio de sua linguagem em desenvolvimento, mas ela tem o processo facilitado pela mediação de alguém com as mesmas informações sensoriais da criança, que presta assistência com base nessa percepção comum. A criança cega, por outro lado, possui um mediador que, na maioria das vezes, usa uma percepção visual para lhe explicar os conceitos, o que a coloca em um processo contínuo de solução de problemas (SANTIN; SIMMONS, 1996 apud VENTORINI, 2007).

Nesse sentido, Ventrini (2007) afirma que a descrição verbal de um objeto, tendo como base o visuocentrismo, desvaloriza a experiência por meio dos outros sentidos pelos quais os cegos exploram, prejudicando qualitativamente a formação de conceitos. Assim, pelo verbalismo, ocorre um excesso de linguagem na explicação da realidade de objetos e fenômenos, que atribui mais importância às palavras do que às ideias. Quanto a isso, Custforth (1932, 1933, 1951 apud VENTORINI, 2007) considera que o verbalismo ocasiona no cego um pensamento superficial e incoerente sobre as diversas características que compõem os objetos.

Tal fato pode ser observado no filme, quando Virgil pede que Amy descreva para ele o horizonte e ela dá uma descrição que vai além do que ela mesma vê, mas perpassa por sua forma de sentir em relação àquilo, um conceito construído a partir de sua experiência não só visual. Dessa forma, Virgil pode enfim ter compreensão acerca do termo, sendo que até então todas as descrições que tivera estavam relacionadas apenas com o que as pessoas captavam pela visão. Por outro lado, muitas vezes, os objetos, lugares e fenômenos que o próprio Virgil experienciou tinham conceitos muito claros para ele, que podia dar uma descrição bem mais profunda e rica em detalhes do que alguém que enxerga, pois se utilizava de todos os seus outros sentidos para apreender o objeto.

Com os estudos do desenvolvimento das funções especiais em indivíduos sem nenhuma limitação, Vygotski (1997) atribui às pessoas com deficiência um processo similar, no qual estas buscam maneiras novas e diferentes de resolver determinado problema, por um sistema de compensação, isto é, o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao biológico defeituoso. Nesse sentido, conforme o referido autor, a deficiência torna-se um defeito não só pelos processos naturais, mas principalmente pelo seu uso cultural, pela incapacidade de usar instrumentos para

mediar seu comportamento, ou seja, não se consegue criar e usar os dispositivos culturais para lidar com as mais variadas situações e limitações pertinentes à deficiência visual.

No que se refere à compensação, Ventrini (2007) afirma que “alguns estudiosos do desenvolvimento humano 'anormal' supõem que a ausência de um órgão sensorial pode ser *compensada* com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais” (p. 40, grifos da autora). Entretanto, a autora discorda dessa concepção e apresenta as ideias de Caiado (2006 apud VENTORINI), em concordância com os pressupostos vigotskianos, para quem a *compensação* deve ser compreendida como um processo social e não orgânico. Dessa maneira, o cego rejeita menos os estímulos auditivos que as pessoas mormo-visuais, utilizando a audição para reconhecer as particularidades das vozes humanas, diferenças de ruídos, som dos próprios passos e dos passos de outras pessoas, notas musicais, dentre outros, com maior precisão que os demais. O desenvolvimento da acuidade auditiva passa pelo mesmo processo, no entanto, o cego adquire certas habilidades auditivas devido a maior utilização dos estímulos auditivos, sendo que o mesmo ocorre com os demais sentidos.

Dessa forma, pode-se compreender porque Virgil apreende o mundo com tamanha facilidade, uma vez que, mesmo privado do recurso da visão, passou por formas alternativas de desenvolvimento, comparado às pessoas que enxergam, a partir da compensação cultural, isto é, do uso cultural dos sentidos que supera o limite biológico dado pela cegueira. Ele reconhece as pessoas pela voz e pelo cheiro, consegue se localizar no espaço e distinguir objetos apenas pelo toque, sem nenhuma dificuldade na vida adulta em atividades cotidianas, como também lida com o conhecimento sistematizado necessário ao seu trabalho e às suas leituras, por exemplo, por ter passado por processos educativos que lhe garantiram essas aprendizagens e seu desenvolvimento.

Pode-se dizer então, que Virgil vê com as mãos, ou seja, apropria-se do mundo pelo sentido mais imediato nos deficientes visuais, o tato, diferente no videntes, que recorrem mais à visão. Entretanto, existem algumas diferenças na compreensão do que se vê com a visão e com o tato. Um desses aspectos, ressaltados por Ventrini (2007) diz respeito à estética tátil. Segundo a autora, “o tato não contempla a beleza dos objetos da mesma forma que a visão. Neste sentido, o objeto que possui uma beleza estética tátil é aquele que tem textura, forma e tamanho adequados à exploração tátil” (p. 38). Assim, quando Virgil toca em Amy o que ele sente são as formas do seu rosto, do seu corpo e a

textura de sua pele, sendo que quando a vê pela primeira vez depois da cirurgia exclama “então isso que é a beleza?”, expressando a diferenciação entre a beleza explicitada pelos olhos e pelas mãos.

O posicionamento de Vygotsky e Luria (1996), na obra “Estudos sobre a história do comportamento”, em relação às crianças que possuem alguma deficiência vale discussões, visto que eles atentam-se para as características positivas e potenciais que estas crianças possuem quanto à capacidade de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, o trabalho educativo com deficientes visuais é legitimado, baseado no desenvolvimento do psiquismo a partir da apropriação do conhecimento construído pela humanidade ao longo da história, com mediações que promovam um ambiente social no qual a criança possa fazer uso e se apropriar das ferramentas e signos externos. Dessa maneira, desenvolve-se para além de suas limitações, ao passo que se constitui como uma personalidade social válida, assim como o protagonista do filme “À primeira vista”.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que o desenvolvimento do indivíduo é um processo dialético complexo, no qual ocorre o desenvolvimento de diferentes funções, a transformação qualitativa de uma forma em outra, na qual a superior supera a função mais elementar por incorporação e, assim, dá movimento ao desenvolvimento. Permanecer focado no que a criança já tem, ao seu comportamento natural, é prendê-la em sua deficiência e desperdiçar todo o potencial a ser desenvolvido. É preciso ensiná-la a usar seus próprios recursos naturais de forma racional, tal como fazem as crianças sem deficiência (VYGOTSKY E LURIA, 1996).

Diante disso, fica evidente que as capacidades inatas da pessoa configuram o ponto de partida, cujo caminho é determinado pelo desenvolvimento cultural que pode produzir resultados dessemelhantes nos indivíduos, por depender de sua interação com o meio ambiente, das mediações realizadas e da disponibilidade de recursos culturais encontrados ao longo desse desenvolvimento. Tem-se a superação do determinismo biológico pela formação histórica e cultural do homem, tese fundante da Psicologia Histórico-Cultural que encontra força e base quando falamos de alunos/pessoas com deficiência.

Nesse sentido, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que o percurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é decorrente da interação do indivíduo com a cultura, que, por tal fato, passa a ser um processo de aprendizagem, muito além do amadurecimento fisiológico, o que implica no fato de que são funções

construídas no decorrer do desenvolvimento humano. Tal questão direciona para a possibilidade de, por meio de atividades que as estimulem, de informações e de um trabalho para as crianças que as coloquem em contato com tais problemas, seja alcançado o comportamento cultural, que permitirá o uso inteligente e intencional das funções psicológicas superiores da melhor forma possível.

Ao entender o processo de desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores, assim como Vygotsky e Luria (1996) afirmam, é possível que o educador direcione sua atuação para as possibilidades de compensação e busque formas de usá-las, uma vez que a limitação pode funcionar como um estímulo, no sentido da reorganização cultural da personalidade. Vygotski (1997) afirma que a supercompensação vem orientada para a formação de uma personalidade válida, da conquista de uma posição na vida social. Tomando como exemplo a criança cega, o autor pontua que seu desenvolvimento segue o sentido contrário ao da cegueira, tendo a linguagem como a garantia de uma posição social em meio aos videntes, tal como pode ser observado na história de Virgil.

As formulações teóricas desenvolvidas por Vigotski, assim como por outros autores da Psicologia Histórico-cultural, contribuem para a organização do ensino que prioriza o desenvolvimento de capacidades dos alunos, a partir de novas aprendizagens realizadas por meio de mediação, que, por isso, estão além do efetivo desenvolvimento alcançado por ela, na zona de desenvolvimento próximo. Desse modo, a tarefa concreta do educador e do próprio psicólogo escolar, orienta-se no sentido de desenvolver o que falta às crianças com cegueira, contrariamente à direção do defeito, assim como afirma a teoria vigotskiana.

Quanto a isso, Laplane e Batista (2008) chamam a atenção para a importância de inserir os deficientes visuais em um ambiente que promova ativamente seu desenvolvimento através dos canais sensoriais que a criança possui, tornando possível que ela participe das atividades cotidianas e aprenda como qualquer criança, impedindo que elas tenham seu interesse diminuído pela falta de estímulos, tornando-se apáticas e quietas. Para tal, os autores sugerem atividades grupais de ensino e recreativas, envolvendo diferentes recursos pedagógicos, a fim de estimular não só o aprendizado, como a inserção social das crianças no grupo. Destacam ainda que há uma grande carência de material adaptado para as fases iniciais do processo educativo, onde é comum o uso de recursos visuais (objetos, figuras, imagens), que dificultam a inclusão das crianças com deficiência visual nos processos de aprendizagem.

Assim, há que se pensar, especialmente no contexto escolar, que na educação do deficiente visual “valorizar suas experiências táteis, auditivas e cinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (NUERNBERG, 2008, p. 314).

Considerações finais

Diante da discussão exposta, quando falamos na apropriação do conhecimento científico pelo deficiente visual, em especial no espaço educativo, é possível afirmar que o fundamental, com a organização do currículo escolar e das práticas pedagógicas, é orientar o trabalho por meio de mediações adequadas conforme as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, que propicie aos mesmos um processo de ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente produzido e sistematizado. A educação é um espaço privilegiado, no qual o homem tem acesso às relações sociais, em que incorpora em sua subjetividade as formas de comportamentos e ideias construídas pela humanidade no decorrer da história, apropriadas por ele e pelos que convivem, por meio do processo de humanização.

Tal como a Psicologia Histórico-Cultural propõe, este estudo possibilita a afirmação de que as funções psicológicas superiores são aprendidas e desenvolvidas, em um processo no qual, no contexto escolar, o professor trabalha com o aluno concreto, assinalado por Saviani (2004), como educador, mediador e transmissor desse conhecimento sistematizado e acumulado, com o alunado em toda a sua diversidade. Para tanto, é necessário o fornecimento de estrutura e suporte para que a educação cumpra estes princípios, para que a escola cumpra sua função e os alunos possam apropriar-se do conhecimento.

REFERÊNCIAS

DUARTE, R. (2002). A pedagogia do cinema. In: DUARTE, R. A. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 13-21.

BLASCO, P. G. (2006). O cinema como educador e promotor de reflexão. In: BLASCO, P. G. *Educação da afetividade através do cinema*. Curitiba: IEF – Instituto de Ensino e Fomento, pp. 37 – 61.

FACCI, Marilda G. D.; SILVA, Rosane D. D. (1998). A crise da psicologia e questões metodológicas da escola de Vygotsky. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 3, n. 2, Maringá, pp. 113 – 136.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. (2008). *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. Caderno CEDES; 28 (75), pp. 209-227.

LEONTIEV, Alexis. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

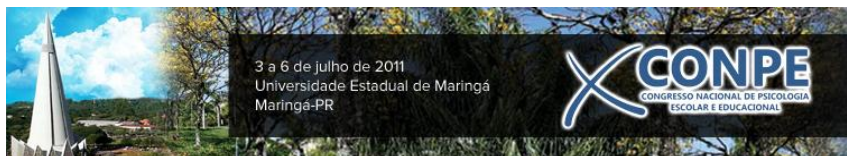
NUERNBERG, A. F. (2008). *Vigotski e a deficiência visual*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, pp. 307-316.

SACKS, Oliver. Ver e não ver. In.: SACKS, Oliver. (2006). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 113 – 154.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In.: SAVIANI, Demerval. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, , pp. 11 – 22.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). (2004). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 99 – 120.

VENTORINI S. E. (2007). *A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual*. Universidade Estadual Paulista - Dissertação de Mestrado. Rio Claro : [s.n.],



VYGOTSKI, Liev Semiónovich. El niño ciego. In.: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Trad. Julio Guilherme Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., pp. 99 - 113.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In.: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 151 – 239.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MARXISMO: EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL.

Janaina Cassiano Silva. UFSCar - janacassiano@hotmail.com

Alessandra Arce Hai. UFSCar - alessandra.arce@gmail.com

Agência financiadora: FAPESP

Introdução

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, no contexto da Revolução Soviética, cujo princípio foi a aplicação do materialismo histórico-dialético à psicologia como forma de superar a crise da psicologia. Esta corrente adota a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto.

Porém, atualmente diversos pesquisadores desvinculam a obra de Vigotski do marxismo, fazendo a aplicação descontextualizada de sua teoria nos mais diversos contextos. Nesse sentido Duarte (2004, p.02) destaca que há um grande esforço em desvincular a psicologia vigotskiana do universo filosófico marxista, sendo este realizado, principalmente, de duas maneiras, a saber: “1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas”.

Ademais, temos como uma das hipóteses para a desvinculação de Vigotski ao pensamento marxista o fato de muitos estudiosos considerarem que esta teoria está ultrapassada. Lombardi (2010, p.23) destaca que um dos argumentos utilizado pela grande imprensa para desqualificar o marxismo esta no fato desta afirmar “que assumir o marxismo é adotar uma perspectiva envelhecida, que não tem mais nada a dizer para o homem globalizado do século XXI”.

Desta forma, neste ensaio, fruto de nossa pesquisa de doutorado, em andamento, financiada pela FAPESP, buscaremos resgatar o conceito marxista de homem que embasa a Psicologia Histórico-Cultural, visto que defendemos uma leitura marxista da psicologia vigotskiana. Além disso, apresentaremos como a partir dessa concepção podemos pensar o desenvolvimento humano integral que em muito se difere da perspectiva dominante, a Psicologia Tradicional.

Para tal, subdividimos o trabalho em três partes. Na primeira trabalharemos com a vinculação da Psicologia Tradicional ao modo de produção vigente, o capitalismo. Na segunda definiremos a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e traremos a concepção marxista de homem que embasa esta corrente. Por fim, nos dedicaremos a apresentar a concepção de desenvolvimento infantil presente na Psicologia Histórico-Cultural.

1. A Psicologia Tradicional e sua vinculação ao capitalismo

No Brasil, segundo estudos de Mitsuko Antunes, citada por Bock (1999, p. 317-318), já no período colonial é possível encontrarmos estudos sobre fenômenos psicológicos “[...] escritos por autores de formação jesuítica, que tinham claramente a finalidade de contribuir para o controle dos indígenas. São estudos sobre emoção, auto-conhecimento [...] relacionados diretamente à questão do controle político da população colonial”. Já com a vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, ocorre uma mudança no foco dos conteúdos psicológicos, visto que, com o aumento de pessoas nas cidades, sem condições básicas de higiene, há a proliferação de doenças infecciosas, o que desenvolve o saber médico, “[...] guiado pelas idéias da higienização e saneamento físico e moral da sociedade” (Bock, 1999, p. 318). Desta forma, os conteúdos psicológicos se vinculam a questões médicas para caracterizar as doenças da moral, presentes nas prostitutas, nos pobres e nos loucos.

É na Primeira República que a Psicologia começa a se separar como área. Nesta fase, a Psicologia auxilia a defesa da educação, a difusão do ensino, das ideias escolanovistas, ao dar fundamentos e elementos para o desenvolvimento destes ideais. Neste sentido, crescem concepções de diferenciação das pessoas a partir de ideias de capacidades inerentes aos indivíduos. “As influências americanas tornam-se dominantes na Psicologia brasileira. As testagens psicológicas trazem, também, a enorme possibilidade de respondermos adequadamente ao desafio da modernização: o homem certo no lugar certo” (Bock, 1999, p. 318).

Em 1962, no Brasil, houve a regulamentação da Psicologia enquanto profissão através da Lei 4119 de 27 de agosto. Podemos considerar, de acordo com Bock (1999, p. 319, grifos do autor) que o foco da Psicologia passou “[...] do controle do período colonial, para a *higienização* do início do século XIX, para a *diferenciação* no século XX” (Bock, 1999, p.318, grifo do autor).

Bock (2004) sinaliza que, no Brasil, a Psicologia Tradicional se comprometeu com os interesses da elite e enquanto profissão a autora afirma que:

[...] a Psicologia esteve comprometida com os interesses das elites brasileiras. Uma profissão que, quando atingiu camadas de baixo poder aquisitivo, nas empresas, nas escolas e na saúde, esteve sempre a serviço do controle, da higienização, da discriminação e da categorização que permitem melhorar a produtividade, o lucro; permitiam melhorar as condições de vida das elites brasileiras, que sempre fizeram política, nesse país, a partir exclusivamente de seus interesses. (p.02).

Após este breve histórico, centremos nosso ensaio em algumas características da Psicologia Tradicional. Segundo Bock (2004) no capitalismo, com o desenvolvimento da individualização e da noção de eu, vai se tornando necessária uma ciência que estude este sentimento e este fenômeno, ou seja, a Psicologia ganha terreno:

[...] a noção de eu e a individualização nascem e se desenvolvem. A idéia de um mundo interno aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares ganha força, permitindo o desenvolvimento de um sentimento de eu. Neste sentido, a possibilidade de uma ciência que estude este sentimento e este fenômeno também é resultado deste processo histórico. ‘A Psicologia vai se tornando necessária’ (p.03).

A autora destaca que a concepção de fenômeno psicológico⁸⁰ dominante na Psicologia Tradicional baseou-se nas ideias naturalizantes do liberalismo, que se caracterizaram por pensar o homem a partir da noção de natureza humana, que iguala os homens e exige liberdade, como condição para o desenvolvimento das potencialidades que estes possuem enquanto seres humanos. “Frente às enormes desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade ‘igualmente’ lhe oferece” (Bock, 2004, p.04).

Ademais, segundo Tuleski (2004) a Psicologia carrega em si as marcas a-históricas e conservadoras da sociedade que lhe deram origem, visto que se instituiu como ciência no momento histórico no qual a burguesia, consolidada no poder, converte-se em classe reacionária. A autora também aponta que diversas correntes

⁸⁰ Cabe salientar, que este fenômeno aparece desvinculado da realidade na qual o indivíduo está inserido.

psicológicas permanecem herdeiras de suas raízes, caracterizando-se pelas mesmas contradições e limites, em especial, por negar o homem como ser histórico.

Nesse sentido, Bock (2004) afirma que a Psicologia Tradicional traz concepções universalizantes e naturalizantes da subjetividade. O homem e seu mundo psíquico são pensados de forma natural, com capacidades e características da espécie, e o desenvolvimento pode ocorrer caso o indivíduo seja inserido em um meio adequado.

Podemos, então, perceber na Psicologia Tradicional cisões como: razão x emoção, objetividade x subjetividade, que tem comprometido a “[...] apreensão gnosiológica do indivíduo real e concreto, alimentando equívocos no tratamento dispensado ao psiquismo humano de nefastas implicações pedagógicas” (Martins, 2007a, p. 118).

Diante esse quadro, as *pedagogias psicológicas*⁸¹, que representam os ideários pedagógicos contemporâneos, por suas concepções a-históricas e abstratas de homem revelam-se incapazes de contribuir para uma prática pedagógica que, efetivamente, opere de modo positivo junto ao desenvolvimento omnilateral⁸² dos indivíduos.

A educação brasileira, portanto, necessita urgentemente das contribuições de outra Psicologia, pois, como afirma Saviani (2004, p. 47) “[...] na forma como a Psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições resultam praticamente neutralizadas”.

Saviani (2004) destaca ainda que é necessário conhecer o indivíduo concreto⁸³, uma vez que o indivíduo empírico é o imediatamente observável, apreendido por definibilidades exteriores correspondentes à situação empírica imediata, porém, o indivíduo concreto é a síntese das múltiplas determinações, apreendido à luz de sua natureza histórico-social.

Tanamachi (2007) afirma que diversos estudos, realizados por várias correntes de pensamento que se desenvolveram na psicologia ocidental, tais como analisadas por

⁸¹ Segundo Martins (2007a citada por Miranda, 2000, p. 24) as pedagogias psicológicas estão ancoradas em modelos psicológicos segundo os quais o desenvolvimento e a aprendizagem são conquistas particulares do aluno mediante sua ação e auxiliado pelo professor, num processo pelo qual a educação “adequa-se” cada vez mais às exigências sociais impostas pela globalização da economia.

⁸² “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (Manacorda, 2000, p. 78-79).

⁸³ Segundo Martins (2007a, p.124) para se conhecer efetivamente o que Saviani denomina indivíduo concreto, é necessária uma psicologia que, superando os limites do pensamento dicotômico lógico-formal, contribua para o conhecimento do homem em sua totalidade, dado próprio à Psicologia Sócio-Histórica.

Vigotski e o seu grupo, apresentam visões reducionistas sobre o fenômeno humano e, conseqüentemente, não respondem à realidade do ser humano em sua existência concreta, social e historicamente determinada.

Segundo Vygotski (1995), a Psicologia Tradicional preocupava-se com a criança e o com o desenvolvimento de suas funções psíquicas *in abstracto*, ou seja, desconsiderando o seu meio social e cultural; suas formas de pensamento, concepções e ideias produzidas historicamente e predominantes nesse meio.

A crítica que Vigotski (2001) fazia à *velha psicologia* era na forma como esta considerava os processos psíquicos superiores, uma vez que estes eram tratados como soma ou cadeia de processos elementares. Segundo Tuleski (2002) a superação da velha psicologia só seria possível com a elaboração de uma *nova Psicologia* sustentada em uma perspectiva histórica na relação homem-natureza, de modo que, o homem fosse o produto e produtor de si e da própria natureza.

Nesta perspectiva, Vigotski, buscou, então, aprofundar seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano. No II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, no ano de 1924 Vigotski foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. (Shuare, 1990).

Segundo Leontiev (1978) uma nova etapa no estudo do problema do determinismo sócio-histórico do psiquismo humano foi marcada pelos trabalhos de L. S. Vigotski. Ele foi o primeiro, em 1927, a exprimir a tese de que a *démarche* histórica devia se tornar o princípio diretor da edificação da Psicologia do homem. Este autor efetuou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem, opondo-lhes à sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. Além disso, Vigotski introduziu, na investigação psicológica concreta, a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogenética. Com efeito, as investigações de Vigotski partiam de duas hipóteses: as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado e os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, interpsicológica.

2. A Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico Dialético

A Psicologia Histórico-Cultural⁸⁴ tem como principais referências⁸⁵ Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977), que junto com representantes como Daniíl Borísovich. Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) compõem a chamada Escola de Vigotski.

Segundo Tuleski (2002) o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural se dá em um contexto no qual a história estabelecia para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver, embora estivesse convivendo com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente.

[...] Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (Tuleski, 2002, p.55).

Vigotski (1991) acentua que se deve buscar nos ícones do marxismo o método para a construção de uma ciência que possibilite investigar o psiquismo humano e não considerar que o marxismo trará a solução do problema da psique.

Vygotski (1995) entende que o método e o objeto de investigação devem ser ajustados de forma adequada e por isso, o estudo dos processos psíquicos superiores humanos, principal objeto de estudo da psicologia vigotskiana, exigia a formulação de um método de investigação peculiar.

Duarte (2000) demonstra a utilização, na Psicologia Histórico-Cultural, de dois princípios do materialismo histórico-dialético. O primeiro, baseado na metáfora de Marx⁸⁶, é o princípio da análise da forma mais desenvolvida, ou seja, significa o estudo

⁸⁴ Esta corrente teórica também tem outras denominações, tais como: Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade.

⁸⁵ A biografia dos autores da Escola de Vigotski está presente ao final da obra: Davidov, V & Shuare, M. (Org.). (1987) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso.

⁸⁶ A metáfora de Marx é referente ao princípio de que a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco.

da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por este. O autor destaca que Vigotski entendia que o estudo das formas mais desenvolvidas “[...] revelaria aspectos válidos também para formas menos desenvolvidas, sendo que o inverso não seria necessariamente verdadeiro” (Duarte, 2000, p.85). O segundo princípio refere-se à concepção de conhecimento humano como reflexo da realidade objetiva no pensamento.

Shuare (1990) apresenta outros quatro momentos relevantes da contribuição do materialismo histórico-dialético à psicologia soviética. O primeiro refere-se à concepção materialista da dialética, que por tratar das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano, devido à sua natureza ontológica e gnosiológica, oferece uma contribuição para a investigação e explicitação dos fenômenos estudados pela psicologia, especialmente se considerarmos a complexidade de seu objeto.

O segundo momento, para Shuare (1990), seria a teoria do reflexo, entendida como teoria do conhecimento que permite à Psicologia investigar a consciência e a atividade cognitiva do homem como reflexo psíquico da realidade (a imagem subjetiva da realidade), cujas implicações seriam o reconhecimento da especificidade de tal atividade, a pertinência dessa imagem ao sujeito concreto ou real, a definição da essência ativa no processo de reflexo, a inclusão da atividade do homem particular e sua atividade prática (que é também social) na teoria do conhecimento.

No terceiro momento a categoria da atividade, vista como expressão da essência genérica do homem, que possibilita o surgimento e desenvolvimento da cultura, criando o mundo verdadeiramente humano. Esta categoria permite-nos entender tanto a determinação sócio-histórica dos indivíduos, como a objetividade de sua atividade e da realidade concreta, além de assinalar o caráter criador próprio da atividade humana. (Shuare, 1990).

Shuare (1990) também destaca que a natureza social do homem, cujo reconhecimento implica tomar este como produto e produtor das relações sociais historicamente construídas pela humanidade que, devido ao fenômeno da alienação, devem ser apropriadas pelos homens individualmente, a fim de se tornarem verdadeiramente humanas.

A construção da Psicologia marxista era vista por Vigotski como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, que não seria, contudo, calcada na justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de

pesquisas empíricas realizadas por métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. “Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”. (Duarte, 2003, p. 40).

Por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades. E, é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam, originando o que Vigotski (1984, p. 61) denominou *funções psicológicas superiores*⁸⁷. Esse autor assevera que o aparato que se dispõe no nascimento do indivíduo assegura apenas as funções psicológicas primárias, contudo, num processo extremamente rápido, o indivíduo vai apropriando-se de novas atividades e novas formas de relações com o mundo pelas quais desenvolve modelos culturais de comportamento. Portanto, “segundo Vigotski, às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência das apropriações do patrimônio material e intelectual historicamente construído” (Martins, 2007a, p. 126).

Diante do exposto, notamos que Vigotski (2004) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o autor buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas.

A tarefa da psicologia soviética consistiu, portanto, segundo Bozhovich (1976), em investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

Desta forma, consideramos imprescindível para o entendimento de como o desenvolvimento humano é visto nesta perspectiva, trabalharmos a concepção marxista de homem que embasa essa corrente.

2.1 A Concepção Marxista de Homem

⁸⁷ Segundo Vigotski (1984) as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, sem esquecermos que estas dependem de processos de aprendizagem.

Diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...] O trabalho é pois a essência humana” (Saviani, 2008, p.225).

Marx (1844) afirma que o animal identifica-se com sua atividade vital; ele é sua atividade. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência.

Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser auto-consciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua *existência* (Marx, 1844, s/p).

Porém, cabe ressaltar que o trabalho que Marx encontra na existência real, concreta humana é o trabalho alienado. Saviani (2008, p.225) destaca que assim, “a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantem com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros com que se defronta no processo de trabalho”.

Desta forma, podemos inferir que, a concepção marxista de homem se difere da “concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens” (Saviani, 2008, p.226). Fazendo um paralelo com o exposto anteriormente acerca da Psicologia Tradicional, vemos que essa concepção se distingue da apresentada, visto que não coincide com a idéia metafísica de uma essência humana abstrata e universal, não cedendo espaço a sua realização histórica e social.

Sendo assim, somente é possível descobrir o que o homem é, de fato, na sua existência efetiva, nas contradições de seu movimento real, e não em uma essência pensada de modo externo a sua existência, como é o caso da Psicologia Tradicional. Esta concebe o homem como uma adaptação ao meio, ou seja, desconsidera que o que o homem é coincide com sua produção (Marx & Engels, 1847).

Marx (1844) destaca que é pelo trabalho que o homem se afirma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nesse processo. Nesse sentido, Martins (2007b, p.45) afirma que quando o homem rompe com as barreiras biológicas de sua espécie, este “rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto; o mundo e ele mesmo se lhe surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação [...] para o seu consciente”.

A autora também aponta que a formação dos significados abstratos, dos conceitos se dá pela relação entre apropriação e objetivação⁸⁸, cujos “movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do homem” (Martins, 2007b, p.46).

Nesse sentido, Leontiev (1978) afirma que a produção da consciência, do pensamento e da linguagem está diretamente vinculada na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Ademais, o nascimento da linguagem só pode ser compreendido na relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.

Percebemos, portanto, como destaca Martins (2007b, p.48) que Marx rompe com qualquer visão idealista, supra-histórica de consciência, “evidenciando a impossibilidade de sua compreensão na abstração do sujeito real e concreto, historicamente determinado”.

Ademais, Leontiev (1978, p.88) destaca que a consciência individual só pode existir nas condições em que existe a consciência social. “A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente”.

Leontiev (1978) também salienta a tentativa de introduzir, na corrente histórico-social atual da psicologia, a teoria segundo a qual o trabalho, transformando a natureza exterior e produzindo o mundo dos objetos humanos materiais e intelectuais, transforma ao mesmo tempo a própria natureza do homem e cria a consciência humana.

⁸⁸ Na obra de Marx, o processo de apropriação surge na relação entre o homem e a natureza. Ou seja, o homem por sua ação transformadora apropria-se da natureza incorporando-a a sua prática social. Concomitante, ocorre o processo de objetivação, uma vez que ao apropriar da natureza o homem produz uma realidade objetiva que adquire características sócio-culturais. E esse processo gera a necessidade de uma outra forma de apropriação, quer seja, apropriação dos produtos culturais da atividade humana (apropriação das objetivações do gênero humano) (Duarte, 1998).

Após essa leitura acerca dos principais pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na concepção marxista de homem, julgamos importante apresentar, então, como o desenvolvimento infantil é visto nesta perspectiva. Diferente das demais correntes da Psicologia que fragmenta o desenvolvimento em físico, cognitivo, emocional, social, etc, a Psicologia Histórico-Cultural calcada no materialismo histórico-dialético por ter uma visão de um sujeito concreto enxerga o desenvolvimento infantil de forma integral.

3. O Desenvolvimento Infantil na Psicologia Histórico-Cultural

Os psicólogos soviéticos traduziram, em condições concretas, o conhecimento filosófico das proposições do Marxismo-Leninismo, apontando que “[...] o desenvolvimento psicológico dos indivíduos segue um caminho de *herança social* (Engels) ou um caminho de *apropriação* (Marx) de experiência social” (Zaporozhets & Elkonin, 1971, p. xi, tradução nossa, grifo do autor).

As crianças de diferentes idades têm diferenças qualitativas profundas. Segundo Elkonin (1969), elas se interessam, pensam, sentem, atuam e se relacionam com a realidade de modos distintos.

O autor ainda acrescenta que as particularidades psicológicas da criança de qualquer idade formam-se se submetendo às leis essenciais do desenvolvimento de sua psique na dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação.

De acordo com Pasqualini (2006, p. 117), Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético, que “[...] não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas”.

Blonski (citado por Elkonin, 1987, p. 105) assinala o caráter historicamente variável dos processos de desenvolvimento psíquico e o surgimento, no curso da história, de novos períodos da infância. “[...] a infância não é um fenômeno eterno, invariável: é diferente em cada estágio do desenvolvimento do mundo animal; é diferente também em cada estágio do desenvolvimento histórico da humanidade”.

Faz-se necessário superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico. Como Vygotsky afirmou nos anos de 1930, segundo Elkonin (1999), é imprescindível

estudar a afetividade e o intelecto como unidade dinâmica e não é mais pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento. A concepção de Piaget é clara nesse sentido ao abordar o desenvolvimento intelectual separado da esfera afetiva e das necessidades. A principal deficiência desta concepção é a impossibilidade de explicar as passagens de um estágio de desenvolvimento intelectual a outro. Diante disso, o mais fácil é atribuir à maturação ou outras forças externas com relação ao processo de desenvolvimento psíquico.

Segundo Leontiev (1987), a criança no curso de seu desenvolvimento penetra ativamente no mundo das relações humanas que a rodeia, assimilando as funções sociais das pessoas, as normas e regras de comportamento socialmente elaboradas. Esta concreção, inicialmente obrigatória - caráter ativo da forma em que a criança assimila os processos superiores de comportamento humano - exige que as tarefas que o educador lhe sugere tenham conteúdo e que a vinculação entre o que a criança deve fazer e aquilo por que atua e as condições de sua ação não sejam formais nem convencionais.

Elkonin (1987) mostra que sem a superação do dualismo e do paralelismo, não se pode compreender o desenvolvimento psíquico como processo único e integral. No fundamento deste dualismo e paralelismo se encontra o enfoque naturalista do desenvolvimento infantil, característico para a maioria das teorias estrangeiras.

Com relação à função docente no desenvolvimento infantil, uma evidência da importância do educador neste processo está, segundo Leontiev (1987), na formação da subordinação de motivos, ao começo, na comunicação com o educador, ou seja, na situação imediatamente social, e, posteriormente, torna-se possível, também, em situações nas quais a criança atua de forma autônoma.

O autor também destaca que a partir destas ligações, que unem entre si processos orientados a um fim, porém isolados⁸⁹ se começa a tecer a trama geral sobre, cujo fundo, paulatinamente, se separam as principais linhas de sentido da atividade do homem, as quais caracterizam sua personalidade. A formação da psique na idade pré-escolar constitui um processo muito complexo e diverso.

Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento da criança é a permanente passagem de uma escala evolutiva a outra, estando esta ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa “[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua

⁸⁹ Esta união ocorre de tal modo que os processos orientados a um fim entram numa relação de subordinação a outros

personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (Elkonin, 1987, p. 106).

Vygotski (1995) acrescenta que o desenvolvimento infantil é marcado por mudanças bruscas:

[...] o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. (...) observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. (p.156).

Blonski (citado por Elkonin, 1987), era contrário às ideias puramente evolucionistas sobre o curso do desenvolvimento infantil. Considerava que este era, sobretudo, um processo de transformações qualitativas acompanhadas de crises⁹⁰ e saltos. Sendo que, estas mudanças:

[...] podem transcorrer em forma bruscamente crítica ou gradual. Convencionamos em chamar épocas e estágios aos períodos da vida infantil separados por crises, umas mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estágios). Também convencionamos em chamar fases aos momentos da vida infantil não separados entre si bruscamente (Elkonin, 1987, p. 106).

Acerca da formação da personalidade, para Elkonin (1969), os processos e qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e se aperfeiçoam ao longo de toda a vida do indivíduo. A formação da personalidade é um autêntico processo de desenvolvimento da psique e não uma simples manifestação daquilo que parece já existir, no momento do nascimento, de forma encoberta. Este desenvolvimento se efetua sob a influência determinante das condições de vida e da educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos.

Considerações Preliminares

⁹⁰ Na psicologia infantil soviética e estrangeira se tem acumulado um importante material que dá base para identificar duas bruscas passagens no desenvolvimento psíquico das crianças. Trata-se, em primeiro lugar, da passagem da primeira infância à idade pré-escolar, conhecido na literatura como crise dos três anos. Em segundo lugar, está a passagem da idade escolar jovem a idade adolescente, que na literatura denomina-se crise da maturação sexual (Elkonin, 1987).

Verificamos que a Psicologia Histórico-Cultural, assim como apontado por Shuare (1990) diferencia-se de outros sistemas científicos pela relação que mantém com a filosofia, esta busca em sua concepção filosófica - o materialismo histórico dialético - os marcos metodológicos para o desenvolvimento da investigação científica. Ademais, a historicidade é o eixo que organiza e sustenta os pressupostos da psicologia soviética, visto que, para Vigotski a verdadeira concepção dialética em psicologia é a compreensão da conduta humana como a história da conduta.

Diante do exposto, notamos que são esses fundamentos, centrais do marxismo, que determinam as explicações sobre o psiquismo humano na Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que trazem as relações do mundo psíquico com o mundo material. Segundo Martins (2007b, p 64) o psiquismo é pensado como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, um reflexo psíquico da realidade, “o psiquismo e consequentemente o reflexo psíquico resultam de uma relação ativa estabelecida entre o homem e a natureza, são produtos da evolução humana”.

A Psicologia necessita, assim como afirma Vigotski (2004, p.393), criar o seu “O Capital- seus conceitos de classe, base, valor, etc – com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto”.

Porém, a questão não está baseada na tentativa de resolver os problemas que se colocam para a Psicologia, substituindo-a por outras ciências ou pela filosofia marxista. Trata-se de buscar, conforme destaca Sève (1979, p. 27, 30), “[...] uma concepção e um uso marxista da psicologia”, que, na sua especificidade enquanto ciência busque explicar o sentido “[...] *do que é um homem*, aprofundando o conhecimento sobre os *homens reais*, entendendo-os a partir das contradições gerais de um desenvolvimento histórico-social determinado, contribuindo enfim para explicitar as relações entre uma *necessidade histórica e a liberdade individual*” (Tanamachi, 2007, p. 64, grifo do autor).

Concordamos com Tanamachi (2007) que o marxismo é o fio condutor seguro para auxiliar nos problemas epistemológicos da psicologia, porque define o sentido e as finalidades para o estudo do homem.

Referências:

Arce, A. (2002) *“A pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.

Bock, A. M. B. (1999) A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 315-329.

Bock, A. M. B. (2004) A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. *Psicología para a América Latina*, (1), fev. Recuperado: 20 fev. 2008. Disponível: <<http://www.psicolatina.org>>.

Bozhovich, L. I. (1976) *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Havana: editorial pueblo y educación.

Duarte, N. (1998) Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, 16 (29), 99-116.

Duarte, N. (2000) *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2003) *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2004) *Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Elkonin, D. B. (1969) Desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov (Org.). *Psicologia*. (F. V. Landa, Trad) (3ª ed.) (pp. 493-560). México: Editorial Grijalbo.

Elkonin, D. B. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em V. Davidov & M. Shuare (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antología* (pp. 104-124). Moscou: Editorial Progreso.

Elkonin, D. B. (1999) Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37 (60), 11-30.

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (1987) El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. Em V. Davidov & M. Shuare (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antologia* (pp.57-70). Moscou: Editorial Progreso.

Lombardi, J. C. (2010) *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Manacorda, M. A. (2000) *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Martins, L. M. (2007b) *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. (2007a) Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. Em M. E. Meira & M. G. D. Facci (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marx, K. (1844) *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. Recuperado: 01 dez. 2010.

Disponível:

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>.

Marx, K. & Engels, F. (1847) *A ideologia Alemã*. Recuperado: 01 dez. 2010. Disponível: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf.

Pasqualini, J. C. (2006) *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Saviani, D. (2004) Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. Em N. Duarte (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.21-52). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2007) *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2008) Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. Em: J. C. Lombardi & D. Saviani (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (2^a ed.) (pp. 223-274) Campinas: Autores Associados.

Shuare, M. (1990) *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.

Tuleski, S. C. (2002) *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Edum.

Tuleski, S. C. (2004) Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica. Em N. Duarte (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.121-143). Campinas: Autores Associados.

Tanamachi, E. de. R. (2007) A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. Em M. E. Meira & M. G. D. Facci (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

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

Vygotski, L. S. (1991) *Obras Escogidas*. (Tomo I). Madri: Visor.

Vygotski, L. S. (1995) *Obras Escogidas*. (Tomo III). Madri: Visor.

Vigotski, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004) *Teoria e Método em Psicologia*. (C. Berlinder, Trad) (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zaporozhets, A. & Elkonin, D. B. (Ed.) (1971) *The psychology of preschool children*. (J. Shybut & S. Simon, Trans.). Massachusetts: MIT Press, 1971.

A QUESTÃO DA PRÁTICA EM PESQUISA COMO ESPAÇO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL.

Sônia da Cunha Urt - surt@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa como fonte de iniciação à prática de Estágio Básico em Psicologia é a premissa básica da apresentação deste trabalho. As ferramentas, os instrumentos, as normas, a linguagem científica, o produto final sob a forma de um artigo até sua divulgação em evento científico e/ou publicação, enfim todo o artefato que envolve o fazer uma investigação sendo disponibilizado para alunos de Psicologia de terceiro ano tem sido foco de nossos estudos, desafio e aposta na construção de uma base para se pensar a relação mais ampla da Psicologia com a Educação.

Os alunos são apresentados inicialmente aos projetos de pesquisa do professor e juntamente com os pós-graduandos – mestrandos e doutorandos - dá-se o início ao processo de formação e iniciação em pesquisa ou ao processo de tornar-se pesquisador em Psicologia.

Leitura de textos de metodologia, de Psicologia Educacional, de determinadas abordagens da Psicologia e sobre algumas temáticas específicas são os materiais utilizados como procedimento adotados nessa fase, até que seja elaborado o projeto de trabalho que assim definido o professor passa a ser o orientador desse processo. Os instrumentos de pesquisa também são aprendidos em seguida. As pesquisas são iniciadas com o acompanhamento do professor e então, com supervisões semanais há uma socialização entre todos os alunos dos temas de investigação até que resultem em um artigo final com a entrega para apresentação em eventos e encaminhamento para publicação.

PESQUISA E PRODUÇÃO COLETIVA: PREMISSAS DA PROPOSTA DE ESTÁGIO

Partilhar e produzir significa muito mais do que juntar pessoas em torno de algo. Produção científica coletiva deve se referir a um ritual que pressupõe disciplina e aproximação de pesquisadores, técnicos e alunos em torno de temas e objetivos comuns.

Para isso, estudam, fazem levantamentos, organizam e participam de eventos, apresentam e publicam trabalhos, desenvolvem suas pesquisas ou participam de algum projeto de pesquisa, expressam e discutem suas dificuldades e crescem juntos, portanto, o conhecimento é compartilhado.

Organizar e participar de um processo de produção coletiva do conhecimento exige que as pessoas diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas e aumentem suas responsabilidades em relação ao compromisso com o grupo ao qual se vincula, e isso pressupõe aprendizagens para todos os envolvidos.

Urt, S. C.; Azzi, R.; Larocca, L. (2002, p.93) corroboram esse argumento, em relação à responsabilidade do pesquisador, ao destacar que “... o saber produzido pela ciência contribuirá para o avanço tecnológico e estará mais perto de propiciar a transformação da sociedade e da qualidade de vida das pessoas, ao mesmo tempo em que estimula a livre expressão de cada um sobre a sua forma diferente de apreender o mundo”.

Vale destacar que essa questão é extremamente complexa, considerando que nosso modelo de sociedade e, em consequência, de universidade, alicerça exatamente o oposto, ou seja, o cultivo do individualismo e de ações particularizadas.

A formação do pesquisador e a institucionalização da Pesquisa devem estar presentes na academia, sistematicamente, desde a graduação. O primeiro passo será ligar a atividade do professor com a do pesquisador, na teoria e na prática, considerando a pesquisa como princípio científico e educativo. Somente um pesquisador pode de modo coerente, motivar o interesse pela produção própria no aluno, passando de professor a orientador.

Sampaio (1984) defende o engajamento em pesquisa desde a graduação, em projetos de pesquisa de docentes ou em projetos institucionais, e a melhoria das condições de desenvolvimento da atividade nos programas de Pós - Graduação.

Suas ideias são referendadas por Azzi (2000), ao apontar que pesquisa se aprende fazendo e que quanto antes a formação for iniciada, maior a probabilidade de seu sucesso. Estes dois pontos, pesquisa e produção coletiva, são os balizadores que devem servir de leme para as ações de um grupo que busca unidade nas concepções básicas de se pensar o conhecimento e a sua produção, independentemente da opção teórico-metodológica.

O desenvolvimento de pesquisas tomando por base as teorias educacionais e psicológicas historicamente construídas e suas implicações na dinâmica educativa da atualidade tem garantido espaço substancial na produção de novos conhecimentos. O pressuposto básico é de que a formação do profissional-pesquisador deve criar as condições necessárias à consolidação de uma visão ampliada sobre a profissão.

Entendemos que a construção do conhecimento como processo dinâmico e coletivo se constitui na mediação do sujeito com o contexto social, histórico e cultural. Trata-se, então, de criar as condições necessárias para a formação do profissional-pesquisador em suas múltiplas dimensões, científica, técnica e política.

A apropriação do conhecimento traz claramente expresso, o objetivo de “formar” e “informar” e retomam a constituição do profissional como sujeito concreto nas relações que estabelece, através da dialética apropriação/objetivação.

Estamos diante de uma Pedagogia por “competências” e de uma preocupação com a avaliação de seus resultados. Nesse sentido, o debate educacional encontra-se reduzido a uma cultura de mercado que clama por competitividade, competências, flexibilidade, autonomia e tomada de decisão. Os alunos e os professores são responsáveis pelas estratégias que poderão levá-los a ter sucesso ou não - o indivíduo deve estar “apto” para acompanhar as mudanças existentes.

As características pessoais que o aluno precisa possuir, ou adquirir na academia, para corresponder às expectativas do mercado, volta a construir o mesmo modelo – o padrão que os profissionais precisam entender e ao qual precisam corresponder para bem desempenharem a sua função. O fato é que a sociedade contemporânea vem gerando novas exigências para os psicólogos, especialmente no campo da educação e recorrendo a ela como recurso para enfrentar os desafios da alta competitividade. Dessa forma, voltaram a usar na educação as propostas renovadoras, e o novo discurso subentendido é que a Psicologia possa ajudar a Educação na “adaptação” do homem à complexidade da vida moderna.

Diante da onda da política neoliberal apregoada hoje, que quer transformar a Educação em mercado e o aluno em consumidor, é que se questiona o tipo de escola pretendida pela sociedade que induz a educação a “ajustar-se” às exigências do mercado e, ainda, o papel da Psicologia no enfrentamento dessas novas tendências.

Duarte (1999) chama a atenção para o fato de a Educação passar a ser valorizada cada vez menos por seus conteúdos concretos e mais pelas capacidades concretas, que permitiriam o “aprender a aprender”. Segundo o autor, o importante, então, nessa perspectiva não é formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que é útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado.

É importante perceber como se dá a apropriação das idéias das correntes psicológicas a partir das novas exigências a respeito das chamadas competências que o novo profissional deve possuir. Segundo Sadalla (1998), as teorias psicológicas contribuíram para que se acreditasse que o fenômeno do fracasso escolar, por exemplo, tinha sua origem nos determinantes situados prioritariamente no aluno - determinantes biológicos. A consequência de se buscar compreender o fracasso como dependente unicamente do aluno, de suas deficiências ou desajustamentos foi a criação de grupos de marginalizados e estigmatizados.

Posteriormente, a explicação passou da dimensão biológica para a social e a queixa escolar foi justificada como pobreza, carência, desnutrição e falta de interesse dos pais na vida escolar do filho. E, apesar de muitos programas para compensar as chamadas deficiências, as mudanças metodológicas e curriculares não apresentaram aos professores possibilidades reais de assumir sua parcela de responsabilidade diante das dificuldades.

Os estudos sobre infância, adolescência e outras etapas da vida associados às questões da aprendizagem, da identidade profissional e pessoal, a consideração das instituições escolares, sociais e culturais, permitirão que as investigações praticadas por professores e alunos contribuam com a produção na área da atuação do psicólogo considerando sua formação em geral e suas diferentes matizes.

Em síntese, o que se propõe neste exercício de Estágio x Pesquisa é articular as amplas temáticas: Educação, Psicologia e Prática Profissional com uma concepção concreta de sujeito que se singulariza através do pensar e do fazer.

A constituição do sujeito como algo dinâmico e dialético e a identidade do profissional psicólogo educacional é permeada pelas temáticas aprendizagem, desenvolvimento, infância e formação, entendida como um processo de apropriação e reconstrução de si e do outro, que se dá nos espaços e territórios onde ocorre a sistematização do saber socialmente construído.

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, APRENDIZAGEM, E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Desde a década de 1980, inúmeras produções científicas na área da Psicologia Histórico-Cultural, começam investigações orientadas por uma concepção psicológica que procura entender o homem como ser concreto, social, cultural, biológico e psicológico, que se constitui através das relações sociais que estabelece e de suas condições objetivas de vida.

Assim sendo, a nossa proposta de Estágio vem construindo produções em Psicologia e Educação orientadas pela “matriz” da Psicologia histórico-cultural e, de outras abordagens psicológicas e pedagógicas. Não se pode prescindir das ideias e do conhecimento psicológico para a compreensão do ato educativo. Mas não se defende qualquer ideia ou qualquer conhecimento psicológico, mas sim, aquele comprometido com uma visão de sujeito que se constitui através das relações sociais e culturais estabelecidas.

Olhar e fazer educação, formar alunos e profissionais, envolve considerar o contexto histórico, filosófico e político das questões educacionais, entretanto, não são estas miradas suficientes para a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade, Quem aprende é um sujeito concreto que expressa sua singularidade por meio da internalização dos conceitos, ideias, valores que percebe no mundo social. Mas é também um sujeito da emoção, da afetividade, do desejo. Isso não pode ser negado.

Na escola ou em qualquer instância em que ocorra aprendizagem a Psicologia pode contribuir de forma singular e efetiva na questão da relação professor x aluno, da disciplina, da identidade pessoal e profissional, do desenvolvimento, da aprendizagem e de suas dificuldades, da avaliação, do currículo etc., desde que essas temáticas não sejam enfocadas de forma medicalizante, como se a escola fosse uma instituição hospitalar.

Buscamos realizar pesquisas referendadas em uma Psicologia comprometida com a transformação do sujeito e da sociedade, com a compreensão de que a inteligência é construída e que de que a aprendizagem refere-se à apropriação dos bens disponíveis pela humanidade, por meio da educação. Esses são indicadores que corroboram esse modelo de estágio que estamos desenvolvendo e que se propõe a articular Educação, Psicologia e Prática Profissional e que perceba o sujeito da aprendizagem e do conhecimento.

PENSANDO A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – O ESTÁGIO – E A PESQUISA

Pensar a Psicologia *da e na* Educação pressupõe sublinhar alguns de seus aportes. Vejamos alguns deles. Coll (2000) aponta a definição do campo de conhecimento da Psicologia da Educação como resultado dos esforços de utilização das explicações e métodos da Psicologia Científica, para a melhoria das práticas educativas, em geral, e da escolarização, em particular.

As teorias pedagógicas também fizeram suas tentativas de desenvolver-se às margens das correntes filosóficas, buscando uma fundamentação científica, mas foi a necessidade de se introduzir mudanças qualitativas no Ensino que fez com que as expectativas de solução se voltassem para a Psicologia.

Muitos pesquisadores evidenciam em seus estudos, que a configuração da Psicologia da Educação surgiu da tentativa da Psicologia em estudar cientificamente fenômenos educativos, procurando contribuir para a melhoria da Educação, influenciando tanto as teorias, quanto as práticas educativas.

Guerra (2002), afirma que as diferentes formas de produzir conhecimento para as questões educacionais deram origem às diferentes concepções sobre a Psicologia da Educação que, ainda hoje, coexistem. Cada uma dessas concepções expressa a importância atribuída aos componentes psicológicos no estudo e na compreensão dos fenômenos educativos. As diferentes concepções oscilam, desde posições que ainda enfatizam o reducionismo aos aspectos de natureza psicológica e sua aplicabilidade nos conhecimentos produzidos no campo da Educação, até a renúncia explícita a esta proposição, passando por diversas posturas intermediárias.

A importância atribuída à Psicologia, de certa maneira, contribuiu para a psicologização do processo educacional. O fenômeno do reducionismo dos problemas educacionais aos aspectos psicológicos passou a ser objeto de muitas críticas, que, muitas vezes partiram de estudiosos da própria Psicologia, que apontavam a necessidade de se considerar outros indicadores na análise dos fenômenos, mesmo psicológicos, como a ênfase na perspectiva do indivíduo, principalmente com a contribuição da Sociologia.- (ALVITE -1981; FERREIRA-1986; PATTO -1984).

Placco (2004) afirma que a Educação e a Psicologia precisam responder à necessidade de uma transformação radical na sociedade tal como se encontra hoje

organizada e, para isso, devem ter clareza de seu papel histórico e do referencial teórico que as sustenta.

Entendemos que diferentes “leituras” feitas sobre as abordagens da Psicologia se constituem num referencial muito rico para se discutir as formas como se consolida “o discurso” sobre a prática docente.

Compreende-se que o profissional em formação, ao se apropriar do conhecimento veiculado, nas diferentes situações da aprendizagem, nas relações sociais, acaba gerando um "saber" pela prática, que não é o conhecimento historicamente acumulado, mas um saber reelaborado, adquirido nas apropriações realizadas, a partir das atividades exercidas.

Duarte (1999), ao retomar as características do processo de apropriação assinaladas por Leontiev, relembra que a formação do indivíduo se dá a partir da apropriação dos resultados da história social, quando ele se objetiva no interior da história, apropriação / objetivação, como já se pontuou, anteriormente, neste trabalho. Observa ainda que, esse processo se efetiva no interior das relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo, atividade humana objetivada. Nesse sentido, o autor enfatiza que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo que não se dê no interior de determinada prática social e mesmo sem a consciência dessa relação. Duarte retoma ainda a questão de que, nessa perspectiva, a educação também pode ter um sinal negativo, isto é, tanto a apropriação quanto a objetivação podem fazer parte dos processos sociais alienantes.

A partir dos trabalhos de Leontiev (1978), nas apropriações realizadas, o professor pode se constituir como um sujeito crítico, capaz de questionar as crenças e/ou cristalizações, que permeiam o contexto social, ou não, ele pode se deixar orientar pelos "parâmetros" que permeiam o contexto social em que vive e trabalha.

Ciampa (1994), ao estudar o processo de constituição da identidade, chama de autodeterminação o movimento de transformação das condições exteriores, e não uma simples libertação dessas condições, e de re-posição a não-transformação. A re-posição envolve uma identidade pressuposta que é re-posta a cada momento: uma réplica" (p. 163) como é o caso do professor que se deixa levar pelo discurso "do novo", sem se aprofundar na questão.

É importante observar que a preocupação com a forma como as ideias de Vygotsky são veiculadas liga-se à aquisição do "saber" pelo profissional, uma vez que os conhecimentos formais da Psicologia sempre representaram um forte ponto de apoio

à ação desse profissional. Cabe refletir, também, se esse "saber" representa saltos qualitativos no processo de constituição do profissional, ou não; isto é, se ele significa mais uma "construção social", resultante do amálgama gerado na interligação dos conhecimentos adquiridos com o senso-comum, nas "relações intersubjetivas" (sujeito/sujeito e/ou sujeito/objeto) do "contexto social" ou nas "atividades compartilhadas", como se convencionou pontuar.

Esse saber, gerado na ponte que se estende entre o saber científico e a instituição acadêmica, a partir das apropriações realizadas, não pode se constituir de um saber superficial, e sim de um saber articulado que ajude o profissional teorizar sua prática, transformando-a para melhor.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO E NA PSICOLOGIA

GATTI (1995), ao tratar do papel da Psicologia na Educação, situa com propriedade a questão, afirmando que, quanto às diferentes formas pelas quais a Psicologia tem abordado problemas relativos à Educação, infere-se que suas contribuições têm sido escassas e, na maioria das vezes têm sido utilizadas para justificar cientificamente a seletividade existente, fundamentando medidas paliativas e não transformadoras.

A autora continua afirmando que estudos na área da Psicologia da Educação, numa perspectiva transdisciplinar, apresentam alternativas para a compreensão dos fenômenos ao desenvolvimento humano, à cognição, ao ensino etc, porém barreiras existentes na socialização dessas novas contribuições da Psicologia, trazidas pelas pesquisas acadêmicas, reduzem seu impacto na Educação.

Essas barreiras referem-se a:

- emprego de bibliografia antiga, não revisada e com erros na tradução;
- ensino de uma Psicologia abstrata, sem correspondência com a realidade escolar;
- necessidade dos profissionais da Psicologia da Educação refletirem mais sobre os processos de ensino, pois eles têm se ocupado mais com o aprender, quando a compreensão dos processos da aprendizagem humana não garante a compreensão do ato de ensinar.

A autora continua afirmando que, para se compreender os processos de Ensino e de Aprendizagem, há que se considerar duas perspectivas distintas:

- o ato de ensinar implica uma construção específica daquilo que é o ensino- ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado e selecionado de conhecimento, com o objetivo de que seja compreendido e assimilado:
- quanto aos processos de aprendizagem o foco inside nas teorias de ensino e nas teorias de aprendizagem, sendo que as primeiras têm um papel fundamental no delineamento das propostas de formação de professores.

Concluindo, afirma que, enquanto os estudiosos se dedicam ao estudo dos processos cognitivos, os professores desejam saber o que fazer, como e por que, em cada dia letivo, em sua escola, em sua disciplina.

Para se criar condições que integrem e combinem aquilo que essencial na produção científica com a prática adotada na escola, há que se avançar para além dos fundamentos científicos, alcançando posições históricas- filosóficas que tenham a ver com o sentido e as finalidades dessa mesma prática.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO INTELECTUAL DOS PROFISSIONAIS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

GATTI chama a atenção para outro aspecto importante: a necessidade de pensar na formação tanto de psicólogos quanto de pedagogos, de modo que ambos tenham uma formação polivalente.

Nessa perspectiva, a convivência e a participação dos dois grupos em experiências partilhadas de formação, ações e pesquisa deve ser o caminho que pode engendrar novas concepções e formas de ação para uma área inter e transdisciplinar como é a Psicologia da Educação.

Nesse sentido, campos de conhecimento vêm sendo construídos, cada um com uma sistemática de atuação específica. Cada campo de estudo lança uma luz diferente na direção da compreensão do homem e das coisas na natureza e no universo. Todos esses campos interpenetram-se permitindo a contemplação dos fenômenos, de forma cada vez mais abrangente, a partir de construções integradoras de novas maneiras de olhar os fenômenos e compreender o que se processa nesse universo em que os seres humanos se situam.

Assim sendo, para GATTI, o campo de conhecimento que se refere à Psicologia da Educação situa-se entre as diferentes formas de se tratar fenômenos com características mais abrangentes, com uma perspectiva nova, cujas origens podem estar na Psicologia e na Educação como campos de conhecimento, mas que na integração mostra-se como uma nova síntese.

Vale lembrar a importância da discussão sobre a formação do pesquisador e a institucionalização da Pesquisa na Universidade

Para LUNA (1992), há uma baixa valorização da pesquisa por significativa parcela dos docentes universitários, reforçada pela falta de definição da Instituição sobre a relação ensino- pesquisa, e por práticas institucionais que apontam para um quase reconhecimento da dissociação entre eles.

AZZI (1995) acredita que o maior entrave para a institucionalização da pesquisa na Universidade seja a falta de compromisso com o saber, com a ideia de que à Universidade cabe a função de superação da mera reprodução do saber instituído.

Ao se tratar da qualidade e modernidade da Educação Superior DEMO (1991), faz uma crítica à "universidade do ensino", isto é, aquela onde não ocorre nada além da reprodução do conhecimento. Em contrapartida, defende a pesquisa como inspiradora do processo educativo, tanto no que diz respeito à competência para a produção própria do conhecimento- qualidade formal como à competência política- qualidade política. Somente a conjugação dessas duas modalidades, formal e política, pode garantir que a universidade cumpra o seu papel de agente de mudanças.

Para o autor, a pesquisa como princípio científico decorre da sua concepção de instrumento de produção de conhecimento. Implica domínio metodológico e competência técnica. É expressão da qualidade formal. Em geral, é encarada como atividade sofisticada e reservada a poucos. É preciso desmistificar esse estereótipo.

DEMO (1991), afirma que a pesquisa será encarada como princípio educativo quando for assumida como princípio de vida, como estratégia de autoconstrução e não como um rito acadêmico. É a atitude básica de questionar, de não acreditar na primeira impressão, nas ordens vigentes nos conhecimentos rígidos e envelhecidos e nas teorias comuns.

O autor utiliza a proposta da pesquisa como princípio científico e educativo para fundamentar sua crítica no processo educativo tradicional e para propor uma revisão desse processo que ponha a pesquisa como estratégia fundamental para superar

a marca da escola reprodutora, imitadora, pela escola criadora, onde aprender é sinônimo de elaboração própria.

O ENVOLVIMENTO DO ACADÊMICO EM PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Envolvidos com o tema sobre a importância da pesquisa na Universidade e a inclusão do acadêmico nessas pesquisas, concorda-se com essas ideias, na medida em que elas apontem para a consideração da importância da formação do pesquisador e do profissional nessa fase de formação em exercício.

Segundo DEMO (1990) faz-se necessária uma mudança radical na postura didática e pessoal dos professores, frente ao processo de formação dos alunos. Para formar indivíduos criadores e autônomos é preciso que eles próprios sejam criadores de conhecimentos. Mas, principalmente é preciso superar a dissociação entre ensino e pesquisa, na prática universitária. Essa é a condição para que o ensino não seja "ensinar a copiar", a reproduzir, a imitar e nisso reside a importância de se envolver o acadêmico em pesquisas, na universidade.

Contudo o autor (1991) afirma que a transformação do "professor que dá aulas" em orientador de pesquisa, passando pela produção própria de pesquisa como fundamento inseparável, é, na prática, a grande questão. A maioria dos ditos "professores" nunca superou a condição histórica de alunos que só aprendem.

Mudar isso é tarefa complexa e, ao mesmo tempo essencial. O primeiro passo será ligar a atividade de professor com a atividade de pesquisador, na teoria e na prática (pesquisa como princípio científico e educativo). Somente um pesquisador poderia de modo coerente, motivar o interesse pela produção própria no aluno e aí passar de professor a orientador.

MARTINS (1971), ao discorrer sobre a preparação de pesquisadores alerta que, "nem sempre a pesquisa pode ser ensinada em cursos de métodos de pesquisa". O processo é aprendido por meio de estágios de participação, num ambiente contagioso de pesquisa.

Nesse sentido, o depoimento de GATTI (1987), é bastante ilustrativo:

Minha formação como pesquisadora foi feita em núcleos de pesquisa seja na Universidade, seja na Fundação Carlos Chagas, e não através de cursos. Desde o primeiro ano do Curso de Pedagogia participei de Grupos de pesquisa existente na Universidade de São Paulo, primeiro como "mão de obra", coletando dados,

entrevistando pessoas aplicando questionários, fazendo tabulações cansativas, enfim participando de pesquisas de professores que, naquela época faziam pesquisa nos cursos de Graduação. Mais tarde, evidentemente, na preparação para o doutoramento e na Fundação Carlos Chagas teve a oportunidade de desenvolver as habilidades de pesquisa. (p.7).

AS PESQUISAS DENOMINADAS "ESTADO DA ARTE"

Segundo FERREIRA (1999), no Brasil, nos últimos quinze anos, tem-se produzido um tipo de pesquisa denominado "Estado da Arte" ou "Estado do Conhecimento". Trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico, que se propõe a organizar e discutir certa produção acadêmica, em diferentes campos do conhecimento, buscando respostas acerca de quais aspectos vem sendo destacados e privilegiados, em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e 'comunicações em anais de Congressos e de Seminários.

Para SOARES (1987), a compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da Ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, buscando identificar possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, bem como reconhecer duplicações ou contradições e determinar lacunas e vieses.

FERREIRA (1999), afirma que essa é uma resposta exigida por uma sociedade que vê a Universidade como prestadora de serviços e que, por isso, deve ser avaliada.

Segundo CHAUI (1999), a Universidade passa a ser vista não como instituição social, mas como organização social cujo reconhecimento e legitimidade são definidos pela ideia de eficácia e sucesso, que significa quantidade de resultados em curto espaço de tempo.

É FERREIRA (1999), que conclui dizendo que determinados pesquisadores fizeram uma opção metodológica por se tratarem de pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema, vindo ao encontro de seus anseios em conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar mais atenção às pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de

determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azzi, R.G.et all (orgs) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2002.

Azzi, R.G., Batista, S.H.S.S., Sadalla, A.M.F.A. (org.) (2000) *Formação de professores. Discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, editora alínea.

Ciampa, A.C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo, Brasiliense,1987.

Coll, César et all. *Psicologia da educação*. Porto Alegre, Artmed,1999

Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP, autores associados, 2000.

Ferreira, M. G. *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo, Cortez/autores associados,1986.

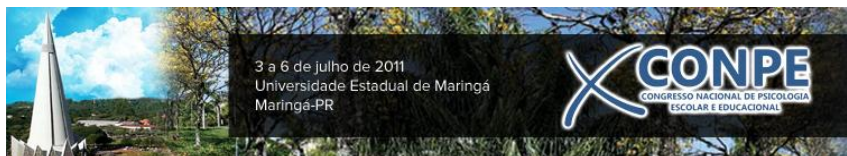
Guerra, C. *O ensino de psicologia na formação de professores*. Tese de doutorado. Unicamp, campinas, 2003.

Leontiev, A.L. desenvolvimento do psiquismo. Lisboa:horizonte, 1978.

Placco, V. *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000.

Sadalla, A.M. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas-SP, alínea, 1998.

Sampaio, R. P. *Pesquisa na pós- graduação: como compatibilizar uma exigência*. Fórum educacional, 1984.



Urt, S.C. Azzi, R.G.; Larocca, P. Entrelaçando estudos: Psicologia na pós-graduação – ensino, pesquisa, orientação e produção. In: azzi, r.g. (org.) *Estudos sobre o programa de pós-graduação em educação da fe/unicamp*. Campinas, Sp: Graf: Fe, 2002.

A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: relato de caso de uma criança de oito anos de idade, da cidade de Piripiri/PI.

Anne Heracléia de B. e Silva⁹¹

Esmeralda Maria S. da Silva⁹²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por meta descrever a relação entre a motivação e a capacidade de enfrentar a dificuldade de aprendizagem. Aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos. O aprendizado é um processo neuropsicognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular.

Deve-se destacar a influência que todo a nossa bagagem tem sobre o aprendizado, ou seja, nossas experiências passadas, nossos sentimentos, nossas vivências e as situações sociais nas quais se desenvolve o aprender. Nossa estrutura psíquica dá sentido aos processos perceptivos, enquanto a organização cognitiva forma de acordo com as experiências vivenciadas e as situações sociais onde elas se desenvolvem. Portanto, os sujeitos da aprendizagem e seus modos de aprender são produtos das práticas culturais e sociais.

A aprendizagem é um processo integral que ocorre desde o princípio da vida. Exige de quem aprende o corpo, o psiquismo e os processos cognitivos que ocorrem dentro de um sistema social organizado, sistematizado em idéias, pensamento e linguagem. As Dificuldades de Aprendizagem afetam a pessoa na sua totalidade. A pessoa sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com

⁹¹Psicóloga formada pela FACIME-UESPI e especialista em Psicologia da Educação pela UFP

⁹²Pedagoga formada pela UESPI Campos Piripiri-Pi.

aquilo que espera de si mesma e que os outros esperam dela, sofre também, com a desvalorização que enxerga no olhar dos demais. Em consequência, o fracasso toca o ser social da pessoa, levando em considerações o lugar que tem o sucesso social no mundo em que vivemos hoje.

Os problemas específicos de aprendizagem se expressam de diferentes formas e afetam distintas competências; é muito difícil observar as dificuldades de maneira isolada. É importante ressaltar que na realidade as dificuldades podem surgir em mais de uma das áreas estudadas ou um sintoma pode ser devido a mais de uma causa. Outra coisa relevante é a motivação, pois ela está ligada ao desenvolvimento do aprendente e uma relação de baixa auto-estima implica no baixo rendimento escolar, tornando o sujeito refém de suas inseguranças e incapacidades.

Desse modo, este trabalho nasceu a partir de um Estudo de Caso, que teve como método uma pesquisa de caráter descritivo-qualitativo, apoiando-se em instrumentos de coleta de dados tais como a Anamnese, Entrevista, Observação e aplicação de Testes.

2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem já não é considerado uma ação passiva de recepção, nem o ensinamento numa simples transmissão de informação. Ao contrário, hoje falamos da aprendizagem interativa, da dimensionalidade do saber. A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo. É sempre uma reconstrução interna e subjetiva, processada e construída interativamente.

Os seres humanos precisam de contínuas aprendizagens que começam a ocorrer a partir da gestação. O aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado as interações com o meio nos permitem a organização do conhecimento.

Enfim a aprendizagem é um processo que ocorre durante toda a vida e exige de quem aprende um pouco, o psiquismo e os processos cognitivos que ocorrem dentro de um sistema social organizado, sistematizado em idéias, pensamento e linguagem.

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Um dos maiores desafios sociais que a educação do século XXI tem é a integração e a socialização das crianças com problemas de aprendizagem. Os problemas de aprendizagem procedem essencialmente da capacidade de conceitualizar e processar informação, assim como o desenvolvimento das destrezas. As habilidades afetadas com maior frequência são: leitura, escrita, processamento auditivo e da fala, raciocínio em matemática.

Dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. (SMITH e STRICK, 2001, p. 15.)

Então, as dificuldades de aprendizagem intervêm uma infinidade de fatores. Cada caso particular deve ser considerado de maneira diferente, sendo que é importante analisar em cada um deles o significado, a causa e a modalidade da perturba.

Cada criança é única, as formas na qual os problemas de aprendizagem manifestam está relacionada com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem nem causas únicas, nem tratamento iguais. A reação de cada criança diante de diversos fatores que intervêm na sua aprendizagem será diferente, por sua estrutura biológica, sua emocionalidade, seu meio sociocultural. Por isso é importante conhecer a criança na sua totalidade, entender sua problemática específica ajudá-la a conhecer seus pontos fortes e fraquezas e buscar estratégias de suporte que lhe permitam ter sucesso em sua aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem não desaparecem; no entanto, a criança pode aprender a compensar suas dificuldades. Quanto mais cedo for realizada a intervenção de suporte, a criança poderá aprender a conduzir melhor sua dificuldade em aprender.

2.1.1 Causas

Embora os estudantes com dificuldades de aprendizagem sejam, de longe, o grupo com necessidades especiais de maior e mais rápido crescimento na população,

vale ressaltar que os geneticistas têm buscado e encontrado evidências de que algumas espécies de dificuldades de aprendizagem são herdadas.

Alguns especialistas afirmam que o desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade.

Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem podem ser: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade. SMITH e STRICK (2001) acrescentam dizendo que embora as dificuldades de aprendizagem sejam causadas por problemas fisiológicos, a extensão em que as crianças são afetadas por elas frequentemente é decidida pelo meio no qual vivem.

Portanto, a fim de entender as dificuldades de aprendizagem plenamente é necessário compreendermos como os ambientes domésticos e escolares da criança afetam seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para aprendizagem. Assim, os problemas de aprendizagem podem ser causados por diferença do funcionamento cerebral e na forma pela qual o cérebro processa informação. De fato essas crianças têm um nível de inteligência dentro da média e o problema pode residir no fato de que seus cérebros processam a informação de uma forma diferente da maioria.

2.1.2 Quais são?

Tanto a CID-10(Classificação Estatística Internacional de Doenças) como o DSM-IV(Manual de Diagnóstico Estatísticos das Perturbações Mentais) apresentam basicamente três tipos de dificuldades: da leitura, da matemática e da expressão escrita.

Conforme Rondal e Puyuelo (2007), há alguns transtornos na aprendizagem como o **Transtorno da leitura**, que é caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas, onde geralmente o indivíduo apresenta baixo rendimento na leitura, déficit sensorial, comprometimento nas atividades sociais. Além desse, há o **Transtorno da matemática**, conhecido como discalculia, que não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim à forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. E por fim, o **Transtorno da**

expressão escrita: refere-se apenas à ortografia ou caligrafia, onde o indivíduo apresenta uma combinação de dificuldade de compor textos escritos, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos.

De acordo com ROTTA (2006) os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento escolaridade e capacidade intelectual.

A prevalência desses transtornos da aprendizagem varia de 2 a 10%, dependendo do tipo de testagem utilizada. Vale ressaltar que a dificuldade de aprendizagem é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto de outro que não é afetado por ela.

Embora a dificuldade de aprendizagem não seja indicativa do nível de inteligência, os seus portadores têm dificuldades em desempenhar habilidades específicas. Entretanto, com o apoio e intervenções adequadas, esses mesmos indivíduos podem ter sucesso escolar e continuar bem sucedidos ao longo de suas vidas.

3 MOTIVAÇÃO

Motivação é o conceito mais associado com a perspectiva microscópica do Comportamento Organizacional-CO. Contudo, os pontos de vista sobre motivação não são unânimes. Apesar da sua enorme importância, é difícil definir a motivação em poucas palavras, e não existe consenso absoluto sobre o assunto. Mais difícil ainda é aplicar os seus conceitos no cotidiano das organizações. Usualmente, se utilizam termos como necessidades, desejos, vontades, metas, objetivos, impulsos, motivos e incentivos. A palavra motivação provém do latim *movere*, que significa mover. Alguns autores se concentram em alguns fatores que incitam e dirigem as atividades das pessoas. Outros enfatizam metas a serem alcançadas.

De acordo com as idéias de Chiavenato (2005) a motivação se relaciona com a maneira pela qual o comportamento começa, recebe energia, mantém-se, é dirigido, pára e com o tipo de reação subjetiva que ocorre no organismo quando tudo isso

acontece. Na verdade, cada autor privilegia alguns aspectos particulares para fundamentar suas ideias. Em suma, as conclusões iniciais sobre motivação podem ser assim resumidas:

- Várias teorias tentam interpretar de maneira diferente e enfatizar certos aspectos da motivação.
- O conceito de motivação está intimamente relacionado com o comportamento e desempenho das pessoas.
- A motivação das pessoas certamente envolve metas e objetivos.

A motivação é um processo psicológico básico. Juntamente com a percepção, atitudes, personalidade e aprendizagem, a motivação sobressai como um importante processo na compreensão do comportamento humano. Ela interage e atua em conjunto com outros processos mediadores e o ambiente. Da mesma forma como acontece com os processos cognitivos, a motivação não pode ser visualizada. A motivação é um *constructo* hipotético utilizado para ajudar a compreender o comportamento humano.

Segundo Chiavenato (2005), a motivação é um processo que depende da direção, intensidade e persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar um determinado objetivo. Assim, a motivação depende de:

1. Direção: significa onde focar o comportamento. O esforço deve ser direcionado para o alcance de um objetivo que define a direção. O objetivo pode ser organizacional (definido pela organização) ou individual (desejado pela pessoa).
2. Intensidade: representa o esforço que a pessoa aplica na direção definida. Nem sempre a intensidade do esforço leva em conta a sua qualidade, ou seja, a coerência do esforço em relação ao que se pretende alcançar, isto é, o objetivo desejado.
3. Persistência: significa o quanto tempo a pessoa consegue manter seu esforço. Uma pessoa motivada tende a persistir no comportamento até que seu objetivo seja plenamente alcançado.

Essas colocações contradizem a opinião de muitos executivos que rotulam seus subordinados de desmotivados ou preguiçosos. Isso pode parecer que eles sejam sempre preguiçosos ou desmotivados. Isso nada tem a ver com a motivação. Motivação não é

um traço de personalidade. Ela é o resultado da interação da pessoa com a situação que o envolve.

As pessoas diferem quanto ao seu impulso motivacional básico, e o mesmo indivíduo pode ter diferentes níveis de motivação que variam ao longo do tempo, isto é, ele pode estar mais motivado em um momento e menos em outro.

A conclusão é que o nível de motivação varia entre as pessoas e numa mesma pessoa por meio do tempo. Além das diferenças individuais, existem as variações no mesmo indivíduo em função do momento e da situação.

3.1 PROCESSO MOTIVACIONAL

Os seres humanos são motivados por uma grande variedade de fatores. Uma pessoa pode gostar do seu trabalho porque ele satisfaz suas necessidades sociais e de segurança. Mas as necessidades humanas estão sempre mudando. O que motiva alguém hoje, pode não motivar amanhã. O conceito de necessidades ou carências é importante para tratar do comportamento humano nas organizações. Para tanto, precisamos conhecer como funciona o processo motivacional.

Para a maioria das teorias, o processo motivacional está dirigido para metas ou necessidades. As metas são resultados procurados pela pessoa e atuam como forças vitais que a atraem. O alcance das metas desejadas conduz a uma redução das necessidades humanas. As metas podem ser positivas – como é o caso de elogios, reconhecimento, interesse pessoal, aumento salarial ou promoção – como podem ser negativas – como é o caso de críticas, admoestações, desinteresse pessoal, não-promoção. Enquanto as metas positivas têm forte atração, as pessoas tendem a evitar as metas que lhes pareçam negativas.

As necessidades são carências ou deficiências que a pessoa experimenta em um determinado período de tempo. A necessidade pode ser fisiológica – como necessidade de alimento – ou psicológica – como necessidade de auto-estima – ou ainda sociológica – como necessidade de interação social. As necessidades são energizadoras ou desencadeadoras das respostas comportamentais. Por essa razão, quando surge uma

necessidade, a pessoa se torna mais susceptível aos esforços motivacionais dos líderes ou gerentes.

Segundo Chiavenato (2007) o primeiro passo para desenhar um modelo de processo motivacional está em relacionar as variáveis intervenientes em uma sequência.

O processo motivacional pode ser assim explicado:

1. As necessidades e carências provocam tensão e desconforto na pessoa e desencadeiam um processo que busca reduzir ou eliminar essa tensão.
2. A pessoa escolhe um curso de ação para satisfazer determinada necessidade ou carência, e surge o comportamento focado nessa meta (impulso).
3. Se a pessoa consegue satisfazer a necessidade, o processo motivacional é bem-sucedido. A satisfação elimina ou reduz a carência. Contudo, se por algum obstáculo ou impedimento a satisfação não é alcançada, ocorre a frustração, conflito ou estresse.
4. Essa avaliação do desempenho determina algum tipo de recompensa (incentivo) ou punição à pessoa.
5. Desencadeia-se um novo processo motivacional, e segue-se outro padrão circular.

Enquanto a necessidade satisfeita gera um estado de contentamento e consequente bem-estar, uma necessidade não satisfeita pode gerar frustração, conflito e estresse. O bloqueio de certas necessidades pode resultar em um desempenho indesejável devido à frustração. As pessoas enfrentam a frustração e o estresse de várias maneiras diferentes. Os mecanismos de reação diferem de pessoa para pessoa em função de fatores ambientais, situacionais e pessoais. A inabilidade em reduzir uma carência pode conduzir a um esforço maior para melhorar o desempenho ou para suprir essa necessidade, mas também pode gerar comportamentos defensivos.

O comportamento defensivo ocorre em geral como necessidade de proteger a própria imagem. O absenteísmo ou a fuga é uma atitude de defesa para fugir de um ambiente de trabalho desagradável e insatisfatório e que pode manifestar-se pela ausência física ou não-física. A ausência física significa não ir ao trabalho, enquanto a ausência não-física pode significar a não preocupação com o trabalho, com os colegas ou com a organização: a pessoa está fisicamente presente ao trabalho, mas não mentalmente.

Segundo Fiorelli (2004), nessa relação entre o indivíduo (aprendente) e a organização (escola) a agressão é uma reação à não satisfação das necessidades no

ambiente de trabalho. A agressão pode ser dirigida a uma pessoa, a um objeto ou à organização. Pode ser verbal ou física e pode levar a injúrias pessoais ou a danos a instalações e equipamentos. A racionalização é outra forma de reação no comportamento defensivo. Racionalização significa explicar o fracasso de modo que seja aceito pelos outros, pelo menos parcialmente. Ou seja, atribuir o desempenho insuficiente no trabalho a uma má gerência, quando na verdade a pessoa não se esforçou o suficiente, ou atribuir notas baixas nas provas ao mau desempenho do professor.

A regressão é outra reação quando a pessoa está frustrada. Significa regredir a um comportamento infantil para superar a frustração. Uma pessoa expansiva pode se tornar emburrada quando sofre uma frustração, retomando comportamentos passados em circunstâncias iguais.

Assim, a fuga, a agressão e a regressão são exemplos de comportamentos defensivos que resultam da incapacidade em satisfazer certas necessidades. São atitudes pessoais que os gerentes precisam enfrentar com tato e inteligência quando lidam com pessoas no trabalho.

Diante das ideias de Fiorelli (2004), cada tipo de interação (aprendente-escola) requer diferentes características de comportamento do indivíduo. Cabe acrescentar as perspectivas dos que recebem o resultado das ações, considerando-se que se trata de um processo ativo, ou seja, a modificação das relações entre indivíduos (aprendentes) e entre organizações (escolas) promove constantes alterações nessas perspectivas.

O esforço refere-se à energia utilizada pela pessoa para realizar o trabalho. A habilidade envolve as aptidões da pessoa, como inteligência e destreza. Se a pessoa não tem habilidade ou capacidade de analisar um problema, certamente não fará muito esforço para resolvê-la. Tais fatores internos ao indivíduo são importantes no processo motivacional.

De acordo com Buono e Bowditch (2004), um dos determinantes básicos da motivação é o contexto organizacional do comportamento, onde a interação que ocorre entre pessoas e organizações se baseiam num senso permanente de reciprocidade e influência mútua. Assim, as maneiras como as organizações tratam seus membros, os tipos de poder e autoridade, as normas e valores afetam os motivos e os comportamentos dos indivíduos.

Também as variáveis organizacionais influenciam poderosamente o processo motivacional, tais como: desenho das tarefas, amplitude de controle, estilo de liderança,

filiação grupal e tecnologia influenciam a motivação e o desempenho das pessoas. São aspectos do contexto de trabalho que devem ser considerados no processo motivacional.

Segundo Spector (2005) a satisfação é uma outra variável importante no processo motivacional. Além disso, a satisfação no trabalho é uma variável de atitude que mostra como as pessoas se sentem em relação a alguns de seus aspectos. Satisfação significa auto-realização em virtude da experiência provocada por várias atividades e recompensas. O termo satisfação é usado para analisar os resultados já experimentados pela pessoa. Assim, a satisfação é uma consequência das recompensas e punições ligadas ao desempenho passado. A pessoa pode ficar satisfeita ou insatisfeita com o comportamento, com o desempenho e com as relações de recompensa normalmente existentes. Contudo, motivação e satisfação, embora sejam conceitos relacionados entre si, não são sinônimos. A motivação relaciona-se com o comportamento voltado para o alcance de metas ou de incentivos. A satisfação é uma decorrência do êxito alcançado no processo motivacional.

Combinando os conceitos do modelo simplificado, as variáveis individuais e as variáveis organizacionais, a satisfação e os conceitos psicológicos decorrentes podem desenvolver um modelo integrado de processo motivacional.

3.2 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Uma primeira ideia sugestiva sobre motivação normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latim ***movere***, cujo tempo supino ***motum***, e o substantivo ***motivum***, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo. Assim, “genericamente a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou que a faz mudar o curso”. (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001)

A motivação tem sido entendida ora como fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto a dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como de prestar atenção ou fazer o dever de casa. Além disso, e não menos importante, assegura a sua persistência, dado que emergem no

percurso não apenas obstáculos e fracassos como outros motivos concorrentes que tentam a pessoa a interromper ou a mudar o curso de ação.

Entretanto, as concepções contemporâneas da motivação têm ampliado a abordagem mecanicista do comportamento, preponderante numa época em que se focalizaram constructos como instintos, necessidades, etc. O mesmo termo motivação assumiu atualmente conotações novas e diversificadas, sobretudo em função das metas pessoais, que exprimem, cognitivamente, a razão ou o porquê das escolhas e do esforço.

Qual seria os fatores que representam motivação para uma pessoa, como eles atuam de forma isolada ou interação, ou como ocorre esse processo, depende do enfoque adotado pelo autor, ou foi até explicado por uma teoria propriamente dita, alguns exemplos são a teoria do reforço ou a teoria de metas de realização.

De acordo com CHIAVENATO (2005), não faltam teorias sobre motivação. Nem pesquisa sobre o assunto. O fato é que o assunto é complexo. Sabemos que cada pessoa é atraída por um conjunto de metas se a organização pretende prever o comportamento de alguma precisão, é preciso que se conheça algo sobre o que esse conjunto de metas e sobre o que cada pessoa fará para alcançar da sua maneira.

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional. Em primeiro lugar, o aluno deve executar tarefas que são maximamente de natureza cognitiva que incluem atenção, concentração, processamento, elaboração da informação, raciocínio e resolução de problemas. Segundo o enfoque construtivista, o aluno é protagonista de sua aprendizagem, cabendo-lhe realizar determinados processos cognitivos, que ninguém pode fazer por ele.

Na sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance tal envolvimento consiste na aplicação do esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e esse é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou desistir facilmente quando as tarefas lhe parecem um pouco mais exigentes.

Por conseguinte, ante de mais nada, é preciso que o professor conheça tais mecanismos psicológicos ligados a motivação do aluno. Para ter êxito na tarefa de motivar adequadamente sua classe, todo professor deve dominar uma grande variedade de técnicas e saber usá-las com flexibilidade e criatividade.

A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula tornam insuficientes quaisquer receitas prontas.

De acordo com MOTA (2004), o ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem têm contribuído para ajudar o aluno a aprender e, portanto, processar, armazenar e utilizar melhor a informação. Consequentemente o estudante consegue desenvolver o maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem e superando assim as suas dificuldades.

4 ESTUDO DE CASO

Inicialmente, em uma conversa com a direção da escola, obtivemos a seguinte queixa: o aluno V. H. S. O de 08 anos, não consegue se concentrar para aprender ler e escrever.

Hipóteses:

- Falta de estímulo por parte da professora.
- Falta de acompanhamento por parte da família.
- Dificuldade de aprendizagem: dislexia.

05/11/09

No primeiro momento, após de formulada a queixa, observamos todo o desenvolvimento do aprendente em sala de aula. Ele não para na carteira, não faz as atividades, é agressivo com os colegas não se interessa por nada que a professora explica. A professora por sua vez, só chama seu nome para reclamar, brigar, reforçar suas qualidades negativas. Em nenhum momento foi percebido laços de afetividade entre ambos, nem estimulação para que o aprendente se concentrasse para fazer as atividades. As aulas não têm atrativos, percebe-se que não são estimuladoras da

aprendizagem. Já na hora do intervalo, ele corre, brinca, vai lanchar, gosta de brincar de lutar, chutar etc. Segundo ele, é o horário que mais gosta (o intervalo).

10/11/09

O aprendente V. H. S. O. de 08 anos, repetente e estudante da Escola Centro Educativo Municipal Professor Omar de Andrade Resende, veio de uma gravidez não planejada, porém não foi rejeitado. A mãe, Maria Adriana de Sousa, 28 anos, não concluiu o Ensino Fundamental maior, não trabalha e afirma não ter paciência para ensinar. O pai, Francisco Enos de Oliveira (falecido na semana que antecedeu o atendimento), não tinha muita instrução, mas preocupava-se com o desenvolvimento dos filhos. Era viciado em drogas e faleceu de câncer nos pulmões.

De acordo com vizinhos, havia muitas desavenças entre o casal. Ela procedente de uma família onde o irmão se encontrava preso por assassinato, agora estava morando com ela e os filhos. O pai viciado e traficante. Na anamnese realizada com a mãe, foi percebido que a mesma a todo tempo queria ocultar algumas verdades que mais tarde foram relatadas pelos vizinhos. O aprendente não consegue aprender ler e escrever. Não consegue distinguir cores, reconhecer todas as vogais e nem escrevê-las. Sua coordenação motora não está bem desenvolvida e tem dificuldades com a lateralidade (por ser esquerdo não consegue identificar direita e esquerda com precisão).

Quando pequeno, a mãe tentou fazê-lo destro, mas desistiu. Quanto ao comportamento do aprendente, de acordo com o relato da mãe, não para dentro de casa, gosta de andar de bicicleta, assistir televisão, brincar com os amigos e nessa brincadeira às vezes é agressivo. No colégio, segundo a professora, pula janela, não faz as atividades, é briguento, insulta com os colegas, chama palavrão, bate, não respeita a professora.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS

11/11/09

As Técnicas Projetivas Psicopedagógicas, permitem investigar os vínculos que o sujeito estabelece com a aprendizagem, como também com as circunstâncias dentro das quais ocorre tal construção. A Técnica Projetiva busca o tipo de vínculo que o sujeito estabelece não apenas com professor, os conteúdos, colegas e a escola, mas também a relação com as pessoas fora da comunidade escolar.

1ª Sessão

Primeiramente, conversei com o aprendente, me apresentei, perguntei seu nome, o nome dos pais e irmã.

Pedi que me contasse como ele era na escola, se gostava dela, da professora.

Depois de uma conversa, pra construir uma confiança perguntei:

P = Você gosta de desenhar?

A = Sim

P = O que você vê em sua frente?

A = Papel, lápis, lápis de cor.

P = Quer desenhar?

A = Não sei.

P = O que você quiser.

A = Eu não sei.

P = Então desenhe sua família, você sabe?

A = Não sei.

P = Mais tente.

A = ok!!!

No desenho da família que ele fez, mostra uma imaturidade, uma família separada, sem chão, onde a fisionomia do pai e dele era de tristeza.

2ª Sessão.

Prova de Conservação da Quantidade de matéria.

Material: Massa de modelar.

Apresentei 06 bastões de massa de modelar. Deixei manusear o material. Ele olhou pegou, então falei:

P = Escolha 02 bastões. Ele escolheu um amarelo e um marrom. Então continuei:

P = O que você está vendo?

A = Eu tô vendo amarelo e roxo.

P = Onde tem mais massa?

A = Não sei.

P = Olhe bem, preste atenção. Onde tem mais massa?

A = Não sei.

P = Fiz uma bola com o marrom. Então perguntei onde tem mais massa?

A = Não sei.

P = O que deseja fazer?

A = Posso fazer um boneco?

P = Sim.

A = Posso pegar mais modelagem?

P = Sim.

Fez um boneco, mas não sabia manusear a modelagem com precisão. Fez uma cobra, mas não parecia com uma cobra. Pediu minha ajuda. Então fui fazendo com uma modelagem e ele com outra.

Já na quarta sessão o aprendente se mostrou mais confiante, pois em cada barreira superada procurava elogiar seus avanços. O que se pode ver a seguir.

4ª Sessão.

Hoje ele chegou, jogou a mochila no chão e tirou o chinelo.

Em cima da mesa tinha papel, lápis de cor, lápis, massa de modelar, pincel. Então eu perguntei o que você está vendo? Ele respondeu: - Coisa de pintar. Então pode pegar, olhar, e escolha um para fazermos a nossa atividade.

P = Qual você escolhe?

A = Essa modelagem de fazer boneco.

P = Você quer fazer alguma coisa para mim.

A = Quero!

P = Então o que você vai fazer?

A = Um boneco.

Pegou a modelagem com a mão esquerda, enrolou e começou a modelar, fez as pernas, a cabeça, o corpo, os braços, sempre como apoio a mão esquerda.

Já apresentava habilidade de coordenação motora. Não usou a mesa como apoio. Foi pedido que trocasse de lugar por perceber pés suspensos e cruzados. A partir de então fez a mesa como apoio.

No 1º boneco usou as cores verde, azul e preto.

No 2º boneco, marrom (que para ele era laranja), azul e preto. Ele não quis dar um nome para ele. Utilizou muito a cor preta em quase toda parte dos seus bonecos. Fez três bonecos e disse que não sabia fazer mais.

O uso constante da cor preta, mesmo oferecendo outras cores, pode denotar o sentimento de tristeza, angústia sofrida pela morte do pai.

5ª Sessão

Prova de conservação de comprimento.

02 linhas de lã, uma de 30cm vermelha e outra de 45cm amarela,.

Hoje o aprendente não queria vir, foi esperado mais um pouco até ele entrar na sala. Conversamos um pouco para que ele relaxasse. Então ele falou de uma roça que segundo ele, é dele, mas a história não bate com a realidade. Hora ia plantar a roça, hora ia colher, ia capinar, já estava plantada...

Não gosta muito de falar da sua família, mas disse que foram para o caldeirão tomar banho (quando questionado que mais gostava de fazer e com quem?) depois continuou que o pai tinha pedido uma cerveja para ele e a mãe e uma coca-cola para ele e sua irmã. Então foi pedido que escrevesse as coisas que gostava de fazer, ele pegou a folha e desenhou ele jogando bola e assistindo televisão e fez garatujas dizendo que estava escrevendo.

Então quando questionado se podíamos fazer outra coisa. Ele disse sim.

Foi mostrado as duas linhas para ele.

P = O que é isso que está a sua frente?

A = Uma linha amarela e vermelha.

P = Qual é a maior?

A = A amarela.

P = Por quê?

A = Porque este lado está menor. Foi mudado a posição. Foi deixado uma reta e feito uma curva com a outra(maior) e foi interrogado.

P = Qual é a maior?

A = Nenhuma.

P = Por quê?

A = Elas são iguais.

P = Coloque as linhas da forma que você achar melhor.

Ele colocou as duas lado a lado.

P = Qual a maior?

A = A amarela.

P = Por quê?

A = Porque é.

Noção obscura de tamanho.

Diante das hipóteses levantadas em relação ao aprendente, foram elaboradas algumas atividades que pudesse trabalhar essas dificuldades.

Atividade 01.

Identificação das vogais utilizando o alfabeto móvel.

Foi apresentado o alfabeto móvel para ele, foi separado todas as vogais e foi guardado o restante.

Foi pedido que falasse as vogais em voz alta. Ele falou. Agora vamos colocá-las em sequência. Você fala a letra e coloca no lugar adequado até formar todas as vogais. A princípio teve muita dificuldade. Quis se zangar e não fazer mais. Conversei com ele e disse:

- Você pode!
- Você consegue!
- Tente novamente

Fizemos isso várias vezes. Foi colocado desenhos correspondentes a cada vogal. Foi pedido que colocasse a letra ao lado do desenho correspondente.

Fizemos isso várias vezes.

Atividade 02.

Identificação das vogais O e E no texto.

Foi colocado um texto em um papel com a seguinte consignação:

Pinte de azul a letra O e de vermelho a letra E, inicialmente por se tratar de um tipo de letra, teve dificuldades para fazer.

Foi escrito em um papel as vogais minúsculas de imprensa, foi explicado, lido para ele, pois no 1º texto não conseguiu identificar a letra E.

Foi perguntado:

P = - Vamos fazer novamente?

A = - Vamos!

Foi então que ele acertou.

5 CONCLUSÃO

Ao estudar os motivos humanos, verificamos que é através da conduta do indivíduo, de forma direta ou não, de forma verbal ou não verbal, que poderemos entender os motivos do indivíduo, isto é, as condutas que os levam a agir. A motivação é a força impulsionadora do indivíduo para um objetivo. Há dois tipos de forças: a negativa e a positiva. As forças positivas levam o indivíduo a aproximar-se do estímulo – necessidade, desejo; as forças negativas levam a afastar-se dele – temor, aversão.

As forças positivas iniciam e mantêm a motivação do comportamento e as negativas afastam o indivíduo do objeto. Pelo diálogo apresentado, foi percebido que há uma relação direta e proporcional entre a Motivação e a capacidade de superar a Dificuldade de Aprendizagem, pois o aprendente tendo uma relação motivadora com as estagiárias foi mudando suas percepções diante dos obstáculos e com isso modificou suas atitudes em razão da aprendizagem.

Enfim, a partir do estudo de caso constatou-se que o aprendente que inicialmente nas sessões “não sabia de nada”, que apresentava uma baixa-estima, passou a se comportar, através dos incentivos, de forma ativa e com firmeza nas falas e nas atividades propostas nas sessões, por isso a motivação é parte fundamental na vida de um sujeito e em especial aqueles que passam por uma dificuldade em reter informações, mas uma vez superada tal sujeito deixa a condição de “não pertencer” para a condição ativa e transformadora no qual representa a humanidade.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BUONO, Anthony F.; BOWDITCH, James L. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional**: a dinâmica do sucesso das organizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

_____. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos.** 6.ed.- 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

FIGLIOTTI, José Osmir. **Psicologia para administradores:** integrando teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOTA, Márcia; PAIVA, Maria das Graças; TRINDADE, Vera. **Tendências contemporâneas em psicopedagogia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RONDAL, Jean-Adolphe.; PUYUELO, Miguel. **Manual de Desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROTTA, Newra T. et al. **Transtornos de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

A RESILIÊNCIA E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

Ana Lúcia Galvão Leal – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA - analealchaves@yahoo.com.br

Ferdinand Röhr – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - ferdinan@elogica.com.br

Nadja Acioly-Régner - Université de Lyon – IUFM - acioly.regnier@wanadoo.fr

1. INTRODUÇÃO

A educação, com suas múltiplas facetas, representa uma oportunidade de crescimento humano inquestionável, porém, o conceito geral em nossa cultura permanece comodamente associado a um privilégio da cognição e a uma ilusão de que a racionalidade esgota por si mesma todas as nuances do fenômeno humano. Muito mais do que favorecer e/ou estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para nós, uma missão efetivamente educacional é quando o educador, em sua inteireza, assume o compromisso com a formação humana de seus educandos.

Assumida pela sociedade como uma atividade pública, a atividade de ensino, com o predomínio e expansão das relações capitalistas dos últimos tempos, parece ter perdido o seu valor social (Sinpro, 2006). O Relatório de Monitoramento Global da Unesco (2008) se refere à existência de alguns fatores fundamentais para uma boa aprendizagem, tais como acesso a livros e materiais didáticos, escolas seguras e bem-conservadas, professores com formação e em quantidade adequadas. Lamentavelmente, problemas relativos a todos esses fatores ainda estão presentes na educação brasileira.

Para Castro (2001), a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua multidimensionalidade, se constitui em sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento por parte do professor. Além disso, os baixos salários pagos são um grande obstáculo à produtividade e à qualidade, uma vez que obrigam o professor a uma dedicação maior na tentativa de ampliar a carga horária para ter acesso a bens e serviços produzidos na sociedade. Por outro lado, esse mesmo fator o impede de ter acesso a tais bens pela falta de tempo. Assim, se os professores iniciam a sua carreira priorizando as recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas são frustradas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por altas percentagens de abandono.

Outro aspecto que chamariamos atenção para ilustrar mais um possível fator adverso seria a estrutura física de muitas escolas públicas em nosso país. Muitas salas de aula são quentes, pouco iluminadas, situadas em locais inadequados, algumas até com faltas de mesas e cadeiras, onde os alunos, às vezes, não possuem sequer livros didáticos, cadernos ou lápis. “Quanto à infra-estrutura, em muitas escolas brasileiras, especialmente na periferia dos grandes centros e da zona rural, as condições são precárias; as salas são exíguas e desconfortáveis” (Unesco, 2008, p. 19).

O estudo de Servilha (1997) aponta outros aspectos adversos à prática docente quando comenta que se realiza, normalmente, em condições nem sempre satisfatórias quanto à limpeza, presença quase sempre constante do pó de giz, e também quanto à acústica, com a presença de ruídos internos e externos à sala de aula. Não raro os professores são responsáveis por turmas numerosas, levando ao aumento do esforço físico e chegando até a comprometer o seu rendimento profissional.

Mesmo assolados pela vontade de desistir, frente à precariedade de algumas escolas, do número elevado de alunos por sala, do baixo salário, das imposições curriculares, ainda assim alguns professores não desistem, evidenciando uma dignidade indiscutível. Por um ideal de vida e amor à causa conseguem realizar um processo de transformação e amadurecimento de si mesmo.

A compreensão destas posturas pode estar em estudos desenvolvidos pela Psicologia. Para Poletti e Dobbs (2007) há mais de quarenta anos esta ciência tem se interrogado sobre o fato de que certas pessoas têm a capacidade de superar as piores situações, enquanto outras ficam aprisionadas na infelicidade e na angústia, presos nas teias da tristeza que se abatem sobre elas.

A capacidade das pessoas manterem-se íntegras e conseguirem superar as adversidades do caminho chama-se resiliência (Antunes, 2007; Costa, 1995; Cyrulnik, 2004; Poletti & Dobbs, 2007; Tisseron, 2007). Na perspectiva da resiliência, a experiência formativa tem como objetivo despertar as potências do humano que habitam em cada um de nós, através de uma visão integral.

O presente estudo justifica-se por apresentarmos reflexões e possíveis caminhos que nascem de uma visão otimista do humano, a saber, dos estudos sobre a resiliência. Acreditamos na relevância deste conceito e seus efeitos positivos em estreitar laços entre professores e alunos, já que estarão mais conscientes da importância de assumirem uma postura de superação, mas também de reconhecimento de sua própria individualidade, frente às adversidades cotidianas.

Recortamos o presente trabalho de nossa pesquisa de doutorado (Leal, 2010), especificamente em relação à identificação de posturas com características de resiliência nas práticas de quatro docentes do ensino fundamental I, de um município no litoral norte do Estado de Pernambuco⁹³. Para tanto, foram utilizados: questionários, entrevistas (simples, autobiográficas e de autoconfrontação), observações e filmagens de aulas.

Pela limitação inevitavelmente imposta ao formato de qualquer artigo científico, nos restringiremos a apresentar uma fundamentação teórica baseada em apenas dois aspectos: 1) Resiliência e 2) Integralidade e formação humana: a relevância destes conceitos na educação. Posteriormente, apresentaremos os resultados encontrados a respeito das características resilientes identificadas nos professores analisados. A resiliência apontada pelas professoras foi analisada de acordo com os padrões estudados por Polk (1997).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 RESILIÊNCIA

Historicamente falando, a noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. Em 1807, ele descreveu experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia.

Pode-se dizer que há um consenso a respeito do conceito da resiliência ser originário da física ou do termo “resiliência” ter sido trazido desta disciplina (Assis, Pesce & Avanci, 2006; Junqueira & Deslandes, 2003; Poletto & Koller, 2008; Souza & Cervený, 2006; Yunes, 2003; Yunes, Mendes & Albuquerque, 2005; Yunes & Szymanski, 2001). Para Yunes e Szymanski (2001, p. 16), “a psicologia, na verdade, apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático e há de haver cautela para que não ocorram comparações indevidas”. Não há como comparar a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico, até porque o conceito de deformação em Física e em Psicologia são incomparáveis. Poletto e Koller (2008) afirmam que a idéia de voltar à forma original após o impacto de um estressor está superada, pois “o sujeito aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (p. 17), portanto, se transforma.

⁹³De 1ª à 6ª série, normalmente com alunos variando entre idades de seis a dez anos.

A forma com que a resiliência se apresentará dependerá também de como as pessoas enfrentarão as adversidades. E para entender esse enfrentamento, podem ser utilizadas as teorias de *coping*. *Coping* tem sido descrito como um conjunto das estratégias, de esforços cognitivos específicos, utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a situações estressantes. Algumas pessoas costumam traduzir a palavra como “estratégias de confronto”, “formas de lidar com” (Pereira, 2001).

Assis, Pesce e Avanci (2006) explicam que *coping* “é mais do que um único mecanismo de adaptação; é um constante processo adaptativo do qual o indivíduo lança mão ao administrar adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as” (p. 88). Brandão (2009) destaca que é fundamental esclarecer que as estratégias de *coping* fazem parte do processo de resiliência, uma vez que o enfrentamento das adversidades é uma fase do mesmo. No entanto, *coping* não é resiliência. Além disso, nem toda estratégia de enfrentamento é bem sucedida e, por isso, nem sempre resultará em resiliência.

O foco no indivíduo, na sua capacidade de autoestima e autonomia caracterizavam as pesquisas pioneiras que consideravam que a resiliência existiria por uma constituição singular do indivíduo, como traço de personalidade ou estilos de *coping*, ao passo que existiriam os não-resilientes, não dotados de capacidade para resistir ou para enfrentar as adversidades. Essa concepção ainda vinha associada à ideia de a resiliência ser uma característica mais inata do que passível de ser adquirida.

Silva e Alves (2007) consideram que o antigo conceito de resiliência, contemplado na teoria do traço, recebeu um novo significado, emoldurado na capacidade que o ser humano tem de sobreviver em diferentes períodos da história humana. Passou-se a se levar em conta os efeitos entre múltiplos fatores, considerando-se também a dinâmica entre os aspectos internos e externos aos sujeitos, como a aquisição de afetos, a importância de um apego seguro, a estrutura familiar, o nível socioeconômico, a cultura e a educação. Ou seja, gradativamente atentou-se a interação entre aquilo que é subjetivo e aquilo que o meio externo oferece como suporte ao sujeito.

Acreditamos que a resiliência seja influenciada pela saúde psíquica, inteligência e criatividade, porém não apenas isso. A maneira pela qual vai se superar ou não uma adversidade depende de muitas variáveis, tais como: pelas circunstâncias (sobretudo de sua primeira infância), pelas mensagens que recebeu, pelas ligações afetivas que criou e a segurança que estas lhe fizeram sentir. Ou seja, interfere o

ambiente no qual a pessoa se encontra, a presença ou a ausência de pessoas sadias ao seu redor e o contexto político, religioso, social e cultural no qual se desenvolve, entre outras coisas.

A resiliência existe em função do temperamento da pessoa, mas também em função da significação cultural da ferida e do tipo de apoio social de que ela dispõe. Pode se manifestar em situações onde exista um grande risco devido ao acúmulo de fatores de estresse e tensão. E também quando a pessoa é capaz de conservar aptidões em face do perigo e seguir crescendo harmoniosamente. Está engendrada em um complexo quebra-cabeça que reúne peças representativas da constituição pessoal e também da interação com o mundo externo, beneficiada (porém não determinada) por um ambiente que estimule sua efetiva manifestação.

2.2 INTEGRALIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: A RELEVÂNCIA DESTES CONCEITOS NA EDUCAÇÃO

A conscientização dos valores que julgamos necessários para uma vida melhor, e a busca determinada por pensamentos, palavras e atitudes, coerentes com esses valores, portanto, nos fortalece ao mesmo tempo em que nos torna mais flexíveis, mais aptos para enfrentarmos as situações adversas, que, de tão rotineiras e de ocorrência tão variada, afetam tanto a nossa vida familiar como o nosso ambiente de trabalho, convívio social e nosso próprio ser interno.

Para Röhr (2004, p. 13), “quanto mais conhecimentos seguros o educador adquire na sua conceituação da integralidade do ser humano, mais orientações ele dispõe para nortear a sua prática pedagógica”. Acredita que a ideia de integralidade do processo educativo exigiria orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todas as dimensões humanas, sem que haja supremacia ou subestimação de uma das mesmas. Abrir mão da integralidade significa fragmentar o pedagógico, criando uma ilusão de possível sucesso e qualidade. A multidimensionalidade do pedagógico, portanto, é considerada o ponto de partida para qualquer reflexão sobre a formação do educador, também na sua multidimensionalidade.

Numa verdadeira educação para a vida, o ensino deve voltar-se para a condição humana e para a construção de uma nova ética que priorize a solidariedade, a tolerância, o respeito e a autoconfiança. De uma forma ou de outra, mais do que nunca, encaramos a educação como sendo uma educação para a responsabilidade. A liberdade do ser

humano, a qual não se lhe pode tirar, irá permitir a configuração de sua vida de modo que tenha sentido, sentido esse que não pode ser dado e sim encontrado.

Acreditamos que o educar, portanto, é um agir. O respeito diante da liberdade do educando revela-se como cerne da dimensão ética do pedagógico. Educando, visa-se também proporcionar um agir ético no próprio educando. Se faltar, por parte do educador, o respeito diante da possibilidade do educando de se comprometer com sua aproximação ao ético, ele nesse ato abandona o propriamente pedagógico, negando a liberdade de seu educando (Röhr, 2006).

Para Poletti e Dobbs (2007), a resiliência é favorecida pela presença de pelo menos uma pessoa capaz de manifestar uma atitude de compaixão pelo outro. Fora a família e pessoas próximas, com frequência o professor pode ser esse adulto que serve de modelo positivo. Pereira (2001) afirma que os sistemas de formação educacional deverão valorizar o desenvolvimento do sujeito, no sentido de preparar os seus participantes para um maior controle do estresse, lidando adequadamente com as estratégias de *coping* e fortalecendo a sua resiliência, ao longo de toda a vida.

Cyrulnik (2004) compreende que falta a muitos professores a consciência de serem potencialmente capazes de metamorfosear a vida dos educandos, pois subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Contudo, podem ser encarados como tutores de resiliência de seus alunos se, além de se ocuparem da transmissão dos conteúdos acadêmicos, também os auxiliarem e os fortalecerem na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, superando possíveis eventos traumáticos. Do mesmo modo, o professor também pode exercer um papel contrário: por meio de palavras e ações que lhe parecem inofensivas, pode ferir profundamente uma criança ou um adolescente.

Neste sentido, a escola inteira poderia ser um lugar de relações positivas entre professores e alunos ou entre os alunos ou ainda entre professores e pais. Trata-se de mudar o tipo de relação que se forma, para que possam ser manifestados valores como o respeito, a compreensão, a compaixão e a atenção pelo outro. O professor necessita de amor, paciência, esperança, persistência e disciplina para ajudar os alunos no enfrentamento das adversidades porventura surgidas. Manter-se produtivo e otimista, envolvido efetivamente com sua prática, atento em atrelar a transmissão dos conteúdos pedagógicos à vida afetiva do aluno, colaborando para criar um ambiente favorável à aprendizagem, de acolhimento, disponibilidade e, sobretudo, confiança reveste-se de grande importância para uma prática pedagógica efetiva.

Para Castro (2001), é possível e razoável desenvolver nas pessoas e nas organizações, especialmente as educativas, capacidades mais resilientes para que possam responder mais eficazmente aos desafios da sociedade em que vivem. Acreditando na importância da interação professor aluno para a formação humana é fundamental que a escola crie um ambiente educacional rico e estimulante, fazendo da resiliência a característica central de seu modelo de organização. O fortalecimento dessa capacidade não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática (Antunes, 2007).

A problemática que apresentamos consiste em questionar o reducionismo do método positivista de conhecimento, a crença no progresso material ilimitado fornecido pelo desenvolvimento indefinido da ciência e da tecnologia e o predomínio dos valores utilitaristas. Acreditamos que independente das adversidades do momento, há sempre um espaço dentro de si que nos serve como uma fonte para recarregar as energias e enfrentar a realidade, dando condições de dar sentido aos momentos mais difíceis.

3 METODOLOGIA

Apesar do elevado número de publicações sobre resiliência, pouco ainda se conhece sobre o fenômeno. Para tratar do tema, o pesquisador necessita reconhecer possíveis recursos metodológicos que possam favorecer novas descobertas e ampliar as possibilidades de informações (Yunes, 2001; Yunes, Garcia & Albuquerque, 2007).

Longe de esgotarmos a discussão entre diferentes abordagens metodológicas utilizadas no estudo da resiliência, acreditamos na necessidade de refletirmos sobre as suas várias possibilidades, considerando a utilidade e a indicação em cada caso em específico, em prol da ampliação do conhecimento sobre o mesmo. Consideramos que os métodos quantitativos e qualitativos não são incompatíveis e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. Acreditamos que se faz necessário rejeitar os falsos antagonismos e as oposições entre os dois paradigmas, buscando a sua articulação e complementação com vistas a superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos.

O nosso estudo está caracterizado por um enfoque fenomenológico e situa-se no campo da pesquisa quantitativo-qualitativa, enfocando o que se apresenta como significativo ou relevante em dado contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem, sempre comprometidas com a inserção da dimensão técnica em um todo maior que lhe fornece um sentido.

O questionário fechado inicialmente utilizado nos possibilitou reconhecer posturas mais ou menos resilientes nos professores participantes de acordo com os padrões de resiliência sugeridos por Polk (1997). Após selecionarmos os participantes que efetivamente permaneceriam conosco até o final da pesquisa, adentramos por um enfoque qualitativo.

Inicialmente trabalhamos com 17 (dezessete) professores do Ensino Fundamental I (quinze de 1ª à 5ª série) e três de salas especiais, de duas escolas. Não houve critérios de inclusão ou exclusão, a não ser o de ser professor naquela instituição de ensino e estar presente nos dias de nossa coleta. A nossa pesquisa, ocorreu em dois momentos distintos: de 18 de fevereiro a 25 de março de 2009 e de 09 de setembro a 11 de dezembro de 2009.

3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS – 1ª ETAPA

Questionário

A resiliência é um traço pessoal e ainda não se pode dispor de uma tecnologia mecânica ou computadorizada que a meça. Tem-se recorrido a instrumentos vinculados à capacidade cognitiva e os questionários estão dentre esses recursos que viabilizam a mensuração de aspectos cognitivos (Barbosa, 2006).

No 1º período de nossa pesquisa aplicamos um questionário com 28 sentenças baseado em vários estudos (Polk, 1997; Job, 2003; Barbosa, 2006; Assis, Pesce & Avanci, 2006). Nosso objetivo era identificar sujeitos dotados de mais características resilientes, bem como aqueles que estivessem mais distanciados. O material obtido foi explorado, minuciosa e qualitativamente, nas etapas seguintes.

Optamos por realizar as nossas análises levando em conta quatro Padrões de Resiliência sugeridos por Polk (1997): 1º) Padrões Disposicionais; 2º) Padrões Relacionais; 3º) Padrões Situacionais; 4º) Padrões Filosóficos e religiosos.

Entrevistas

Gaskell (2008) considera que a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada, sendo considerada o ponto de entrada para o cientista social que introduz esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos. Ele destaca a entrevista como a principal forma de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p. 51).

Utilizamos o modelo de entrevista semi-estruturada, composta por dezesseis questões desencadeadoras. Após o consentimento para as gravarmos, imediatamente as transcrevemos a fim de procedermos às devidas análises.

Filmagens das aulas

Para Rosado (1994), a videogravação é uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, de suas ações e interações. Essa linguagem permite a consciência do real e possui componentes cognitivos e afetivos. Adotando uma perspectiva interacionista, compreende que o sujeito que assiste às videogravações não é um mero telespectador, no sentido passivo do termo.

Para a realização das filmagens, utilizamos uma filmadora digital da marca SONY, ref. DCR-SR45. Nosso objetivo era, dentre outras coisas, comparar se as respostas fornecidas nos questionários e entrevistas correspondiam ao apresentado em situações práticas do dia-a-dia em sala de aula. Realizamos onze horas de filmagens.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS – 2ª ETAPA

Questionário

No segundo período de nossa pesquisa buscamos melhorar a qualidade deste instrumento com a obtenção de um maior equilíbrio entre os Padrões de Resiliência pesquisados. Além disso, objetivávamos observar se havia ocorrido alguma mudança substancial nas respostas fornecidas meses antes pelas quatro participantes selecionadas (sete meses antes).

É válido ressaltar que aplicamos o questionário apenas às quatro professoras que permaneceram conosco na pesquisa. Repetimos a aplicação do questionário como ocorrida na primeira etapa, desde o local de aplicação, número de questões.

Observação das aulas

Decidimos observar as aulas antes de iniciarmos o registro videográfico, como uma tentativa de tornar o momento talvez menos invasor, além de possivelmente permitir um maior vínculo com as professoras e alunos. Notamos, na primeira etapa da pesquisa, que nossa presença causou um desconforto nas professoras e uma agitação significativa no comportamento dos alunos.

Observamos as aulas de cada professora durante dois dias, uma vez por semana. A duração das observações dependeu, sobretudo, da disponibilidade das professoras e esteve sujeita a inúmeros imprevistos, tais como: atrasos no início das

aulas e necessidades de concluí-las mais cedo. O tempo de observação variou de 1 hora e 45 minutos até 2 horas e 20 minutos, com duração total de 8 horas e 20 minutos

Método Autobiográfico – estudo com histórias de vida

A narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da “história de vida”, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas (Delory-Momberger, 2008).

No contexto do desenvolvimento atual das pesquisas educacionais, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente que os estudos com e sobre histórias de vida de professores vêm adquirindo. Ao falar sobre a importância dos métodos autobiográficos e das histórias de vida, Pierre Dominicé (2008), Gaston Pineau (2008) e Christine Josso (2004) têm chamado a atenção para a falta de uma teoria da formação dos adultos.

Com base na perspectiva de Josso (2004), as vivências, quando narradas, transformam-se em experiências, o que provoca a consciência das escolhas e decisões. “A narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (p. 45). Pontua como as histórias de vida tocam as fronteiras do racional e do imaginário, uma vez que levam “o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo” (p. 263).

Ao longo de nossa pesquisa sentimos a necessidade de conhecermos melhor as nossas participantes, gerando, sempre com plasticidade, uma ideia sobre quem de fato seriam. Desejávamos saber como as suas histórias de vida poderiam ou não ter se articulado com o tema de nossa pesquisa: a resiliência. Objetivávamos conhecê-las mais, ao mesmo tempo em que nos deixávamos interrogar por suas narrativas, escutando-nos mutuamente. E foi assim que o método autobiográfico se apresentou como uma necessidade imperiosa.

Filmagem das aulas e entrevista de autoconfrontação

Nesta etapa da pesquisa não houve qualquer mudança de operacionalidade na realização das filmagens, em relação ao ocorrido na primeira etapa. Realizamos doze horas de filmagens e o material videográfico foi analisado e comparado com as informações obtidas inicialmente. Nesta fase, as quatro professoras tiveram a oportunidade de observar as imagens de sua atuação profissional durante as suas aulas,

registrada em nossas filmagens, na primeira e segunda etapa da coleta, através da entrevista de autoconfrontação.

A autoconfrontação pode ser do tipo simples ou cruzada. O método de autoconfrontação integra, em linhas gerais, o princípio do confronto com a atividade do próprio (no caso da autoconfrontação simples) ou do outro (um par “expert”, no caso da autoconfrontação cruzada), como recurso metodológico na análise das situações de trabalho (Clot, 2007).

Em nossa pesquisa utilizamos a entrevista de autoconfrontação simples. Na ocasião, além de filmarmos a análise da professora frente às imagens cuidadosamente selecionadas, também nos permitimos sermos filmados, pois desejávamos avaliar, com maior detalhamento possível, os efeitos que nossa presença poderia despertar nas professoras, ao longo da entrevista e vice-versa.

As professoras se confrontaram com recortes de filmagens das aulas dadas desde o início daquele ano letivo, na primeira etapa da pesquisa. Assim, foram convidadas a comentar sobre os recortes de filmagens de suas aulas, realizados no período de março/09 (etapa 1) e outubro/novembro/09 (etapa 2).

Fizemos uma verdadeira varredura nas filmagens das aulas, resultando na seleção de um total de trezentos e quarenta e cinco recortes. Realizamos ao todo sete horas e trinta e cinco minutos de entrevistas, com um tempo de aplicação individual variando de uma hora e dezessete minutos até duas horas e vinte minutos.

É válido ressaltar que nossa análise esteve pautada na compreensão de que as atitudes das professoras deveriam ser compreendidas e articuladas com fatos e situações que pudessem justificá-las e jamais analisadas dissociadas de um contexto.

Realizar as entrevistas de autoconfrontação representou, para nós, uma rica experiência, porque tivemos a oportunidade de checar algumas de nossas impressões, além de observar como as professoras reagiam frente aos recortes de suas filmagens, nem sempre confortáveis, portanto, como reagiam frente às situações adversas, aspecto este muito pertinente a qualquer pesquisa que aborde o tema da resiliência.

4 RESULTADOS

Não estabelecemos previamente critérios rígidos que pudessem caracterizar a resiliência, tendo sempre sido respeitado o contexto em que as professoras e seus alunos estavam inseridos no momento em que determinada postura foi assumida. Sendo assim, muitas vezes só *a posteriori*, a julgar pelas consequências de suas atitudes, é que pudemos considerar se haviam sido ou não coerentes com um posicionamento dotado

de características mais ou menos resilientes. Concordamos com Junqueira e Deslandes (2003) quando propõem que “não podemos falar de indivíduos resilientes, mas de uma capacidade do sujeito de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não sucumbindo a ela” (p. 229).

De acordo com a análise realizada do questionário podemos referir que todos os 17 professores participantes da pesquisa foram, coincidentemente, do sexo feminino. Para assegurar a privacidade de todas as chamaremos de: Laura (a professora com mais características resilientes); Graziela (a segunda professora com mais características resilientes); Patrícia (a segunda professora com menos características resilientes) e Isadora (a professora com menos características resilientes)⁹⁴.

Podemos considerar que os Padrões de Resiliência estudados foram, de fato, contemplados em sua grande maioria pelas professoras que demonstraram possuir mais características de resiliência. No que diz respeito, especificamente, aos Padrões Relacionais, Filosóficos e também Religiosos, consideramos que foram contemplados de modo predominante em Laura e Graziela (as professoras consideradas com mais características resilientes). Apenas os aspectos de senso de humor e de autocontrole, presentes no Padrão Disposicional e a capacidade de usar o bom senso, presente no Padrão Situacional, não foram predominantes naquelas professoras.

Como dissemos anteriormente, o ponto norteador desenvolvido em nossa tese de doutoramento e foco do presente artigo foi como a resiliência das professoras se manifestou em sua prática pedagógica. À luz de uma visão tradicional, as professoras possuidoras de características mais resilientes (**Laura e Graziela**) poderiam até serem consideradas “desorganizadas”, “sem compromisso” e/ou “com pouco domínio sobre a turma”, enquanto que as dotadas de características menos resilientes (**Patrícia e Isadora**) poderiam ser encaradas como as que melhor desempenharam *tecnicamente* a função de “ensinar a ler e a escrever”. Um olhar mais atento, contudo, mostrou-nos que estas últimas nos pareceram mais “eficientes” até o momento em que percebemos que sua aparente prontidão e organização, na verdade, poderia estar a serviço de esconder uma postura perfeccionista e ansiosa (Patrícia) ou até mesmo um funcionamento depressivo (Isadora).

Na verdade, ao analisarmos minuciosamente o desempenho das quatro participantes, percebemos que, em algum momento, todas elas demonstraram

⁹⁴ Maiores detalhes a respeito do modo como os padrões de resiliência se revelaram na vida das participantes vide Leal (2010).

competência técnica ao conseguirem facilitar a aprendizagem formal dos alunos, mas, em outras ocasiões, se apresentaram de modo desorganizado, desatentas, além de subaproveitando o tempo das aulas. Gradativamente entendemos que nosso foco de interesse não era analisar a técnica pedagógica das professoras, mas sim identificar os aspectos de resiliência manifestos em sala de aula e a relevância dessas questões para a educação.

Os nossos resultados indicaram que a maneira como enxergamos possíveis dificuldades, como encaramos nossas deficiências é que foi um indicativo da resiliência apresentada pelas professoras. Posturas mais fortemente resilientes não garantiram uma aula tecnicamente mais eficaz. Ser resiliente, portanto, não implicou em ser mais ou menos competente tecnicamente, não havendo uma relação direta, ou de causa e efeito neste sentido. Algumas aulas dadas, por exemplo, por Laura, não pareceram possuir um objetivo claro, sendo, por ela mesma, avaliada como “enrolação”.

Neste sentido, o resiliente é um ser falível (aliás, como qualquer ser humano), que vivencia momentos de fragilidades, mas a intensidade e a frequência com que se abala, e, sobretudo, o modo como vivencia a adversidade e se transforma, faz toda diferença, frequentemente se supera.

As professoras dotadas de características mais resilientes conseguiram manter mais frequentemente (porém nem sempre) o equilíbrio frente às situações adversas, demonstrando, dentre outras coisas, bom humor, humildade e disposição para superarem as dificuldades, cultivando um ambiente mais prazeroso e relaxante e obtendo uma maior adesão espontânea dos alunos, aspecto este considerado favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Estas professoras conseguiram manter mais frequentemente o equilíbrio frente às situações adversas, cultivando um ambiente mais prazeroso e relaxante em sala de aula, considerado favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de integralidade perpassa, assim, as reflexões pedagógicas da pessoa humana enquanto fim último da educação, opondo-se a todas as formas de reducionismo que privilegiam uma ou algumas dimensões do ser humano em detrimento de outras (Röhr, 2007). A busca pelo desenvolvimento da integralidade na prática formativa, apesar de observado em todas as participantes, esteve mais evidenciado nas que apresentaram características mais fortemente resilientes,

possivelmente por possuírem maiores possibilidades de vivenciarem a sua própria multidimensionalidade.

Um grande *déficit* das teorias educacionais atuais é a falta de suporte para o educador em lidar com a própria emoção e com a emoção do educando. Não se pode “fazer” um educando resiliente, mas “pedras podem ser tiradas do caminho” na medida em que se contribui para o equilíbrio emocional do mesmo. Sugerimos, dentre outras coisas, a realização de estudos que contemplem um possível fortalecimento da resiliência em professores, a partir de uma experiência de formação continuada.

Apesar de não termos focado a análise dos possíveis efeitos de nossa pesquisa nas professoras participantes, percebemos claramente o quanto elas pareceram afetadas interiormente pela oportunidade. Percebemos, ao longo da coleta, através das narrativas tanto das professoras quanto nossas, que algo das “feridas ainda vivas” pareceu se curar e isto apontou para a necessidade de um trabalho sistemático voltado à formação continuada dos educadores que contemplasse questões peculiares à sua prática.

Acreditamos que uma escuta pontual de profissionais da área de psicologia poderia, sobremaneira, ser útil nestas ocasiões e fortaleceria a resiliência dos professores, pois asseguraria aos mesmos o direito de partilhar não apenas suas expectativas, conquistas e realizações, mas também seus medos, impotências e frustrações.

O que estamos dizendo não chega a ser uma novidade, pois sabemos do efeito catártico que “poder falar sobre” proporciona às pessoas. A originalidade, talvez utopia para alguns, é que isto seria muito útil se pudesse ser vivenciado no âmbito educacional, fornecendo aos professores, o que lhe é de direito, a escuta e o compartilhar de seus medos e impotências, mas também de suas expectativas, conquistas e realizações.

Inserido numa visão otimista da formação profissional e humana, o presente trabalho apostou no reconhecimento da resiliência como favorecedora de um posicionamento humano mais integral, compondo uma prática voltada à humanização dos professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, C. (2007). *Resiliência: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Assis, S. G., Pesce, R. P. & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, G. (2009). Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental. In: *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100014&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 14 Feb.

Brandão, J. M. (2009). *Resiliência: De que se trata? O conceito e suas imprecisões*. 2009. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte.

Castro, M. A. C. D. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: J. Tavares. (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez.

Clot, Y. (2007). *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Costa, A. C. G. (1995). *Resiliência*. Pedagogia da presença. São Paulo: Modus Faciend.

Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.

Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Dominicé, P. (2008) Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: M. da C. Passeggi & E. C. Souza, (Orgs.). *(Auto) Biografia: Formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Gaskell, G. Entrevistas individuais e grupais (2008). In: M. W. Bauer, & G. Gaskell, (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Job, F. P. P. (2003). Resiliência na organização: Estudo de caso da medição e avaliação da resiliência de indivíduos em uma organização industrial. *Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba*. 5(1), 33-42.

Josso, M.C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

Junqueira, M. F. P. S. & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde pública*. Rio de Janeiro. 19 (1), 227-235.

Leal, A. L. G. (2010). *Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal - em busca da integralidade*, 2010. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: J. Tavares. (Org.). *Resiliência educação*. São Paulo: Cortez. 77-94.

Pineau, G. (2008). Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: M. da C. Passeggi, & E. C. Souza. (Orgs.). *(Auto) Biografia: Formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Poletti, R. & Dobbs, B. (2007). *A resiliência: A arte de dar a volta por cima*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*. Campinas, [versão eletrônica], 25 (3), 405-416.

Polk, L. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advanced Nursing Science*. Washington, 19, 1–13.

Röhr, F. (2006). Esclarecimento e reencarnação na “educação do gênero humano” de Gotthold Ephraim Lessing: uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. *III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Filosofia e Formação Humana*. Centro de Educação da UFPE.

_____. (2007). Espiritualidade e Formação Humana. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. Maceió/AL. *Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste*. Maceió/AL: Qgráfica, (1), 1-15.

_____. (2004). *Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação*. Salvador: Ágere,. CD-ROM, 1-18.

Rosado, E. M. da S. (1994). O alcance do vídeo na sala de aula. In: E. Rosado, ROMANO & M. C. J. de. (Org.). *O vídeo no campo da Educação*. Ijuí, RS: Ed.UNIJUI.

Servilha, E. A. M. (1997). Consciência vocal em docentes universitários. *Revista Pró-Fono*, Barueri, SP. (9), 53-61.

Silva, A. I. da & Alves, V. P. (2007). Envelhecimento: Resiliência e Espiritualidade. História de vida de idosos: superar as adversidades sem perder o senso de integridade. *Diálogos Possíveis*. Revista da Faculdade Social da Bahia. Salvador, Bahia. Janeiro/junho.

SINPRO/Bahia. (2006). Disponível em: www.sinpro/ba.com.br. Acesso em 20/03/2006.

Souza, M. T. S. & Cervený, C. M. O. (2006). Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da psicologia. *Revista Ciências Humanas*. Taubaté, 12 (2), 21-29. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/humanas.pdf>.

Tavares, J. (Org.). (2001) *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Que sais-je? Dépôt legal. Paris: Press Universitaires de France.

Unesco. (2008). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília: UNESCO.

Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. 2001. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8, num. esp., 75-84.

Yunes, M. A. M., Garcia, N. M. & Albuquerque, B. de M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre. 20 (3).

Yunes, M. A. M., Mendes, N. F. & Albuquerque, B. de M. (2005). Percepções e crenças de agentes comunitários sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. *Texto e contexto: Enfermagem*. Florianópolis - Santa Catarina. 14, 24-31. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/714/71401405.pdf>.

A SÍNTESE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA DA EQUIPE GESTORA.

Lilian Aparecida Cruz Dugnani⁹⁵ - lac.dugnani@hotmail.com

Vera Lúcia Trevisan de Souza⁹⁶ - vera.trevisan@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Apoio Financeiro: CNPq

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões de uma pesquisa intervenção baseadas nos resultados parciais do estudo intitulado: “O papel dos afetos no desenvolvimento humano: um estudo dos processos de ensino e aprendizagem em práticas educativas”, que tem por objetivo investigar as diversas formas de manifestação dos afetos que estão na base das relações empreendidas na escola.

O trabalho do psicólogo escolar sofreu profundas transformações, sobretudo nos últimos vinte anos, possibilitada pelo trabalho de inúmeros pesquisadores, tais como Patto, Souza, Marinho-Araújo, entre outros que adotaram um olhar e uma postura crítica em relação ao papel da psicologia nos contextos escolares.

A psicologia escolar vem se constituindo cada vez mais como uma prática preventiva, coadunada com as demandas sociais contemporâneas, ao mesmo tempo em que rompe com a visão e postura médica dentro dos contextos escolares. Romper com a visão tradicional da psicologia escolar significa compreender que os sujeitos, ao serem inseridos na escola passam a ser constituídos pelas relações que nela estabelecem ao mesmo tempo em que a constituem. (Marinho-Araújo, 2010)

Contudo, uma pesquisa realizada em escolas atendidas por uma universidade em Maringá, revela que existe uma falta de clareza sobre o papel do psicólogo na escola. Os autores concluem que há uma expectativa de “cura” do aluno, visto que este

⁹⁵ Psicóloga escolar e mestranda do Programa de Pós graduação Stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

⁹⁶ Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia da Educação. Coordenadora do Programa de Pós graduação Stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Docente do Programa de Pós graduação e graduação em Psicologia na mesma instituição.

deve ser tratado fora da escola e somente depois reinserido em salas de aula. (Costa, Kumata e Siqueira, 1994)

Embora esse estudo tenha realizado há dezessete anos a experiência do grupo Prosped⁹⁷, atuando há cinco anos em uma mesma instituição escolar, revela que a figura do psicólogo ainda é fortemente vinculada ao modelo médico. A expectativa, sobretudo dos professores, sobre a atuação deste profissional continua sendo vinculada a um atendimento individual para os “alunos problema”. Espera-se desse modo que o psicólogo consiga adaptar o aluno ao sistema escolar, sanando os comportamentos de indisciplina que são para eles, do indivíduo.

Percebe-se então a necessidade da construção de um trabalho, por parte da psicologia escolar, que se coadune com as teorias que a sustentam ao mesmo tempo em que se possibilita a tomada de consciência por parte dos atores escolares, sobretudo professores e gestão sobre qual a real contribuição que a psicologia escolar pode lhe oferecer.

Desse modo, surge a proposta de trabalho com os gestores aqui apresentada, na qual se tem um duplo intuito. Primeiro o de promover a consciência destes de que como os afetos interferem no trabalho na escola e determinam as relações nela estabelecidas, e segundo, abrir brechas, na medida em que possibilita que a gestão, ao entrar contato com a intervenção do psicólogo, possa compreender as reais condições de contribuição do psicólogo para a escola e os meios com que esta se dá, e dessa forma possa possibilitar que a inserção desse profissional na escola se estabeleça por meio de uma parceria entre Psicologia e a Educação, objetivando o desenvolvimento e bem estar do aluno. (Souza, 2010)

OS AFETOS COMO CONSTITUINTES DO COMPORTAMENTO HUMANO.

“A emoção não é um agente menor que o pensamento”. (Vigotski, p. 144, 2010)

⁹⁷ Grupo de pesquisa Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas da PUC de Campinas, vinculado ao programa de pós graduação stricto sensu em Psicologia, coordenado pela professora doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza.

A escola como um microcosmo da sociedade vê reproduzido em seus espaços os mais diversos conflitos. Visto que esta instituição não está acima do social, mas ao contrário disso se constitui e é constituída por ele. As representações sociais, as expectativas depositadas na educação, as políticas públicas, todas essas questões afetam todos os atores escolares, sobretudo os alunos. Qual seria então papel da equipe gestora nas relações estabelecidas no contexto escolar?

Parte-se nesse estudo da visão da Psicologia histórico-cultural, desse modo entende-se que os sujeitos constituem e são constituídos nas condições materiais de sua existência, por meio das relações que estabelecem com os seus pares e dos significados e sentidos que atribuem a essas relações. Compreende-se, portanto que o sujeito constitui-se em uma relação dialética em movimentos externos e internos que vão forjando a sua personalidade. (Vigotski, 2008)

Desse modo, a gestão como condutora do barco, responsável por direcionar as reflexões escolares de modo a promover ações que rumem ao desenvolvimento tem um papel essencial na mediação dessas relações.

Queixa constante na escola é a falta de respeito envolvendo as relações nela estabelecidas. Se por um lado os professores queixam-se da postura dos alunos em relação a eles, por outro os gestores queixam-se das constantes afrontas e desrespeitos que sofrem por parte dos professores e pais. (Souza, 2005)

Surge-nos então uma questão a ser respondida. O que sustentaria relações estabelecidas de tal maneira que todos sentem-se afetados negativamente ?

Parte-se da ideia que as emoções estão na base das ações, tendo um papel fundamental na constituição do sujeito, uma vez que são elas os motivadores de todo o comportamento humano. (Vigotski, 2008)

Para o início dessa discussão parte-se do texto “A educação no comportamento emocional” do livro Psicologia Pedagógica de Vigotski. Tal escolha requer um breve esclarecimento. Embora alguns autores defendam a ideia de que esta obra não faça parte da produção histórico-cultural do autor, compreende-se que nela encontra-se o gérmen de muitas ideias que desenvolvidas posteriormente por ele. Nessa obra Vigotski já afirma a sua utilização do método materialista dialético como forma de investigação dos fenômenos abordados.

Vigotski entende o comportamento como “um processo de interação entre o organismo e o meio” (2010, p. 135), e é dessa perspectiva que parte para explicar o papel da emoção como motivadora do comportamento. Para o autor a correlação entre o

organismo e o meio pode se dar de três formas que se alternam entre elas. Na primeira há a supremacia do organismo sobre o meio, nesse caso há não há tensões entre a tarefa apresentada e o comportamento realizado para efetivá-la há um pequeno dispêndio de energia e um nível de adaptação excelente.

No segundo caso há uma preponderância do meio sobre o organismo, o autor afirma que nessas situações há um dispêndio grande de energia e um baixo nível de adaptação. Nesses casos há uma “discrepância entre a extrema complexidade do meio e a defensividade extremamente fraca do organismo.” (Vigotski, 2010, p. 135)

O terceiro caso é o de equilíbrio, onde organismo e meio interagem de modo no qual um não prepondera sobre o outro. Esses três casos constituem a base do comportamento emocional. (Vigotski, 2010)

Para o autor esses processos se imbricam um ao outro, e se desenvolvem de forma espiral, desse modo, estar totalmente adaptado a uma situação não significa estar adaptado a todas elas, mesmo que em contextos iguais. Em outras palavras pode-se passar pelo mesmo evento, no mesmo lugar, ocorrendo na relação com um mesmo sujeito e ocorrer uma ação completamente diferente a depender do momento em que o evento ocorre.

Parece-nos que aqui reside a explicação sobre o que sustentam ações que impactam tão negativamente sobre todos os atores escolares, na forma como expressam suas emoções, uma vez que quanto mais inadaptado ao meio o organismo está mais recorrerá às formas primitivas de ação.

Para Vigotski (2010) a emoção primitivamente desempenhou um papel de preservação da vida humana na forma de reação emocional, na medida em que atuava como organizadora de comportamentos nos momentos críticos de existência do sujeito.

Ocorre que, embora as emoções continuem sendo a base de ação humana, as transformações nas condições materiais de existência do sujeito, resultado do seu desenvolvimento histórico e cultural do homem, promoveram novas formas de funcionamento, logo novas formas de pensar, sentir e agir, mesmo a emoção continuando a organizar internamente o sujeito. Nas palavras do autor:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são um organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou

inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, "a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento." (Vigotski, 2010, p. 139)

Embora Vigotski (2010) afirme que a emoção constitua a base do comportamento humano, chama a atenção para a necessidade de dominar a emoção, não em busca de seu aniquilamento, mas ao contrário como forma de usufruir de toda a potencialidade nela contida para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para o autor só é possível dominar as emoções por meio do processo educativo, e esse domínio nada mais é do que "a subordinação do sentimento e sua vinculação às demais formas de comportamento, sua orientação voltada para um fim." (2010, p. 147) Desse modo, há um comportamento consciente que tem em suas bases o instinto emocional.

Esse comportamento consciente que se oriente para um fim por meio do controle das emoções, no caso da escola, é de suma importância, sobretudo por parte da equipe gestora. Sendo esses profissionais as pessoas empossadas legalmente para gerir a escola, também lhes cabe a promoção de um espaço que propicie relações saudáveis de que promovam o desenvolvimento humano de todos os agentes escolares. É necessário que a escola seja um espaço que propicie a manifestação das emoções, contudo esta não deve se dar de forma destrutiva para si ou para o outro.

Em nossas observações perceber-se que a escola é um ambiente no qual os acontecimentos fervilham. O tempo todo ocorre o inesperado, para o qual muitas o sujeito não encontra um repertório de ações constituídos no a priori, mas ao contrário se vê convidado a (re)agir, sobretudo na gestão local para aonde são direcionados os acontecimentos inéditos, ou conflituosos.

A primeira vista parece impossível se manter a rotina dentro do ambiente escolar, é fácil ser tomado por um sentimento de urgência, visto que todos os problemas, da perspectiva de quem buscam uma solução, devem ser resolvidos imediatamente. É a equipe gestora quem deve direcionar a solução ao mesmo tempo em que é atribuída a eles a responsabilidade pela não solução destes problemas, sobretudo pelos professores.

Como essas relações afetam os gestores e constituem suas ações? Teriam eles consciência de que são afetados por esse cotidiano e refletir sobre as decisões tomadas?

Com base em nossas observações do cotidiano escolar parece-nos que não, visto que a gestão normalmente toma para si a responsabilidade de resolução de todos os conflitos na escola, mesmo daqueles que não caberiam a eles resolverem.

Vigotski (2008) afirma que a palavra é o microcosmo da consciência. Para o autor não basta compreender a fala do outro, mas sim seus pensamentos, e para além da compreensão dos pensamentos é necessário que se compreenda os motivos que estão constituindo esse pensamento. Ainda assim, não basta compreender o próprio pensamento é preciso compreender também o pensamento do outro, visto ser nessa base que se ancoram as relações humanas, no pensamento e na expressão deste por meio da palavra.

Ao serem requisitados para solucionar um problema há motivos que envolvem essa requisição e ao tomar esta ou aquela atitude revela-se as expectativas da gestão no que se refere aos encaminhamentos dados pela escola.

Desse modo, caracteriza-se uma complexa relação entre gestão e demais atores escolares, na qual a coerência entre palavras e ações torna-se fundamental para a transformação do contexto escolar.

Nesse contexto é de suma importância espaços que promovam a reflexão por parte da equipe gestora, é preciso pensar as emoções, refletir sobre elas, para que se possa compreender a base do comportamento e desse modo transformá-lo.

Dessa perspectiva, parece-nos que a síntese tem sido um instrumento que favorece essa reflexão, na medida em que permite ao sujeito entrar em contato não só com suas palavras, mas também com o impacto que estar tiveram no grupo, ao mesmo tempo em que sofre o impacto visto não ser mais, no momento da leitura da síntese o orador, mas sim o ouvinte, podendo conferir-lhe novos significados e configurar novos sentidos.

MÉTODO

SUJEITOS, CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS.

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural utiliza-se o método materialista dialético, em que se prioriza a análise dos processos, partindo do mais complexo para se explicar o mais simples. Logo parte-se da complexidade que envolve o trabalho da equipe gestora visando identificar os

elementos que promovem a promoção de consciência dos aspectos coletivos que constroem a realidade escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental I e II do interior de São Paulo. A escola atende mil e oito alunos, sendo 874 do ensino fundamental regular e 134 do EJA⁹⁸, distribuídos em três períodos: manhã, tarde e noite. Para o atendimento desses alunos há quarenta e sete professores, sendo que um deles é destinado à implantação das políticas públicas de educação especial. A equipe gestora é composta por um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos.

Participam desta pesquisa o diretor, um vice diretor e os dois orientadores pedagógicos. Os dados foram coletados em encontros semanais, no decorrer de um ano. Todos os encontros foram gravados, auditados e transcritos.

Dessas transcrições derivaram as sínteses. As sínteses eram lidas em voz alta com os gestores no encontro subsequente. Essa leitura dividiu-se em três etapas. Na primeira etapa a síntese era lida em voz alta, por nós ou alguém do grupo, e apenas perguntávamos para os gestores se havia alguma mudança a ser realizada.

Na segunda etapa, após um vínculo estabelecido entre a equipe, começamos a levar digitado ao final da síntese os sentidos que entendíamos ter sido configurados no encontro e pedíamos que os gestores discutissem sobre eles. No terceiro momento do trabalho realizávamos a leitura da síntese e tentávamos identificar os sentidos coletivamente.

Foram realizadas ainda entrevistas semi estruturadas com os membros da equipe gestora separadamente com forma de aprofundamento das informações necessárias para análise.

Os dados foram analisados com base na leitura criteriosa das sínteses e das transcrições realizadas como forma de identificar os movimentos que promovem consciência na equipe gestora. Com base nessas leituras identificou-se as seguintes categorias: culpabilização do outro x implicação; cristalização x possibilidade de mudança e desorganização x organização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O TRABALHO COM A EQUIPE GESTORA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES.

⁹⁸ Ensino de Jovens e Adultos

O grupo PROSPED já havia desenvolvido inúmeros trabalhos de pesquisa envolvendo diversos atores escolares, professores, alunos e professores de educação especial. Os resultados de uma pesquisa intervenção realizada pelo Prosped com um grupo de professores dessa escola, no qual se buscou compreender a constituição identitária dos professores revelou a necessidade de uma maior aproximação dos psicólogos com a equipe gestora, como meio de desenvolver um trabalho de promoção de consciência que sustentasse a promoção de um olhar para o coletivo, objetivando alterar o movimento de culpabilização do outro pelos problemas vivenciados na escola. (Souza, et.al, 2009)

Ao entrar em contato com a equipe gestora percebeu-se que o mesmo movimento realizado pelos professores de culpar os alunos, a família, as condições sócio-econômicas, os sistema público de ensino pelas falhas no processo de ensino e indisciplina eram reproduzidas pelos gestores. Atribuía-se ao funcionalismo público a promoção da falta de vontade dos professores em rever suas práticas pedagógicas. Embora tivessem clareza que os problemas de ensino e indisciplina podiam ser sanados com uma mudança das práticas pedagógicas e postura em relação ao aluno os gestores não pareciam se incluir como responsáveis em promover essas mudanças. Ao contrário, colocavam-se como reféns desse sistema sem nada poder fazer para alterá-lo.

Outro aspecto notado foi à constante situação de emergência que envolvia a escola. As reuniões com os gestores ocorriam semanalmente, sempre no mesmo dia e horário, com duração de uma hora e meia, nesse período éramos interrompidos constantemente, por professores, funcionários da secretaria e alunos, mesmo a porta estando fechado. Era como se nada pudesse esperar, tudo deveria ser resolvido naquele exato momento.

A leitura da síntese no início dos encontros foi um trabalho que ocorreu sistematicamente desde o segundo dia de trabalho com essa equipe, como meio de chamar a atenção dos gestores para o cotidiano escolar. Pudemos perceber gradativamente o interesse da equipe em ouvir o conteúdo da síntese que trazia os principais pontos discutidos na semana anterior. Contudo, o real envolvimento da equipe se deu no momento em que se começou a levar a impressão dos sentidos configurados no encontro anterior, parece-nos que tomar contato com os sentidos.

Embora outras categorias tenham sido analisadas no trabalho, pelo recorte a que se submeter um artigo elegeu-se para discussão nesse a categoria culpabilização do

outro x implicação, por entendê-la como central no processo de tomada de consciência da equipe sobre os afetos envolvidos na escola. Discorre-se sobre ela a seguir.

CULPABILIZAÇÃO DO OUTRO X IMPLICAÇÃO

Vigotski (2008) afirma que em um dado momento o desenvolvimento do pensamento se imbrica de tal forma com o desenvolvimento da linguagem que fica difícil determinar em que momento começa um ou termina o outro. Desse modo, o pensamento só se materializa por meio de sua expressão em palavras.

Ocorre que o diálogo, expressão do pensamento em fala externa, como expressão do pensamento em fala externa, segue um movimento dialético, no qual o motivo apresentado pelo outro gera o motivo de fala do sujeito, que gera o motivo de fala do outro e assim sucessivamente. É preciso planejar, imaginar a reação do interlocutor, realizar um rascunho mental e escolher as palavras. Nota-se um elaborado processo de planejamento e abstração na sustentação dos diálogos, contudo a velocidade impingida a esse processo não oferece ao sujeito tempo para escolhas ou deliberações muito elaboradas, sobretudo no que concernem as palavras que materializarão o seu pensamento. (Vigotski, 2008)

Desse modo, compreende-se que a síntese possibilita a reflexão dos significados e sentidos compartilhados nesse encontro, como se fosse um espelho que convida o sujeito a olhar para si, para outro e para as relações estabelecidas naquele momento. Aproximemo-nos dos atores no momento da leitura da síntese e da apresentação dos sentidos configurados no encontro da perspectiva das psicólogas.

Estevão (vice-diretor) nos mostrou as avaliações que os alunos fazem sobre os professores e sobre si mesmo e como trazem um material rico para os professores trabalharem suas práticas [referindo-se a apresentação desse material na reunião pedagógica na escola], mas que isso não acontece, os professores não se mobilizam e continuam colocando a culpa somente no aluno, não se enxergam no processo. Não há um movimento de reflexão, de olhar para o desenvolvimento do aluno. Ângelo (o orientador pedagógico) e a outra orientadora, Beatriz, concordaram com ele as psicólogas disseram o quanto repensar o que vem sendo feito é importante para o desenvolvimento de todos da melhor maneira possível. (trecho da síntese VI)

A leitura dessa fala nos trouxe algumas questões. Estariam os gestores olhando para os professores? Haveria por parte da gestão um movimento de tentar aproximar-se dos professores ou ao contrário disso havia um julgamento que impossibilitava a escuta? Parecia-nos que embora se queixassem da falta de implicação do professor com o processo de aprendizagem os gestores realizavam o mesmo movimento em relação aos professores, na medida em que não davam importância as queixas docentes, atribuindo à falta de interesse dos professores, parecia-nos que os gestores reproduziam o movimento que estavam criticando, ou seja, não se incluíam no processo de avaliação de seu próprio trabalho. Qual seria a possibilidade de chamar a atenção da equipe para esse fato sem reproduzir o movimento de culpabilização do outro que permeava a escola?

Pareceu-nos que apresentar os sentidos por nós identificados como os compartilhados no encontro seria um caminho. Até aquele momento os gestores concordavam com todos os aspectos apresentados na síntese, não sugerindo nenhuma alteração. No subsequente, no qual foram apresentados os sentidos abaixo, um novo movimento aconteceu.

- 1) A equipe gestora se acha prejudicada com as atitudes dos professores;
- 2) A equipe gestora tem buscado novas maneiras de atingir os professores e de fazê-los refletir sobre sua prática;
- 3) Ainda permanece o sentido de indignação com relação aos professores;
- 4) Não há uma percepção do movimento dos professores, mas entendem que é necessário olhar mais atentamente para isso;
- 5) Os professores não conseguem fazer uma reflexão ampla de sua prática;
- 6) Há vergonha, por parte dos professores, em pedir ajuda;
- 7) A gestão têm tido um movimento de reconhecer suas falhas.

Após um breve momento de silêncio, os gestores entreolharam-se. Segue o movimento gerado pelo compartilhamento dos sentidos:

Em relação aos sentidos apresentados Marcos (diretor), Estevão e Ângelo concordaram que o termo “prejudicado”, utilizado na síntese não condizia com os sentidos da equipe. Marcos diz que não vê como a equipe de professores prejudicarem a

equipe gestora, nem no âmbito legal, nem no debate. Diz achar certos conflitos naturais na relação patrão empregados e que enquanto a cultura vigente permanecer esses conflitos continuarão existindo. Estevão diz que acha que o termo correto é incomodado. Marcos atribui o incomodo de Estevão ao seu compromisso com a educação e com o trabalho, mas acredita que para pessoas que não tenham o mesmo compromisso, as situações se naturalizam, não gerando incômodos. O segundo sentido apresentado referiu-se as buscas que a equipe gestora tem feito. Marcos diz não perceber essas buscas, mas percebe que a postura da equipe chama o professor para outra realidade. Marcos cita vários exemplos que se referem às formas como os professores lidam com os conflitos, de modo geral, ora se enfrentam (como nos casos de atribuições de aula), ora buscam a gestão para fazerem fofoca de colegas. Marcos diz que ao colocá-los frente a frente não há diálogos. Estevão e Ângelo concordam. Ângelo traz para o grupo uma reflexão sobre a formação que teve com a coordenadora pedagógica. Diz que ela atribuiu ao orientador pedagógico o papel de provocar. Disse que ficou refletindo sobre o que e como provocar. Se deveria provocar mobilização ou reflexão?(Trecho da síntese V)

Para Vigotski (2008) o sujeito primeiro estágio de consciência é sempre o outro, a consciência como função psicológica superior é desenvolvida em referência as condições materiais de existência do individuo, a consciência não existe a priori, mas é constituída em um processo de devir, em um movimento dialético entre o social e o individual. Logo, a percepção de si e dos outros é constituída na escola por meio das relações estabelecidas nesse contexto.

Parece-nos que a síntese permite aos gestores entrar em contato com o quanto as ações dos professores afetam também as suas ações. Para Vygotski (2010), o comportamento é organizado internamente pelas emoções. Desse modo, assim como os professores agem com os alunos ao verem suas propostas desdenhadas, criticadas, ou ignoradas, os gestores agiram em relação aos professores. Frustrados por ver o seu trabalho recusado pelo outro, fecham-se como meio de suportar a frustração e passam a culpá-lo por não conseguirem acessá-lo.

A leitura da síntese que traz o sentidos configurados no encontro permite que os gestores entrem em contato com os motivos de suas ações e de seus discursos. Em um primeiro momento há a negação desse afeto, contudo a reflexão em grupo sobre os aspectos apresentados permite que a equipe vá gradativamente inserindo-se como autor

do processo de transformação da escola, que culmina na reflexão de Ângelo que passa a reavaliar o seu próprio trabalho.

Parece-nos que a tomada de consciência dos afetos e contradições que envolvem a relação entre a gestão e a equipe de professores permite a reconfiguração dos sentidos possibilitando a implicação dos gestores com ações que promovam mudanças nas formas de funcionamento da escola, na medida em que refletem sobre suas ações não as tomando por impulso, criando uma unidade de agir que integra pensamento e emoção de forma equilibrada.

Para Vigotski (2008) os sentidos são as zonas mais instáveis do significado, um sentido é tão carregado de significados que seriam necessárias muitas palavras para traduzi-los, tal complexidade se deve as bases deste que estão ancoradas nos desejos e necessidades do sujeito. São esses motivos que atribuem sentidos para a ação ou não ação dos sujeitos. O significado tem um aspecto social, compartilhado, mas o sentido é único. Contudo o autor afirma que quanto maior a aproximação e afinidade entre as pessoas mais predicada são suas falas, na medida em que estas passam a compartilhar não só os significados das palavras, mas a compreender também os aspectos que motivam a fala e o pensamento do outro. A síntese, a nosso ver permitiu essa maior aproximação por parte da equipe, permitindo que essa equipe se constituísse como um grupo.

Após a leitura da síntese e a apresentação dos sentidos Beatriz diz que como não ficou na reunião passada até o final não consegue ver muitas coisas, mas acredita que não haja um fatalismo, cansaço ou desânimo, contudo consegue perceber na equipe um desejo forte de mudança. Diz que as reuniões demonstram esse desejo. Estevão diz que não se trata de fatalismo, mas de tomar pé da realidade, de reconhecê-la como ela é, contudo isso não significa jogar a toalha. (Trecho da síntese VI)

Pode-se perceber um movimento de integração que surge na equipe, um compartilhamento dos significados o que permite a reconfiguração de novos sentidos para a equipe gestora. Se em um primeiro momento havia o olhar e a culpabilização para e do outro, com o decorrer das discussões percebe-se um movimento de olhar para si ao mesmo tempo em que se olha para o outro, permitindo que a equipe pense em ações que promovam mudanças tangíveis.

Implicar-se com o processo não significa alienar-se da realidade, mas ao contrário disso tomar consciência das condições materiais em que se desenham a atividade desenvolvida na escola como modo de promover mudanças para além do discurso ideológico é que se sustentem no campo das ações.

CONCLUSÃO

O trabalho que teve como base a síntese como instrumento de mediação da consciência da equipe gestora, mostrou-se uma prática promissora no processo de intervenção no contexto escolar. Na medida em que possibilitou a essa equipe entrar em contato de maneira reflexiva com os seus pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que permitiu a ressignificação dos sentidos atribuídos às ações dos gestores na promoção de mudanças na escola.

O trabalho de intervenção com a equipe gestora permitiu também que esses atores tomassem consciência da real possibilidade de intervenção do psicólogo escolar, bem como do tempo necessário para que se ocorram mudanças derivadas dessa intervenção dada a complexidade do trabalho. Esse novo olhar da equipe permitiu o estabelecimento de novas parcerias e a inserção de novos projetos nessa escola, com outros atores, como dissemos anteriormente, trata-se de abrir brechas, em condições materiais que permitam ao psicólogo a construção de um trabalho sólido e comprometido com as transformações sócias, sobretudo a qualidade de ensino que se oferta na rede pública de educação.

A complexidade do trabalho do psicólogo reside em investigar formas de favorecer e promover relações saudáveis, que tenham a dignidade e o respeito pelo outro como base de atuação de todos os agentes que constituem esse contexto, para que se possa assim transformar as relações nela estabelecidas na sociedade.

Não se pretende esgotar o assunto, dado a limitação a que se submete esse artigo, desse modo aponta-se a necessidade da realização de novas pesquisas aprofundando as possibilidades de praticas.

REFERÊNCIAS

Costa, A. C.; Kumata, L. Y. & Siqueira, S. L. (1994). *Esclarecimento do papel do psicólogo em instituição escolar e levantamento nas escolas das*

facilidades/dificuldades encontradas pelos estagiários (mimeo). Relatório de Pesquisa. Londrina: Dep. Psicologia Social e Institucional/UEL.

Marinho- Araújo, C. M. (2010) Psicologia escolar e intervenção. *Em Aberto* v.23 (n.83) (pp. 17-35). Brasília.

Placco, V. M., & Souza, V. L. (2010). Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: A. F. Cordeira, M. S. Hobold, & M. A. Aguiar, *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. (pp. 70-100). Joinville: Univille.

SOUZA, V. L. T. [et. al] . Imagens da docência. In: IX Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional, 2009, São Paulo. Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. São Paulo : Abrapee, 2009. p. 2-2.

Souza, V. L. T. (2005) SOUZA, V. L. T. . *Escola e Construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola.

Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Eds., J. C. Neto, L. S. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (4 ed.). (J. C. Neto, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica* (3ª ed.). (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: WMF.

A VIVÊNCIA NA ESCOLA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

Júlio Ribeiro Soares⁹⁹

Wanda Maria Junqueira de Aguiar¹⁰⁰

1 PROPOSIÇÃO DA PESQUISA

O estudo do sujeito a partir da análise histórico-dialética da sua relação com a realidade na qual vive e atua tem nos possibilitado, cada vez mais, apreender o modo pelo qual a subjetividade vai se constituindo em cada homem. Para isso, muitos pesquisadores têm tentado responder algumas perguntas acerca de quais seriam os elementos constitutivos que marcam a relação entre sujeito e trabalho educativo.

É nessa perspectiva de estudo, portanto, que concebe a psicologia como uma “ciência do singular”, que este artigo tem o objetivo de apreender e interpretar os sentidos constituídos por uma professora do ensino fundamental acerca de alguns fatos peculiares vividos por ela no espaço escolar, fatos esses que, histórica e dialeticamente, têm feito parte do conjunto de mediações sociais que tem configurado o movimento de sua dimensão subjetiva.

No intuito de explicar a categoria sentido, valemo-nos de Aguiar e Ozella (2006, p. 226), para quem trata-se de uma categoria que se constitui na relação contraditória com os significados, que são produções históricas e sociais, que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”. Nessa perspectiva, são os significados que, na realização do pensamento discursivo, possibilitam a comunicação mais universal, pois esta se materializa por meio da generalização da palavra.

Como diz Vigotski (2001, p. 398), a “palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Mas o significado não é apenas um aspecto (externo) da linguagem. Ele é também um aspecto (interno) do pensamento. Por isso, segundo Vigotski (2001, p. 398), “generalização e significação da palavra são sinônimos”.

E por estarem dirigidos tanto ao pensamento como à linguagem, Aguiar e Ozella (2006, p. 226) afirmam que os significados “contêm mais do que aparentam e

⁹⁹ Doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP e Professor do Departamento de Educação da UERN.

¹⁰⁰ Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP e Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da referida instituição.

que, [por isso,] por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Estas são o “espaço” onde o pensamento e a fala interior se materializam.

Comparados aos significados, diríamos que, enquanto estes são mais universais, os sentidos são mais singulares e variam conforme as particularidades histórico-sociais vividas, ou melhor, como cada pessoa é afetada por tais particularidades. Os sentidos são, assim, para cada pessoa, não apenas produtos, mas processos de significação que vão se constituindo a partir da apropriação de significados que as afetam. Por isso, eles são mais flexíveis que os significados e estão muito mais próximos dos indivíduos.

2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Feitas estas considerações introdutórias, salientamos que este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo, cujos dados empíricos foram obtidos inicialmente por meio de pesquisa documental e, em seguida, aprofundados por meio de entrevista semi-estruturada.

Acerca da técnica de pesquisa documental, sua principal característica, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 176), “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Essa técnica foi utilizada na nossa pesquisa de campo com o intuito de obtermos dados acerca da história de vida escolar de um sujeito, doravante chamado, em muitos momentos deste texto, pelo codinome de Marina. Os dados incluem aspectos peculiares relacionados à sua formação escolar básica e universitária e à sua experiência docente no ensino fundamental. Para isso, a fonte utilizada foi o seu memorial de formação, um documento elaborado como trabalho de conclusão do curso de pedagogia.

Os dados obtidos por meio desta técnica não foram utilizados diretamente na análise e interpretação, mas como questões norteadoras da primeira entrevista realizada com Marina. Isto posto, convém ressaltar que realizamos três entrevistas, sendo todas do tipo semi-estruturada, ou seja, entrevistas que, segundo Lüdke e André (2003, p. 34), são realizadas “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Seguindo, então, o preceito apontado por estas autoras, a primeira entrevista teve como base, obviamente, um esquema básico, porém flexível, de questões retiradas do memorial de formação da professora. As questões norteadoras da segunda entrevista foram elaboradas a partir da

primeira entrevista. E a terceira teve questões da segunda como sua principal base. Mais uma vez ressaltamos que em todos os esquemas básicos de questões foi resguardado o preceito da flexibilidade.

Com relação ao procedimento de análise e interpretação dos dados, este consistiu, fundamentalmente, em caminhar em busca dos sentidos constituídos pelo sujeito acerca de alguns dos muitos fatos peculiares vividos na instituição escolar como aluna e professora. Esse procedimento teve como base a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006), denominada núcleos de significação.

Seguindo este procedimento, passamos por três etapas. A primeira consistiu no levantamento de pré-indicadores, isto é, de trechos/enunciados (da fala do sujeito) que revelam fatos peculiares da história de sua formação educacional na instituição escolar, fatos esses que, ao afetá-la, constituem a sua dimensão subjetiva. A aglutinação dos pré-indicadores e constituição de indicadores foi a segunda etapa. Na terceira e última etapa, articulamos os diversos indicadores, segundo os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e “contraposição” (AGUIAR e OZELLA, 2006), de modo que resultou na sistematização dos seguintes núcleos de significação: 1) A escola como espaço de dificuldades e possibilidades educativas; e 2) A prática docente e o movimento de constituição subjetiva.

Antes de nos voltarmos para a análise e interpretação dos dados, gostaríamos de elucidar o processo de escolha do nosso sujeito de pesquisa e fazer uma rápida apresentação do mesmo, considerando, para tanto, a sua formação escolar e sua atuação profissional na docência do ensino fundamental.

Começando pela escolha, ressaltamos que a nossa intenção era que esse processo ocorresse de forma aberta e livre. Assim sendo, qualquer sujeito, desde que fosse professor dos anos iniciais do ensino fundamental e, após o nosso convite, demonstrasse interesse pela pesquisa, poderia dela participar.

Mas como fazer a escolha desse sujeito? Como abordá-lo e convidá-lo? No intuito de dar celeridade a esse processo, optamos por ler alguns memoriais de formação (trabalhos de conclusão de curso) de alguns ex-alunos universitários que, antes mesmo do ingresso no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, já atuavam como professores.

Dentre os memoriais lidos, três sujeitos chamaram-nos a atenção pela história de relação com a escola, pela história da formação acadêmica, pela qualidade de escrita

de seus memoriais, pela forma como descreviam seu envolvimento com a atividade docente.

Feita a seleção dos sujeitos, os três foram convidados e aceitaram participar da pesquisa. Mas, ao fim do processo de análise dos dados da primeira entrevista, prosseguimos com apenas um – aquele que, na nossa opinião, melhor explicitava, por meio da fala, seus sentimentos, suas ações, sua forma de pensar, enfim, aquele que melhor explicitava a sua relação com a atividade docente, além de ter demonstrado muito interesse pela pesquisa. É esse sujeito que, com o codinome de Marina, será apresentado nos parágrafos seguintes, sobretudo no que diz respeito à sua formação escolar e atuação profissional.

Com relação à formação escolar, faz-se importante dizer que, ante às condições sociais e econômicas vividas, ele só começou a estudar quando tinha oito anos de idade. Mas não eram apenas as condições sociais e econômicas que se constituíam como dificuldades para ela. Por não ter vivenciado uma prática cultural de leitura e escrita dentro de casa antes de ir para a escola, pois os pais não eram escolarizados, Marina relata que as dificuldades para se alfabetizar foram enormes. Mas, diante da *imensa vontade* de estudar, muitos dos empecilhos vividos no seu primeiro ano de escolarização foram vencidos, de modo que, até o fim do ano letivo, conseguiu, mesmo com muitas dificuldades, aprender a ler e escrever. Isto lhe garantiu aprovação para a série seguinte.

Sobre essa vontade de estudar, faz-se importante dizer que ela foi se constituindo historicamente como uma necessidade subjetiva antes mesmo dela estar na escola. No seu memorial de formação e numa entrevista sobre sua história de vida, Marina evidencia que a vontade de estudar começou a emergir a partir do contato com crianças da sua localidade que freqüentavam a escola. Ela diz, literalmente, que tinha muita *curiosidade* de saber o que se fazia na escola.

Tendo passado por momentos difíceis e dolorosos, como o fato de ter sido reprovada e, por causa de um problema familiar, ter desistido da escola por um período, Marina viveu e enfrentou seu processo de escolarização como um desafio. Contudo, conseguiu chegar à universidade e concluir o curso de pedagogia. Além disso, conseguiu, antes de chegar a universidade, ser aprovado num concurso público para professor do ensino fundamental. No 2º Grau, ela havia feito habilitação em magistério.

O que fala, então, Marina acerca de sua atuação profissional? Para que possamos melhor compreender esta questão, faz-se importante destacar que, para ela, um dos elementos determinantes da sua escolha profissional diz respeito ao fato de

sempre ter se identificado com a atividade docente, de sempre ter sentido atração pela docência. Por isso, não teve dúvidas na escolha do curso de 2º Grau.

A questão central que atravessa a sua atuação profissional, segundo revela seu discurso, é o fato de sempre ter vivido a atividade docente de forma desafiadora. Embora fale de dificuldades, de acertos, de apoios negados e recebidos dentro da escola, o desafio é um sentimento nuclear do processo de constituição da sua dimensão subjetiva. Para compreendermos um pouco mais sobre estas questões, passemos, então, para a análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa de campo.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta parte, o nosso objetivo é proceder em relação a análise e interpretação dos dados empíricos obtidos durante a pesquisa de campo e, com isso, apreendermos os sentidos constituídos pelo sujeito acerca de alguns fatos peculiares que, ao longo da sua história de vida escolar, o afetaram, como aluna, e/ou têm lhe afetado como professora.

Por questão de espaço, não apresentaremos os pré-indicadores levantados a partir da análise da sua fala. De qualquer forma, convém ressaltar mais uma vez, a título de esclarecimento, que os pré-indicadores são enunciados que carregam, implicitamente, conteúdos temáticos que nos ajudam a revelar, por meio do esforço de interpretação dos significados, o modo de pensar, sentir e agir sujeito. É a partir da aglutinação de pré-indicadores reiterativos, complementares e contraditórios que os indicadores emergem.

Abaixo, apresentaremos um quadro com os núcleos de significação sistematizados a partir dos indicadores resultantes da aglutinação dos pré-indicadores levantados.

Quadro 1 – Indicadores e Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Primeiros passos na escola	A escola como espaço de dificuldades e possibilidades educativas
Dificuldades vividas na escola	
Experiência docente numa escola particular	A prática docente e o movimento de constituição subjetiva da professora
Experiência docente numa escola pública	

Desenvolvimento da prática docente	
------------------------------------	--

Apresentados os núcleos de significação, passaremos agora para o processo de interpretação dos conteúdos que atravessam a fala do sujeito.

Núcleo 1: A Escola Como Espaço de Dificuldades e Possibilidades Educativas

Este núcleo articula indicadores que nos ajudam a revelar, por meio do esforço de interpretação dos conteúdos temáticos dos mesmos, os sentidos constituídos por Marina acerca de alguns fatos peculiares que, por terem sido vivenciados no espaço escolar e fazerem parte da sua biografia singular, o afetaram e têm afetado, de alguma forma, a dimensão subjetiva do seu modo de ser professora.

No caso do primeiro indicador (*primeiros passos na escola*) que constitui este núcleo, um dos fatos destacados diz respeito ao início de sua escolarização, que se deu sem antes ter vivido algum processo intencional de iniciação à leitura e à escrita em casa ou em qualquer outro lugar. Por que Marina destaca este fato da sua vida escolar? Não seria comum uma criança chegar à escola, pela primeira vez, sem tais conhecimentos?

No intuito de apreendermos os elementos de sentido que atravessam esse fato, vamos à interpretação do seguinte discurso: “*Quando comecei a frequentar [a escola] eu não sabia ler nem escrever, mas sentia uma vontade imensa de estudar!*”. Ou ainda: “*eu não sabia ler nem escrever, mas a minha alegria em ir à escola pela primeira vez foi enorme*”.

Por que ela significava, naquele momento, o processo de escolarização dessa forma? Num dos momentos de sua fala, ela diz algo que nos ajuda atingir a materialidade dessa sua motivação, que se traduz como *vontade imensa de estudar e alegria em ir à escola pela primeira vez*. Vejamos o que diz a professora: *Eu via outras crianças, mais ou menos da minha idade, indo pra escola e isso me deixava assim... querendo ir também. Eu acho que eu tinha..., sei lá, uma curiosidade pra saber o que elas faziam na escola. E quando elas falavam [da escola], eles me deixavam mais curiosa ainda*.

A partir dessa fala, pudemos chegar a informações segundo as quais o fato de morar numa comunidade rural onde não havia escola para crianças pequenas, e seus pais não serem alfabetizados, não lhe impedia de ter contato com crianças da sua faixa etária que já frequentavam a escola e já sabiam ler e escrever, contato esse que, do ponto de

vista sócio-histórico, se configurou como elemento determinante dessa vontade de estudar. Essa vontade era, portanto, fruto de uma realidade que, contraditoriamente, a mobilizava. Ela, mediada por “coleguinhas”, significava o processo escolar como algo que a atraía. Como diz Sève (1989), citando Marx, os indivíduos sempre partem de si mesmos, ou seja, da realidade que os constitui. Realidade essa que é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

Foi, portanto, mediada por essas crianças que Marina passou a internalizar o significado social de escola e a transformá-lo, a partir da mediação do seu estado subjetivo, em significado singular. Foi, portanto, por meio desses processos de mediação que ela, historicamente, foi se objetivando inicialmente como aspirante e posteriormente como aluna.

Ao chegar à escola pela primeira vez cheia de sonhos e aspirações, fato esse ocorrido quando ela tinha oito anos de idade, sentiu-se estranha àquele espaço. E por sentir-se estranha, isso pode ter lhe levado a algumas dificuldades, como as muitas dificuldades de aprendizagem pelas quais passou: “*Quando comecei a ir pra escola eu percebi que muitos alunos já sabiam ler e escrever e eu não sabia nada disso. Isso me deixava meio assim...*”. Não era o fato de não saber ler e escrever que se constituía como problema, mas o modo como ela o significava. Comparando-se a outras crianças da sua idade, ele sentia-se estranha à condição das mesmas.

Ao mesmo tempo em que lhe constrangia ante seus colegas que já sabiam ler e escrever, constrangimento esse que pode ser identificado na frase “isso me **deixava meio assim...**”, essa condição de estranhamento, contraditoriamente, lhe mobilizava na perspectiva superar as dificuldades, inclusive as dificuldades de aprendizagem. Conforme ela mesma diz, “no final da 1ª série eu **sabia ler e escrever. Mesmo com dificuldade, mas sabia**”.

Nas tentativas de superação das dificuldades encontradas na escola, a atuação da professora da 2ª série é significada, por Marina, como uma peça fundamental da sua história de vida escolar. Ela diz, por exemplo, que “a professora da 2ª série **ensinava com muita dedicação e interesse**”. Além disso, ressalta que a professora sempre passava atividades para que ela “**pudesse avançar na leitura e na escrita**”.

O jeito dessa professora ensinar, segundo aponta Marina, contribuiu para que ela passasse a ressignificar o seu processo de escolarização: “Foi com essa professora [da 2ª série] que **passei a me sentir diferente, melhor, mais capaz; senti que podia aprender e me desenvolver**”. Esta fala é reveladora de uma mudança qualitativa do

sujeito. A partir da mediação da professora, mediação essa fundamentalmente marcada pela linguagem, Marina parece ter ido do estranhamento à apropriação do novo espaço social com o qual passou a se relacionar – no caso, o espaço social escolar em toda a sua complexidade. É, pois, a partir do momento em que passou a ser apropriar da cultura desse espaço social que ela também passou a se “*sentir diferente, melhor, mais capaz*”.

O movimento de constituição da subjetividade não é linear nem previsível. Por ser histórico, ele é marcado por *correlações de forças* da conjuntura onde sujeito atua transformando o mundo ao mesmo tempo em que também é transformado. É, portanto, nessa perspectiva histórica de constituição da subjetividade que tentaremos interpretar os conteúdos do segundo indicador deste núcleo de significação, indicador esse que está relacionado às dificuldades vividas por Marina, enquanto aluna, na escola.

Dentre os conteúdos temáticos que ressaltam fatos peculiares que afetaram e/ou têm afetado Marina ao longo da sua história de vida escolar, convém destacar, neste indicador, o sentimento de orgulho por ter chegado a 5ª série. Eis o que ela fala acerca desse orgulho: “*Na 5ª série eu me orgulhava de ter conseguido ir tão longe nos estudos, mas ainda sentia muita dificuldade porque não dominava muito bem o processo de leitura*”.

Ao mesmo tempo em que fala do orgulho de ter chegado a 5ª série, explicita que outro sentimento o incomodava: “*ainda sentia muita dificuldade porque não dominava muito bem o processo de leitura*”. E continua: “*Quando eu cheguei no ginásio, na 5ª série, eu não sabia interpretar um texto, não compreendia o que lia, só fazia decorar!*”. O sujeito era constituído, nesse momento, de sentimentos que misturavam, ao mesmo tempo, orgulho (porque significava um passo importante na escolarização) e luta para vencer os obstáculos encontrados na série escolar citada.

Acerca de suas dificuldades vividas na 5ª série, Marina destaca, “hoje”, um fato peculiar que a afeta até o presente: “*Eu aprendi no método tradicional, que os professores não davam oportunidade para o aluno falar das nossas dificuldades! Eu tinha dificuldades, mas não... Não havia espaço pra gente falar das dificuldades. Professor nenhum dava essa oportunidade a gente. Por isso que tanto aluno, principalmente na 5ª série, naquele tempo,... muitos eram bem rebeldes. Eu digo naquele tempo*”.

Embora tenha destacado, anteriormente, um sentimento de carinho pela professora da 2ª série, de modo que a admirava em vários aspectos, em relação aos professores da 5ª série, o sentimento de Marina era de apatia. Nessa série, ela passou a

ter dificuldades para falar com os professores acerca da sua vida na escola, das suas dúvidas e dificuldades. Classificando o método de trabalho dos professores como **tradicional**, ela revela: “os professores **não davam oportunidade para o aluno falar das nossas dificuldades!**”. Com isso, chegou a ser reprovada: “**Eu cheguei a ser reprovada por causa dessa questão de não ter a oportunidade de falar sobre as minhas dificuldades. A gente não era proibido de falar, mas não adiantava falar. O professor não ia querer saber. A gente que fosse estudar...**”.

Ao mesmo tempo em que a escola parecia ser, para o sujeito, um espaço cheio de obstáculos, onde o processo de aprendizagem não era fácil, parecia também algo pelo qual deveria lutar. Assim sendo, a escola, para ele, não estaria ligada apenas a obstáculos, a dificuldades, a temeridades. Nela, também estaria a possibilidade de romper limites com os quais convivia no seu dia a dia.

Para encerrar a discussão deste núcleo, ressaltamos que, dentre alguns fatos peculiares vividos por Marina ao longo da sua história de vida escolar como aluna, um que se destaca, constituindo, hoje, a sua subjetividade docente, está relacionado à função docente. A esse respeito, ela diz: “**O aluno pode ter dificuldade para aprender, mas eu sei que é preciso que a escola ajude. Se a escola ajudar, ele vai aprender**”. Ao enunciar estas palavras, ela evidencia que o modo como o professor se comporta em sala de aula, o seu interesse pelo trabalho, a boa relação com os alunos são ações fundamentais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. São ações que, para além dos conteúdos do ensino, podem contribuir para o redimensionamento das dificuldades encontradas na escola.

Núcleo 2: A Prática Docente e o Movimento de Constituição Subjetiva da Professora

Neste núcleo estão articulados indicadores cujos conteúdos temáticos nos ajudam a apreender os sentidos constituídos por Marina acerca de fatos peculiares que o afetaram e/ou têm lhe afetado ao longo da sua história de vida escolar na atividade docente

Um indicador constitutivo deste núcleo diz respeito à sua *experiência docente numa escola particular*, experiência essa que é marcada por diversos elementos de sentido que, articulados, constituem a sua dimensão subjetiva.

Embora esta experiência tenha ocorrido logo após ter concluído o 2º Grau (habilitação em Magistério), ela diz que, por não se sentir preparada para o que estava

fazendo, passava por muitas dificuldades em sala de aula: “Logo quando eu terminei o Curso, o Magistério, eu **fui logo trabalhar** numa escola privada! Eu via que **eu não estava preparada** para o que eu estava fazendo! Eu **sentia muita dificuldade**, muita deficiência!”. E diz ainda: “**Desde o início da minha prática** pude perceber que [eu] **não estava suprimindo as necessidades de sala de aula**”.

O seu primeiro ano como professora foi marcado por muitos desafios. Além de não se sentir preparada para assumir uma sala de aula, diz que também não contava com o apoio de parte dos colegas de trabalho: “**Não tive muito apoio por parte dos colegas de trabalho, porque uns ficavam desvalorizando os outros. Não havia um clima de trabalho bom, que um pudesse ajudar o outro. Não havia aquela coisa daquele que tinha mais experiência passar o que sabia para o colega que estava chegando. Eu até me decepcionava muito, mas nunca desisti**”.

Embora o sentimento de insegurança para lidar com uma sala de aula e o tipo de relacionamento pouco amistoso entre os colegas de trabalho dentro da escola tenham lhe afetado de alguma forma, ela não pensou em desistir da carreira docente. A sala de aula seria mais um desafio a enfrentar. Antes, havia enfrentado-a como aluna. Agora, havia chegado a vez de enfrentá-la como professora. Para isso, diz que se valeu de alguns recursos: “**Comecei a estudar, comecei a ler, mesmo só, me virando em casa! Quando eu tinha alguma dúvida, eu procurava a orientadora da escola... E assim fui enfrentando isso tudo!**”.

Diante de tudo isso, podemos inferir que a experiência dessa professora no seu primeiro ano de trabalho deve ter lhe suscitado dúvidas sobre a vontade de continuar na carreira docente, pois, se não tivesse sido afetada por tais situações, ela não as teria trazido para reflexão nesse momento. Mas, ao dizer que lançou mão de recursos para enfrentar todas essas dificuldades, recursos esses objetivos e subjetivos, ela nos dá sinais de que também havia vontade de continuar na carreira docente. Talvez o elemento determinante dessa vontade não esteja tão claro para nós, mas podemos inferir que poderia estar relacionado a uma necessidade básica, isto é, à necessidade de sobrevivência.

Com mais experiência, a professora relata que o ano seguinte foi menos agressivo que o primeiro. Ela diz: “**No ano seguinte, as coisas estavam melhores, já tinha mais experiência e isso ajudou bastante [em sala de aula]**”. Com isso, ela evidencia o crucial papel da prática no processo de formação do sujeito. Não estamos falando de uma supremacia do conhecimento prático, mas da necessidade de articulação

entre o conhecimento prático e o teórico no processo de formação do sujeito. Valendo-nos de estudiosos como Sánchez Vázquez (2007), Carone (2004) e Saviani (1997), diríamos que o conhecimento teórico desvinculado da realidade torna-se cego, vazio. E a pura prática, aquela desvinculada da teoria, da reflexão, jamais alcança a essência do conhecimento da realidade.

Depois de trabalhar por cinco anos nessa escola, que era particular, Marina ingressou como professora efetiva numa escola pública. Diante das significações constituídas em torno de algumas situações peculiares vividas nessa segunda escola, tomamos o conjunto dos conteúdos temáticos (pré-indicadores) que se referem a sua *experiência docente na escola pública* também como um indicador deste núcleo.

Um dos primeiros fatos ressaltado por ela acerca de sua experiência inicial na escola pública está relacionado às possibilidades de trabalho. Ressalta que, assim como na escola particular, na pública também passou por dificuldades, mesmo que de outra natureza. Eis o que ela diz: “Quando comecei **trabalhar na escola pública**, senti muita **dificuldade para desenvolver um trabalho** satisfatório. **Não tinha material** pra gente trabalhar com os alunos, **não tinha equipe pedagógica**. A gente **não tinha a quem recorrer** quando tinha alguma uma dificuldade... **não tinha nada**. Foi muito difícil”.

Além da insuficiência da escola, outro fato ressaltado, por Marina, diz respeito à sua atualização profissional: “O que eu havia **aprendido no magistério não supria mais as minhas necessidades** de sala de aula. Então, resolvi **partir em busca de alternativas para melhorar** como professora”. Esta fala indica que ela sentia uma necessidade. Não uma necessidade apenas de sobrevivência, mas de poder melhorar como profissional.

Foi, portanto, a partir da sua relação com o trabalho que ela resolveu agir. Como já havia feito antes, o estudo foi a sua principal estratégia: “**Primeiro comecei estudando sozinha; depois, passei a participar de vários cursos de capacitação de professores**”.

Por tratar-se de um sujeito interessado pelos estudos, suas mudanças parecem ter sido mais rápidas. As crises vividas tanto na escola particular como na pública parecem ter lhe impulsionado para agir. Fazendo uso de algumas estratégias de ação, suas dificuldades parecem ter sido superadas mais facilmente. Acerca desta questão, ela ressalta: “À medida que os **cursos iam sendo realizados, sentia uma maior preparação como educadora**. Percebia também que **o ambiente escolar havia melhorado**, tanto a

aprendizagem deles, dos alunos, como na maneira como conduzia as minhas aulas havia melhorado”.

Ao falar da sua prática, Marina traz à tona vários fatos historicamente vividos na sala de aula. Por isso, neste núcleo, o *desenvolvimento da prática docente* é também um indicador cujos conteúdos podem nos ajudar, por meio do esforço de análise e interpretação, apreender o processo de constituição de sua subjetividade docente.

No conjunto dos vários fatos peculiares que são reveladores do seu movimento na atividade como professora, convém destacar, por exemplo: “*No início da minha carreira eu me baseava muito nos meus antigos professores assumindo uma postura bem tradicional*”. Ao mesmo tempo, afirma: “*Hoje não ignoro esses professores, mas não quero ensinar da mesma forma que eles me ensinavam*”.

De acordo com a fala acima, não há permanência na prática dessa professora, mas movimento, transformação. Destaca-se o fato de que só o início de sua carreira foi baseado na prática de seus antigos professores, cuja postura – diz ela – era tradicional. Por que não continuou seguindo o modelo pedagógico de seus antigos professores? Para responder a esta questão, temos que nos voltar para as necessidades gestadas por ela na atividade escolar.

Por meio do esforço de análise/interpretação de suas necessidades, ou seja, do estado de carência que o afetava, podemos inferir que Marina passou a se dar conta de que sua prática já não mais correspondia a algumas questões pedagógicas das quais havia se apropriado. Isto quer dizer que ela não estava satisfeita com sua própria prática.

Para satisfazer essa necessidade, ela passou a realizar algumas ações, como estudar sozinha e participar de cursos de capacitação de professores. Mas o seu grande sonho, aquele no qual acreditava que poderia ajudar-lhe a constituir-se como uma nova professora, foi o ingresso na universidade para cursar pedagogia. Esse sonho, mediado por muita luta, tornou-se possível, real.

Logo ao entrar no curso, deu-se conta de que poderia ser uma professora bem melhor: “*Logo no início do curso eu percebi que a minha prática podia melhorar muito mais. Eu fui pra faculdade muito entusiasmada. E acho que fiquei muito mais quando cheguei lá pela primeira vez!*”. Mas o que a levou a significar o curso no qual ingressou e a sua própria prática de tal maneira? O que parece ter determinado essa sua felicidade foi, sobretudo, o fato de ter realizado o sonho de ingressar na universidade.

Ao longo do curso, contudo, ela passou a construir outras significações, como é o caso de significar a convivência com colegas que também eram professores do ensino

fundamental como algo muito valioso: “O **contato com outros colegas**, que também eram professores, assim como eu, que ensina crianças do ensino fundamental, foi **extremamente válido por causa da troca de experiência**, de poder falar uma pra outra sobre o que fazia na sala de aula, sobre as dificuldades que a gente sempre tem no dia a dia como professor”. É por significar o curso dessa forma que ela diz: “**hoje eu percebo que a minha prática é muito diferente da prática de antigamente!**”.

No intuito de ressaltar essa mudança como professora, ela destaca alguns fatos que, “hoje”, caracterizam o seu modo de agir: “[Com o curso que] **passei a desenvolver trabalhos em sala de aula partindo das situações-problema dos meus alunos, passei a desenvolver projetos diante das situações-problema e resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, passei a trabalhar valorizando muito mais a realidade dos meus alunos**”.

Esta fala revela que o processo de constituição da sua subjetividade docente é também mediado pela sua formação universitária, no curso de pedagogia. Neste curso, ela também foi afetada por fatos peculiares como os acima descritos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim deste trabalho, teceremos algumas breves considerações. A primeira delas diz respeito ao fato de não termos trabalhado com amostra de população. A escolha do nosso sujeito de pesquisa se deu de forma livre e aberta, de modo que partimos do pressuposto segundo o qual qualquer professor do ensino fundamental poderia participar dessa pesquisa. Convém ressaltar que, embora seja no coletivo que os homens constituem a sua subjetividade, a sua forma de pensar, sentir e agir, cada homem singular pensa, sente e age segundo motivações particulares que são, ao mesmo tempo, sociais. Assim sendo, o fato de termos trabalhado com apenas um sujeito não nos leva a negar que a dimensão social (coletiva dos homens) seja constitutiva da sua singularidade e nesta se revele. A dimensão social está encarnada na dimensão singular dos homens e vice-versa.

Outra consideração, que inclusive está colada a acima mencionada, trata do que seja a generalização dos resultados desta pesquisa. Dado o movimento dialético que caracteriza a realidade, a generalização não significa propriamente a transferência de resultados do estudo de um problema para outro problema semelhante. A generalização está na capacidade de explicação/desvelamento da realidade estudada, pois, conforme

explicita Aguiar (2001, p. 139), “a generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos”.

E para encerrar, ressaltamos que a subjetividade docente desse nosso sujeito de pesquisa tem se constituído a partir da mediação da história de muitos fatos vividos e que o afetam na sua atividade como professora do ensino fundamental. Ao resgatar a categoria mediação em nosso esforço de análise/interpretação, faz-se importante registrar que o sujeito não é, portanto, apenas produto da história das particularidades vividas, haja vista o sujeito também produzir a história. Assim sendo, ao atuar sobre a realidade, ele se transforma. Mas, ao mesmo tempo, ele também transforma o outro e o espaço com os quais se relaciona. É nesse movimento dialético, portanto, que também é histórico, que a subjetividade se constitui.

BIBLIOGRAFIA:

AGUIAR, W. M. J. (2001). A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M. B. e outros (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo, Cortez.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. (2006). Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, nº 2, pp. 222-245.

BOCK, A. M. B. e GONÇALVES, M. G. M. (2005). Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: González Rey, F. (Org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.

CARONE, I. (2004). A Dialética Marxista: uma leitura epistemológica. In: Lane, S. T. M. e CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (2003). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. (2009). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas.

SAVIANI, D. (1997). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

SÈVE, Lucien. (1989). A Personalidade em Geração. In: SILVEIRA, P. e DORAY, B. (Orgs.). *Elementos Para Uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo: Vértice.



VÁZQUEZ, A. S. (2007). *Filosofia da Práxis*. São Paulo, Expressão Popular.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL.

Ana Lúcia Ferra Finocchio – UFMS - analuciafinocchio@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O objetivo desta apresentação é discutir sobre um trabalho que vem sendo realizado no Estágio Supervisionado em Psicologia e Processos Educativos IV e V, junto às escolas de crianças e jovens que chegam até a clínica-escola do Campus de Paranaíba-MS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com queixas de dificuldades de aprendizagem escolar

Pesquisas realizadas no campo da Psicologia Escolar/Educacional, como as de Patto (1993), Moyses e Collares (1996), Souza (1989), apontam para a problemática da patologização do fracasso escolar, da culpabilização da criança pelo seu fracasso escolar e ainda do processo de medicalização nesse fracasso, fatos que vem isentando a escola e a sociedade das suas responsabilidades educativas. A partir de tais estudos, pode-se verificar, através das literaturas, um crescimento significativo de discussões e consequentemente, intervenções psicológicas alternativas com crianças encaminhadas com queixa de dificuldades escolares.

Há hoje uma maior preocupação em compreender as queixas escolares, fracasso escolar e os programas de intervenções, a partir da articulação dos aspectos psicológicos e educacionais, buscando um olhar integral sobre o educando, sua realidade social, econômica, cultural e pedagógica, uma vez que o sujeito se constitui por meio das relações que se estabelece com outros no seu mundo circundante, mediado pelos instrumentos e signos por meio da linguagem (Vygotsky, 1991).

No decorrer de sua vida, o indivíduo vai interagindo nos mais variados segmentos da sociedade da qual é parte integrante, e nessas interações, vai apreendendo, por meio do processo educativo, os conhecimentos historicamente desenvolvidos por essa sociedade. (Vygotsky, 1991)

Ao buscar articular os aspectos psicológicos e educacionais nos programas de intervenções com crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, deve-se considerar a realidade social e cultural dessas crianças, já que tais aspectos constituem o seu modo de pensar, agir, e de se relacionar com os objetos de

conhecimento, com a família, amigos, escola, professores, interferindo e sendo interferido nas suas formações intelectuais, afetivas e emocionais.

Portanto, partindo dos referenciais da Psicologia Sócio-Histórica, não é possível pensar em dificuldades de aprendizagem dissociada do meio social do qual o estudante é parte integrante e do meio cultural que as gera.

Porém, pesquisas recentes revelam que para a maioria das escolas, a origem dos problemas de aprendizagem está no próprio aprendiz ou na sua família, não se incluindo nesse cenário. Por outro lado, a família também não se considera responsável pela aprendizagem escolar de seus filhos e muito menos, pelas suas dificuldades.

Na busca de uma intervenção que visa atuar nos processos psicológicos que afetam a aprendizagem de alunos que chegam até a clínica-escola com queixa de dificuldades de aprendizagem, pensou-se em uma modalidade de atendimento integrando aluno/família/escola. Esta apresentação propõe discutir apenas uma faceta dessa intervenção que é o acompanhamento escolar dessas crianças e adolescentes que são atendidos, em grupos operativos, por duplas de estagiários dos 9º e 10º semestres do Curso de Psicologia da CPAR/UFMS.

ATENÇÃO PSICOEDUCACIONAL

O projeto de extensão “Atenção Psicoeducacional” acontece no Estágio Supervisionado em Psicologia e Processos Educativo III e IV, com 6 acadêmicos dos 9º e 10º semestres do curso de Psicologia/UFMS – Campus de Paranaíba/CPAR, na clínica-escola do campus, onde são atendidas, por meio de grupos operativo, em média, 12 crianças e/ou adolescentes, assim como os pais dessa clientela que chega até a clínica com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Paralelo aos atendimentos acontece o acompanhamento às escolas dos alunos atendidos.

O trabalho do psicólogo escolar caracteriza-se pela inserção da psicologia no contexto escolar e segundo Meira (2003), “o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação”. E mais, ela se volta para “(...) a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos”, “(...) entre subjetividade humana e o processo educacional” (p. 55).

Meira (2003) afirma que a educação é uma das condições primordiais para que o homem se constitua como ser humano. E nessa linha de pensamento que a autora propõe que,

A finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo qualitativamente superior.

Essa modalidade de estágio propõe possibilitar ao acadêmico diversificar suas experiências e habilidades de atuação, assim como identificar, conhecer e intervir na área de uma psicologia escolar, não limitada ao diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem escolar tão somente, mas principalmente buscando atuar nos processos psicológicos que afetam a aprendizagem.

No Estágio Supervisionado “Atenção Psicoeducacional”, nas primeiras supervisões com os seis acadêmicos, duas professoras/supervisoras coordenam estudos teóricos a cerca do trabalho a ser realizado, envolvendo temas como: Grupo Operativo de Aprendizagem, Intervenção Psicoeducacional, Sistema Educacional Brasileiro. Paralelo aos estudos o grupo de acadêmicos, é orientado em se organizar em pares para desenvolver os seguintes trabalhos: Atendimento em grupo operativo de em média com cinco crianças, 2 vezes por semana, com 1 hora e meia cada encontro; atendimento em grupo operativo de em média com cinco adolescentes, 2 vezes por semana, com 1 hora e meia de duração cada encontro; atendimento semanal do grupo de famílias dos adolescentes e das crianças atendidas com a duração de 1 hora e meia cada encontro.

Os acadêmicos que atendem as crianças e os adolescentes também ficam responsáveis em acompanhar os trabalhos ou tratamentos paralelos de seus clientes, como aulas de reforço, tratamento fonoaudiológico, psicológico, médico e outros. E também de realizar o acompanhamento escolar. São visitas às escolas que acontecem junto aos professores, coordenação e/ou toda equipe pedagógica. Esta apresentação trata-se, especificamente, deste último – acompanhamento escolar.

O processo avaliativo dos acadêmicos é processual, ocorre durante o semestre letivo através da observação dos supervisores, onde são considerados aspectos como ética profissional, embasamento teórico-metodológico, assiduidade, inter-relacionamento grupal, responsabilidade, postura profissional, criatividade na elaboração das atividades trabalhadas nos grupos, preenchimentos de fichas, registro dos encontros e a apresentação e entrega do relatório final.

INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL

Intervindo com crianças com queixa de dificuldades há mais de 10 anos, pode-se perceber que as famílias raramente se envolvem no processo de acompanhamento de seus filhos, quase sempre culpabilizando a escola pelas dificuldades destes, assim como

a escola culpabiliza as crianças por seus fracassos escolares e/ou a família destes. As duas instituições vêm, quase sempre, a medicalização como a solução do problema.

Como apontam Collares e Moysés (1994):

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo (p.25).

Nessa prática, percebeu-se ainda que, na maioria dos trabalhos que propõem avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem escolares, realizados em clínicas-escolas e laboratórios, não há um acompanhamento efetivo das crianças e adolescentes nas escolas. Fato que os estudos na área, já vinham alertando sobre essa lacuna, apontando a relevância de se realizar um trabalho integrado com essa clientela. Vale colocar que inúmeras pesquisas, apontam que a carência de tal ação está atrelada a formação do psicólogo e a concepção que a escola tem sobre dificuldades de aprendizagem, assim como a sua expectativa em relação ao trabalho do psicólogo na escola.

Quanto à formação do psicólogo, Checchia e Souza (2003, p. 110) esclarece:

(...) a formação, de maneira geral, enfatiza o atendimento individual e em pequenos grupos, utilizando-se de um **modelo padrão de atendimento ao cliente**, calcado no modelo médico de atendimento, que o psicólogo carrega independentemente de onde trabalha acoplado a uma ausência de clareza na utilização de modelos alternativos de trabalho. (grifo das autoras).

São várias as questões apontadas nessas pesquisas sobre a formação de psicólogo (Checchia e Souza, 2003), (Pfromm Netto, 2007) entre muitos outros: o momento histórico da implantação da maioria dos cursos de psicologia, a distância entre a formação acadêmica, a realidade profissional, mercado de trabalho, e das demandas da sociedade, Tanto a formação técnica como formação epistemológico-científica são deficitárias.

Como já foi colocado, as pesquisas demonstram que os programas de formação ainda são baseados nos modelos clínicos. Havendo com isso, pouco espaço para a discussão da realidade educacional brasileira, da tão diversa e complexa Instituição Escola, suas problemáticas, sua organização interna, seu significado na construção dos indivíduos, o processo ensino aprendizagem e até mesmo o desenvolvimento da criança em idade escolar.

Todas essas questões e muitas outras apontadas nas pesquisas sobre o tema, tem colaborando para com uma intervenção psicológica centrada apenas nas crianças e adolescentes com queixa de dificuldades de aprendizagem. Desconsiderando que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais que ele estabelece com outros no meio circundante. E esses outros mais significativos para a criança, normalmente, estão na família e na escola, instâncias onde elas passam maior tempo de suas vidas e estabelecem laços afetivos estreitos.

É nesses espaços que as pessoas se relacionam e estabelecem vínculos com outras pessoas e objetos, inclusive com a aprendizagem. E segundo Chamat (1997), o tipo e a qualidade de vinculação que o aprendiz estabelece com as pessoas que a cercam, influenciam e até podem determinar o tipo de vinculação que estabelecerá com o conhecimento e, conseqüentemente, com a aprendizagem escolar.

Portanto, ao buscar alternativas de se trabalhar com crianças com queixa de dificuldades escolares, deve-se considerar o contexto social em que esta está inserida. A família e a escola não podem estar de fora desse processo.

Na tentativa de intervir com um olhar contextualizado dessa clientela e buscar superar essa lacuna na formação, o Curso de Psicologia da CPAR/UFMS, está oferecendo desde 2010, uma modalidade de intervenção no Estágio Supervisionado em Psicologia e Processos Educativos III e IV, junto às escolas de crianças e jovens que chegam até a clínica-escola do Campus de Paranaíba-MS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com queixas de dificuldades de aprendizagem escolar.

ACOMPANHAMENTO NA ESCOLA

O trabalho de acompanhamento à escola é realizado por meio de visitas quinzenais, ou com maior frequência nos casos necessários. Nessas visitas com a coordenação e/ou professores da escola são colhidas informações acerca dos alunos/clientes. Investiga-se sobre o comportamento e postura destes, rendimento escolar, os avanços e as dificuldades. Nesse momento é colocado o como e o que está sendo trabalhado nos grupos operativos, questiona-se o que a escola sugere que se trabalhe nos grupos operativos no sentido de colaborar para com o avanço dos alunos no processo ensino/aprendizagem. Nessas visitas também são realizadas orientações aos professores e quando necessário, a equipe pedagógica.

As visitas ao professor são anteriormente discutidas e organizadas nas supervisões, onde os acadêmicos são orientados a levar os professores refletirem e considerar que o fazer pedagógico deve estar iluminado pelas teorias psicológicas de desenvolvimento, de aprendizagem, e da personalidade.

Respaldados nessas teorias psicológicas, os acadêmicos são orientados a propor, aos professores, uma maior reflexão e até revisão das propostas pedagógicas, envolvendo materiais e atividades adequadas para o bom desenvolvimento dos alunos. Nesse espaço os acadêmicos discutem junto aos professores temas como o papel do professor mediador, a relevância de se atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, o papel do psicólogo neste tipo de trabalho.

Um dos pontos de destaque que os estagiários são orientados em discutir com a escola, é sobre a crença que esta tem de que o psicólogo na escola vai resolver todas as dificuldades da criança (Collares e Moysés, 1996).

Durante o acompanhamento escolar, tem-se procurado discutir também a questão da rotulação e ações mediadas pela escola, que busque minimizar o estigma que envolve o aluno com dificuldades de aprendizagem.

Discute-se, junto à equipe pedagógica, como se constrói o estigma. O aluno ao ser “enquadrado” como sendo “problema”, como “portador” de dificuldade de aprendizagem, apropria-se desses predicados e passa a exteriorizar comportamentos e desenvolver atividades e ações, conforme o esperado por aqueles que o estigmatiza. E nesse processo ele vai sendo, cada vez mais, reconhecido como tal, uma vez que tais ações, comportamentos é, instantaneamente, associado ao estigma, toda aprendizagem ou não aprendizagem é relacionado ao fato de ser “problema”. Ciampa salienta: “A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem” (Ciampa, 1994: 131).

Os acadêmicos são orientados a discutir, por meio de reflexões embasadas em teorias psicológicas, junto aos professores e toda a equipe pedagógica, que o aprendizado do estigma faz parte da constituição da identidade, já que o processo identitário de um grupo ou mesmo de membros de um grupo, é constituído a partir dos referenciais sociais e culturalmente construído. Vale dizer, em torno de interesses tanto materiais como simbólicos e até mesmo em função de um projeto comum.

São parâmetros fixados pelo grupo e expressos nas formas de se reconhecer e ser reconhecido. É nesse sentido que Costa coloca que “(...) a identidade aparece ao

sujeito como um “pré-dado”, como um irreduzível, porque é uma ficção necessária à ação” (Costa, 1986, p. 85).

Os conceitos de “aluno problema”, de “diferente” que são social e historicamente produzidas acabam reificados na escola, contribuindo para com a confirmação das expectativas dos que compõe a escola.

O processo identitário de uma pessoa vai sendo constituído nos grupos dos quais ela faz parte, através das relações que vai estabelecendo com o meio pelo seu agir, pelo seu fazer. Essa atividade tende a ser cristalizada na relação social através de papéis sociais desempenha.

Isso ocorre quando, por exemplo, uma pessoa tenta autoidentificar-se. Normalmente nessa tentativa ela apresenta as predicações do seu fazer. Sou aluno “aluno problema”, sou “diferente”. Quase sempre a predicação do fazer implica em sua cristalização. Ou seja, ao predicar o fazer, o indivíduo está retirando a sua ação na relação com o fazer. É como se ele estivesse negando o seu ser, por exemplo: “eu sou aluno problema” e não, “eu estou sendo aluno problema” (Ciampa, 1994).

O indivíduo pode tornar-se suas predicações, ao internalizar a personagem que lhe é atribuída e se identificar como dotado de certos atributos determinados e selecionados como “símbolos” daquela personagem. Acontecendo assim, uma reificação da personagem, isto é, ela é como aprisionada, cristalizada.

Segundo Ciampa (1995), a cristalização é um fenômeno resultante das normas sociais que conduzem o comportamento dos indivíduos.

As atividades de indivíduos identificados são normatizadas tendo em vista manter a estrutura social, conservar as identidades produzidas, paralisando o processo de identificação pela reposição de identidades pressupostas, que um dia foram postas (Ciampa *In*: Lane & Codo, 1995, p. 68).

A identidade aparece nesse caso, como um dado, como uma não-metamorfose, pressuposta, e não comose dandonum contínuo processo de identificação (Ciampa, 1994).

Acredita-se que ao clarear, discutir, refletir sobre a constituição da identidade com a escola, pode-se contribui para que esta perceba este fenômeno como sendo um processo, denominado “identidade metamorfose” (Ciampa), não como um dado, como algo que está pronto e que pode ser apreendido. Mas perceber o que está em jogo nesse processo é o significado atribuído pelo outro, pelo próprio indivíduo à vida, aos fatos e acontecimentos que o envolve, pressupondo que ela não é preestabelecida nem tão

pouco que faça parte de uma essência, mas, que é uma construção que se dá dentro de uma sociedade, de uma família, nos diversos grupos dos quais o sujeito vai fazendo parte na sua trajetória de vida.

Considerar a identidade como um processo dinâmico, como uma metamorfose, para Ciampa é a superação dessa identidade cristalizada. A identidade vivida como metamorfose é o movimento que o indivíduo consegue realizar em direção aos desafios encontrados no seu cotidiano. É quando o indivíduo busca romper o círculo vicioso da re-posição e busca a autodeterminação. Para Ciampa, (1994), a autodeterminação supõe finalidade, um objetivo, um projeto de vida, é buscar algo.

A autodeterminação então decorre também do reconhecimento do outro, por aquilo que ele faz, por suas ações que são mediadas pela linguagem, pensamento e afetividade. E aí está a oportunidade, por meio de ações mediadas pela escola, possibilitar estes alunos viver uma “identidade metamorfose”, ou seja, levá-los a acreditar em suas potencialidades, seus valores positivos, motivá-los a realizar movimentos em direção ao novo, aos desafios do mundo, desenvolvendo intelectual, social e emocionalmente.

Acredita-se que a qualidade do diálogo na relação professor/ aprendiz determina os processos de sentido e significação, gerando novos espaços de subjetivação, os quais permitem ao aluno "reposicionar-se" em relação aos conflitos vividos, ressignificar conceitos e avançar a novos conhecimentos e aprendizagem.

Nas visitas às escolas, os acadêmicos são orientados em chamar a atenção para a gênese dos problemas de aprendizagem, que podem ser resultado de uma série de situações, desde o sistema de relações sociais em que a criança é envolvida- compreendendo a família, a escola, os parceiros dos seus cenários de interação, para uma dimensão mais individual.

Todos os dados e informações, resultados das discussões obtidas nas visitas às escolas são registrados e repassados para o grupo operativo e o grupo da família nas supervisões. Estes são momentos de extrema riqueza, já que é possível ter uma visão de como a escola está percebendo estes alunos, suas expectativas em relação a eles e a aceitação ou não da intervenção dos estagiários. Nesses momentos faz-se uma avaliação do trabalho e levantamento de novas necessidades.

REFLETINDO SOBRE ALGUNS RESULTADOS APRESENTADOS

As supervisoras do Estágio Supervisionado em Psicologia e Processos Educativos III e IV – Atenção Psicoeducacional – têm percebido que a modalidade do estágio como um todo e, mais especificamente, o acompanhamento escolar, tem contribuído para melhor visualização das queixas escolares e da dinâmica da escola frente ao fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e do papel do psicólogo nesse contexto.

Os dados levantados e as experiências vivenciadas no atendimento escolar possibilitaram repensar à visão da Psicologia em relação ao contexto escolar, da origem das dificuldades de aprendizagem anteriormente voltada em eleger apenas um culpado: o aprendiz ou a sua família, ou ainda a escola, passando a focar na compreensão do fenômeno, considerando o papel fundamental da família e da escola na construção e reconstrução do sujeito.

Pode-se verificar, nessas visitas, a realidade em que a criança/adolescente atendida estava inserida e, com o cruzamento dos fatos e dados levantados durante os atendimentos em grupo foi possível estabelecer uma comunicação entre o grupo operativo, a escola e a família. Possibilitando assim um olhar mais contextualizado do aluno atendido e uma possível compreensão de como trabalhar com suas potencialidades

Foi possível ainda refletir, confrontar e constatar, por meio, de algumas pesquisas produzidas por autores que trabalham com o sistema brasileiro de ensino, onde denuncia a baixa qualidade do ensino, expressa por problemas como de indisciplinas nas salas de aula, desrespeitos, por parte dos alunos, pelos funcionários e pela toda a equipe pedagógica, precárias condições materiais para o ensino, problemas de violência, uso de drogas, desinteresse dos alunos pelos conteúdos trabalhados nas salas de aula, resultando em baixos índices nas notas de avaliação do sistema educacional brasileiro.

Por outro lado, verifica-se um movimento bastante significativo, em grande parte das escolas visitadas, no sentido de se buscar caminhos de como enfrentar tais problemas considerado a escola como responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado, do seu papel histórico de mediador da cultura e ainda de agente transformador nas demandas apresentadas. Portanto, os problemas acima apontados, são desafios a ser enfrentados pela escola.

Nas visitas de acompanhamento escolar, os estagiários são orientados em valorizar o papel de mediador do professor discutindo a relevância de sua presença no

processo ensino e aprendizagem. Nessas discussões, especial importância tem sido dada na tarefa de acolher e ouvir os professores, suas angústias e necessidades, salientando e motivando suas participações no processo de atendimento dos alunos, como co-responsáveis pelo sucesso deste, repensando novas práticas e novos olhares sobre o aluno que é tido como “problema”.

Neves e Almeida (2003) assinalam que ao se colocar o professor como Sco-responsável no processo de atendimento a seus alunos, haverá maiores possibilidades de emergir um espaço de interlocução que possibilite ao professor refletir sobre sua prática docente e assumir uma postura mais crítica diante das queixas escolares, aqui especificamente, de dificuldades escolares.

Como resultado de tais ações, foi detectada, por meio da fala de muitos professores visitados e de algumas equipes pedagógicas a preocupação de se buscar novos caminhos para o fazer pedagógico em sala de aula de maneira a beneficiar seus alunos no processo de desenvolvimento, por meio de uma aprendizagem colaborativa visando criar situações de aprendizagem que levem a um enriquecimento pessoal e coletivo sobre o conteúdo administrado.

Os professores ao serem valorizados no seu papel de mediador são também estimulados a repensar no processo ensino aprendizagem e em sua complexidade e nos aspectos que envolvem o processo de aprender. Ou seja, a dimensão social, orgânica, psicológica e individual.

Além disso, fica evidenciado a necessidade da escola criar estratégias para vencer as dificuldades, procurando, por meio da mediação a superação das barreiras atitudinais e até de conhecimento pedagógico e técnico.

O trabalho de acompanhamento escolar, parte integrante do estágio “Atenção Psicoeducacional”, tem se mostrado uma experiência gratificante, satisfatória, trazendo um aprendizado e crescimento significativo tanto para os acadêmicos como para os professores/supervisores.

Tem se constatado uma evolução em cada integrante dos grupos operativos de acordo com as possibilidades individuais, confirmando assim, a importância de se intervir, por meio de grupo operativo, junto com crianças/adolescentes com queixas de dificuldades de aprendizagem que funciona como um suporte emocional que enfoca a questão emocional dos integrantes do grupo, possibilitando a cada um trabalhar suas limitações, suas dificuldades, seus conflitos e vivenciar estas experiências juntamente com o grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chamat, L.S.J. (1997). Relações vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor.

Checchia, A. K. A.; Souza, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Ciampa, A.C. (1995) Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, Wanderley (Org.). Psicologia Social: O homem em movimento. São Paulo, Brasiliense.

Ciampa, A.C. (1994) A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

Collares, C.A.L. e Moysés, M.A.A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). Ambientes de Aprendizagem, 01/08/2009. WWW.crmariocovas.sp.gov.br.

Collares, C. A. L. e Moysés, M. A. A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez.

Costa, J. F. (1986). Violência e Psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal,

Meira, M. E. M. (2002) Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: Tanamachi, E. R.; Proença, M.; Rocha, M (Orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Neves, M. M. B. da J.; Almeida, S. F. C. de. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: Almeida S. F. C. de. (Org.). Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea, 2003. P. 83-103.

Patto, Maria Helena Souza. (1993). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, p.

Pfromm Netto, Samuel. Psicologia, psicologias: velhos e novos olhares - Algumas considerações sobre o passado, o presente e o futuro da psicologia com ciência, profissão e ensino. *Psicol. pesq.*, Jun 2007, vol.1, no.1, p.03-07. ISSN 1982-1247



Souza, M. P. R. de e outros. A questão do rendimento escolar: subsídios pra uma nova reflexão. *Revista da Faculdade de Educação*. Ano 15, nº 2, p.188-201. São Paulo:, USP, 199.

Vygotsky, L.A Formação Social da Mente. (1991). São Paulo, M. Fontes,

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO: (RE)PENSANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

Juliana Fernanda de Barros - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAR - julianafernanda@msn.com

Profa. Msc. Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAR - danibridon@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Porque escola é coisa de criança, no final das contas se esses meninos e meninas têm problemas mas estão na escola seus atos viram arte” .

Alfredo Jerusalinsky (1999)

Durante muitos anos, o modelo de educação especial adotou instituições especializadas para alunos com necessidades educativas especiais, propondo um atendimento mais específico para essas crianças. Aos que não se ajustavam à rapidez, eficiência, produtividade e obediência valorizadas pela pedagogia, o envio a classes especiais era a única alternativa para apartar os incapazes do restante do sistema escolar (Patto, 2005). No entanto essa prática contribuiu para a segregação de crianças em escolas especiais ou a exclusão de qualquer modalidade de ensino, onde a rotulação e o estigma faziam face a vida dessas crianças, que sem direito ao ensino regular, eram excluídas da sociedade.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, o Estado passou a garantir o direito a todas as pessoas à educação. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 4.024/61, que orienta que pessoas com deficiência sejam atendidas dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 2003). A partir dessa lei, outras leis federais, estaduais e municipais foram formuladas para efetuar o compromisso social com a inclusão escolar.

Assim, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, gerando vários questionamentos a essa prática. A principal questão gira em torno da

formação dos professores que, com a grande demanda da inclusão, acolhem em suas salas alunos com as mais diversas dificuldades e deficiências sem receber, no entanto, uma formação, orientação, apoio ou suporte adequado para trabalhar com o aluno diferente.

Neste contexto atual, em que a inclusão se tornou um imperativo nas escolas, o acompanhamento terapêutico se torna uma modalidade de atendimento cuja proposta é auxiliar as crianças que apresentam dificuldades graves no desenvolvimento e que podem se beneficiar justamente da inclusão escolar para sua constituição subjetiva. Assim, o acompanhamento terapêutico vem aliar-se a inclusão escolar como uma prática facilitadora na inserção do aluno em uma sala regular, oferecendo suporte à instituição que o abriga, ao professor e, principalmente, ao aluno incluso.

Desta forma, buscamos neste artigo, através do instrumento teórico-técnico da psicanálise de orientação lacaniana, refletir acerca da inclusão escolar de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente de uma criança de quatro anos com suspeita de autismo, matriculada regularmente em uma escola de Educação Infantil do município de Paranaíba/MS.

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

O acompanhamento terapêutico (AT) é uma modalidade de tratamento e atendimento em saúde mental, que se dedica ao cuidado de pessoas em sofrimento, agudo ou crônico, oferecendo escuta singular ao sofrimento psíquico e apostando nos laços sociais. Vem sendo utilizado cada vez mais no tratamento psicanalítico com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento cuja proposta é auxiliar os pacientes que apresentam distúrbios graves, e que estão à margem da sociedade, em sua reinserção social. Segundo Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002), esse nome é dado oficialmente aos profissionais que trabalham nas ruas, fora de qualquer instituição, e tem sido um termo utilizado, por empréstimo, para identificar esta prática na escola.

O AT está ligado, assim, a várias áreas de atuação, e é realizado por profissionais de diversas formações e referências teóricas para se fundamentar. Por isso, não há uma estratégia definida de ação, pois a estratégia é um cenário que se pode modificar em função das informações, dos lugares, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Assim, a “estratégia é a arte de trabalhar com a

incerteza”, onde o AT pode ser pensado como uma estratégia de pesquisa-intervenção que vai sendo construída a partir de experimentações (Silva e Silva, 2006).

Hoje, o AT tem sido utilizado cada vez mais como recurso auxiliar no processo educacional de crianças com graves distúrbios de desenvolvimento. Algumas escolas regulares da rede particular e pública têm desenvolvido projetos de inclusão de crianças com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, onde o trabalho do AT entra como um agente facilitador do processo inclusivo. Através de seu trabalho, o AT cria as condições para que a criança possa frequentar a escola, beneficiando-se do processo educativo (Assali, 2006). No interior da escola, o trabalho do AT consiste em um acompanhamento da criança durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, procurando integrá-la ao grupo de crianças, assim como envolvê-la nas atividades propostas pelo professor (Fráguas, 2002).

Segundo Gavioli, Ranoya e Abbamonte o AT realiza a função de ser porta-voz do aluno diferente, indicando para ele e para os outros a possibilidade de ser reconhecido não só como aquele que "bagunça, atrapalha e detona", e colocando em palavras os atos bizarros e abruptos que a criança manifesta (Gavioli, Ranoya e Abbamonte, 2002, p.03). Essas nomeações se direcionam no sentido de conter o imaginário que estas ocorrências desencadeiam no professor e nos outros alunos. Neste sentido, a presença de um outro funciona como interlocução, fazendo a mediação entre o ideal do professor e a realidade que o aluno lhe apresenta. O acompanhante funciona, então, como testemunha do que acontece nas situações cotidianas que o aluno vivencia na escola, possibilitando o reconhecimento de suas produções, assim como de suas conquistas. Segundo Porto e Sereno, o "[...] acompanhante interpreta o sujeito nos momentos em que a concretização da montagem da cena se interrompe e exige sua intervenção através de ações" (1991, citado por Silva & Silva, 2006, p. 12).

Tafuri (2006) ressalta que este profissional deve estar na escola de forma bastante peculiar: atento à criança, olhando-a e dando-lhe colo apenas quando é solicitado. A criança deve ser repensada e imaginada pelo outro, para além da sua doença ou estereotipia, compreendendo o seu apelo antes de tentar interpretá-la. Assim:

às vezes é suficiente um pouco de humor ou de uma palavra capaz de trocar as coisas triviais da vida (quer dizer, desprendida de toda vivência persecutória) para desdramatizar uma situação e permitir ao discurso do sujeito recomeçar sobre outras bases (Mannoni citado por Tafuri, 2006, p.1).

Segundo Mannoni (citado por Tafuri, 2006), a criança dita autista só tem chance de sair do estado de enclausuramento e de alienação se puder conviver com pessoas que se permitam imaginar e se colocar na relação com ela, independente de qualquer prévio conhecimento da doença da criança. Uma intervenção como esta pode proporcionar a esses sujeitos a saída do lugar estigmatizado que muitas vezes ocupam na escola, e criar um lugar a partir do qual poderá emergir sua subjetividade, que foi aplacada por falhas relacionais em um período bastante primitivo de sua constituição subjetiva. Para o professor, esta leitura cria a possibilidade de que ele se espelhe no AT e passe também a supor que o aluno tenha algo a dizer. Assim:

podemos pensar a posição do AT junto à criança com transtornos graves na escola: é o Outro da linguagem, que traduz para ela a ambiência, o movimento geral e o mínimo movimento, a polifonia, todos os atravessamentos que constituem o território e o silêncio mais surdo (bastante próximo da atenção flutuante). Além disso, nomeia e dá sentido às situações que vão ocorrendo (Serenio, 2006, p. 09).

Na educação, o pedido da presença de um acompanhante terapêutico está relacionada, na maioria das vezes, à demanda de que ele possa responder pelas atitudes, às vezes “birras” assustadoras, e pela educação da criança que ainda não está incluída ao universo escolar e com a qual o corpo docente acredita não saber lidar. De fato, entender e decifrar o que querem transmitir essas crianças com esses atos de resistência não é uma tarefa fácil, uma vez que apontam para a própria resistência da escola em “sair de seu lugar cômodo” e desprender de seus ideais. Assim, diante desses casos fica imaginariamente reforçada a idéia de que o problema está localizado exclusivamente na criança, e assim a escola não se mobiliza para tentar compreendê-la. Como efeito, a escola procura no AT a possibilidade de resolver esse impasse sem precisar implicar-se com esse aluno. Assim, dentro do imaginário escolar este profissional seria a pessoa ideal para resolver o seu impasse, pois este uniria a função de ser um especialista – entendendo as peculiaridades do aluno com questões subjetivas – e trabalharia dentro da escola, colaborando no processo de inclusão escolar (Gavioli, Ranoya e Abbamonte, 2002).

Desta forma, o acompanhante deve estar atento para não “aceitar” esse lugar que a escola lhes oferece, como o especialista que possui toda carga de responsabilidade por aquele aluno e que isoladamente irá decifrar o diferente e propor alternativas para a solução do “problema”. Ao contrário, deve convocar a todos a participarem do processo

de inclusão, convocando uma ação institucional, onde os saberes, sem distinção hierárquica, podem e devem ser convocados e compartilhados rumo à educação inclusiva.

Assim, o acompanhante terapêutico deve sensibilizar o professor para a singularidade daquela criança, facilitando uma intervenção pedagógica junto a ele, e o encorajando a acolher e sustentar as produções do sujeito e com as quais ele deve se comprometer (Serenó, 2006). Deve levar esse educador a refletir sobre a sua posição imaginária de impotência, lugar cristalizado de queixas e incertezas, para poder lançar novas questões sobre a sua prática educativa e sobre a instituição escolar. Desta forma, deve possibilitar uma circulação discursiva, criando a possibilidade de que o educador se espelhe no acompanhante terapêutico (at) e passe também a supor que o aluno tenha algo a dizer (Ferrari e Freller, 2008).

Assim, a função do AT na escola, vai de encontro com a perspectiva da Educação Terapêutica, ou seja, de alguém que sustenta para a criança as regras que regem a instituição, ao mesmo tempo em que dá lugar e voz ao aparecimento da subjetividade do aluno. Como aponta Kupfer (2007):

a proposta da Educação Terapêutica é instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador (...) Precisa apresentar materiais, sugerir caminhos (...) Ao mesmo tempo, deve escutar o pouco de sujeito que ali por vezes emerge (p. 115-6).

Por princípio, a função do acompanhamento terapêutico na escola é algo bem definido e com tempo de finalização. Assim, o AT termina quando a classe (professora e crianças) e a instituição passa a funcionar como referência para acolher e sustentar as produções do sujeito com as quais ele deve se comprometer (Serenó, 2006).

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO COM UMA CRIANÇA DITA AUTISTA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

“Transmitir marcas simbólicas é inventar metáforas que possibilitem ao sujeito usufruir um lugar no discurso. Trata-se de uma educação que reconheça e se aproprie da sua condição de contribuir para a constituição e o aparecimento do sujeito, tanto do lado da criança quanto do lado do educador”.

Peticitado por Braga (2005,p. 59)

Gostaria de compartilhar aqui um pouco dos desafios da minha experiência com o AT, uma vivência rica e inusitada, acreditando que isso possa servir como

contribuição para o levantamento de questões pertinentes a essa modalidade de tratamento e sobre a questão da inclusão.

Iniciei o meu estágio de AT a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do município de Paranaíba/MS, que solicitou ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) uma estagiária para acompanhar uma criança com suspeitas de autismo matriculada numa escola regular de Educação Infantil nesse mesmo município. De acordo com a Secretaria de Educação, a escola e as professoras estavam encontrando dificuldades na lida com essa criança, não sabendo como proceder diante das questões apresentadas pela mesma. E assim se deu a minha entrada na instituição.

No primeiro dia de estágio, estava bastante ansiosa para conhecer a criança, e ao mesmo tempo preocupada e insegura em relação ao meu trabalho, já que não fazia tanto tempo que eu havia iniciado meus estudos sobre as questões do autismo e do acompanhamento terapêutico. No entanto, resolvi lançar-me neste desafio, encorajada pelas experiências da *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, fundada por Maud Mannoni, onde as estagiárias que ali são aceitas não precisavam ter um currículo vasto, ou conhecer a fundo sobre as questões do Transtorno Global do Desenvolvimento, sabendo diferenciar cada diagnóstico, bastando ter o desejo de estar com aquelas criança. Por isso me lancei nesta experiência.

A criança ao qual eu acompanhei, Caio (nome fictício que adotarei aqui), um garoto de quatro anos de idade, ainda não tinha um diagnóstico fechado de autismo, mas segundo os que conviviam a sua volta, tudo levava a crer que realmente era uma criança autista. Caio não fazia nenhum tipo de atendimento psicoterápico na época, sendo apenas acompanhado por uma fonoaudióloga. Caio já estava matriculado no jardim II de uma escola regular de Educação Infantil há sete meses, porém a demanda da escola em relação ao trabalho de AT era decorrente do pouco preparo da professora e da escola para lidar com as questões de uma criança com psicopatologia grave.

Ao entrar na instituição, pude logo perceber que as funcionárias e professoras observaram certa mudança em Caio, mas não avaliavam isso como um efeito do trabalho que desenvolveram com ele. Quando questionei como foi a entrada de Caio na instituição, as professoras disseram que esse foi um momento “conturbado”, pois ninguém sabia o que fazer com ele, e que a direção pareceu não se responsabilizar. Disseram que ele só “chorava, gritava, não parava na sala de aula, urinava e defecava na roupa e não segurava nem o seu prato de comida” (sic). Mas acrescentaram que ele já

“melhorou muito, pois agora ele fica mais tempo em sala de aula fazendo as atividades, não defeca e urina na roupa, não grita tanto como antes e até aprendeu a comer sozinho, se adaptando a rotina da instituição” (sic).

Com o passar dos dias fui percebendo que Caio era uma criança que não estabelecia contato com o outro, quase não falava, emitia apenas alguns sons aparentemente sem sentido, apresentava alguns comportamentos mecânicos e estereotipados, e andava e manipulava alguns objetos da sua sala sem nenhuma finalidade específica. Parecia não se afetar pelas palavras, pois não olhava e parecia que se fazia ausente de qualquer interação. Caio preferia brincar sozinho ao entrar em contato com as outras crianças. Passava muito tempo entretido consigo mesmo, perambulando pelos espaços, devido a sua dificuldade de ficar em sala de aula com seus colegas. Não tinha recursos psíquicos suficientemente estruturados para lidar com o desconhecido, e quando não suportava determinada situação, gritava, chorava e agredia os demais.

O início do meu trabalho caracterizou-se, portanto, por um momento de ambientação e observação do que se passava na relação de Caio com a classe, professora, funcionárias e com a própria instituição. Logo constatei que a escola não parecia implicada com as questões de Caio, ainda que quisesse ser considerada uma “escola inclusiva”. A direção depositava toda carga de responsabilidade pela criança na professora “que tinha que dar conta dele” (sic). A escola de Caio tinha expectativa de que minha presença em sala de aula garantiria que ele fizesse todas as atividades tal como os seus colegas. Era claro para mim que a escola queria alguém que se responsabilizasse e respondesse por ele, auxiliando-o nas questões pedagógicas. Já a sua professora demonstrou disponibilidade e interesse em ajudar essa criança, tentando entender por que ele se comportava daquela forma. Ela estava realmente disposta a ajudar e cooperar com as minhas atividades. Notei que ela era paciente e amorosa com ele, não o excluindo de qualquer atividade lúdica ou pedagógica, e sempre se esforçava para tentar entendê-lo e ajudá-lo. A existência dessa figura acolhedora foi bastante positiva para ele, pois ela lhe dava amparo emocional para melhor suportar o ambiente escolar. Em relação às crianças da sala de Caio, não observei grandes dificuldades, já que estavam acostumadas com as reações e atitudes dele.

Após esse período de observação e ambientação, minha meta foi estabelecer um vínculo com Caio, me fazendo ser confiável a ele, e oferecendo uma “estrutura de acolhimento” para que ele pudesse ser acolhido e escutado. Logo percebi que Caio tinha

resistência às mudanças e baixa tolerância à frustração, e frente a qualquer situação aversiva reagia de uma forma bem particular, gritando, chorando ou agredindo alguém. Assim, por exemplo, quando quebrava a ponta do seu lápis, ele gritava e o jogava no chão; quando queria determinado brinquedo e o outro não entendia seu pedido, gritava e agredia o outro; quando uma criança pegava o seu brinquedo, ele a agredia; quando tentava empilhar os cubos e estes caíam, ele os jogava no chão e gritava; quando não conseguia colocar o seu tênis, ficava irritado. Nesses momentos, eu procurava oferecer um acolhimento físico e emocional, tentando entender o motivo do grito, choro ou agressão. Eu procurava atender prontamente aos pedidos de Caio, oferecendo-lhe colo e escuta, comportamento esse que não era bem visto pelas funcionárias e professoras, que acham que eu era muito “mole” com ele e que não impunha os limites necessários.

Foi então ficando claro para mim que seria preciso nomear, colocar em palavras os atos bizarros e abruptos que Caio manifestava, uma ação que iria no sentido de conter o imaginário que estas ocorrências desencadeavam nos profissionais da instituição e nos outros alunos, ocorrências essas que eram vistas, quando muito, como “manha”, “falta de limites” e “birra”. Não se oferecia nenhum significado às atitudes de Caio a não ser estas. Assim, percebi que era necessário dar voz e re-significar as construções particulares que Caio encontrava como saídas possíveis para as diversas situações que enfrentava no laço social. Essa atitude de re-significar as vivências de Caio para as funcionárias também iria ao sentido de conter o imaginário de que eu estava mimando-o e privilegiando-o em detrimento a outras crianças. Assim, mais do que tentar adequá-lo às necessidades da escola, me preocupava em significar os acontecimentos para ele, exercendo a função de Outro, atribuindo aos atos de Caio uma significação e, ao mesmo tempo, deixando que essas significações circulassem para ele advir como sujeito (Braga, 2005). Percebi então que era preciso nomear os acontecimentos, oferecendo um significado, supondo ali um sujeito, uma demanda e um desejo.

Um exemplo disso foi um fato que ocorreu na sala de aula, quando as crianças estavam brincando de andar com o carrinho em volta da mesa. Caio ficou parado com o seu carrinho observando as crianças, e logo depois começou a bater com seu carrinho no carrinho das outras crianças que passavam perto dele. Ao invés de repreendê-lo por que ele estava atrapalhando os colegas, eu tentei entender por que ele estava fazendo aquilo. Então, percebi que Caio na verdade não estava querendo “agredir” as crianças ou atrapalhar a brincadeira, mas se inserir na brincadeira delas, mas aparentemente não

sabia como fazer. Então eu disse: - “Ah, você quer brincar com os seus amiguinhos?”, e o peguei pela mão e entrei na “roda” junto com ele, rodando em torno da mesa com o carrinho. Quando percebi que ele já estava à vontade, eu me retirei e o deixei sozinho com as crianças. Percebi que ele demonstrou satisfação de estar junto com as outras crianças e inserido na brincadeira delas.

A partir do momento em que eu comecei a nomear e dar um significado aos comportamentos até então “bizarros” do Caio, as funcionárias e as professoras se deram conta de que sua agitação motora aparecia em momentos de angústia, quando havia um confronto com o desconhecido, e não era uma simples birra de criança pequena. “A gente percebe que às vezes ele chora e grita com o intuito de falar alguma coisa, mas a gente não entende. Com as outras crianças é mais fácil porque elas falam, mesmo desobedecendo” (sic, fala da funcionária). Assim, expliquei para elas, em uma reunião para discutirmos as questões do Caio, que quando ele responde com gritos e com agressões, fazendo a famosa “birra”, na verdade ele está descarregando sua frustração por achar que não está sendo compreendido. Sua principal dificuldade relaciona-se à simbolização, ou seja, expressar em palavras ou transferir para palavras aquilo que ele quer, utilizando assim outros meios para se expressar, tais como: grito, choro, “birra” e apontar o dedo. Então esclareci que as “birras” e os comportamentos “bizarros” do Caio tinham uma intencionalidade, ou seja, tinham o intuito de transmitir algo, e que era preciso elas se atentarem a isso e não interpretarem como mais uma “manha de criança”.

Outro fato que me deparei foi com a questão da introdução dos limites, algo muito cobrado e valorizado dentro de uma instituição composta por regras. Assim, em meio às regras rígidas e os discursos que pairavam na instituição, “tem que colocar limite nesse menino, se não ele vai ficar impossível” (sic), eu me deparei com a situação de não saber se eu deveria impor os limites e impedi-lo de fazer algo que fugia das normas da instituição, ou se deveria ser mais flexível com ele, deixando-o “burlar” as regras quando sentisse necessidade. Porém, a questão maior era: será que Caio seria capaz de suportar a introdução dos limites? E até que ponto eu estaria atendendo a uma demanda dele ou da instituição?

Essas questões se acentuaram quando Caio foi para o Jardim II, que devido à troca de ano, sua professora mudou e o quadro de funcionárias da instituição se renovou também. Houve nesse momento uma mudança no comportamento do Caio, pois agora

ele estava convivendo com outras pessoas, exceto os alunos da sala, que se mantiveram os mesmos.

Com essa mudança, as cobranças se intensificaram, uma vez que Caio havia “regredido” em algumas questões, especialmente as comportamentais. A questão dos limites intensificou-se na instituição, reforçadas pelo discurso da mãe, que dizia impor limites mesmo que ele grite ou chore, pois “ele é esperto e sabe como fazer com que as pessoas façam o que ele quer” (sic), “então aqui na creche vocês podem colocar limites sim, se ele rasgar a atividade pode brigar com ele e dar outra para ele fazer, se não ele vai montar em vocês” (sic). Nesse impasse, e em meios a tantas cobranças: escola (“o Caio está impossível, o que você vai fazer?”), professora (“tem que colocar limite nele”) e a mãe (“você é muito mole com ele”), acabei respondendo a essa demanda e esquecendo do meu sujeito: o Caio.

Assim, mudei minha prática com ele, e passei ser mais arredia e incisiva aos comportamentos dele, o repreendendo duramente quando fugia a norma esperada, por exemplo, quando batia em outra criança, ou quando ultrapassava os limites, sem, no entanto, me atentar para o motivo que o levou a se comportar daquela forma. Eu estava querendo mostrar “serviço” para a instituição e esquecendo de quem eu realmente deveria atender e me preocupar. Ao mesmo tempo, percebi que esta minha mudança estava fazendo Caio afastar-se de mim, parecendo não me reconhecer mais.

Em meio essa confusão sobre o meu papel, meu trabalho e as cobranças, o próprio Caio, de uma forma sutil, pode me mostrar, através de uma brincadeira, qual era a minha verdadeira função dentro da instituição como acompanhante terapêutica. Certo dia, Caio pegou as peças de encaixe que sempre brincava, e começou a montá-las sozinho sem solicitar minha ajuda. Fez uma base pequena e começou a encaixar as peças uma em cima da outra, tentando formar “uma grande torre”. Mas como a base era pequena, estreita e frágil, não estava aguentando mais o peso da torre, e começou a querer tombar. Ao perceber isso, Caio ficou segurando com uma mão a base e com a outra me dava as peças para eu encaixar por cima. Porém, mesmo ele segurando a base da torre e tentando fixá-la na mesa, não estava conseguindo mantê-la em pé. Quando a torre caía, ele ficava extremamente irritado e começava a gritar. Então eu resolvi ajudá-lo, e fui reforçando a base da torre, construindo os alicerces para tentar mantê-la em pé. Quando eu percebi que o alicerce, a base estava bem firme, falei para ele continuar construindo a torre, e assim ele fez.

Quando terminamos, ele ficou olhando durante alguns minutos para a torre, admirando-a. Eu, então, também parei e resolvi admirá-la junto com ele, e consegui relacionar a construção dessa torre com a minha função diante das questões do autismo. No começo dessa brincadeira, as peças estavam todas misturadas dentro do balde, confusas, perdidas, assim como nós somos no início da nossa vida, pois segundo a teoria psicanalítica, a percepção do próprio corpo é formada por sensações separadas, provocadas por estímulos dos diferentes órgãos, que o sujeito não consegue naturalmente agrupar e formar um todo (o Eu), tendo assim a sensação de um corpo fragmentado, não possuindo uma representação integrada. Assim, é preciso um Outro para marcar e mapear o corpo com significantes, ou seja, “infundindo musicalidade nos sons rudes e nos gestos bruscos deste corpo devastado pelo desamparo” (Birman, 1997), fazendo a tradução dos gestos, choros e balbuciar do bebê, supondo que ali há uma demanda, começa dar a possibilidade para a criança perceber o seu corpo como uma unidade completa. Ou seja, é necessário a presença de um Outro para que o corpo, as peças, se “encaixem” e formem uma unidade. Porém, no autismo, algo falhou e esse Outro não conseguiu infundir musicalidade nesse corpo, nomeá-lo, causando problemas na constituição da imagem corporal e no estabelecimento do laço social.

Assim, quando Caio tenta montar sozinho uma torre, em cima de uma base/estrutura frágil, não fortalecida, não construída, ela cai, uma vez que não tinha suporte o suficiente para aguentar uma estrutura tão grande. Então, mesmo que ele tentasse erguer a torre, não conseguia. E aqui entra o trabalho do acompanhante terapêutico, como aquele que irá ajudar a fortalecer a base, a estrutura, para que a criança possa se apoiar nela, e a partir disso se organizar e conseguir se estabelecer.

Após esse dia, minha visão e minha prática mudaram consideravelmente com Caio. Eu percebi que antes de atender qualquer demanda, seja da instituição, seja da professora, ou dos pais, a demanda principal que deveria ser ouvida e atendida era de Caio, pois ele era o meu sujeito.

A partir disso, passei a agir com mais segurança em relação ao Caio e a minha prática, me posicionando melhor frente à instituição e à professora. Como consequência, pude contribuir de maneira significativa com Caio, fazendo intervenções pontuais e percebendo claramente os momentos em que os diferentes discursos que circulam no campo social sustentam lugares sociais para a criança. Pois, para Lacan, a linguagem constitui o eixo central através do qual o laço social acontece, ou seja, é na cadeia do discurso que o sujeito se constrói (citado por Luz, 2009).

Um exemplo vivenciado na creche que ilustra como os discursos oferecidos podem sustentar lugares sociais foi quando as crianças estavam brincando no pátio, e Caio começou a correr atrás de uma criança para bater nela, algo que fazia com frequência quando se deparava com alguma frustração. Porém, ao invés de barrá-lo e não oferecer nenhum significado para aquilo, disse à criança que o Caio estava brincando de bicho-papão. No mesmo momento, Caio aceitou esse discurso que lhe foi oferecido e imediatamente se colocou no lugar a ele demandado de bicho-papão.

Em algumas outras situações, foi possível transformar em demanda as brechas que Caio produzia, significando seus comportamentos, representados como “bizarros” pelos atores educativos, e oferecendo-lhe a oportunidade de transformar essas produções em algo socializável a todos. Pois quando se nomeia a ação aparentemente sem sentido da criança, dá-se a ela um significado o qual ela pode se colar e futuramente elaborar. Assim, ao estabelecer a demanda, o Outro traduz em palavras as ações regidas pela criança e oferece a possibilidade de se posicionar e significar.

Pude observar isso claramente no episódio do parquinho, onde Caio, não sabendo nomear o seu desejo (de ser balançado), usa do corpo para lançar-se ao outro. E quando eu suponho uma demanda no seu comportamento e a nomeio (você quer que eu te balance?), ele pode se colar nela e depois de algum tempo a demandar com palavras (Balança; aqui; vem). E na medida em que eu já não atendo mais o seu pedido, dificultando o seu acesso ao desejo (alternância presença e ausência – dando um espaço para a palavra e ação do outro), ele tem a possibilidade de ressignificar outras formas de me solicitar (cotando até 10 para que eu o balance).

Fui percebendo então que Caio estava lidando melhor com as frustrações, interagindo mais com as outras crianças e com a professora, aceitando o contato físico, e pronunciando algumas palavras, como, “vem”, “aqui”, “não”, “cai fora”, “balança”, entre outras. Estava aceitando inclusive que as crianças o beijassem e beijando o rosto das crianças quando estas o solicitavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante essas experiências, ficou claro que se a inclusão for feita de maneira reflexiva, implicando e atingindo todos os atores educacionais, a escola e as aprendizagens podem ser ferramentas terapêuticas, pois aumentam a circulação social das crianças, seu repertório cognitivo e sua posição no mundo da linguagem. Os

discursos sociais que circulam no interior do campo social sustentam para a criança lugares sociais, oferecendo-lhe a possibilidade de se estabelecer no laço social. Assim, como bem ressaltou Kupfer (2007), ir à escola, para crianças com autismo, poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar, seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito.

Sendo assim, o acompanhamento terapêutico vem como uma prática auxiliadora no processo de inclusão escolar, oferecendo sustentação à subjetividade da criança para que a mesma encontre a possibilidade de um lugar em sua singularidade. Porém está claro que a presença do at deve ser dosada, pois a escola deve se apropriar da responsabilidade de educar a criança e inseri-la em sua meio social (Parra, 2009).

O trabalho do acompanhante terapêutico não se deve voltar exclusivamente para a criança acompanhada, mas também para escola, os pais, demais alunos, diretora e equipe pedagógica, exercendo um papel de pano de fundo, de mediação entre todos os componentes que cercam o acompanhado, acompanhando-os também (Parra, 2009).

Assim, diante essa experiência ficou claro que o grande desafio no trabalho com a inclusão é aprender a lidar com as próprias frustrações, respeitar e aceitar que o outro não tem que necessariamente responder às nossas expectativas. Assim, é preciso conter a ansiedade e saber se posicionar diante das demandas que vão surgindo, para não perder o mais importante de vista: a criança.

REFERÊNCIAS

Assali, A. M. (2006). Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?. *Colóquio doLEPSI/FE-USP*, ano 6. Recuperado em 14 de Fevereiro de 2011. Obtido em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext.

Birman, J. (1997) Um Futuro para a Psicanálise? – Sobre os Impasses Atuais do Psicanalisar. *Estilo e Modernidade em Psicanálise*. (pp. 141-189). São Paulo: Editora 34.

Braga, L. P. Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas. Em Em Colli, F. A. G. e Kupfer, M. C. M. *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 43-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fráguas, V. (2002). Algumas reflexões sobre uma experiência de acompanhamento terapêutico dentro da escola. São Paulo. Recuperado em 04 de Outubro de 2010. Obtido em http://portalsaude.net/at/veridiana_fraguas.htm.

Freller, C. C., Ferrari, M. Á. L. D. (2008). Apresentação. Em Freller, C. C., Ferrari, M. Á. L. D. e Sekkel, M. C. *Educação Inclusiva: percursos na educação infantil* (pp. 7-17). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gavioli, C.; Ranoya, F.; Abbamonte, R. (2002). A Prática do Acompanhamento Educacional na Inclusão Escolar: do Acompanhamento do Aluno ao Acompanhamento da Escola. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, Infância e Educação*, São Paula, Recuperado em 25 de Setembro de 2010. Obtido em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300020&script=sci_arttext&tlng=pt.

Jerusalinsky, A. J. (1999). *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Artes e Oficinas.

Kupfer, M. C. (2007). *Educação para o Futuro – Psicanálise e Educação*. São Paulo, SP: Escuta.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (2003). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

Luz, A. P. (2009). Entre educar e constituir: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave do desenvolvimento. Colóquio LEPSI/FE – USP, Recuperando em 03 de Março de 2011. Obtido em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100013&script=sci_arttext.

Parra, L. S. (2009). *Atando Laços e Desatando Nós: Reflexões sobre a Função do Acompanhante Terapêutico de crianças autistas*. Dissertação de Mestrado publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

Patto, M. H. S. (2005). Passagens: a psicanálise em movimento. Em Colli, F. A. G. e Kupfer, M. C. M. *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 9-17). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sereno, D. (2006). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Revista Psyche*, 10(18), pp. 167-179. Recuperado em 18 de Setembro de 2010. Obtido em http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415.11382006000200016&lng=es&nrm=iso&tlng=pt.

Silva, A. S. T. & Silva, R. N. (2006). A emergência do acompanhamento terapêutico e as políticas de saúde mental. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, 26(2). Recuperado em 10 de Fevereiro de 2011. Obtido em http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200005&lng=es&nrm.

Tafuri, Maria Izabel. (2006). A Clínica Psicanalítica e o Trabalho de Acompanhamento Terapêutico: um interseção possível. *São Paulo: Escuta*, Recuperado em 17 de Setembro de 2010. Obtido em <http://www.fundamentalpsychopathology.Org/anais2006/4.63.3.3.htm>.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO ENSINAR-APRENDER.

Zildene Francisca Pereira - Universidade Federal de Campina Grande/UFCG -
denafran@yahoo.com.br

Laurinda Ramalho de Almeida - Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo/PUC/SP - laurinda@pucsp.br

Financiamento: CNPQ

Introdução

Este texto é parte da pesquisa de Doutorado a qual investigou o que pensam e sentem professoras alfabetizadoras sobre a relação entre afetividade e aprendizagem escolar, no contexto da alfabetização, em escolas públicas municipais da cidade de Cajazeiras no alto sertão da Paraíba. A pesquisa foi realizada com dez alfabetizadoras e teve como foco a trajetória de formação de cada uma em seu contexto.

Metodologia

A pesquisa envolveu um processo dialógico entre a literatura especializada e os dados coletados e foi realizada junto a dez professoras alfabetizadoras com idade entre 28 e 52 anos, que trabalham em diferentes escolas públicas municipais da cidade de Cajazeiras/PB. Para a escolha das participantes consideramos os seguintes critérios: serem alfabetizadoras em diferentes momentos da carreira docente e trabalhar em escolas públicas municipais da zona urbana. Para a escolha da cidade consideramos como critério ser uma região que tem uma história de escolarização de formação de professores e por ser conhecida como a cidade que ensinou a Paraíba a ler.

A produção de informações para este trabalho foi feita por intermédio dos seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada com dezoito questões; entrevista recorrente, observações Impressionistas e o registro no caderno de campo. O momento da entrevista é um diálogo com objetivos definidos para compreendermos um determinado fenômeno que está sendo estudado.

A entrevista foi organizada da seguinte forma: primeiro as professoras responderam um questionário de caracterização pessoal e profissional, em seguida realizamos 18 questões semi-abertas, gravadas em fita cassete, relacionadas a três pontos relevantes para a pesquisa: lembranças da alfabetização, processo de formação, concepções de afetividade e seu papel na prática docente. Para o registro dos dados, além da gravação fizemos anotações no diário de campo após cada entrevista, com observações relacionadas às respostas, as expressões faciais e corporais no decorrer da fala e as inquietações das alfabetizadoras mediante a situação de entrevista.

É importante entendermos que a elaboração das questões nos servirá de base para orientar e nos dar subsídios diante da participante da pesquisa. Torna-se imprescindível o cumprimento de horários, local, sigilo das informações obtidas, o não direcionamento das respostas, assim como respeito à cultura e as narrativas expostas pelo sujeito pesquisado.

O processo de análise é o momento em que somos conduzidos pela nossa compreensão acerca da temática, foco da pesquisa, tanto pelos nossos aportes teóricos, quanto pelas nossas experiências vividas de forma pessoal e/ou profissional. É de fundamental importância considerarmos esses aspectos, visto que significa o cuidado que temos que ter com o rigor teórico-metodológico. (SZYMANSKI, 2004).

Delineando uma análise

Partimos da premissa que um bom relacionamento seja ele vivido em espaço formal e/ou informal é o que faz toda diferença no processo ensino-aprendizagem. A compreensão das professoras relacionadas à temática Afetividade nos vem permeada de significações pessoais e construções diárias de conceitos, de novos entendimentos acerca da própria prática docente, bem como a dinâmica de aprendizagens diversas em diferentes espaços formativos e assim enfatizamos a maneira que cada alfabetizadora compreende a afetividade, algumas com uma elaboração mais fundamentada e outras, ainda, na visão do senso comum.

Podemos destacar, mediante as falas, que a afetividade está relacionada: à necessidade de uma relação mais próxima com o aluno; cuidar do outro; carência pessoal por parte de alunos; dar carinho, beijar, abraçar e impor limites; mostrar ao aluno que ele é importante e merece ser respeitado; falta de limites dificulta a

afetividade; afetividade como excesso de proteção; ter boa relação na sala de aula; ser afetivo é ser professora-mãe, é conquistar os alunos; não confundir carinho com ser boba; cumplicidade entre aluno e professor.

Hoje, a afetividade é alvo de muitas discussões e reflexões em sala de aula, considerando a relação professor-aluno, as práticas pedagógicas e tantos outros assuntos em diversos contextos, mas o que pudemos perceber mediante as narrativas das professoras aqui entrevistadas é que embora a afetividade tenha ganhado espaço nas reflexões diárias, em diferentes escolas, e nos cursos de formação de professores, esta é, ainda, uma temática em elaboração e entendimento, especialmente considerando as relações estabelecidas no contexto da sala de aula de escolas públicas.

O que vemos, ainda, é que as alfabetizadoras dizem ser algo importante, dizem pensar sobre o assunto diuturnamente, querem fazer diferente nas suas atividades pedagógicas e defendem o posicionamento de uma relação afetiva entre professor e alunos, mas, ainda assim, não sabem o que fazer, nem mesmo como conduzir uma sala superlotada considerando a afetividade como mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. O entendimento, ainda, fica aquém do esperado, especialmente, se fizermos uma relação com o aumento do número de pesquisas relacionada a essa temática na atualidade.

A partir da compreensão das alfabetizadoras referente à afetividade e à relação professor-aluno estabelecida em sala de aula, vimos o quanto o conceito afetividade é ambíguo, faz com que as professoras, durante a entrevista, parem, escutem a pergunta mais de uma vez, reflitam e em alguns momentos tentem organizar as ideias para expor o que entendem sobre esta relação. Ora enfatizam a necessidade de o professor beijar, abraçar e acolher o aluno independente de qualquer situação, ora explicitam suas narrativas baseadas no impor limites, no cumprimento de regras para que seja possível uma alfabetização diferenciada e, ainda assim, se culpam, por vezes, quando percebem que seu trabalho não surtiu o efeito esperado.

O sentimento de raiva, de descrédito, de cansaço, do cumprimento ou não das normas estabelecidas, mas também de alegria, de encantamento, de satisfação, que permeiam a relação professor-aluno, são inerentes ao nosso comportamento cotidiano e nos acompanham em todas as fases da nossa vida, sejam elas experienciadas na comunidade em que estamos inseridas; na escola; em casa e no ambiente de trabalho.

As reações corporais sentidas e demonstradas pela emoção não nos deixam esconder ou até mesmo esquecer alguns acontecimentos que marcaram nosso

comportamento, tanto de forma agradável, quanto desagradável e que nos fizeram ter atitudes inesperadas. As diferentes emoções nos possibilitam vivenciarmos situações que podem modificar inteiramente nossas disposições para ensinarmos e aprendermos. Podemos pensar que, independente, do grau de intensidade dessas emoções e sentimentos que fazem parte do nosso comportamento diuturnamente poderão interferir na aprendizagem de forma positiva ou não. Segundo Wallon,

Inversamente, sempre que prevaleçam de novo atitudes afectivas e a emoção correspondente, a imagem perderá a sua polivalência, obnubilar-se-á, desaparecerá. É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controlo ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; derrota do raciocínio e das representações objetivas pela emoção. Na criança é lento o progresso das suas reacções puramente ocasionais, pessoais, emocionais, até alcançar uma representação mais estável das coisas; e são contínuos ou refluxos (1941/1995, p. 144).

Considerando esta afirmação, podemos destacar que, nem sempre é possível para o adulto professor ter este distanciamento emocional vivido e sentido a partir de alguma situação agradável ou não em sala de aula. Hoje se torna mais frequente experiências de falta de respeito; de descrédito na educação; de cobranças exacerbadas; de desestrutura familiar; de falta de sentido para aprender conteúdos sistematizados que causam ao professor certo desconforto em sua profissão.

Existem casos em que as reacções às emoções desagradáveis são mais controladas no comportamento do adulto, fazendo com que este saiba dar direcionamento ao problema existente, tanto de comportamento, quanto no processo de aprendizagem. Já no comportamento do aluno-criança vimos que é mais uma ida e volta da razão para a emoção e vice-versa, nem sempre às reacções são controladas, fazendo com que a criança se volte para o professor e deposite neste a raiva ou o contentamento por alguma situação vivenciada na escola ou no seu espaço particular.

Embora desejemos diferenciar, em sala de aula, o tipo de comportamento que devemos ter com os alunos, nem sempre é possível deixarmos para trás situações da nossa vida particular fora dos muros da escola, pois querendo ou não somos afetados e afetamos os outros com nossas experiências e entendimentos de tais situações. Não nos desenvolvemos de modo fragmentado, o que nos leva a nos questionar a diferenciação existente quando cobramos da criança que ao chegar à sala de aula tenha um tipo de

comportamento silencioso e quieto para que possa aprender o conteúdo previsto para tal dia da semana, sem nem mesmo sabermos o porquê de tal inquietação.

De acordo com as falas das alfabetizadoras participantes da pesquisa podemos destacar, inicialmente, o posicionamento de Elisa quando destaca experiências negativas, vivenciadas na docência, que dificultam a aprendizagem em sala de aula e enfatiza a desestrutura familiar como uma das situações mais frequentes, desencadeadora de comportamentos inadequados e que acaba por repercutir nas relações estabelecidas em sala de aula. Segundo a professora existem muitas experiências que poderiam ser aqui destacadas, mas a principal é a “[...] a falta de respeito com a gente, sabe? Crianças que fala palavrão, que é a convivência, não é? Em casa. Do mesmo jeito que eles se comportam em casa acha que deve se comportar do mesmo jeito na escola”. A professora relata com tristeza esse fato, mas diz que não se deixa abater e faz o melhor que pode para que as crianças sintam-se bem na sala de aula.

Mas as experiências marcantes não são apenas as negativas, as alfabetizadoras destacam com ênfase as positivas que trouxeram e trazem, ainda hoje, uma sensação de bem estar na profissão, como se fosse um reconhecimento do seu trabalho. De acordo com as falas podemos perceber que o destaque dado às experiências positivas ganham mais espaço no trabalho docente para que as alfabetizadoras consigam permanecer na profissão durante tantos anos e assim afirmam:

[...] de positivo eu tento tirar ao máximo, sabe? O negativo eu tento esquecer. E o positivo assim [...]. Tem aquelas carinhosas, sabe? Que precisam de afeto, de carinho [...] eu vejo assim você ser responsável por aquela turma. Elas depositam toda a confiança na gente. Às vezes, na maioria das vezes vai chamar “Tia” ou “Professora”, chama “Mãe”. Eu acho assim que a maioria tem a gente assim, como um modelo, tenta imitar a gente. Eu acho são esses os pontos positivos. (Elisa)

Ai, positivo foi porque até então não tinha trabalhado com alunos já adolescentes, não é? Muitos deles acho que tinham até perto da minha idade. Foi que ficou essa relação de amizade. [...] eu recebia cartão deles. Teve um que fez um cartaz pra mim, eu até me emocionei [...] pedindo obrigado, porque a partir do momento que ele entrou na sala ele aprendeu a ler... (Solange)

Após a reorganização das informações obtidas e compreendermos as falas das professoras, a partir da consideração das suas experiências pessoais, das vivências no

seu meio cultural e das suas reais condições para permanecer na profissão é que nos percebemos envolvidas em uma construção de conceitos que são reorganizados a partir do momento em que buscar um maior entendimento, acerca de como afeto e sou afetado pelo outro, é condição fundamental para a reconstrução e reorganização da prática pedagógica, assim como a relação professor-aluno ganha um suporte maior: a apreensão do que seja a afetividade.

A compreensão da afetividade como constituinte do nosso estar no mundo vem carregada de momentos de conflitos, especialmente quando as alfabetizadoras tentam entender que as experiências positivas são maiores e mais significativas do que mesmo as experiências negativas. Esses momentos fazem com que as professoras fiquem aprisionadas a noção do senso comum e defendam, por vezes, um pensamento voltado para a maleabilidade das relações estabelecidas no convívio em sala de aula e utilizam esta justificativa para explicar a sua permanência na profissão, especialmente considerando todos os problemas existentes.

Ao indagarmos sobre o que é ser uma professora afetiva e se elas se consideram, todas responderam que sim, se consideram por diversas razões: não se preocupam apenas em transmitir conhecimentos elaborados; se preocupam com a formação da criança de modo integral; acompanhamento para além da sala de aula; gostam de saber se os alunos estão bem nas suas comunidades; gostam de beijar, abraçar, colocar o aluno no colo; dar amor; carinho; atenção e ter um bom convívio. Destacam, principalmente, que o professor deve impor limites para que a aprendizagem seja realmente efetivada. Podemos acompanhar esta compreensão na fala seguinte:

[...] eu me considero uma pessoa afetuosa, porque.... eu vou tentar explicar... eu acho assim que num ambiente onde a gente se relaciona bem eu acho que tudo se desenvolve melhor. Então se eu me dou bem com você, se a gente tem uma conversa agradável, se a gente sabe como agradar o outro, eu acho que a recíproca pode ser verdadeira. Porque ninguém é obrigado a gostar da gente. Eu penso assim. Mas uma atitude, uma palavra, um pensamento, eu acho que desvenda muita coisa, que quebra muitas amarras, eu acho que facilita. Uma palavra bem usada, bem aplicada no momento adequado, eu acho que faz com que muita coisa funcione melhor... (Érica)

É interessante pontuarmos que segundo Érica ser uma professora afetiva é acima de tudo ter um bom relacionamento com os alunos, ter proximidade,

conduzir e organizar a vida escolar de acordo com as cumplicidades estabelecidas. Aqui, as alfabetizadoras enfatizam a necessidade de um convívio harmonioso, respeitoso entre professor e alunos e acima de tudo que haja um diálogo aberto e franco para que as amarras da aprendizagem escolar sejam ressignificadas.

Nessa perspectiva, podemos considerar que, a criança, ao chegar à escola, tem apenas os cuidados da família, seus modos de pensar, comportar e agir mediante diferentes situações cotidianas, pois esta é fruto do meio ao qual está inserida e não existe aqui uma separação do social e o individual. A criança ao chegar à escola terá acesso a outros tipos de materiais; sua socialização será expandida e terá novas possibilidades de ampliar situações que favorecerão seu crescimento e aprendizagem, pois a teoria walloniana nos permite compreender que o homem é próprio da sua espécie e vai se constituindo na relação com o social. Para Wallon,

Desde a infância não há, por assim dizer, reacção motora ou intelectual que não implique um objecto moldado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A actividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio dos instrumentos que lhe fornecem tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta. Ela é moldada por eles e é desta prática, que habitualmente precede a reflexão, que se libertará o fundo de noções sobre as quais se edifica a sua representação das coisas. (1973/1975, p. 11)

Um bom relacionamento em sala de aula faz com que as tensões, a agitação, o cansaço diário e os fracassos, quando não conseguimos fazer com que o aluno aprenda a ler e escrever, sejam minimizados a partir do entendimento das diferentes situações que envolvem todo o processo, nos possibilitando uma reconstrução da prática pedagógica a partir da compreensão do todo – aluno, professor, contexto, experiências, conteúdos a serem repassados e acima de tudo o respeito às diferenças de ritmo, considerando que a criança será adaptada ao ambiente que faz parte.

Enquanto a professora Érica destaca que um bom relacionamento fará diferença em sala de aula, especialmente quando se considera ser uma professora afetiva; Soraya afirma: “Eu me considero uma professora afetiva... tem momento que não, porque você sabe, você já trabalhou com alfabetização, tem momento que você tem que ser dura, tem que ser muito firme assim no que você determina com eles [...]”

Ao escutarmos a professora Soraya ao mesmo tempo em que nos remete à cumplicidade existente e necessária em sala de aula, nos faz pensar que existe, nessa

reflexão, uma cobrança voltada para o tipo de tratamento que é dado ao aluno quando o professor tem que ser enfático e impor limites. Enquanto a professora falava, durante a entrevista, nos demonstrava, por vezes, sentir certo constrangimento por ter que falar com mais rigidez com os alunos, era como se a todo o momento nos pedisse para reafirmar suas afirmações, mas, ainda assim, nos olhava firme dentro dos olhos nos dizendo ser afetiva e demonstrando clareza no que explanava, especialmente por sentir na pele as cobranças relacionadas à relação professor-aluno. Segundo Freire,

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar... (1998, p. 09-10).

Diante do exposto, podemos supor que essas compreensões, pontuadas pelas alfabetizadoras estão intimamente relacionadas à vida escolar de cada uma como alunas, pois a partir das suas experiências pessoais é que conseguem realizar a prática pedagógica de forma diferenciada do que conheciam. Podemos acompanhar na fala de Carolina quando destaca que

[...] a afetividade é primordial pra criança crescer. Porque eu, assim, eu também faço essa comparação comigo. Com as pessoas, com os professores que eu tive, que eram afetivo comigo, eu me sai muito bem. Já aquele professor durão, que era mais exigente, mais assim, grosso, que nunca lhe incentivava, já eu tive mais dificuldade. Então as experiências que eu tenho no magistério a nível médio, e na universidade no curso de Pedagogia, os professores que eram afetivos, eu aprendi bastante.

Da mesma maneira que o incentivo e o diálogo franco podem diminuir as dificuldades de aprendizagem, a falta desses aspectos poderá contribuir para um suposto fracasso e desistência do aluno. Observamos mediante a fala de Carolina, durante a entrevista, a tristeza com que enfatizava aqueles professores mais rudes, que não incentivavam os alunos a buscar mais conhecimentos, e nos demonstrava inquietação

por ter que relatar uma experiência negativa que poderia ter feito com que ela desistisse de estudar.

As alfabetizadoras nos mostraram, ao longo das entrevistas, uma preocupação voltada para a realização de um trabalho diferente do que vivenciaram como alunas, a partir das suas próprias concepções do que seja escola, ensino-aprendizagem, afetividade, relação professor-aluno e o papel do professor nesta fase de escolaridade, considerando o contexto, as necessidades dos alunos e suas próprias e o que fazer mediante um contexto de mudança que vivemos atualmente.

É importante destacarmos a importância que as alfabetizadoras dão à formação continuada, todas falam do seu processo de aprendizagem e das interações vividas com colegas de profissão de diferentes escolas do município como um aspecto valioso de crescimento pessoal e profissional. Apenas uma professora destaca o fator falta de tempo para estudar, considerando que exerce duas profissões bem diferentes – professora e pasteleira e dar conta de todo material para estudar e socializar no dia do encontro chega a ser, por vezes, inviável.

Essas cobranças em desenvolver um bom trabalho, condizente com as necessidades dos alunos e o desejo de mudança do próprio professor compõem um quadro de mal estar docente voltado para as pressões e expectativas da sociedade que cobra do professor mudanças que nem sempre estão ligadas às suas possibilidades, inviabilizando, por vezes, a sua permanência na docência.

As falas das alfabetizadoras nos possibilitaram direcionar nosso olhar para a tão discutida relação teoria-prática. Essa é uma reflexão que vem impregnada de sugestões das próprias professoras, apresentando alternativas que possam minimizar esse fosso, especialmente deixando de enxergá-las apenas como consumidoras de teorias alheias e distantes da sua realidade, pois a sala de aula traz imprevistos que só poderão ser pensados e reorganizados a partir da própria prática e essa é uma compreensão defendida por todas as participantes da pesquisa, de modo que, embora defendam a afetividade como beijar, abraçar e impor limites nas relações em sala de aula, também refletem a docência como um caminho aprendido diariamente.

Considerações Finais

Conhecer as reais condições de trabalho, de socialização, de condições financeiras e estruturais em que estão submetidas às alfabetizadoras, nos possibilita um olhar ampliado acerca da compreensão do espaço de sala de aula ser considerado um lugar sem vida, cheio de regras a serem cumpridas, em que, em muitos casos, apenas procuramos um culpado para responsabilizá-lo pelo fracasso e desistência de alunos que saem da sala de alfabetização, atualmente 1º ano do Ensino Fundamental I, sem saber ler nem escrever.

O próprio professor hoje é visto como um dos principais responsáveis pela desestrutura na aprendizagem dos alunos. Este, por sua vez, passa a ser o bode expiatório de todos os males que acontecem na escola contemporânea, especialmente por ser a peça fundamental para desencadear situações agradáveis e/ou desagradáveis, tanto na relação dele com os alunos, aluno-aluno, quanto na própria relação do aluno com o objeto de conhecimento.

Um dos aspectos primordiais para que a relação estabelecida em sala de aula seja vivenciada de modo respeitoso é fazer com que o professor tenha clareza do seu trabalho e compreenda as fases de desenvolvimento em que passa a criança, antes de entrar na escola e depois que lá permanece, pois só assim suas atividades serão facilitadas pelo entendimento teórico do comportamento infantil, que repercutirão na sua prática docente.

Outro aspecto que deverá ser levado em consideração quando defendemos que os professores conheçam teoricamente as fases de desenvolvimento em que passam as crianças, é o contexto em que cada uma está inserida, especialmente porque o que vai determinar se uma criança está em uma fase ou em outra não é única e exclusivamente a idade cronológica, mas também o incentivo e as experiências vivenciadas no meio ao qual fazem parte.

Podemos pontuar que as relações estabelecidas em sala de aula evoluem de acordo com as idades e necessidades dos alunos, por exemplo: uma criança menor necessita de uma maior proximidade e aqui a afetividade é epidérmica, já uma criança na fase categorial a necessidade maior é no plano intelectual. Isso não quer dizer que não exista a afetividade, mas que esta tem sua forma no cognitivo.

Essa releitura do corpo como um todo nos possibilita um olhar acurado das nossas necessidades enquanto educadoras numa educação formal, das necessidades dos nossos alunos, enquanto aprendizes de um saber sistematizado, assim como da junção

dos nossos saberes para que a aprendizagem seja verdadeiramente efetivada e assim chegarmos à compreensão do que seja ensinar.

Estas construções de conceitos, elaboradas pelas alfabetizadoras, nos apresenta movimentos reflexivos que fazem com que a prática docente seja a todo o momento ressignificada. A professora Daniela nos evidencia a construção de conceitos nos mostrando um caminho diferenciado do que temos escutado de vários professores em diferentes instâncias educacionais quando afirmam ser a escola um lugar privilegiado para preparar o aluno para a vida. A própria vida, como bem nos afirma à alfabetizadora, acontece paralelamente e conjuntamente ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola. A vida do aluno em sala de aula e fora dela é diferente, mas não há uma substituição de uma e de outra, mas uma ampliação daquilo que o aluno já sabe.

O processo ensino-aprendizagem como o próprio nome diz é na verdade a peça chave do trabalho do professor é uma unidade e não dá para compreendermos separadamente, pois não existe um momento onde um acontece, pára e em seguida o outro inicia. Para as professoras Iracema e Soraya a palavra ensinar remete a momentos distintos; Iracema assume a postura de mediadora entre a criança e o objeto de conhecimento. Já a professora Soraya entende o ensino de forma ampliada, não apenas o ensinar conteúdos, mas também uma forma de viver diferente daquela que os alunos já conhecem.

O entendimento da relação entre conhecimentos sólidos das matérias a serem ensinadas e a necessidade de um bom relacionamento interpessoal entre os diferentes sujeitos envolvidos na escola, nos impõe pensarmos que esse bom relacionamento nos possibilita uma aprendizagem diferenciada, especialmente quando se cria laços de confiança, respeito e limites. Esses limites poderão ser entendidos na forma de construção de regras em que todos participem da sua elaboração e que haja respeito entre as diversas experiências compartilhadas em sala de aula.

Compreender o que seja a afetividade e sua relação com o processo ensino-aprendizagem nos possibilita ressignificar à prática pedagógica e nosso olhar para a discussão da afetividade para além da compreensão do senso comum.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. R. de. (2002). *O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica*. In: LAMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. P. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola.

Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora.

Dantas, H. (1992). *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In: LA TAYLLE, Yves. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Leite, S. A. da S. (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. In: *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Temas Básicos em Educação e Ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de. (2000). *Henri Wallon – Psicologia da Educação*.

2ª ed. São Paulo: Loyola.

Mynaio, M. C. de S. (1998). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Szimanski, H. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*.

Brasília: Plano.

Wallon, H. (1973/1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.

Wallon, H. (1941/1995). *A evolução psicológica da criança*. Tradução: Cristina

Carvalho. Lisboa: Edições 70.

AFETIVIDADE E JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane Barros - josi@eei.ufrj.br

Nicole Colucci - nicole-colucci@eei.ufrj.br

Erika Loureiro - erikaloureiro88@hotmail.com

EEI/UFRJ

O presente artigo busca compartilhar reflexões e ações sobre afetividade e jogos cooperativos realizados na EEI-UFRJ (Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro), com crianças de 05 a 06 anos. Apoiados nos pressupostos de Wallon, Vygotsky e Walter Benjamin, além da bibliografia sobre Jogos Cooperativos, a equipe de psicologia trabalhou a questão da afetividade através do viés da cooperação. Partiu-se de uma metodologia participativa, a fim de experimentar o princípio da cooperação na expressão de sentimentos, no apoio à construção da auto-estima, no reforço à confiança mútua entre crianças/crianças, crianças/adultos, adultos/adultos.

Por ações mais cooperativas e afetivas

Pensar e viver a afetividade numa relação respeitosa, ética e potencializadora das dimensões humanas, requer entender o sujeito em suas especificidades, mas também um olhar crítico sobre a cultura, os valores e as diferentes formas e possibilidades de relações interpessoais. No atual contexto social, neoliberal, onde o individualismo e a competitividade são pilares para a manutenção de uma perversa hegemonia, cabe se pensar em valores essenciais para a dignidade humana, como por exemplo, a cooperação.

Atualmente, a “educação para a paz”¹⁰¹ vem repercutindo avanços importantes no cenário educativo e nesse sentido a perspectiva desse trabalho busca integrar o

¹⁰¹A expressão “educação para a paz” se refere a uma nova forma de entender o mundo em que vivemos que tem como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, priorizando o respeito à vida e a dignidade de cada pessoa, desprezando assim a violência em todas as suas formas, a injustiça, intolerância, competição, racismo, fanatismos de qualquer espécie e enaltecendo um conjunto de valores como a liberdade, o respeito, a cooperação, a comunicação e o diálogo.

conjunto de relações que o indivíduo estabelece consigo, com o meio social e com o meio ambiente em que vive. Desta forma, os jogos cooperativos surgem a partir da preocupação e reflexão do quanto o individualismo e as práticas competitivas vêm sendo valorizadas na sociedade moderna, mais especificamente na cultura ocidental.

Os principais passos para integrar os jogos cooperativos no Brasil se iniciaram na década de 1980, tendo como principal representante Fábio Otuzi Brotto, que entende a utilização desses jogos como uma abordagem filosófico-pedagógica que promove a ética, cooperação e melhor qualidade de vida para todos. Brotto (2001) afirma que nos jogos cooperativos, joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros; joga-se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos. Tendo os jogos como um processo, aprende-se a considerar o outro como um parceiro, um solidário, em vez de tê-lo como adversário, e a ter consciência dos próprios sentimentos, e a colocar-se uns nos lugar dos outros, operando para interesses mútuos, priorizando a integridade de todos. Estes Jogos são estruturados para diminuir a pressão para competir, para promover a interação e a participação de todos e deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar/brincar.

O autor ainda aponta que os Jogos Cooperativos são jogos de compartilhar, unir e incluir, eles despertam a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e sucesso em si mesmos. Eles reforçam a confiança em si mesmo e nos outros e todos podem participar autenticamente, onde ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Dessa forma, os Jogos Cooperativos resultam no envolvimento total, em sentimentos de aceitação e vontade de continuar jogando. Sabemos que a competição aumenta a ansiedade, dificulta o diálogo e a integração entre os participantes, comprometendo a alegria e o prazer em jogar/brincar. Nesse sentido, os Jogos Cooperativos são um contraponto à lógica da competitividade e ao egoísmo.

Quando pensamos sobre alegria, prazer, integração, diálogo e cooperação nos remetemos também à afetividade. Entendemos que a dimensão afetiva é essencial na constituição do ser humano, pois esta é a primeira manifestação do psiquismo que propulsiona o desenvolvimento cognitivo a partir das interações feitas pelo bebê com o meio social, promovendo assim a instauração de vínculos estabelecidos pela consciência afetiva.

O bebê nasce dependente de seus cuidadores, e como ainda não possui o instrumento da linguagem, este se comunica com os mesmos, principalmente com a mãe em um primeiro momento, através de movimentos que esboçam expressão emocional. Conforme sinaliza Rego (1995, p.59),

Se comparado com as demais espécies animais, o bebê é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A sua sobrevivência depende dos sujeitos mais experientes de seu grupo, que se responsabilizam pelo atendimento de suas necessidades básicas (locomoção, abrigo, alimentação, higiene etc.), afetivas (carinho, atenção) e pela formação do comportamento tipicamente humano. Devido à característica imaturidade motora do bebê é longo o período de dependência dos adultos.

Para Wallon, uma grande referência nos estudos sobre afetividade, a personalidade humana é constituída pela afetividade e inteligência como funções básicas. A afetividade é caracterizada por sensibilidades internas que orientam o sujeito para o mundo social, enquanto a inteligência estaria vinculada às sensibilidades externas e direcionada, portanto, para o mundo físico. Nesse contexto percebe-se a importância do papel afetivo para o desenvolvimento humano visto que este é um domínio funcional anterior à inteligência e determina os interesses individuais dos sujeitos. Como afirma Gonçalves (2003, p.14-15),

O recém-nascido não tem ainda outras formas de se comunicar com o outro, que não a emoção [...] Cada movimento, cada expressão corporal dessa criança, acaba por receber um significado, atribuído pelo outro, significado esse do qual ela se apropria. Uma criança que chora porque seu estômago dói de fome, não chora inicialmente para alguém vir alimentá-la, mas chora por causa da dor. Ao receber a atenção que necessita, vai construindo os significados de cada ação sua.

Vygotsky também ressalta a relevância do aspecto afetivo em suas obras, afirmando que este possui tanta importância quanto os demais aspectos¹⁰² relacionados

¹⁰² Pensamento, memória, percepção e atenção. La Taille, Y; Dantas, H; Oliveira, M, K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ao desenvolvimento humano e deve ser igualmente objeto de preocupação na educação. La Taille, Dantas e Oliveira (1992), afirma que Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos.

Tanto Vygotsky quanto Wallon destacam que a afetividade é vital em todos os seres humanos, em especial no desenvolvimento durante a primeira infância, estando presente desde o nascimento e nas experiências vivenciais dos sujeitos ao longo de suas vidas, principalmente no que se refere ao relacionamento com o “outro social”.

Borba e Spazziani (2005) destacam que os autores entendem que somente a estrutura fisiológica do ser humano, que é inata, não garante que o indivíduo, sem a interação com o ambiente social, vá se transformar em humano. Assim, as características do funcionamento psicológico serão construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes.

Destaca-se assim o papel da escola enquanto agente propiciador dessa constituição, pois esta promove atividades de interações entre diferentes sujeitos com a finalidade de promoção social e educativa. Portanto, as experiências acumuladas, constituintes da história de vida de cada um, possibilitarão a ressignificação dos conhecimentos internalizados, o que caracteriza a constituição do próprio “eu”.

A teoria Walloniana destaca três momentos para a evolução da afetividade, são eles: a emoção, os sentimentos e a paixão. Segundo Mahoney (2006), “a emoção é determinante na evolução mental da criança”, pois quando ela responde a estímulos, revela sua sensibilidade sobre o ambiente, demonstrando como está sendo afetada por este. Ao falar de emoção, percebe-se que o autor se inspira de uma nítida influência darwinista, afirmando que ela é tida, principalmente no bebê, como um nítido de instrumento de sobrevivência da espécie humana no sentido de atender suas necessidades, pelo longo período de dependência que este tem para com seus cuidadores.

O sentimento é a expressão representacional da afetividade: observar, refletir, saber como agir etc. Pode ser expresso pela mímica e pela linguagem, ou seja, é um ato mais elaborado e menos instantâneo e direto, como na emoção. A paixão é a tentativa de dominar a emoção através do autocontrole, configura-se como ciúme, desejo de exclusividade (KNUPP, 2010).

Na Educação Infantil, trabalham-se diferentes dimensões envolvidas no desenvolvimento humano, destacando-se as dimensões: social, afetiva e cognitiva, que devem ser contextualizadas de acordo com os diferentes momentos vivenciados pela criança, estando estes impregnados de diversos significados. Essas dimensões vão sendo construídas e transformadas a partir de influências dos demais contextos que a criança experimenta na primeira infância, tendo a família e a escola como destaque.

É importante que haja nesse processo um permanente diálogo entre todas essas vozes culturais a fim de se propor uma organização de objetivos continuamente negociados com relação aos conteúdos e métodos envolvidos nos processos de aprendizagem. Para que ocorra esse diálogo em paralelo à construção de atividades voltadas para a promoção de autonomia e cooperação, é de suma importância que todos os elementos envolvidos na escolha de atividades pedagógicas sejam compartilhados com todos nessa dinâmica interativa.

Mesmo não sendo uma atividade restrita ao mundo infantil, pois constitui uma dimensão humana fundamental na formação dos sujeitos, para a criança o brincar assume uma centralidade. Muitos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança são provocados *nas* e *pelos* brincadeiras.

Para Vygotsky, o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, onde a criança se comporta de forma mais elaborada do que na vida cotidiana, vivenciando papéis e ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Além de expressar e comunicar suas experiências, a criança também reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo muitas coisas sobre o mundo e sobre si mesmo. Desta forma, o brincar é uma experiência de cultura onde os valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação são constituídos e reinventados. O brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância enquanto significações e formas de ação social que embasam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (Borba, 2006). Nas atividades lúdicas as crianças ampliam seu repertório de brincadeiras, assim como de referências culturais que integram a cultura lúdica infantil. Da mesma forma que a cultura lúdica torna a brincadeira possível, é no próprio espaço social das brincadeiras que esta cultura pode ser enriquecida. No brincar as crianças vão organizando com autonomia suas ações e interações, estruturando

formas de ações conjuntas, assim como criando regras de convivência social e de participação.

O processo psicológico da imaginação articula-se com a atividade criadora da criança na produção do novo, a partir da combinação dos elementos da realidade. As crianças se apropriam de vários elementos culturais do cotidiano familiar, da mídia, bem como de seus processos de imaginação e criação, recriando-os.

Para Benjamin (2002), o brinquedo e o brincar formam um par dialético que traduz o relacionamento entre o adulto e a criança. Enquanto que o brinquedo, ao longo da sua história cultural, representa a proposta pedagógica do educador, o brincar expressa a resposta da criança com toda autonomia. É recorrente que a criança escolha como brinquedos objetos que os adultos jogam fora (sucatas). Para Benjamin, é fundamental a garantia da plenitude da infância a todas as crianças e que pais e educadores dialoguem realmente com as crianças, sendo o diálogo um encontro não somente expresso em palavras, mas em entendimento, cumplicidade e participação.

A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos “jogos”: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (2002:102)

Almeida (2006) “afirma que é importante saber que existem cinco grandes pilares básicos nas ações lúdicas das crianças em seus jogos, brinquedos e brincadeiras, estes pilares são”: a imitação, o espaço, a fantasia, as regras e os valores. Esses pilares podem ter em suas estruturas lúdicas os tipos de brincar que envolvem a cooperação e a competição. No brincar cooperativo, a essência lúdica é brincar com o outro e não contra o outro. Assim, os dois possuem objetivos comuns, compartilhando sucessos e fracassos mutuamente. Na competição, a essência lúdica é o brincar contra o outro, tendo este como adversário e obstáculo que deve ser superado a qualquer custo, fazendo assim com que o sucesso e o fracasso sejam compartilhados por apenas um ou alguns.

Por uma forma de dialogar e brincar com as crianças

Contando com uma metodologia ancorada na perspectiva participativa e cooperativa, as atividades foram realizadas com um grupo de 18 crianças, sendo 06 meninas e 12 meninos, ambos na faixa etária entre 5 e 6 anos. As três (03) professoras que acompanham o grupo estavam envolvidas em todas as etapas do planejamento e da realização das atividades que se constituíram no processo de troca e diálogo:

a) Conhecer as demandas do grupo de crianças

- Entrevistas semi-estruturadas com os professores
- Observação participativa das diferentes atividades e rotinas das crianças
- Escolha das atividades/jogos em parceria com os professores
- Elaboração do roteiro de hipóteses/avaliação da atividade

b) Trabalhar com os Jogos Cooperativos

- Realização das atividades/jogos cooperativos com as crianças, em parceria com as professoras
- Observação participativa das atividades (registro escrito e fotográfico)

c) Refletir e avaliar o caminho percorrido

- Sistematização qualitativa dos resultados parciais, compartilhados com os professores
- Preparação em conjunto, equipe de psicologia e professores, das próximas atividades

A entrevista semi-estruturada realizada com as professoras consistiu em um questionário com a finalidade de investigar a percepção delas sobre o grupo, traçando assim um perfil do mesmo a partir do conhecimento das demandas e comportamentos frequentes das crianças.

Através das respostas foi possível analisar que dez crianças foram consideradas mais cooperativas no olhar dos professores, enquanto que oito crianças apresentam comportamentos pouco cooperativos. Isto, possivelmente, se daria pela falta de interesse em realizar pequenas tarefas, desânimo ou insegurança, além do medo de não corresponder às expectativas esperadas.

Em algumas circunstâncias foi percebido que há o interesse por parte das crianças em resolver os conflitos entre si, sem a interpelação constante das professoras. Apenas algumas crianças chamam as professoras, ou imediatamente “revidam” a ação sofrida na tentativa de resolver os problemas, para depois tentarem solucionar o conflito com a mediação das mesmas. Se trouxerem de casa alegrias ou tristezas, a maior parte das crianças divide com as professoras e alguns colegas seus sentimentos.

Em geral as relações criança/criança são amistosas. As crianças demonstram bastante preocupação e afetividade entre elas e apresentam bom convívio. São cooperativos e atenciosos uns com os outros, dividem sentimentos e compartilham coisas, existindo as afinidades e as diferenças naturais. A relação entre pais e professores é respeitosa, cooperativa e atenciosa de ambas as partes. Quanto à relação entre professores e crianças é de carinho, empenho, cumplicidade, doação e muito amor, permitindo superação diante de alguns obstáculos.

As brincadeiras vistas como as mais envolventes para as crianças foram: os jogos de mesa, brincadeiras lúdicas, pular corda, lutas (não incentivadas pelas professoras do grupo), corrida, pique parede, e brincadeiras que exigem movimento em geral. As atividades trabalhadas atualmente em sala são: exploração das partes internas do corpo humano, Eu (identidade), localização espacial, sendo os assuntos levantados pelas crianças e o planejamento flexível em torno das temáticas.

Para a introdução do tema com as crianças sobre “Cooperação”, foi elaborada uma atividade conjunta – equipe de psicologia / professoras, objetivando, principalmente, que o tema se integrasse ao planejamento do grupo, considerando o atual interesse das crianças e as demais atividades que já estavam em desenvolvimento.

Primeiramente, em roda, conversamos com as crianças sobre as atividades que seriam realizadas – jogos cooperativos. A primeira atividade foi chamada de “*Construção do Posto de Salvamento*”, envolvendo todas as crianças na construção coletiva de um cartaz gigante. As crianças decidiram trabalhar em formato de roda, no chão. Após o diálogo sobre as diferentes formas de ajuda e cooperação que eles conheciam, o grupo foi convidado a fazer desenhos compartilhados e houve grande aceitação e envolvimento por parte das crianças e professoras. Conversando então sobre o tema da cooperação, as crianças levantaram algumas formas que conheciam, como: “dar as mãos”, “corpo de bombeiros”, “salva-vidas”, “polícia”. Durante a atividade, demonstraram curiosidade pelo desenho dos amigos, perguntando sobre eles, opinando, oferecendo ajuda e complementando.

Esta atividade introdutória foi, no dia seguinte, o ponto de partida para a brincadeira de “*Salvamento*”. Com o cartaz pronto, o grupo já tinha o seu “*Posto de Salvamento*” para o uso da imaginação, da ação e da cooperação.

Nesta segunda atividade, o pátio da escola foi escolhido por todos para fixação do cartaz – “*Posto de Salvamento*”. Tão logo a brincadeira foi explicada as crianças já correram para se esconder.

Uma criança tapará os olhos e contará por um tempo suficiente (até 20) para que todas as crianças possam se esconder no pátio. Em seguida tentará encontrar algum amigo e o levará de mãos dadas ao posto de salvamento. Depois ambos tentarão encontrar **juntos (mãos dadas)** um terceiro amigo e o levarão de mãos dadas para tocar o posto de salvamento. Nesse jogo cooperativo, sempre que alguém é encontrado, esta pessoa e a pessoa que o encontrou, correm juntas ao “*Posto de Salvamento*”, encostam nele, e a partir de então aquele foi encontrado também passa a ser um caçador de crianças escondidas, sempre de mãos dadas.

Algumas reflexões compartilhadas

A partir da análise de resultados obtidos pelas observações participativas e hipóteses de campo, observou-se que as crianças demonstraram obter muita satisfação e prazer em realizar as atividades/jogos cooperativos propostos. Esses também promoveram uma maior união entre os membros do grupo a fim de atingir objetivos comuns, porém ainda percebe-se uma dinâmica de competitividade muito afluída no mesmo, o que foi considerado natural e previsto, fazendo assim com que este trabalho exija um tempo maior e realização de mais atividades/jogos cooperativos. Desta forma, vale ressaltar que esta proposta ainda encontra-se em desenvolvimento com o grupo de crianças, suscitando da equipe de psicologia e das professoras envolvidas um constante olhar e contínuos planejamentos de jogos cooperativos.

Essa análise retoma as concepções de Brotto, que tem os jogos como um processo de construção e reflexão, onde os participantes aprendem a considerar o outro como um parceiro, ter consciência dos próprios sentimentos, e a colocar-se no lugar do próximo, priorizando assim a integridade de todos.

As crianças não viam seus amigos como adversários durante as brincadeiras, percebendo-se que nesse sentido elas estavam muito integradas/interativas, pois buscavam contribuir com as realizações dos amigos, opinando e solicitando por

ajuda, mostrando suas realizações e observando a de seus companheiros. Pôde-se evidenciar tal fato na atividade de “*Salvamento*”, por exemplo, quando as crianças escondidas começavam a gritar por “socorro” para que quem estivesse procurando, a encontrasse e a “salvasse”. Durante a execução dos desenhos no cartaz gigante, essa interação cooperativa também se mostrou evidente.

Isso foi possível, pois as atividades facilitavam/promoviam a interação e integração entre os participantes, despertando uma maior motivação e curiosidade para realizar as tarefas e fazendo assim com que elas solicitassem a continuidade do jogo.

Percebe-se também que muitos sentimentos positivos foram evidenciados durante as atividades, como a alegria, prazer, companheirismo, criatividade, curiosidade e tranquilidade. Poucos sentimentos negativos foram destacados, como a irritabilidade e agressividade em alguns momentos. Tal fato foi atribuído ao tempo de execução da atividade, fazendo-nos refletir sobre o “tempo de cooperação”, onde na medida em que as crianças ficavam cansadas das brincadeiras e tarefas começavam a surgir pequenos conflitos que geravam o despertar desses sentimentos.

Não foi verificada a presença de sentimentos como perda e fracasso nas atividades realizadas, como ocorre, por exemplo, na competição, o que nos remete às reflexões trazidas por Brotto novamente, que afirma que os jogos cooperativos despertam a coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso e sucesso. A confiança em si mesmo e nos outros é reforçada, fazendo com que todos possam participar autenticamente

Por fim, as crianças relataram terem gostado das atividades/jogos cooperativos realizados, o que também foi evidenciado na brincadeira do cartaz gigante, quando após a realização da tarefa, as crianças se dirigiram às mesas, pegaram papéis ofício e começaram a fazer desenhos livres, reproduzindo a dinâmica de cooperação da tarefa anterior, onde uma opinava, intervinha e ajudava no desenho da outra.

Como afirma Borba (2006:78),

A experiência do brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas.

Acreditamos que no verdadeiro encontro, baseado no diálogo e no brincar com as crianças, podemos reconhecer a nossa força (crianças e adultos) enquanto sujeitos e atores sociais plenos em nossos diferentes papéis, produtores e transformadores de nossa história e do mundo a nossa volta, em busca de relações mais cooperativas, afetivas e humanizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar cooperativo e a cultura da paz na educação infantil.** VCongresso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.Oleiros (Coruña) 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades. Editora 34, 2002.

BORBA, V. R. S e SPAZZIANI, M. L. **Afetividade no contexto da educação infantil.** SEE- SP.

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura.** In: CORSINO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil – cotidiano e políticas. Campinas. SP: Autores Associados, 2009.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.**Santos, SP: projeto cooperação, 2001.

_____. **Jogos Cooperativos – Se o importante é competir, o fundamental é cooperar.** São Paulo: Re-Novada, 1997.

DEACOVE, Jim. **Manual de Jogos Cooperativos.** 2ª ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2002.

GONÇALVES, M.F.C. (Org). **Educação Escolar: identidade e diversidades**. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

LA TAILLE, Y; DANTAS, H; OLIVEIRA, M, K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e Aprendizagem**. In: Revista Viver

Mente & Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia n.6. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ediouro, 2006.

KNUPP, Anna Paula B. **Afetividade na educação infantil: concepções dos educadores da pequena infância**. 2º. GRUPECI/UERJ, setembro 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANEXOS

1. Entrevista semi-estruturada com os professores

1. Como a atitude cooperativa se faz presente no grupo de crianças e adultos?
2. Como o grupo costuma expressar seus sentimentos? (ações, atitudes e emoções)
3. Como a afetividade está presente nas relações: criança/criança; criança/adulto (pais e professores); adulto/adulto (pais/ professores)?
4. Quais as brincadeiras que tem envolvido mais as crianças ultimamente? Alguma em especial?
5. Quais os temas atuais no planejamento?

2. Roteiro de hipóteses de campo/avaliação

1. As crianças sentem prazer ao realizar a atividade?
2. As crianças buscam a cooperação a fim de atingir um objetivo comum?
3. As crianças vêem os colegas como adversários?
4. O jogo/brincadeira permite a interação/integração entre as crianças?

5. Que tipo de sentimentos foram evidenciados durante a realização das brincadeiras cooperativas?
6. As crianças demonstram vontade em continuar brincando cooperativamente?
7. Alguma criança experimenta sentimentos negativos, como perda e fracasso?
8. Qual a visão dos professores sobre os jogos cooperativos?
9. Expectativas e avaliação das atividades.

AFETIVIDADE E REPRESENTAÇÕES DE SI NA ESCRITA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernando Augusto Bentes de Souza Costa - Universidade do Estado do Pará (UEPA)/CAPES - p.s.i@uol.com.br; fabscosta1955@gmail.com

Pesquisar sobre o que professores pensam a respeito de si, enquanto profissionais ligados à área educacional, como se representam e que vínculos afetivos mantêm com a sua profissão, implica em assumirmos a dimensão Afetiva como uma importante e necessária, porém não suficiente para a constituição desse sujeito e para o seu exercício profissional. Se pensarmos que os espaços educativos escolares são os contextos onde esses atores sociais exercem a sua profissionalidade docente e que a escola é também o palco onde coexistem simultaneamente a relação cognitiva e a relação humana (Castro, 1996), teremos aí um campo fértil para aprofundarmos pesquisas que investiguem a importância e o papel da dimensão afetiva para o fazer docente.

Portanto, estamos considerando que o Ensinar, enquanto um conjunto de ações realizadas por sujeitos em determinados espaços, contempla e aglutina de forma muito pertinente a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva. Ora, concordamos com a perspectiva piagetiana segundo a qual a afetividade propõe metas e a cognição organiza meios e procedimentos para que tais metas sejam atingidas; e é a partir desses pressupostos que o exercício da Docência se configura como um interessante objeto de estudo onde podem ser investigadas as relações de interdependência entre as duas dimensões supra-citadas.

Assim, consideramos que realizar essa discussão que estamos propondo é também uma das tarefas para a Psicologia Educacional e Escolar precisa incorporar em seu campo de investigação, considerando-se a urgência de se refletir sobre a dimensão afetiva presente na subjetividade dos professores. Além disso, no cenário sócio-educacional brasileiro contemporâneo cheio de episódios envolvendo situações de violência, morte, desrespeito, consideramos relevante saber o que pensam os professores a respeito de si, que vínculos afetivos estabelecem com a sua profissão, suas aspirações, motivações e princípios.

Numa época como a que estamos vivendo cheia de episódios de violência, de atos de desamor, penso ser bastante relevante trazer para o debate acadêmico o tema da Afetividade focalizando a discussão na figura do professor, sobretudo quando temos observado nos meios de comunicação tantos atos violentos cometidos no espaço escolar contra os professores e contra os alunos também. Acredito também que o professor e seu processo de formação precisam ser repensados à luz dos estudos sobre a importância da Afetividade e da Moralidade Humana que têm contribuído cada vez mais para ampliar e trazer novos elementos para a problemática que nos propomos a abordar no presente trabalho.

Por outro lado, acreditamos ser importante investigar outras facetas da figura do professor, como, por exemplo, sua dimensionalidade psicológica, mais subjetiva. Aspectos metodológicos, didáticos são igualmente importantes, mas defendemos a necessidade de se pesquisar outros aspectos, como por exemplo, a dimensão afetiva presente nas representações de si de professores.

Além de todas as questões abordadas, consideramos que nosso trabalho poderá ampliar a discussão sobre essa área temática investigando como os professores se vêem, se percebem e o que sentem pelo Magistério acrescentando mais elementos a esse campo investigativo.

Como profissional da área da psicologia, sempre estive e continuo atuando em cursos à formação de professores e, nesse sentido, sempre me inquietei com várias questões que afetam a formação e atuação desses profissionais: suas escolhas, seus conflitos e alegrias, seus tropeços, sua glória e seus fracassos; os vínculos afetivos que os professores estabelecem com a sua profissão; suas motivações; seus desejos e seus princípios; suas Representações de Si e os elementos evidenciados nessas representações.

Essas foram algumas de nossas questões norteadoras e foi isso que pretendemos investigar em nossa pesquisa

Como um dos marcos teóricos principais de nosso trabalho, situamos as idéias, noções e conceitos postulados pelo criador da Epistemologia e da Psicologia Genéticas, Jean Piaget. Ainda que nosso estudo não possa ser considerado como um estudo de Psicologia Moral da forma como essa linha de investigação tem realizado seus estudos, cremos ser apropriado discutirmos as interações entre afeto, razão e moral já que consideramos como Sponville (2001) o Amor como uma virtude moral, portanto o Amor sendo virtude pertence também ao campo dos afetos e da cognição.

Segundo Piaget (1964/1978), afetividade e cognição são dois elementos indissociáveis, irredutíveis e complementares, um implicando-se no outro. Para o autor, não há condutas puramente intelectuais ou afetivas. Inteligência e afetividade estão constantemente interligadas; devendo, entretanto, serem consideradas de natureza diferente.

Dentro do modelo piagetiano, situa-se o conceito de Interesse sendo esse considerado o regulador energético que mobiliza e impulsiona as condutas humanas em direção a objetos, situações e pessoas: “Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia” (p. 12). Sabe-se também que o interesse é o prolongamento de algum tipo de necessidade seja ela fisiológica afetiva ou intelectual. É inegável segundo essa visão que resultados positivos podem ser alcançados entre os escolares quando as atividades propostas e os conteúdos trabalhados no espaço escolar apelam e respondem aos seus interesses e necessidades. É importante o conceito piagetiano de Interesse para pensarmos na vinculação afetiva dos professores com a sua profissão de ensinar, principalmente se admitirmos o interesse como um elemento que impulsiona os sujeitos na direção dos objetos. Além disso, para as finalidades do presente estudo, o interesse apresenta outro aspecto ligado a sistemas de valores que variam e se diferenciam no decurso do desenvolvimento humano “determinando finalidades sempre mais complexas para a ação” (p. 39).

Valor é outro conceito essencial para a presente discussão. O valor está ligado a uma espécie de expansão da atividade, do eu, na conquista do universo. Expansão esta que põe em jogo a assimilação, a compreensão da realidade física e social. Podendo ser considerado como um intercâmbio afetivo com o exterior, objeto ou pessoa, o valor intervém já desde a ação primária desde que o sujeito se põe em relação com o mundo exterior. É ele que determinará as energias que o sujeito deverá empregar em suas ações; diz-se também que o valor continuará a desempenhar um importante papel no desenvolvimento dos sentimentos. O valor pode ser definido igualmente como uma dimensão geral da afetividade e não como um sentimento particular e privilegiado. O problema está em se investigar quando e por que intervém a valoração.

Dessa forma, é legítimo se afirmar que o valor está intrinsecamente ligado às ações mesmas do sujeito, na medida em que um objeto ou uma pessoa tem valor quando enriquecem a ação própria. Por outro lado, ao sistema de valores construído pelos sujeitos se seguirão valores interindividuais que pressupõem a reciprocidade. Entenda-se aqui reciprocidade como “um enriquecimento mútuo dos interlocutores pelo

intercâmbio de atitudes” (Piaget, 1954/1994, p.246). Por sua vez, essa reciprocidade engendrará um descentramento afetivo que conduzirá aos sentimentos normativos e à vida moral.

Os valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são a simpatia e a antipatia. Por outro lado, os dois sistemas que mediam a relação dos sujeitos com o mundo exterior (valorações e regulações internas) encontram seu ponto de união no mecanismo de interesse. Como já explicitado, o interesse é definido como um regulador energético e traduz a relação de necessidade experimentada pelo sujeito com o objeto suscetível de satisfazê-la. Enquanto que a necessidade provoca um desequilíbrio, sua satisfação traz a reequilibração. Em outras palavras, pode-se dizer que o interesse é um elemento que impulsiona/dirige a ação do Sujeito em relação a Objetos e Pessoas com a finalidade de satisfazer uma dada Necessidade.

O conteúdo do interesse, seu aspecto qualitativo, constitui o Valor cuja característica fundamental é regular a distribuição dos Fins e dos Meios.

Como nosso trabalho objetivou discutir representações de si de professores do Ensino Fundamental bem como o lugar ocupado pela Afetividade dentro dessas representações, faz-se necessário introduzir uma discussão mais específica acerca do conceito de Representações de Si.

De acordo com Perron (1991), o conceito de consciência de si serve para descrever/caracterizar “processos psicológicos por meio dos quais todo um conjunto de fenômenos – sensações, representações, idéias, desejos, crenças, estados corporais, etc. – se organizam enquanto totalidade constitutiva do Sujeito” (p. 12). Esse autor considera que cada pessoa faz de si mesma uma representação quando ela evoca aspectos que segundo ela própria a definem como pessoa.

Assim, Representações de si são, com efeito, representações que o sujeito faz de si mesmo: imagens de si construídas como um conjunto de valores sendo que todas as características usadas pelo sujeito para se definir são percebidas, em diferentes graus, como desejáveis ou não. Mais ainda, pode-se dizer que no mais íntimo dessa consciência de si – do sentimento de ser esse Si Mesmo, diferente de todas as outras pessoas – encontra-se a sensação de Ser Valor enquanto Pessoa. Isso significa que esse “sentimento de coerência e de permanência que define aos olhos da pessoa sua própria existência tende a coincidir com o sentimento de ser valor enquanto pessoa: Sou valor

porque sou; Sou porque sou valor” (p. 24). Parafraseando Descartes, acrescentaríamos: Sou Pessoa, logo Sou Valor.

Outra referência importante para nosso estudo foi o livro de André Comte-Sponville, intitulado *Pequeno tratado das grandes virtudes* (2000). Para este autor, uma virtude é uma força que impulsiona ou que faz agir. Se a virtude da lâmpada é iluminar os ambientes, a virtude dos sujeitos humanos é querer e agir de forma humana. Por outro lado, as virtudes conferem excelência àqueles que as possuem, ou seja, “a virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade” (p. 08).

A partir desses pressupostos, as virtudes são caracterizadas enquanto disposições de coração, caráter ou natureza. No entanto, não podemos dizer que nascemos virtuosos, mas que nos tornamos assim pela influência de outros homens; as virtudes são, portanto, históricas, sociais e adquiridas.

As virtudes que nos interessam particularmente são as assim denominadas virtudes morais, ou seja, aquelas que conferem um poder especialmente particular aos seres humanos: poder que faz um homem parecer “mais humano ou mais excelente” (p. 09).

E de todas as virtudes apresentadas por Comte-Sponville, interessa-nos discutir o AMOR: o amor enquanto espontaneidade alegre, pois esse é um dos focos de nosso trabalho: o Amor (os vínculos afetivos) presente (ou ausente) nas Representações de Si de professores do Ensino Fundamental.

Queremos esclarecer que em nosso trabalho, a ênfase maior recaiu na expressão amorosa que Comte-Sponville denomina de *Philia* (p. 263) que, nas palavras do filósofo, poderia ser traduzido da seguinte maneira “Desejar o que fazemos o que temos chama-se querer, chama-se agir, chama gozar ou regozijar-se. Há ação, há prazer, há alegria cada vez que desejamos o que fazemos o que temos o que somos ou que existe”.

Não só falta, antes: *força, energia, potência*. Dentro desse enfoque, Comte-Sponville, inspirado pelo pensamento spinozista, postula que: “amar é poder desfrutar alguma coisa ou se regozijar dela” (p. 269).

Nessa perspectiva, o amor é alegria; a alegria é primeira. Assim, amor e alegria se mesclam profundamente: “só há amor alegre, só há alegria no amor” (p. 273). Aprofundando mais essas idéias, ele afirma que o prazer amoroso no sentido mais pleno e grandioso da palavra, só acontece “... quando a alma se regozija e isso é o que ocorre

especialmente nas relações interpessoais” (p. 270). Como nosso trabalho investiga representações de si de professores e o lugar da afetividade nessas representações, acreditamos que o Amor Philia possa traduzir de forma mais adequada e pertinente as relações entre professores e alunos.

Embora se saiba que há inúmeros problemas na Educação Brasileira como um todo, em todos os níveis de Ensino, é sabido também que a Educação Escolar continua sendo valorizada pelos estudantes como algo importante em suas vidas. Para isso, basta darmos uma olhada em recentes resultados obtidos em uma pesquisa realizada por Harkot-de-La-Taille e La Taille (2006) e comentada posteriormente por La Taille (2006) com 5 mil alunos do Ensino Médio, da Grande São Paulo, de escolas públicas e privadas. Observou-se entre os resultados obtidos que 71% dos alunos, em média com 17 anos, avaliaram que os professores são muito importantes para o progresso da sociedade sendo que 27% dos pesquisados consideraram os professores importantes.

Além disso, outra pesquisa realizada durante 2 anos, com 52.000 sujeitos, 1.440 escolas nos 27 estados da federação, em parceria entre o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação apontou que 86% dos investigados consideram-se satisfeitos com o seu trabalho mesmo com as dificuldades que enfrentam (Codo, 2006, pp. 100-101).

Com base em todas as considerações apresentadas, chegamos à formulação do seguinte problema: *Que representações professores do Ensino Fundamental fazem de si? O Amor está presente nessas representações?* Os objetivos da pesquisa eram: *investigar sobre o Amor como um elemento importante nas Representações de Si de professores do EF (Ensino Fundamenta); evidenciar que vínculos afetivos eles estabelecem com o exercício do Magistério; identificar os atributos destacados pelos professores em suas representações de si.*

Participaram da pesquisa 107 professores de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental de diferentes cidades brasileiras situados na faixa etária entre 21 e 60 anos os quais tinham como tarefa a elaboração de um texto respondendo à seguinte questão: *Quem sou eu como professor (a)?* Os textos foram analisados de acordo com os seguintes aspectos: aspectos gerais, ou seja, como os professores se representam, através de que elementos, de que imagens; aspectos específicos que indicassem os vínculos afetivos do professor com o Magistério expressos através de palavras tais como: prazer, amor, paixão, compromisso, dedicação e responsabilidade. Outros aspectos igualmente considerados foram: a importância atribuída pelos docentes à escola, à educação, ao

Conhecimento (incluindo a Disciplina ministrada pelo professor); referências explícitas ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. Os resultados obtidos evidenciaram que 81,3% dos participantes são do sexo feminino e 46,7% têm curso de Pós-Graduação (Especialização). Dos 107 docentes investigados, havia representantes de várias áreas do conhecimento: Matemática, Línguas, História, Geografia, Ciências, Pedagogia, Física, Educação Física.

Quase sempre, realizávamos a coleta, logo na primeira visita às escolas. Pedíamos aos professores que lessem atentamente as instruções da folha que orientavam a elaboração de uma redação (Memorial) respondendo à pergunta “*Quem sou eu como professor (a)?*”. Geralmente, as coordenações cediam alguma sala onde os professores, que aceitavam participar, pudessem elaborar o referido memorial que ocorria em torno de 30 a 40 minutos, sempre com a presença do pesquisador.

Conforme foi explicado, os professores elaboraram um texto Memorial respondendo à seguinte pergunta *Quem sou eu como professor (a)?*. Em seguida, os textos foram analisados levando-se em consideração os aspectos acima explicitados.

As Representações de Si constatadas nos Memoriais foram analisadas e categorizadas tomando-se como base os vários elementos e atributos utilizados pelos participantes para se representarem enquanto professores. A pergunta deflagradora *Quem sou eu como professor (a)?* foi formulada com o propósito de fomentar nos professores uma auto-reflexão a respeito desse Si Mesmo enquanto profissionais num campo específico, o da Educação. Vejamos a seguir as diferentes Categorias que pudemos construir a partir dos elementos encontrados nos textos.

A Categoria A (VÍNCULOS AFETIVOS POSITIVOS DOS PROFESSORES COM O MAGISTÉRIO) contempla as referências feitas pelos participantes: aos vínculos afetivos que estabelecem com o Ensinar, com os Alunos, incluindo aqui o Amor, o regozijar-se com as conquistas e descobertas dos alunos; à importância atribuída à disciplina (área de conhecimento) que lecionam; ao lugar que a profissão de professor ocupa nas suas vidas; à realização e satisfação advinda pelo exercício do Magistério.

Seguem abaixo trechos de alguns Memoriais pertencentes a essa Categoria:

.sou apaixonado pelo meu trabalho. Amo o que realizo, meu trabalho, minha profissão;

.sou apaixonada pelas pessoas (...) Tenho vínculos definidos com o Magistério; gosto do que faço, do ambiente de trabalho, das respostas que vêm dos alunos e dos pais. O que importa é que o trabalho seja feito com amor;

.sou feliz e não me imagino em outro lugar/profissão.

. estou completamente satisfeita com a profissão: adoro o que faço, tenho determinação e persistência, quando penso que sou uma educadora e responsável pelo aprendizado dos alunos;

. todas as minhas principais conquistas na vida, sejam materiais ou não, vieram da profissão de professor (...) Sou professor por opção e sinto-me completo nela (profissão) apesar das dificuldades todas que esta escolha me impõe;

. Acredito que a educação transforma, proporciona uma visão de mundo muito mais ampla. Gosto de vê-los “descobrimo”, olhinhos brilhando ao conseguirem alguma superação. Não consigo deixar de me empolgar com as conquistas das crianças;

. Na sala de aula, sou alegre. Gosto de construir conceitos com os alunos antes de aplicá-los e vibrar com suas descobertas [dos alunos];

A Categoria M (Dimensão Moral do Educador) compreende os textos em que os professores se representam por meio de conteúdos morais tais como: *honestidade, justiça, transparência, cidadania, responsabilidade*. Chamamos a atenção para o fato de que ao se representarem usando tais conteúdos, os docentes fazem referência às relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da sala de aula. Ou seja, nessas representações é possível constatar que os professores fazem uma reflexão sobre a dimensão moral como um componente importante na sua identidade, sempre levando em consideração a presença dos alunos. Vejamos a seguir alguns dos Memoriais inseridos nessa categoria: *Vejo meu papel como uma pessoa honesta, justa e facilitador da aprendizagem, engajado em construir pessoas melhores. Tenho como objetivos formar pessoas pensantes, participativas e educadas;*

Procurro estabelecer com a classe uma parceria baseada nos princípios da transparência, honestidade e diálogo (...) Ser professora é ter um ideal de vida em que prevaleçam questões de cidadania e ética (...) É fazer com que as pessoas que comigo convivem tenham senso de justiça e sejam cidadãos realmente participantes na sociedade;

Sou alguém que constrói relações de sala de aula baseadas em três pontos que considero essenciais: confiança, afetividade e transparência;

A categoria PA – Professor Aprendizende compreende os professores que se representam como aprendizes, considerando esse auto-atributo como importante para o exercício do Magistério. cremos que tal fato é um indicador positivo quando os próprios educadores, mestres ou professores se colocam no lugar de aprendiz uma vez que uma das funções de um educador é despertar e fomentar nos discentes o desejo de aprender novos conhecimentos, fazer novas descobertas (Savater, 2000; Contreras, 2002). Podemos constatar essa vontade de querer aprender nos trechos dos Memoriais de alguns desses educadores:

Ser professora é uma vocação e um eterno aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a estar;

Sou o professor que tenta aprender no dia-a-dia: nos estudos particulares, no trato com os alunos e colegas de trabalho;

Estou sempre me auto-avaliando ou analisando. Preciso aprender muito e o dia-a-dia é o melhor professor. Aprendo com os acontecimentos em sala de aula; revejo posições a partir de decisões que tomo e considero erradas. De uma forma simples tento passar as informações para os alunos, tento fazer com que eles saibam relacioná-las com o seu cotidiano (...) sou uma eterna aluna, sempre pronta para aprender e rever posições.

Entre os textos produzidos pelos docentes, foram construídas mais duas Categorias: VA – Vínculos Ambivalentes com o Magistério, onde se inserem os professores que apresentaram um vínculo ambivalente com a sua profissão, ou seja, um vínculo que oscila ente pólos, às vezes, até antagônicos; e a Categoria Outros que compreende os Memoriais que não apresentaram elementos que permitissem ser classificados nos outros tipos já apresentados.

Dos resultados obtidos, 62% dos participantes apontaram vínculos afetivos amorosos em seus textos; 17% se representaram através de atributos de natureza moral e 19% como professores aprendizes que buscam se renovar e se aperfeiçoar. Além desses aspectos, encontramos textos onde os professores se declaram responsáveis pelo aprendizado de seus alunos, participam de forma especial da formação de seus educandos e se sentem confiantes nas possibilidades positivas dos seres humanos. Por sua vez, ter encontrado docentes que se declaram abertos ao diálogo, ao construir e ao partilhar nos remete às idéias piagetianas sobre o desenvolvimento do juízo moral humano, sobre a importância de se lutar por uma educação que valorize relações de

cooperação, o respeito mútuo e a construção da autonomia em suas múltiplas dimensões (1930/1996; 1932/1977).

Assim, professores curiosos, interessados no conhecimento, preocupados em fomentar e desenvolver o interesse pelo saber, pelo construir e pelo seu próprio crescimento e pelo desenvolvimento dos alunos, corroboram a posição de vários teóricos que valorizam os mestres que fomentam as paixões de seus aprendizes por novos saberes, novos conhecimentos. A crença positiva depositada por alguns de nossos sujeitos no potencial positivo da educação encarada como algo que se constrói na experiência cotidiana, do dia-a-dia faz-nos aproximarmos mais uma vez das reflexões piagetianas segundo as quais o conhecimento se desenvolve, entre outras coisas, por meio de experiências vividas, elaboradas e re-construídas.

O professor que se coloca também no lugar do eterno aprendiz incentiva seus alunos a se posicionarem de forma semelhante diante do conhecimento. O mestre é aquele que aponta para seus aprendizes o caráter instável e provisório de todo e qualquer saber; portanto, questões deixadas em aberto podem se transformar em disparadores essenciais para desencadear o “desejo incessante de conhecer o mundo e a si mesmo” (Dozol, 2003, p. 23).

Dentro dessa perspectiva, cabe ao mestre despertar a fome de mais aprendizados, de mais conhecimentos. Segundo Savater (2000), a educação encontra seu mais legítimo sentido conservando e transmitindo “*o amor intelectual ao humano*” (p. 211, grifos do autor).

Portanto, cremos ser bastante relevante termos encontrado docentes que se encaixam nesse perfil. E relembremos com Contreras (2002) que uma das dimensões fundamentais na docência é a dimensão moral. Ou seja, as preocupações e as intervenções pedagógicas dos professores devem estar voltadas para a formação de pessoas críticas e o desenvolvimento dos discentes em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, social, cultural e moral.

Se observarmos novamente os dados encontrados, constataremos que os professores inseridos na Categoria A, os que se encontram na Categoria PA e aqueles situados na Categoria M perfazem 98% do universo de 107 docentes que participaram da pesquisa. Esse dado, por si só, se revela como bastante expressivo, pois corresponde a 91 docentes que se representam de forma bastante positiva: seja afetivamente vinculado ao Ensinar; seja como professores que se percebem e se representam como agentes co-responsáveis pela formação sócio-moral de crianças e adolescentes; seja, por

fim, como mestres e educadores sempre prontos a aprender engajados num movimento contínuo de renovação e evolução pessoal e profissional.

No geral, pode-se dizer, com certa cautela, que esses professores se identificam, se caracterizam de maneira bastante positiva e a visão que têm de si enquanto educadores está fortemente atravessada por autodefinições morais, confirmando as teses de La Taille (2002) segundo as quais “o homem busca ver-se como valor positivo” sendo que “a busca de representações positivas é uma das motivações básicas das condutas humanas” (pp. 65-72).

Dentro dessa ótica, o Amor apontado nos textos dos educadores participantes da pesquisa, é concebido como valor de destaque que pode ser relacionado ao humanismo prático implicando a afirmação e a defesa da humanidade como valor. Como se pode observar com relação a esse aspecto, as idéias de Sponville mesclam-se às postulações kantianas para quem a humanidade deveria ser sempre tratada como fim e nunca como meio.

É como se, através do Amor, os professores nutrissem essa espécie de aspiração básica humana de desejar estar vinculados a um valor, portanto um afeto, de importância fundamental. Assim, os dados que ora apresentamos nos levam a deduzir que, ao enunciar o Amor como o sentimento importante em suas representações de si, os sujeitos pesquisados estão se colocando dentro desse horizonte em que o Amor lhes aparece como um valor importante e, poderíamos até arriscar, central.

Por outro lado, se tomarmos como ponto de apoio a discussão piagetiana acerca das relações entre Afetividade e Inteligência, podemos evidenciar uma aproximação entre os conceitos de Amor e o de Interesse. O Amor tomado como Virtude em Sponville (2000) é poder que faz agir: “a virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade” (p. 8). E para Piaget (1954/1994), o Interesse é o elemento dinamogenizador e energético das ações humanas capaz de mobilizar o Sujeito em direção ao Objeto para satisfazer a necessidade identificada. Ora, se o Interesse é esse elemento energético que direciona e motiva a ação de busca dos sujeitos, podemos dizer que o Amor tal como pensado por Sponville pode ser considerado como similar ao Interesse piagetiano, justamente por ser considerado como potência que faz o homem agir, estando, portanto ligado também às ações humanas.

Podemos então concluir que os professores participantes da pesquisa aqui relatada estão afetivamente (Amor, Interesse) ligados à Docência e ao Ensinar. Os

vínculos afetivos dos professores com o ofício de Ensinar, com o Magistério também apontam para a presença de sentimentos como Amor, Paixão, Felicidade e Alegria. Claro que nem tudo são só flores no universo do ensinar e do aprender. Há desânimo, frustrações, sentimentos de impotência, mas como afirma Taylor, La Taille as representações que temos de nossa pessoa não são monolíticas. Ainda que tenhamos determinadas partes desse Si Mesmo que se conservam, se mantêm constantes, somos também constituídos pelo movimento, pelas contradições. Seres multifacetados e às vezes, dentro da mesma pessoa, podem abrigar Representações de Si até antagônicas. Por isso La Taille (2006) chama-nos a atenção para o uso do conceito no plural: Representações e não Representação.

Por outro lado, em face de todas as vicissitudes enfrentadas pelos professores no seu cotidiano profissional tais como: violência, condições precárias de trabalho, desvalorização social e financeira, consideramos necessárias mais pesquisas que continuem investigando e aprofundando as dimensões afetivas e morais da subjetividade docente.

REFERÊNCIAS

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. (2006). Trabalho e afetividade. Em CODO, W. (coordenador). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, pp. 48-59.

COMTE-SPONVILLE, A (2000). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.

CONTRERAS, J (2002). *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez.

DOZOL, M. (2003). *Da figura do mestre*. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

LA TAILLE, Y. de (2002) *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____; HARKOT-DE-LA TAILLE, E. (2006). Valores dos jovens de São Paulo. Em LA TAILLE, Y. de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2007). Escola e professores sob o olhar do aluno. Em *Formação docente. O desafio da qualificação cotidiana*. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, Ano X, n. 40, pp. 48-50.

PERRON, R. (1991) *Lês représentations de soi – Développement, dynamiques, conflits*. Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. (1930/1998). Os procedimentos da educação moral. Em PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Introdução e organização) *Sobre a Pedagogia: Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo (pp. 25-58). (Coleção psicologia e educação).

_____. (1932/1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

_____. (1964/1978). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

_____. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad em el desarrollo del niño. Em DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (compiladores) *Piaget y el psicoanálisis*. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana.

SAVATER, F. (2000) *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes.

AFETIVIDADE EM PRÁTICAS ESCOLARES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

Ana Flávia Silva Luz (PUC-Campinas, anaf_luz@hotmail.com)

Vera Lúcia Trevisan de Souza (PUC-Campinas, vtrevisan@puc-campinas.edu.br)

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte dos resultados de estudos desenvolvidos pelo grupo PROSPED, focalizando a psicologia e a educação, mais especificamente, a afetividade. De acordo com Souza, Andrada e Petroni (no prelo) é necessário discutir o papel da psicologia na escola, tanto em termos teóricos como em práticas que facilitem a atuação do psicólogo, para que os afetos sejam utilizados como um potencial positivo, auxiliando nas mediações das relações e não dificultando-as. Desse modo, a Psicologia contribuiria para a superação da dicotomia afeto-cognição presente nas escolas, proporcionando a compreensão dos alunos e professores como sujeitos, cujas ações têm em sua base os afetos.

Para Mahoney e Almeida (2009), o processo ensino-aprendizagem se enriquece na medida em que considera a integração cognitiva-afetiva-motora, visto que são inseparáveis; e ao aceitar essa integração, o professor amplia sua visão e tem melhores elementos para identificar suas necessidades e as do aluno.

Com o intuito de corroborar esses apontamentos, realizamos este estudo a fim de acessar a produção científica sobre a participação da psicologia nas discussões sobre afetividade e educação e, para tal, propomos uma reflexão sobre três pontos estruturantes deste trabalho: a revisão bibliográfica como pesquisa, o materialismo dialético como método, e a afetividade como objeto de estudo.

A revisão bibliográfica como pesquisa

A pesquisa bibliográfica é fundamental em todo trabalho científico, já que influencia o processo investigativo, na medida em que proporciona o embasamento teórico do trabalho. Este trabalho apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica compreendendo uma pesquisa descritiva, já que objetiva recolher informações e

conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se busca informações sobre a produção científica existente, representando o elemento chave de um estudo exploratório sobre o assunto a ser estudado.

Para Cervo e Bervian (1983, p. 55 *apud* RAUPP e BEUREN, 2002) a pesquisa bibliográfica pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa empírica. Busca-se explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados, almejando conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas existentes sobre um determinado problema, tema ou assunto.

O levantamento bibliográfico proporciona apropriação de conhecimento historicamente construído, já que busca identificar os assuntos correlatos: o quê, onde e quando foi publicado, quais aspectos já foram abordados e quais as demandas existentes que pedem novas investigações. Isso ajudará a delimitar problemas de pesquisa, identificando novas possibilidades e novas formas de abordagem dos fenômenos estudados. Também possibilita uma análise crítica do que já foi produzido sobre o tema, aspecto fundamental para as pesquisas realizadas no grupo ao qual se afilia, visto a perspectiva crítica assumida pela Psicologia Histórico-Cultural.

Uma pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. Constitui-se, portanto, um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto do público que atingirá.

A revisão da literatura deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, a fim de selecionar produções confiáveis e toda a ênfase deve ser dada na metodologia científica adotada pelo pesquisador como forma de garantir o rigor científico da investigação (AMARAL, 2007). Neste trabalho optou-se por investigarmos nosso objeto de estudo pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principal representante, Vygotski.

Vygotski (1989) vê a constituição do sujeito abalizada na integração de vários fatores dentro de uma perspectiva social partindo do princípio de que pensamento, cognição e afeto se constituem por meio das experiências sociais e históricas vivenciadas pelo sujeito. Para ele, o comportamento humano está intimamente ligado ao seu ambiente histórico social e não pode ser rotulado como algo isolado ou estático, já que o mundo está envolto em uma constante atmosfera de modificações culturalmente determinadas. Esta forma de se estudar o humano tem sua base no materialismo dialético.

O materialismo dialético como Método

Para Vygotski (1996), o objeto de estudo da psicologia é o sujeito histórico, e o materialismo histórico dialético, o fundamento epistemológico que garante a adequação do método ao objeto de estudo. A construção teórico-metodológica de Vygotski prevê a inseparabilidade do homem e o contexto onde ele se insere. Este homem para Vygotski (1989) é visto como um sujeito histórico que se constitui por meio de um movimento dialético em que, a um só tempo, constitui o social e é constituído por ele.

Vygotsky (1996) destaca que sua forma de olhar o desenvolvimento humano requer uma metodologia que observe o fenômeno integrado ao seu entorno. Isto implica em olhar para o fenômeno por meio dos seus múltiplos movimentos, captando seus conflitos e consonâncias, simetrias e assimetrias não se restringindo ao aparente e buscando nas contradições, respostas para a investigação dos fenômenos. Vygotski propõe assim, uma forma de pesquisa que privilegia o levantamento dos processos vivenciados pelos sujeitos como movimentos dialéticos.

Segundo Berger (1971), não se pode compreender o ser humano como uma criatura que se isola dentro de si, é através do processo social, que o indivíduo se converte em pessoa, adquire e mantém uma identidade e realiza os diversos projetos que constituem sua vida.

O sujeito tem sua identidade constituída pelo seu contexto histórico e social, “cada indivíduo encarna suas relações sociais configurando uma identidade pessoal” (CIAMPA, 2001 p.127). O processo de formação de identidade é um fenômeno social que é dado através da relação com a cultura e com os outros. Logo, identidade e sociedade não podem ser compreendidas separadamente.

O indivíduo não é moldado como um objeto passivo e inerte. A identidade se dá através das relações sociais, onde nos apropriamos de alguns papéis sociais que nos são designados (tais papéis são constituídos socialmente), e também construímos outros papéis durante o processo de constituição da identidade, e este só é possível num processo dialético que se dá dentro da sociedade através das inter-relações. O indivíduo, ao mesmo tempo em que é produto da sociedade, também se faz produtor da mesma, portanto, esta relação não é direta, muito menos unilateral, existe uma relação dialética entre eles. É dentro da sociedade que o indivíduo se converte em pessoa, como resultado de um processo social. Ele adquire e mantém uma identidade e realiza projetos que

constituem sua vida. Dessa forma, o homem não pode existir fora da sociedade e não pode haver nenhuma realidade social fora do homem (BERGER, 1971).

Sobre esta concepção de homem histórico entendido como fenômeno em movimento que se desenvolve este trabalho. Deve-se então abranger todas as faces e mudanças dos fenômenos, desde o momento de seu aparecimento até seu desaparecer, para assim conhecer sua essência, visto que o fenômeno só se mostra quando em movimento. “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético” (VYGOTSKY, 1995, p.6 *apud* SOUZA, 2010).

Desta forma, o método do qual se utiliza esse trabalho tem na base o conceito de movimento fundamentado na dialética, buscando explicar o fenômeno ao invés de descrevê-lo. Optamos então pela análise do processo por meio do desenvolvimento histórico do fenômeno ao invés do produto. Para Vygotski (2004, p.216 *apud* SOUZA, 2010) “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é refletir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas”.

Assim sendo, este trabalho é uma investigação que pretende explicar a atividade humana; tendo em vista à importância de situar a produção de conhecimentos na área da psicologia por meio de uma revisão bibliográfica, sendo este o meio de contextualizar e historiar a produção acadêmica sobre afetividade, as problemáticas em torno do conceito, a forma com que vem sendo trabalhada, entre outros aspectos.

A afetividade como objeto de estudo

Historicamente, a psicologia como ciência tem tratado de forma separada as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. No entanto, atualmente tende-se a reunir esses dois aspectos, recompondo-se, assim, o ser psicológico completo (OLIVEIRA, 1992).

Na concepção histórico-cultural, o sujeito é constituído e constitui o social, em um movimento dialético, via mediação semiótica nas interações, em um processo que envolve a configuração de significados e sentidos em que o afetivo, o cognitivo e o social comparecem de modo indissociável (SOUZA, 2010).

O outro constitui o sujeito na medida em que se constitui, e a afetividade é compreendida como a capacidade de afetar e ser afetado (reagir com atividades externas e/ou internas) pelo mundo externo e/ou interno por sensações de diversas naturezas

(MAHONEY e ALMEIDA, 2005). Assim, a afetividade está no cerne das relações interpessoais que, por sua vez, é condição para a constituição do sujeito.

Tanto Wallon (1979) quanto Vygotski (1989) acreditam que o sujeito só se desenvolve quando inserido em um meio sociocultural, em que as relações interpessoais promovem seu desenvolvimento, o qual resulta na construção do homem enquanto ser biopsicossocial. Para Oliveira (1992), a exploração do lugar do afetivo na obra de Vygotski torna-se interessante já que o autor propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico.

Vygotski concebe o desenvolvimento humano como um processo histórico, contínuo, permanente, dado ao longo da vida. A apropriação da cultura, essencial para a humanização, ocorre por meio das interações, em que o sujeito, fazendo uso dos instrumentos técnicos e simbólicos produzidos pela própria cultura, transforma a si próprio e o outro de suas relações (PALANGANA, 1994). Para Vygotski, este processo de interação é concebido sem a prevalência ou dissociação entre afetivo, cognitivo e social, onde todos exercem uma força na constituição deste sujeito.

Para Wallon (1979), afetos, cognição e meio se interpenetram e, nessa dinâmica, o sujeito se constitui e se diferencia dos outros. Para o autor, esta diferenciação entre sujeito e meio é a própria noção de desenvolvimento humano. Wallon (1979; 1981) também oferece uma contribuição para os estudos que envolvem a afetividade e as práticas escolares. Para ele, a escola, é um dos principais meios que influenciam a evolução do sujeito e, por isso, a responsabilidade do ambiente educacional é fator decisivo no estabelecimento de boas condições para promoção do desenvolvimento.

Para Mahoney e Almeida (2005), leitoras de Wallon, a afetividade está no cerne das relações interpessoais empreendidas nas escolas, e, por sua vez, esta é condição básica para a constituição do sujeito. O outro vem a ter extrema importância nesta concepção e, conseqüentemente, as relações cotidianas, as atividades significativas, bem como os grupos aos quais nos filiamos.

Para Wallon (1979), como o meio é um dos principais aspectos constituintes do ser humano, a escola surge como um importante ambiente social, afetivo e cognitivo na formação das crianças e adolescentes, já que em nossa sociedade, é onde passamos maior parte de nossas vidas, onde se formam vínculos, aprende-se e desenvolve-se da infância para a adolescência e início da idade adulta. Com base nesta visão é que

entendemos a escola como promotora do desenvolvimento humano e, como tal, deveria se constituir como espaço de cuidado e promoção da saúde.

Para Vygotsky (1989), só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva. A afetividade implica diretamente no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, no processo ensino-aprendizagem. O foco nas relações é de suma importância, pois devemos considerar o indivíduo como um todo, pois ao isolar elementos perde-se a compreensão tanto das partes que compõe o todo, quanto da própria totalidade.

O ser humano é dotado de desejos, vontades e sentimentos próprios que começam a se desenvolver desde o nascimento. Ao longo da infância, ocorre o processo de desenvolvimento sócio-afetivo da criança, período em que são importantes as interações que proporcionam vivências afetivas. Tanto a família quanto os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo da criança porque são eles, enquanto sujeitos mais experientes, que coordenam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, tanto Wallon quanto Vygotsky consolidam o entendimento sobre os aspectos sócio-afetivos para a cognição.

Para a teoria Walloniana o psiquismo humano é composto pela integração dos conjuntos ou domínios funcionais. Wallon afirma que “os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”. Para fins de estudo se observa separadamente para a descrição o que para Wallon “não pode ser feito sem certa artificialidade” (MAHONEY e ALMEIDA, p. 17, 2009).

Dada a reconhecida importância da afetividade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, são muitas e diversas as concepções que têm sido empregadas em pesquisas sobre o tema. Se por um lado a utilização da teoria Walloniana propicia o conhecimento para a comunidade científica, também atesta a “presença e a significação da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon”; contudo, por outro lado, nos faz questionar que apropriação se tem feito desses conceitos? E como são lidos em diferentes áreas do conhecimento? Cabe destacar, assim como Mahoney e Almeida (2009), que a relevante contribuição destes trabalhos com o estudo e disseminação dos conceitos fundamentais da teoria, em especial os que trazem a afetividade como foco desencadeador das pesquisas e em nenhum momento perdem de vista a integração dos conjuntos funcionais, atendendo ao alerta de Wallon.

Assim, o presente estudo visa analisar as pesquisas desenvolvidas na área da psicologia, em forma de dissertação e teses, abordando a questão da afetividade na educação nos últimos cinco anos. Conseqüentemente, propomos nosso problema de pesquisa com o questionamento sobre a forma como tem sido abordado, nas pesquisas, o papel dos afetos na formação dos sujeitos em ambientes educativos e qual tem sido a participação da psicologia nas pesquisas sobre o tema. São questões complementares: O que tem sido focalizado nestas produções? Sob que perspectiva a afetividade é abordada? Que contribuições as pesquisas realizadas trazem para as práticas educativas?

PROCEDIMENTOS

Foram realizadas buscas no site da capes utilizando oito descritores, sendo estes: 'afetividade na escola', 'afetividade e aprendizagem', 'afetividade e desenvolvimento escolar', 'afetividade e educação', 'afetividade e formação de professores', 'afetividade em Vygotsky', 'afetividade em Wallon' e 'afetividade e psicologia', entre 2005 e 2009 visto que os dados referentes a 2010 não constavam online.

Dentre dissertações e teses, totalizaram-se 821 trabalhos, visto que alguns títulos se repetiam entre os descritores realizou-se uma triagem excluindo as duplicações de dados o que resultou em 313 trabalhos.

Esse volume de títulos (313) foi triado por meio das informações encontradas na ficha técnica das produções disponíveis no site da CAPES (MEC). Tais fichas compuseram um banco de dados contendo: autor, data de indexação, número de páginas, modalidade (mestrado ou doutorado), instituição, orientador, biblioteca depositaria, palavras-chave, áreas do conhecimento, banca examinadora, linha de pesquisa, agencia financiadora, idioma, dependência administrativa e resumo.

Quando as informações não constavam nos resumos, uma nova busca, visando o trabalho completo foi realizada. Têm-se então um panorama da produção por área de conhecimento, e é sobre a psicologia que nos debruçamos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tabela 1: Levantamento bibliográfico segundo os descritores, a modalidade

(mestrado e doutorado) e o ano.

Essa primeira análise revela que se por um lado o tema da afetividade vinculado à educação e à escola tem sido amplamente pesquisado nos últimos cinco anos, por outro é possível observar que a maioria das pesquisas realizadas não trazem como referencial teórico principal autores da Psicologia Histórico-cultural (como é o caso de Vygotsky) ou outros autores da psicologia do desenvolvimento de base materialista dialético (como é o caso de Wallon). Essas observações serão retomadas e sua análise aprofundada ao longo da deste relato, mas, por hora é importante ainda

chamar a atenção para o número relativamente pequeno (considerado o total de pesquisas) de estudos com ênfase na afetividade da perspectiva da psicologia.

Ainda em relação às pesquisas acessadas por intermédio dos descritores mencionados, uma primeira análise revelou que alguns títulos se repetiam em diferentes descritores, o que exigiu que se fizesse uma triagem, excluindo-se as duplicações dos dados. Deste trabalho resultaram trezentas e treze (313) pesquisas, as quais se constituem fonte de análise do presente estudo.

Descritor		2005		2006		2007		2008		2009		TOTAL			
		M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D		
1	AFETIVIDADE NA ESCOLA	21	2	20	4	31	6	34	8	30	7		136	27	163
2	AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO	10	3	9	5	15	0	16	7	12	1		62	16	78
3	AFETIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0		4	1	5
4	AFETIVIDADE EM VYGOTSKY	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0		4	3	7
5	AFETIVIDADE EM WALLON	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0		2	2	4
6	AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM	1	0	1	0	3	2	1	1	3	0		9	3	12
7	AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0
8	AFETIVIDADE E PSICOLOGIA	4	0	4	2	7	1	7	6	9	4		31	13	44
		38	7	36	12	59	11	59	23	56	12		248	65	
		45		48		70		82		68					
														TOTAL:	313

Tabela 2: Análise quantitativa do levantamento bibliográfico segundo os descritores, a modalidade (mestrado e doutorado) e o ano.

Do total de 313 trabalhos acessados, 248 são de Mestrado, o que corresponde a 79,23% do total de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. Os anos de 2007 e 2008 concentram a maior produção de dissertações de mestrado, com 59 trabalhos em ambos os anos, o que representa perto de 50% da produção do período. Esse percentual, somado aos 23% produzidas em 2009 permite afirmar que tem sido constante e crescente o estudo da temática no âmbito do mestrado nos últimos três anos do período investigado.

No que concerne a pesquisas de doutorado, o número de trabalhos encontrados é bem menor, correspondendo em seu total a 20,77 % das pesquisas sobre a temática no

período, sendo que o ano de 2008 é o que concentra a maior produção (23 trabalhos), seguido de 2009 e 2006, ambos com 12 trabalhos.

Esse volume de títulos (313) foi triado por meio das informações encontradas na ficha técnica das produções disponíveis no site da CAPES (MEC), obteve-se então um panorama da produção por área de conhecimento:

<i>A Produção em pesquisas de acordo com a área de conhecimento</i>		
Área de conhecimento	Número de trabalhos	Porcentagem
EDUCAÇÃO	181	57,83
PSICOLOGIA	59	18,85
LINGUISTICA	14	4,47
CIENCIAS E MATEMATICA	12	3,83
SAÚDE	9	2,88
INTERDISCIPLINAR	5	1,60
ENFERMAGEM	5	1,60
ED FÍSICA	4	1,28
LETRAS	4	1,28
ANTROPOLOGIA	2	0,64
CIENCIA DA COMPUTAÇÃO	2	0,64
ARTES CÊNICAS	1	0,32
CIÊNCIAS	1	0,32
CIÊNCIAS SOCIAIS	1	0,32
FONOAUDIOLOGIA	1	0,32
ECOLOGIA	1	0,32
HISTORIA	1	0,32
GEOGRAFIA	1	0,32
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	1	0,32
MÚSICA	1	0,32
ENGENHARIA DO SOFTWARE	1	0,32
SERVIÇO SOCIAL	1	0,32

TEOLOGIA	1	0,32
ENGENHARIA DA PRODUÇÃO	1	0,32
ARQUITETURA	1	0,32
MEDICINA	1	0,32
HEBIATRIA	1	0,32

Como se pode observar na tabela acima, a maioria das pesquisas (57,83%) sobre o tema da afetividade têm sido desenvolvidas pela área da educação, o que reforça nosso entendimento de que o tema tem relevância para a área. Entretanto, caberia questionar o objeto de investigação dessas pesquisas, assim como o referencial teórico adotado pelas análises e a contribuição que essa produção tem trazido para a questão da afetividade na escola ou na educação. Um breve exame dos resumos acessados permite afirmar que a maioria dos estudos focalizam a relação professor-aluno e o papel da afetividade na aprendizagem, ficando outros aspectos que conferem complexidade ao processo de fora. Entretanto, visto que nosso estudo tem por objetivo focalizar as pesquisas da área da psicologia, sugere-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas de modo a explicar o porquê do grande interesse da área da educação pelo tema e a contribuição das pesquisas.

Ainda sobre os dados da tabela, chama a atenção a grande dispersão do tema da afetividade nas pesquisas, visto o número de áreas do conhecimento que tem se interessado por investigações envolvendo os afetos: foram localizadas em nossas buscas pesquisas sobre o tema realizadas por 27 áreas do conhecimento. A maioria, no entanto, concentra-se nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas outras na área da saúde e, de modo mais inusitado, na área das Ciências Exatas, como na Engenharia, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação da dispersão do tema da afetividade nas pesquisas, nos conduz a considerar que a dimensão afetiva na constituição do sujeito e nas relações que se estabelecem nos mais diversos contextos sociais tem assumido relevância e se constituído como objeto de interesse de pesquisadores desses diferentes campos da produção de conhecimentos. Sobre este dado também sugere-se que novas pesquisas sejam feitas, de modo a explorar os focos dos estudos, a metodologia adotada, o

referencial teórico e as contribuições para o campo da afetividade enquanto categoria teórica.

No que concerne aos objetivos desta pesquisa, tomaremos como objeto para uma análise com enfoque mais qualitativo as dissertações e teses produzidas com o escopo da Psicologia, via de regra em Programas de Pós-Graduação em Psicologia, com áreas de concentração diversas.

Uma possível razão para justificar o pequeno número de pesquisas na área da afetividade na Psicologia é dada por Kirouac (1994 *apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2009), argumentando que apenas no final da década de setenta os estudos sobre emoções sofreram mudança de interesse, anteriormente considerada não científica deu espaço a pesquisas empíricas e teóricas que aceitavam variáveis internas como explicativas do comportamento.

Foram identificados trezentos e treze trabalhos entre dissertações e teses nos últimos cinco anos realizadas nesta temática, em específico cinquenta e nove trabalhos pertencentes à área da Psicologia. Com estes dados construímos um panorama sobre a produção possibilitando visualizar novos caminhos e questionamentos contribuindo para uma visão mais aprofundada dos desafios que permeiam estudos sobre afetividade. Entendendo, assim, que as conclusões e problemáticas deste tema estão longe de se esgotar.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P. C.; PETRONI, A. P. SOUZA, V. L. T. *A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia* (No prelo).

AMARAL, J. J. F. *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. Universidade Federal do Ceará, 2007.

BERGER, P. *Indivíduo e Sociedade. Exertos de: "El Dosel Sagrado"*, Amorrortu editores, Bs.As. 1971. Cap. 1.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a História da Severina: Um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. P75-84. In LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. *Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Psic. da Ed., p. 11-30. PUC de São Paulo, 2005.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. *Afetividade aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. p. 15-24. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PALANGANA, I. S. *Desenvolvimento & Aprendizagem e Piaget e Vygotsky (A Relevância Social)*. São Paulo: Editora Plexus, 1994.

RAUPP F. M.; BEUREN I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In BEUREN I. M. (org e colab.) *Como elaborar trabalhos monográficos: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

SILVA, J. B. C.; SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. ICPG v.3 p.83-87, 2007.

SOUZA, V. L. T. O método em Vygotski. Anotações de aulas, Programa de pós-graduação em Psicologia, PUC-Campinas, 2010.

WALLON, H. *A Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja Ed, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ALGUMAS VARIÁVEIS A SEREM CONSIDERADAS NO PROCESSO DE ESCOLHA PROFISSIONAL

Fábio Sagula de Oliveira - Docente das Faculdades Integradas de Ourinhos. Mestre em Psicologia pela Unesp – Assis. Especialista em Psicoterapia de Base Analítica - fso07@yahoo.com.br

1- A Problemática da Escolha:

Uma hora ou outra isto acabaria acontecendo. O estudante encontra-se frente-a-frente com o documento de inscrição para o vestibular, e precisa formalizar sua escolha. Não é comum ver um candidato tranqüilo nesta etapa do processo, visto que, possivelmente, diversas coisas passam por sua cabeça antes de assinar seu nome no final da folha. São falas, ideais e fantasias que provavelmente se intensificam neste momento. O processo de escolha profissional não é algo que se dê de maneira simples, pois diversos aspectos do indivíduo e do contexto no qual está inserido influem nesta decisão tão importante na vida das pessoas. Sabe-se que esta opção não é imutável, e que as pessoas têm a possibilidade de rever as escolhas que fazem e, após mensurar os prós e contras, tomar uma decisão diferente, mas ainda assim, diversos elementos constitutivos de suas vivências estão envolvidos no processo.

Partindo do pressuposto de que existe uma série de eventos, afetos e situações que, mesmo implicitamente, estão envolvidos na escolha, este trabalho tem por objetivo transitar pelos elementos – tanto individuais, quanto sociais – que se fazem presentes durante o processo de escolha profissional. Dentre eles, podemos citar a influência das figuras parentais, do grupo de amigos, do contexto social e de fatores constitutivos do desenvolvimento do sujeito e de sua personalidade. Entretanto, faz-se necessário, primeiramente, levantarmos alguns aspectos relevantes acerca do mundo das profissões e de como estas são importantes para a constituição da identidade adulta dos sujeitos.

2 – Sobre o processo de orientação profissional:

A preocupação do homem sobre qual profissão desempenhar em sua vida não é algo novo, mas começou a ter sua importância acentuada nos últimos tempos, à medida que as práticas capitalistas se intensificaram e a necessidade de

escolher bem uma profissão se aproximou da possibilidade de ser um profissional bem sucedido (o que muitas vezes se resume em ser bem remunerado) para fazer parte do sistema capitalista da melhor forma possível.

na chamada Revolução Industrial, introduzirá a divisão técnica do trabalho. É nesse momento que a questão da seleção e, por consequência, a escolha profissional, passam a ter importância, uma vez que passa a prevalecer a idéia do homem certo no lugar certo, visando produtividade. (BOCK, 2006, p. 24)

Ao se perceber inserido em uma sociedade de consumo – e não mais de subsistência ou cooperação – o homem passou a se preocupar com as possibilidades de participar do sistema da melhor maneira que lhe coubesse. E a escolha da profissão “correta” aparece como uma estratégia essencial para que este tipo de escolha seja feita. Mas cabe questionar: o que é uma “escolha certa”? Que aspectos estão envolvidos para que se possa dizer que alguém acertou ou errou na opção que fez acerca de sua ocupação? A resposta a esses questionamentos não é algo que pode ser obtido sem que uma reflexão acerca do contexto sociocultural e de aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito.

Embasando a prática de orientação profissional, tem-se à disposição uma série de teorias que enfatizam elementos distintos da constituição do ser humano enquanto sujeito social. Para compreender a importância dos elementos envolvidos no processo de escolha, é preciso apresentar algumas correntes teóricas que enfatizam diferentes aspectos do processo de escolha profissional e, conseqüentemente, sustentam as práticas em orientação vocacional. Dentre estas maneiras de compreender o fenômeno da escolha da profissão e os elementos que a ele estão relacionados, é possível citar a teoria do traço e fator, a teoria psicodinâmica, decisional, desenvolvimentista e a sócio-histórica. Todos estes modelos teóricos serão sucintamente explicados visando ampliar a compreensão do leitor acerca dos aspectos envolvidos no processo de escolha profissional.

Cabe ressaltar que estas teorias apresentam pontos de discordância no que se refere ao seu objeto de estudo, e não é objetivo deste trabalho contrapor estas linhas de pensamento ou eleger a mais “eficiente” ou “correta”, mas sim possibilitar ao leitor a reflexão acerca do que foi construído até hoje no que se refere ao processo de escolha profissional.

Tendo por base a teoria do traço-e-fator, torna-se possível classificar os indivíduos entre aptos ou inaptos, adequados ou não, para o desempenho de

determinada tarefa ou ocupação. Características individuais são avaliadas tendo em vista a futura ocupação, aproximando o sujeito da atividade profissional que melhor se encaixa em suas habilidades. Sendo assim, seguindo a linha de pensamento de Ferretti, 1988, tem-se o seguinte esquema:

- a) os indivíduos diferenciam-se entre si em termos de habilidades físicas, aptidões, interesses e características pessoais;
- b) as ocupações também se diferenciam entre si, cada uma exigindo, para um desempenho produtivo, que o profissional apresente aptidões, interesses e características pessoais requeridas pela profissão;
- c) é possível conduzir à compatibilização ideal dessa dupla ordem de fatores através de um processo racional de escolha. (Ferretti, 1988 p. 18)

A partir deste ponto de vista, o desempenho profissional do sujeito, assim como seu êxito ou não no desempenho de sua ocupação, encontra-se diretamente relacionado com suas habilidades e capacidades. Ou seja, basta que alguém saiba – ou tenha facilidade – em desempenhar determinada função para que a escolha profissional seja feita. Existiria, portanto, a pessoa certa para o cargo certo, e, desta forma, qualquer tipo de escolha que não leve em conta este tipo de constatação está fadada ao fracasso.

Este tipo de visão pode ser encontrado em empresas de bens de consumo ou prestações de serviço, que necessitam de profissionais altamente especializados para o desempenho de funções específicas. Sendo assim, neste tipo de abordagem não se tem a preocupação com aspectos e fatores subjetivos que possivelmente estejam envolvidos no processo de escolha profissional. Entretanto, a subjetividade dos sujeitos é levada em conta em outras teorias que defendem a importância da história de vida e das vivências afetivas dos indivíduos.

Nas teorias psicodinâmicas, por exemplo, pode-se entender o processo de escolha profissional associado aos aspectos do desenvolvimento afetivo-sexual do indivíduo. Partindo de pressupostos psicanalíticos, pode-se compreender as razões de determinada escolha profissional. “As teorias psicodinâmicas buscam explicar como os indivíduos constituem sua personalidade e, por isso, como se aproximam das profissões.” (Bock, 2006, p.32). Sendo assim, não basta apenas saber quais são as características do sujeito, mas também como o sujeito construiu e organiza esse repertório frente às situações, dentre elas, a situação de trabalho. Nestas vertentes teóricas é possível identificar os aspectos subjetivos que se relacionam com determinadas atividades profissionais. Um exemplo disso são as profissões nas quais

condutas cuidadoras são necessárias; neste tipo de profissão, segundo as teorias psicodinâmicas, a relação estabelecida entre o sujeito e as figuras parentais – em especial a materna – são de grande valia na determinação da escolha.

Enquanto isso, nas teorias Decisionais, a racionalidade das escolhas possui elevada importância. Desta forma, cabe ao orientador profissional ajudar a pessoa a: “a) analisar os dados capazes de constituírem bases adequadas para se estabelecer uma decisão; b) a coligir informações que possam sugerir novas alternativas e c) a determinar empiricamente a utilidade de cada decisão” (Bock, 2006, p. 37). Sendo assim, no processo de escolha deve ser avaliado todo e qualquer tipo de informação que se relacione ao assunto a ser analisado, visando assim uma escolha mais consciente e embasada na realidade em a importância dos dados. Partindo deste viés teórico, o processo de escolha passa por diversas fases, que acabam por possibilitar a exploração das perspectivas e dos elementos envolvidos na situação e um amadurecimento dos questionamentos e, conseqüentemente, da escolha em si.

Já nas teorias Desenvolvimentistas, é possível perceber que o ato de escolha tem suas raízes em toda a existência do indivíduo. Partindo do pressuposto de que todo sujeito possui uma história “a questão profissional perpassa-o como um todo: os indivíduos desenvolvem-se vocacionalmente, e este processo dura toda a vida.” (Bock, 2006, p.33). Desta forma, eventos e vivências do passado têm sua importância no processo de escolha ocupacional, por fornecerem elementos relevantes para que a opção seja efetuada. Sendo assim, a escolha não acontece de uma hora para a outra, mas vai se construindo ao longo da vida dos sujeitos.

E finalmente, as teorias Sócio históricas defendem a idéia de que existe uma espécie de multi-determinação das ações humanas, ou seja, existem diversos fatores, tanto inerentes ao indivíduo quanto oriundos do contexto no qual este indivíduo está inserido, que se fazem presentes nas situações de escolha. O contexto social também é levado em conta, assim como as expectativas de futuro que o sujeito apresenta.

Feita esta breve explanação sobre as teorias mais conhecidas que sustentam as práticas em orientação profissional, Cabe propor algumas reflexões importantes, no sentido de ampliar o foco de nossa análise acerca dos processos de escolha; Até que ponto desempenhar bem uma tarefa significa ter prazer em realizá-la? Imaginar que realizar algo de maneira primorosa resume a questão da escolha profissional não seria reduzir o indivíduo e sua subjetividade ao mero utilitarismo? Qual o peso de vivências passadas e outras questões subjetivas na hora de decidir que

profissão seguir? Qual seria a influência da família e dos outros grupos sociais? Tais questionamentos levam à uma reflexão sobre como os sujeitos introjetam suas vivências e manifestam seus conteúdos internos.

Somos todos resultados de nossas experiências e vivências. Ou seja, precisamos levar em conta nossa história para podermos compreender como chegamos até o momento presente. Mais ainda; precisamos levar em conta este trajeto histórico para entender o que estamos esperando/desejando para nosso futuro.

Na opinião dos profissionais do CIEE/RJ, a compreensão de que o profissional, depois de qualificado pela academia, estaria apto para exercer sua profissão e galgar a prometida estabilidade está sendo substituída pela certeza de que tal estabilidade não existe. Assim, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho não está somente na falta de informações, ou na ausência de habilidades praticas, nem mesmo na ausência de qualificações acadêmicas, mas também no receio de perder o trem da história, ficar excluído, desatualizado e não se realizar como ser humano. (Levenfus&Nunes, 2010, p. 44)

A escolha profissional também está associada a aspectos subjetivos, que precisam ser esclarecidos para que o sujeito compreenda melhor suas relações com o meio e possa escolher levando em consideração o maior número possível de dados acerca de seu funcionamento enquanto pessoa. Focar em demasia a atenção em um determinado grupo de aspectos na hora da escolha pode fazer com que esta escolha pareça mais simples, mas esta prática pode carregar consigo o risco de limitar as opções de escolha ou levar em conta elementos idealizados ou fragmentos tendenciosos da realidade.

Os questionamentos continuam. Por exemplo: até que ponto a escolha profissional está sendo feita tendo por base afetos e julgamentos provenientes das relações que o sujeito estabelece com seus familiares? A relação com suas figuras parentais traz consigo inúmeras informações acerca de como o sujeito encara diversos valores e condutas relacionadas ao mundo do trabalho. Os projetos que os pais imaginam para seus filhos podem ser expressos através de um determinado tipo de criação, e este tipo de criação provavelmente refletirá na maneira que estes filhos se posicionarão frente ao momento de escolha profissional – seja para agradar ou para frustrar os projetos destes pais. Por exemplo, quando um adolescente está em processo de reconstrução de sua identidade, valores e pensamentos das figuras parentais podem carregar uma conotação negativa, no sentido de ultrapassado ou indesejável para a vida

futura. Desta forma, optar por uma ocupação que não contemple os valores paternos pode ser uma forma do adolescente “se afastar” da possibilidade de ficar parecido com os seus pais. No outro extremo, se existe um desejo de gratificar os pais, o adolescente pode optar por algo que vá ao encontro das expectativas de seus familiares. Ou seja, existem várias possibilidades de relacionar – mesmo inconscientemente – a escolha profissional às figuras parentais.

Não é incomum ver famílias onde algumas profissões se sucedem ou se repetem ao longo das gerações. Também não é raro ouvir adolescentes afirmarem que não querem, de maneira alguma, seguir a profissão de algum de seus pais. Estes fatos não ocorrem aleatoriamente, mas trazem consigo informações importantes sobre a dinâmica familiar e sobre aspectos importantes envolvendo as figuras parentais e as escolhas profissionais dos candidatos no vestibular.

É necessário que se considere a trajetória que o jovem vem realizando, as variáveis psicológicas, afetivas, sociais e econômicas presentes em seu processo; porém, o fator crucial para a definição profissional é o modo como a pessoa se posiciona frente a todas estas variáveis. (Levenfus&Nunes, 2010, p. 39)

Muitas vezes não é levado em consideração o fato de que, ao entrar no mundo do trabalho, o adolescente – conscientemente ou não – encontra-se em processo de aquisição de autonomia, o que em diversos graus de intensidade pode significar um afastamento das figuras parentais, e este processo causa angústias e modificações de postura e de valores em todos os membros envolvidos neste contexto. “a adolescência é o período de ajustamento sexual, social, ideológico e vocacional e de luta pela emancipação dos pais.” (Luisi&Filho, 1997, p.83). Neste turbilhão de acontecimentos, optar por uma forma de ganhar a vida e não mais depender dos pais para financiar seus desejos, pode gerar certa angústia no adolescente. Em um nível inconsciente, o afastamento das figuras parentais pode ser vivido como abandono ou traição, e isto gera uma ansiedade que pode adquirir uma proporção exagerada. E para lidar com este sentimento, a mente pode, por exemplo, boicotar o processo de afastamento, a fim de eliminar a angústia por ele gerada.

Também é possível notar escolhas embasadas no grau de dificuldade/facilidade que estes vestibulandos imaginam que o curso – e posteriormente a prática profissional em si – irá exigir deles, numa possível relação entre o modo como foram criados e a “solução adulta” para este tipo de criação, ou seja, a profissão escolhida. Ao optar por algo que pareça mais fácil, a pessoa pode demonstrar falta de confiança em si mesmo ou

uma maneira de funcionar pautada basicamente no princípio do prazer. Desta forma, a escolha fica condicionada às características da personalidade, que pode, por exemplo, se estruturar de uma maneira mais rígida ou mais flexível.

Outro fator a ser considerado, é o grau de contato com a realidade que o adolescente estabelece com a realidade que o cerca e com suas aspirações quanto ao futuro. A maioria das pessoas que se encontram na fase de escolha profissional ainda não completou 20 anos, o que faz com que esta parcela da população seja classificado como adolescente, e isto diz muito acerca do funcionamento deste público. Neste período da vida, a pessoa encontra-se em conflito com uma série de valores, sentimentos e situações. Sendo assim, é possível afirmar que o questionamento e a dúvida fazem parte do processo de maturação da identidade, ou seja, os valores, sentimentos e condutas que faziam todo o sentido algum tempo antes, já não conseguem amenizar a angústia e resolver as situações atuais. Percebendo que seu modo de lidar com o mundo precisa ser modificado, o adolescente passa a buscar valores e condutas que satisfaçam as novas exigências que esta nova fase da vida exige, e uma das maneiras de reconstruir esta identidade é a escolha profissional.

Levando em consideração situações passadas (vividas ou imaginadas) o adolescente passa a questionar suas decisões tomadas até então e procuram novas maneiras de pensar e de se posicionar frente a seus conflitos atuais. Em contrapartida, os pais entram em contato com um “novo” membro na família, que novamente vai por à prova seus projetos e desejos para o futuro do filho.

Adolescência é um processo biopsicossocial compreendido pelas alterações experienciadas pelo jovem desde a puberdade. Marcada por processos de mudanças de papéis, exigências, interesses e relações dentro e fora da família, em que o referencial social é mais amplo, incluindo como grupo de referencia os companheiros. (Luisi&Filho, 1997, p.82)

No período da adolescência, o mecanismo de idealização é utilizado de maneira bastante freqüente, fazendo com que situações e sentimentos tomem uma proporção deveras exagerada. Ao perceber aspectos da realidade – objetiva ou subjetiva – de maneira parcial, salientando apenas aspectos positivos ou negativos, e não de uma maneira integral, existe a possibilidade de enfatizar algum destes aspectos de maneira exagerada. Esta ampliação dos afetos precisa ser levada em conta no processo de escolha profissional, pois ao se relacionar com instâncias idealizadas, as pessoas tendem a tomar decisões desproporcionais ao momento que estão vivendo, o que pode

confundir o adolescente no momento de optar por uma ocupação. Entender, por exemplo, que é impossível ser aprovado em determinado curso, ou ainda que somente aquela profissão irá fazê-lo feliz, torna limitada algumas possibilidades de escolha, o que pode complicar o futuro profissional do adolescente.

Outro aspecto importante para ser levado em consideração nesta etapa da vida, é a importância e a presença dos grupos na vida dos adolescentes. O fato de se sentir pertencente a um grupo, pode fazer com que o adolescente tenha seu ego fortalecido para enfrentar determinada situação que lhe causa angústia. Ao mesmo tempo em que procura se diferenciar dos outros, através de atitudes, estilos e posturas, o jovem busca o convívio grupal para que este lhe assegure algum tipo de identidade e sentimento de pertença. Por estarem vivenciando experiências semelhantes, os adolescentes se sentem mais à vontade para lidar com questões comuns à maioria – senão a todos – os membros do grupo. Seja se rebelando contra a postura de algum pai ou professor, ou discutindo aspectos relevantes para seu futuro profissional, os membros do grupo se fortalecem mutuamente, e por vezes também fornecem questionamentos e novas maneiras de pensar acerca da situação vivida ou sobre o problema enfrentado.

No que se refere especificamente à escolha profissional, é necessário tomar conhecimento sobre o que o grupo pensa sobre diversas profissões e sobre outros aspectos envolvidos nas escolhas profissionais. No período da adolescência, o convívio com outros grupos sociais que não o familiar se acentua. Buscando uma nova forma de estar no mundo, os adolescentes se juntam e, entre outras coisas, acabam por construir uma espécie de identidade grupal, onde compartilham – até certo ponto – experiências e valores.

Tomar conhecimento do que o adolescente pensa acerca do futuro é algo de suma importância para auxiliá-lo na escolha de uma ocupação. Ao imaginar, por exemplo, que não faz sentido estudar para a prova pois o professor é um “carrasco” que deixa todo mundo sem média, o adolescente toma uma postura frente ao estudo desta determinada matéria. Por outro lado, se entende esta dificuldade de tirar nota com determinado professor como uma espécie de desafio, a postura tomada frente ao estudo desta matéria é outra. Ampliando esta linha de pensamento; o que o adolescente espera/entende sobre seu futuro profissional influi na maneira como ele irá se posicionar/preparar para ele.

A relação existente entre a realidade socioeconômica e as possibilidades de atuação profissional é praticamente inegável. Sendo assim, torna-se

importante para o adolescente que ele entre em contato com aspectos históricos, sociais, estatísticos, econômicos, enfim, sobre a realidade ao qual está inserido, para que sua escolha profissional não se baseie apenas em fatos e conceitos relacionados apenas ao seu mundo interno e suas relações familiares e escolares. Não basta apenas apresentar as características certas para a profissão e saber quais aspectos subjetivos estão envolvidos nesta escolha, é preciso que o vestibulando esteja minimamente a par do espaço que o mercado de trabalho e a sociedade disponibilizam para que ele possa desempenhar sua profissão.

Sabe-se que existem lugares nos quais determinadas profissões possuem um amplo campo de trabalho enquanto outras apresentam limitadas possibilidades de atuação. Sabe-se também que existem regiões onde o crescimento de determinada atividade propicia o crescimento de certo tipo de profissão. Levar isso em consideração faz com que o candidato entre em contato com a realidade e se instrumentalize para lidar com ela de maneira produtiva e eficiente. Caso o adolescente se relacione apenas com aspectos idealizados sobre o mercado de trabalho, o risco de uma decepção logo após a formação aumenta.

Uma das tarefas da orientação profissional, consiste em possibilitar aos estudantes que desmistifiquem uma série de aspectos relacionados ao mundo profissional. É comum notar nos discursos adolescentes elementos e idéias estereotipadas que foram adquiridos sabe-se lá de onde. Não parece ser coerente embasar escolhas em informações duvidosas, portanto, incentivar o adolescente a procurar saber sobre o(s) curso(s) de seu interesse é uma atividade que deve estar prevista no programa de orientação profissional. Mas pensar que pedir que se pesquise sobre a(s) profissão/profissões é o suficiente é um equívoco. Sabe-se que as gerações estão se acostumando a buscar informações em uma única fonte: a internet. E é fácil perceber como esta ferramenta traz um sem número de informações que precisam ser “filtradas” e validadas. Ensinar o adolescente como procurar informações coerentes na internet é importante, assim como ensiná-lo que existem outros meios de adquirir informações acerca do mundo profissional. Visitas a universidade, conversas com estudantes e profissionais em diversas etapas de sua formação é algo muito enriquecedor para que se compreenda e adquira informações sobre as profissões e sobre o mercado de trabalho.

Outro aspecto importante, que por diversas vezes é negligenciado na hora de auxiliar o adolescente em sua escolha, é possibilitar que o adolescente lance um

olhar para si mesmo para que possa (re)conhecer aspectos sobre sua personalidade – tanto estruturais, quanto dinâmicos – e, de posse destas informações, possa avaliar suas opções de escolha de uma maneira mais amadurecida. Por diversas vezes, a urgência em realizar a escolha faz com que as pessoas envolvidas se esqueçam de levar em consideração características psicoafetivas, focando sua atenção em aspectos mais objetivos da escolha profissional.

Faz-se necessário explorar quais são os recursos que o estudante possui para conseguir levar o curso até o final. Verificar quais são suas disponibilidades internas para protagonizar um afastamento das figuras parentais e iniciar um processo de abandono de uma identidade para a construção de outra. Abandonar o que já é conhecido e se arriscar em práticas, posturas e papéis diferentes dos que estava habituado. E, além disso, quais são seus recursos internos para sustentar este novo jeito de ser e enfrentar as dificuldades que encontrará durante seu processo de formação. Também é importante fazer estes questionamentos para as outras figuras envolvidas; pais, familiares, parceiros e amigos. Quais os recursos destas pessoas em suportar as consequências deste possível afastamento e seus desdobramentos?

A Orientação Profissional é hoje um campo que transcende em muito as teorias e as técnicas de cada orientador, pois nela convergem todos os conflitos de ordem social, institucional e psicológica que marcam a realidade dos jovens e dos trabalhadores nesse momento histórico. (Lehman, 2010, p.29)

Tendo em vista a diversidade de fatores envolvidos no processo de escolha profissional, aspectos relacionados a outras esferas da vida dos sujeitos se fazem pertinentes durante o desenvolvimento e amadurecimento da opção ocupacional.

3 – Conclusão:

É possível perceber como o processo de escolha profissional não envolve “apenas” optar por determinada carreira, visto que esta opção encontra-se interligada a diversos fatores e elementos da vida dos sujeitos. Por mais que se tente reduzir a margem de erro no processo de escolha, questionamentos e dúvidas farão parte de seu desenvolvimento. De tempos em tempos, será necessário reavaliar as decisões tomadas e as expectativas sobre o futuro, assim como será necessário que a pessoa volte sua atenção para si mesma e reavalie seus recursos para lidar com suas escolhas. Apesar de estarmos inseridos em uma sociedade que busca a solidez das certezas, nos encontramos envoltos pela fluidez das possibilidades. Possibilidades estas que, para o bem ou para o mal, fazem com que os processos de escolha sejam inevitáveis.

4 – Referências Bibliográficas:

Bock, S. D. (2006) *Orientação Profissional – A abordagem sócio-histórica*, Cortez Editora, São Paulo, SP 3ed.

Ferretti, C. J. (1988) *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez Editora.

Lehman Y. P.(2010) *Orientação Profissional na Pós modernidade*. in *Orientação Vocacional Ocupacional*, Levenfus R. S. & Soares D. H. P. Artmed Editora, Porto Alegre – RS.

Levenfus R. S.&Nunes M. L. T. (2010) *Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional*, in *Orientação Vocacional Ocupacional*, Levenfus R. S. & Soares D. H. P. Artmed Editora, Porto Alegre – RS.

Luisi L. V.V.&Filho R.C. (1997) *A Família em fase adolescente* in: *Família e Ciclo Vital: nossa realidade em pesquisa*. Cerveney, C. M. de O. São Paulo – SP: Casa do Psicólogo.

ALTERNATIVAS DE ENFRENTAMENTO DO *BULLYING*

Lizia Helena Nagel – CESUMAR - lh.nagel@uol.com.br

a) **Dos antecedentes do trabalho antibullying**

Todos os dias, os meios de comunicação de todos os Estados brasileiros trazem fatos sobre a violência na escola. Dois tipos de violência têm chamado mais a atenção da imprensa falada ou escrita: as direcionadas aos professores por estudantes e as direcionadas aos próprios alunos por seus colegas.

Ainda aparecem outras notícias, sem grande frequência, sobre pais, mães e irmãos que, assumindo o papel de “*justiceiros*” invadem escolas para exigir tratamentos entendidos como não dispensados aos seus parentes por “*incompetência da escola*” ou de seus profissionais. São mães que batem em professoras por informações recebidas de suas filhas¹⁰³, são pais que ameaçam, de formas criativas, a escola, por falta de tratamento especial a sua criança¹⁰⁴, são irmãos que atacam o diretor e/ou o coordenador pelo descaso com os reclamos de algum parente¹⁰⁵!

De tempos em tempos, a imprensa mantém, por vários dias, um caso que se expõe como inadmissível: um massacre em escola rende, por exemplo, incontáveis manchetes e inúmeras interpretações. *Columbine High School* é um marco que não se limita aos Estados Unidos, entrando o Brasil, nos últimos anos, para o rol dos países que, volta e meia, têm de explicar o aparente inexplicável. Termos, tais como esquizofrênico, antissocial, transtorno de personalidade, quebra de personalidade, *serial killer*, atirador, *bullie*, invadem as manchetes, mostrando que até especialistas divergem nos diagnósticos.

Da mesma forma que os diagnósticos, as alternativas de prevenção de novos acidentes desse gênero são variadas. Sugestões não se limitam em colocar a segurança

¹⁰³ Em 28.04.2011, O *Diário Catarinense* de Florianópolis, em manchete, cita um depoimento materno: *Agora ela vai pensar duas vezes, diz mãe que bateu em professora em São José.*

¹⁰⁴ Um pequeno exemplo: Time de futebol da escola perde patrocínio por não ter sido, a solicitação de um pai, em favor do seu filho, atendida pela direção da escola.

¹⁰⁵ Em Porto Alegre, manchete da *Zero Hora*, em 21.04.2011, registra: *Para vingar irmã, jovem destrói e apavora escola.*

física como ponto de partida para a escola. De uma estrutura material que impeça a entrada de armas, construa muros altos e/ou mantenha a segurança dos alunos, até a sugestão, bem ampla, de *Programa para a Paz*, inúmeras ideias ocorrem, principalmente, logo após determinadas comoções sociais.

As Editoras, aproveitando o momento de curiosidade sobre a matéria, lançam livros, principalmente sobre *bullying*, oferecendo informações tanto sobre as **características do agressor, da vítima, das testemunhas silenciosas, quanto das consequências prováveis da violência** em seus mais variados tipos. Pela persistência crescente de fenômenos violentos, os livros já se desdobram, apresentando um maior número de itens relacionados à matéria problematizada. Multiplicam-se os textos sobre exclusão social, racismo, preconceitos, gangues, galeras, quadrilhas, *rappers*, jovens em situação de risco etc.

No entanto, para além das descrições já divulgadas sobre a violência que integra o universo escolar (física, simbólica, verbal, relacional, social, como o *cyberbullying*), importa ressaltar que **informação não é conhecimento e conhecimento, por si só, não significa operacionalização prática do saber existente, ou melhor, correção de desvios.**

Ainda que indispensável a leitura sobre esse tipo de problema, **não basta, pois, saber quais são as características dos bullies ou daqueles que sofrem as perversidades sistemáticas.** Não basta proclamar as **consequências** do *bullying* em qualquer sujeito ou em qualquer agrupamento social. Não basta identificar fatores **determinantes do comportamento** aversivo, do comportamento tolerante, ou mesmo, daqueles reconhecidos como próprio às vítimas. Tampouco é suficiente conhecer os dados das pesquisas já realizadas no Brasil e em outros países, pois apenas se confirma a existência de **comportamentos comuns nesse mundo globalizado.**

Mesmo considerando a informação como elemento básico, antecedendo, naturalmente, qualquer reflexão, não se pode considerar o patamar já atingido pelo conhecimento como satisfatório. Tampouco se pode considerar satisfatória a prática existente nas escolas, quando se almeja coerentemente a formação do cidadão sem

humilhação e/ou exclusão, ou quando se espera redução da indisciplina, hoje comum em qualquer sala de aula.

Nessa perspectiva, como já se disse, mesmo ao se considerar extremamente importante a contínua busca pela literatura especializada, isso, por si só, não garante um trabalho ágil que impeça, de forma assertiva, tanto a indisciplina como as ações dos *bullies*. Reforça-se, assim, a idéia de que **informação não é conhecimento, assim como a de que conhecimento, sem a identificação dos parâmetros que subsidiam tal ou qual opção, também não é instrumento suficiente para ações livres de dúvidas, de indecisões ou, até, de erros inocentes.**

A multiplicidade de vertentes e/ou de interpretações sobre quais causas determinam a indisciplina ou um *bullie* favorece e, ao mesmo tempo, embaraça a possibilidade **de escolha de alternativa de qualquer ação pedagógica destinada a uma convivência pacífica.** Essa escolha, por outro lado, **traz um elemento assaz subjetivo**, nem sempre claro para a pessoa que se define por uma alternativa. **Revela-se, esse elemento particular, próprio ao espírito da pessoa, exatamente pela liberdade em escolher-se como um sujeito “mais” ou “menos” alheio, “mais” ou “menos” conivente com atos de rebeldia e/ou de prepotência, vivificados na família, na escola ou na comunidade a qual pertence.**

Educar, nessa perspectiva, a partir de um sentimento interior, é uma ação que se qualifica pela incompatibilidade com qualquer ato que desumaniza alguém. Educar é um processo que, determinado por descontentamento com a realidade na forma como se encontra, busca a superação dela. Sob tal parâmetro, **educar para a civilidade e/ou para a não-violência tem por característica a prevenção e a persistência** para inviabilizar atos desrespeitosos, agressivos ou prepotentes. Subentende essa ação, pois, apenas o crédito de que **aquele que intencionalmente constrange o outro, ou aquele que pode ser qualificado como algoz, é o sujeito construído por atos repetidos, nunca sancionados, ou limitados, anteriormente.**

Essa forma de pensar o “incivilizado”, como passível de direcionada mudança na esfera do convívio, opõe-se àquela que considera qualquer ato educativo como

violência¹⁰⁶ e que interpreta qualquer limite ao sujeito como castração da liberdade individual, como destruição da subjetividade ou como extermínio de singularidades, objetivando, de certa forma, uma concepção de homem indiferente à sociabilidade. O indivíduo priorizado independentemente da relação que estabelece com o outro, considerado em sua natureza como independente das relações sociais, participa, sem contradição, da defesa da ética privada, bem de acordo com o pensamento liberal. Com opinião contrária, Yves de La Taille, psicólogo e pesquisador sobre o desenvolvimento da moral, falando sobre *bullying* em entrevista à **Revista Época**, diz: “Ética são costumes, e costumes não nascem inscritos no DNA de ninguém” (2011, p. 116).

Ora, dentro da escolha de priorização dos direitos do indivíduo em relação aos deveres para com os outros, as normas disciplinares, por exemplo, são muitas vezes decodificadas como meras situações de constrangimento aos estudantes; o que não deixa de sugerir a tradução do **Estatuto da Criança e do Adolescente como uma Carta de Direitos sem Deveres, como um Contrato de Mão Única!** É por essa opção teórica, cultural, que tanto o processo pedagógico quanto o professor são imediatamente responsabilizados pela indisciplina ou pela violência na escola. Afinal, ambos seriam, simploriamente, percebidos como “não ajustados à modernidade solicitada pelos comportamentos próprios à juventude cibernética”! **Sem contradição, inverte-se, hoje, a posição de educador e de educando, reconhecendo-se o último como “aprendente autônomo que se autogestiona”!**

Mas, independentemente do entendimento do que significa indisciplina, conflito, ou violência, ou sobre qual seja a melhor forma de examinar e/ou de tratar esses fenômenos, a escolha traz, de forma implícita, a concepção do que seja **educar** ou **ensinar**. Impossível deixar de lembrar que **educar, para uns, é mudar comportamentos, tendo por ponto de partida e de chegada as relações sociais. Para outros, educar é aceitar as individualidades, exatamente pelas singularidades, ou idiossincrasias, que elas representam.** Nesse quadro bidimensionado, na verdade, dividido, movem-se os projetos, as propostas, as ações dos docentes, sem que as concepções de educação, de homem e de sociedade sejam revisitadas¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Pedagogia derivada principalmente de Foucault e de outros filósofos e sociólogos pós-modernos que muito têm influenciado a educação brasileira.

¹⁰⁷ Exigências relativas ao decoro em vestimentas das estagiárias de pedagogia têm levado à dupla interpretação: uma que considera correta a existência de instruções sobre o vestuário

Ora, **o conhecimento e a prática de alternativas para redução da indisciplina e/ou do bullying** exigem, pois, uma atitude que vai além dos saberes imediatos, mais superficiais, mais intensivos ou mais especializados sobre a matéria. Vai muito além da opção teórica para interpretar esta ou aquela realidade aversiva. **A afirmação de humanização das relações sociais consiste, de fato, no desdobramento da sensibilidade daquele que se propõe a educar, em ofender-se, em ressentir-se frente aos atos típicos de incivilidade.** Desdobramento da sensibilidade, da emoção, que, quando acionado e/ou desenvolvido, redunda em ações intencionais capazes de rechaçar os atos agressivos/aversivos, impedindo, dessa forma, sua instauração definitiva ou sua permanência no tempo.

Com esse aprimoramento da sensibilidade, ações contra o patrimônio social, depredações, pichações, não são vistas, apenas como uma expressão de recusa à autoridade escolar, paterna ou de qualquer outro tipo. Quem desenvolve habilidades afetivas percebe o ataque contra o patrimônio público como uma perda social coletiva que implica em terrível sensação de privação e, ao mesmo tempo, de impotência dos integrantes de uma comunidade qualquer. Tal sensação torna-se possível porque, no exercício de desdobramento da sensibilidade, **a noção de direito jamais se separa da noção de dever, tampouco, a noção de indivíduo se separa da noção do outro, da noção de comunidade, percebida como indispensável para a sobrevivência de qualquer um.**

Sob o impacto do desdobramento e/ou do desenvolvimento da sensibilidade, os atos de violência verbal (independentemente a quem sejam dirigidos) implicam não só em sentir com tristeza a perda da habilidade do agressor em socializar-se, mas, também, na **sensação de mal-estar em perceber o agredido circunscrito pelo bully nos limites da idiotia, do ridículo, do deboche.** Nessa dinâmica, a sensibilidade apurada torna inadmissível a violência relacional que se exprime no prazer de indivíduos humilharem ou excluírem pessoas da convivência. **A indignação pela**

dos professores em função do cargo que exercem; outra que considera o direito das alunas apresentarem-se com visual agressivo, ou espalhafatoso, porque elas teriam anseios (típicos da idade) de não serem ignoradas ou de serem reconhecidas pelas diferenças em relação às demais pessoas.

exclusão, pelo isolamento do outro, portanto, é o que permitiria, inicialmente, a luta contra os atos dos bullies que primam por impor solidão ao outro.

Ora, sensibilidade apurada objetiva-se na ação que se indispõe contra o sofrimento infligido a uma pessoa, expressando um exercício anterior de percepção intencional das relações sociais, das relações humanas. **Pressupõe, esse desenvolvimento da sensibilidade, uma inserção profunda da consciência no mundo dos homens, fugindo da simplicidade e da aparência dos fatos que costumam chegar à razão depois de consumados ou informados pela mídia.** Abrir-se para perceber e rejeitar, efetivamente, a indisciplina e a violência significa tomar consciência de como os indivíduos estão se construindo, se realizando. Apreender como os indivíduos estão compartilhando a vida, os momentos da sua existência, exige, na verdade, **coragem e paciência para examinar em profundidade a forma como cada um está a se fazer humano.**

Nesse sentido, **alarga-se o significado da luta contra a agressividade sistemática, contra a violência escolar.** Importante, portanto, nesse aprofundamento, rever o que se pensa da constelação familiar. A família, com valores definidos, anterior aos anos de 1980, desfez-se concretamente. Os antigos modelos de convívio social não estão mais à vista, emergindo, alguns, de modo desarticulado. Isso facilita o preconceito de que, na atualidade, as famílias apresentam excessiva tolerância para com os agressores em sua casa, legitimando, de certa forma, a violência na escola. Sem negar essa interpretação ou radicalizá-la, chama-se a atenção de que a maioria dos pais também está sendo vítima do modelo de homem que se solidifica, para além da própria família, na sociedade contemporânea.

Em todos os campos, em todas as áreas, nos tempos “pós-modernos”, sobressai, de fato, um sujeito individualista, que se acha com direitos absolutos, com distúrbios narcisistas, preocupado consigo mesmo, sem vontade de atuar socialmente¹⁰⁸, intempestivo, intolerante, relativista, sem projeto para o futuro. Manifesta-se dessa

¹⁰⁸ Sennett, em *O declínio do homem público*, diz: *Multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares (...)* (1998, p 17)

forma não apenas no espaço escolar¹⁰⁹. Em qualquer instituição, em qualquer idade, tais comportamentos são identificados como reais por estudiosos que se dividem em dois grupos: uns os consideram problemáticos para a vida em sociedade, outros os admitem como libertados e libertadores das asfixiantes coerções sociais.

Posto que qualquer constelação familiar sofre da dinâmica social que a ultrapassa, não se pode, portanto, atribuir, de modo unilateral, de modo exclusivo, à família responsabilidade por indução e/ou por tolerância exacerbada a determinadas formas de relacionamento. **Forjado pelo individualismo, o homem desse momento precisa reconhecer-se para lutar para contra a sociedade violenta, mas só o fará caso abra sua sensibilidade para revoltar-se, inclusive, contra si mesmo, contra aquele modo próprio de viver regulado pelos próprios desejos.**

Pais e professores, quando admitem que os próprios desejos carecem de regulação para a existência do verdadeiro civismo, quando reconhecem que a vontade ou as aspirações de seus filhos e de seus alunos precisam ser mediados pelo respeito ao outro, **transformam-se não só em modelos para novos relacionamentos sociais como passam a ter melhores condições de concretização do sonho de uma escola com menor desordem, menos violenta, mais feliz e produtiva.** E, aqui, a partir de agora, pode-se falar em alternativas para redução da indisciplina.

¹⁰⁹ Importante reconhecer que o homem forjado pela sociedade atual, com as características acima descritas, é um indivíduo que se faz presente em qualquer classe econômica, em qualquer classe social ou cultural, em qualquer ambiente, espaço ou instituição. Já se foi o tempo que se atribuía a violência a segmentos economicamente desfavorecidos da população.

b) Das alternativas de trabalho antibullying

Durante a exposição anterior, a palavra indisciplina foi apresentada lado a lado ao termo *bullying*, não se estabelecendo, para o presente texto, diferenças conceituais entre tais comportamentos que são deveras distintos, embora se qualifiquem, de modo genérico, como situações de desrespeito para com o outro. A opção pelo modo genérico se deve, em primeiro lugar, porque **a ideia que se tem de homem – independentemente de ser indisciplinado, agressivo ou violento – é a de que ele é educável**. Acredita-se, pois, que ninguém nasce socializado, e, portanto, qualquer um, desde a mais tenra idade, pode aprender a moderar suas ações insolentes, distintas uma das outras apenas pela forma, pelo grau, pela intensidade ou pela frequência. Em segundo lugar, porque o objetivo desta reflexão é a de convocar professores e alunos à estimulação da percepção e/ou sensibilidade como ponto de partida estratégico para uma convivência menos doentia em qualquer comunidade.

Ora, a ideia de homem como um *“continuum processo de fazer-se em situações concretas”* coloca o sujeito não como indivíduo, mas como um ser sempre em relação, constituindo-se essa relação no foco central de qualquer programa interessado na mudança de comportamentos. Nessa perspectiva, interessam os procedimentos que possam mobilizar os integrantes de uma instituição para novos relacionamentos, para uma caminhada intencional, diversa da existente, capaz de superar as atitudes geradoras de desconforto.

É no espaço de sujeitos que, por ações múltiplas, simples ou complexas, garantem sofrimento a alguém (não importa se ao professor, aos alunos ou aos colegas), gerando consequências pessoais traumáticas e/ou improdutivas no trabalho, que as reflexões aqui se articulam. A indisciplina, por exemplo, faz do professor uma das criaturas mais estressadas do universo profissional, por isso mesmo, alguns procedimentos para estabelecer relações mais positivas podem ajudar a eliminar o medo e a angústia dos mestres no enfrentamento da sala de aula nos dias de hoje. Lembra-se que, se imputássemos somente aos mestres a sua situação de falta de saúde, estaríamos esquecendo que a vida se faz em relação e não apenas por qualificação profissional.

Pautados, pois, na busca de sensibilização dos personagens da instituição escolar, tendo como principal objetivo o resgate ativo, prático, do respeito pelo outro, é que sem negar diferenças reais, ou possíveis, entre indisciplina e *bullying*, são propostas estratégias de ação que acentuem, de fato, as possibilidades de convivência harmoniosa. Nessa linha de pensamento, alerta-se ser a indisciplina e o *bullying* irmãos siameses, podendo um aluno apenas considerado indisciplinado, ou agressivo, não só destruir a autoimagem de um professor, como realizar-se como um *bullie* renomado, por jamais ter sido, preventivamente, desarticulada a sua prepotência.

Na verdade, as **condições para o *bullying* ficam dadas à medida em que aumentando a indisciplina em sala de aula, amplia-se o sentimento de abandono, revolta ou desinteresse do professor que vive, sem qualquer proteção, situações aversivas no cotidiano escolar.** O professor, ao defender-se do desconforto vivido, quando não acompanhado por medidas institucionais e pedagógicas salutaras, apresenta um desencanto natural com a profissão, oportunizando, naturalmente, uma queda na qualidade de ensino, o que faz aumentar a indisciplina em aulas desinteressantes.

Essencial acentuar, aqui, que **a indisciplina cresce em progressão geométrica em relação ao desinteresse do professor, conduta legitimada por sua sensação de solidão no universo acadêmico.** Nessa circunstância de vivência de desamparo docente, que se aliena das sistemáticas provocações do aluno, crescem as condições para o desenvolvimento do *bullying*¹¹⁰, uma vez que o mestre perde o encanto de olhar para o que, ameaçadoramente, o cerca. Sob tal dinâmica, o professor não mais consegue nem perceber, nem reconhecer e nem reagir de forma a coibir as ações dos *bullies*.

Os limites que deveriam ter sido postos em ação, em momentos anteriores, no quadro da indisciplina, não mais conseguem ser definidos, muito menos, operacionalizados. Na sistemática ausência de marcos para todos, de direitos e de deveres para todos, de responsabilidade social, instala-se o caos, uma vez que as atitudes dos estudantes passam a ser arbitradas somente pelo desejo de cada um.

¹¹⁰ Os alunos intimidam os professores por várias formas. Vem crescendo, por exemplo, a reação dos pais contra os docentes por informações (na maioria das vezes, indevidas ou desproporcionais) falsas dos seus filhos sobre o docente.

Nesse impasse, nada melhor do que recuperar a concepção de homem como produto de relações que, se alteradas, podem gerar novos comportamentos. Nada mais saudável do que buscar a compreensão da sociedade de mercado como estimuladora de homens individualistas - com gozo pelo poder, com deleite pelo espetáculo - para renovar o desejo de educar na perspectiva mais humanista, função hoje até mesmo ridicularizada pelos “pós-modernos”.

Interessante lembrar, nessa encruzilhada, que é exatamente a partir da crise da educação que pode ser repensada uma nova escola. Somente o descontentamento com o “cidadão” que está sendo produzido, inclusive, pela escola (em suas terminalidades de oito, 12 ou 16 anos) pode colocar em pauta uma nova perspectiva para a reorganização de forças em prol da convivência menos conflituosa. **Abre-se, assim, o caminho para se pensar o desenvolvimento de estratégias básicas contra qualquer tipo de desrespeito. Estratégias que, para não se tornarem inoperantes, caírem no vazio, exigiriam o envolvimento da comunidade, jamais prescindindo, portanto, do trabalho coletivo.**

A opção por estratégias qualificadas pelo coletivo se faz louvável porque, **se o indivíduo aprende no seio das interações sociais, é no seio dessas interações que as mudanças escolares (não restritas a uma sala de aula) devem ser provocadas.** Todo o trabalho contra a hostilidade, impertinência, desrespeito, insolência, abuso, confronto, desobediência, provocação ou contra o *bullying* e/ou *cyberbullying*, enfim, toda atividade a favor do desenvolvimento da autêntica civilidade, para a construção da verdadeira cidadania, deve ser projetada e desenvolvida em comum, com todos os integrantes da instituição, com um único objetivo: **educar para o respeito.**

Dá-se realce ao fato de que, quanto maior o envolvimento de pessoas de diferentes sítios, de diferentes instituições, de diferentes turnos ou séries, maior chance de sucesso se pode esperar na luta pela minimização da intencionalidade de ferir. **A escola, portanto, não pode deixar de unir esforços, em primeiro lugar, com os alunos, com a família,** assim como com outros membros ou instituições da comunidade, como Conselho Tutelar, Promotoria, Patrulha Escolar, Associação Médica, Associação de Psicólogos, OAB, enfim, **com todos os segmentos significativos da cidade que ultrapassam os aqui listados. Se a meta é modificar, de fato, o padrão**

de relacionamento já vulgarizado, impossível, pois, separar a escola do que acontece fora dela.

Na verdade, quando se torna claro o interesse **em buscar, de forma consistente, uma convivência mais digna, dois pressupostos emergem: 1) a melhoria da qualidade de vida é tarefa da maioria dos participantes de qualquer sistema; 2) os códigos de conduta, considerados ideais, devem ser definidos por ação conjunta.** Isso porque a renovação de relacionamentos não se faz por um número reduzido de pessoas e nem se consegue por meios legalistas pelos quais são enfatizadas regras e sanções elaboradas por poucos.

A ausência de participação, quando da definição de regras e convenções, faz de qualquer professor, pai, ou de qualquer aluno, um indivíduo que não se sente nem acolhido, nem pertencente a uma agremiação. **O afastamento dos indivíduos das regras que deverão acatar apenas constrói um ser ausente, um sujeito sem projeto, porque, enquanto afastado das razões institucionais, jamais entenderá os motivos para sua obediência.**

Por outro lado, um projeto com a participação de todos exige, em primeiro lugar, a conscientização da realidade escolar e do entorno dessa instituição. Os fatos, as situações vividas até então na penumbra da escola e os dados relativos à comunidade mais ampla precisam ser reconhecidos, analisados, diagnosticados por todos os elementos organizados¹¹¹. Assim, **o conhecimento, ou reconhecimento, dos comportamentos que dão sustentação aos fenômenos indesejados se constitui no primeiro patamar de trabalho a ser realizado em parceria com o aluno, caso a escola esteja, de fato,** interessada em superar a progressiva indisciplina e a crescente naturalização da violência.

¹¹¹ Em São Paulo, o Sindicato dos dirigentes das escolas municipais (SINESP) revela que os responsáveis pela organização e funcionamento das instituições não percebem como problemas as agressões verbais e físicas dos alunos, e, da mesma forma, a Secretaria de Educação afirma ser muito baixo, segundo levantamentos dessa pasta, os índices de violência em suas escolas. Vide *Folha de São Paulo*, Seção C4 Cotidiano, em 02.04.2011.

A determinação, por outro lado, de investigar, de adquirir conhecimento sobre os fenômenos presentes na instituição e os da circunvizinhança¹¹² traz, como consequência processual, a necessidade de coletar e socializar informações sobre determinados termos, conceitos, indicadores, a fim de que as observações, registros e análises do material a ser colhido ofereçam objetividade, consenso, segurança ou validade para os estudos a serem desencadeados. Impossível levantar alternativas de correção, caso não se tenha em mãos os problemas, os limites e/ou as dificuldades vividas por quem de direito, e não se estabeleça uma linguagem comum para descrevê-los ou tratá-los. Nesse sentido, o responsável pelo programa ou pelo projeto de mudança das relações sociais na escola, para ser bem-sucedido, deverá ter conhecimentos sobre pesquisa, uma vez que coordenará o plano de ação contra a violência que implica em recursos humanos diversos¹¹³ (da escola e fora dela) e atividades técnicas e funcionais complexas.

Acentuando a importância do conhecimento prévio da realidade escolar, lembra-se que o mesmo pode ser adquirido pelo somatório de quatro vias: a) **interrogando os alunos** sobre as atitudes de quaisquer elementos da escola que mais os afligem; b) **registrando depoimentos dos professores** da instituição sobre suas vivências aversivas e positivas; c) **consultando os dados** pertinentes aos boletins de ocorrência (caso sejam produzidos pela escola e/ou pela polícia) que revelam quais infrações são percebidas como graves pelos dirigentes da casa; d) **identificando as queixas formuladas pelos pais** aos professores, coordenadores ou diretores do estabelecimento. Os resultados obtidos, classificados, sinalizam quais caminhos podem ou devem ser tomados, em função da tipologia e da frequência dos fenômenos detectados.

Com o diagnóstico feito, **com base nos dados recolhidos, o debate deve ser promovido**, para que, coletivamente, sejam selecionadas e **operacionalizadas as**

¹¹² No levantamento sobre a realidade do entorno escolar, lembra-se a indispensável identificação das áreas de esporte, de lazer e de serviços com os quais as famílias podem contar no seu dia a dia: supermercados, bancos, serviços odontológicos, pronto-socorro, áreas de recreação (música, teatro, trabalhos manuais, cinema), serviços voluntários das Igrejas, festas religiosas, gincanas, festas populares etc.

¹¹³ O coordenador do projeto de minimização da indisciplina e/ou da violência na escola não poderá abrir mão da participação, no interior da instituição, do diretor, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos, além da contribuição de outros profissionais como psicólogos, assistente social, médicos etc.

atividades para a resolução dos problemas detectados. O valor da peculiaridade dos dados obtidos em cada escola, assim como da criatividade para encaminhar ações férteis podem ser lembradas pela frase de Ortega e Del Rey:

Trata-se de fugir das receitas e assumir que a complexidade da vida escolar exige que a equipe docente assuma, como parte do trabalho profissional, o desenho e a realização de seu próprio projeto de convivência. (2002, p. 42)

Ora, fugir das receitas nada mais é do que assumir a realidade tal como se apresenta e, objetivamente, concretizar novas formas de relacionamento no trato diário. No entanto, mesmo considerando a especificidade da problemática de cada instituição e a singularidade, por isso mesmo, de cada projeto, ousa-se levantar alguns procedimentos-padrão que se sustentam na insatisfação revelada pelos professores com a indisciplina e com o *bullying*.

c) Procedimentos passíveis de sucesso à guisa de conclusão

A motivação para um trabalho em conjunto - quer de professores, alunos, funcionários e pais - pode começar com o convite para um filme que seria posteriormente debatido, oferecendo à população tempo suficiente para expor seus comentários¹¹⁴. A escolha do filme já revelaria o interesse maior do projeto, por exemplo, *Entre os muros da escola* teria como objetivo discutir o desinteresse dos alunos, a indisciplina em sala de aula e a forma como um grupo de professores franceses encaminha (ou não encaminha) a superação das dificuldades pertinentes à docência no Ensino Médio. Outro filme, como *Vem dançar*, pode atender outro objetivo: o de mostrar os obstáculos enfrentados por um professor ao pretender credibilidade dos alunos e, até mesmo, de colegas, para um trabalho de socialização dos jovens.

Vídeos do YouTube são, também, de grande valia para a reeducação de comportamentos¹¹⁵. Após a sessão de um vídeo ou de um filme, com debate

¹¹⁴ A lista de filmes que têm na dinâmica escolar ou no *bullying* seus temas centrais pode ser solicitada não só às locadoras como também a alguns sites da internet.

¹¹⁵ Foi postado no Youtube, segundo *O Diário do Norte do Paraná (A 4)*, em 05 de maio do corrente ano, um vídeo no qual jovens dão maconha a um pássaro ferido, de forma debochada, fazendo paródia com os programas policiais na TV que mostram acidentes.

coordenado e tema exaustivamente explorado, outras atividades devem ser desenvolvidas. Citando algumas, a título de sugestão: a) um concurso de redação, por série, sobre o filme ou vídeo, com uma abordagem criativa; b) um levantamento de qualidades positivas e/ou negativas dos professores, elaborado por série, ou por meninos e meninas, cujos dados seriam cotejados, tanto por turma quanto por gênero, ou simplesmente organizados por frequência; c) discussão das qualidades ou limites dos professores apontados nesse levantamento; d) pesquisa na literatura pedagógica do papel de um professor, das atividades que lhe seriam profissionalmente pertinentes; e) discussão dos registros encontrados sobre as funções de um bom professor; f) pesquisa nos jornais, revistas, internet dos fatos violentos contra os professores no Estado, no País e no mundo; g) entrevistas com professores já agredidos (preferencialmente não da mesma escola), com o objetivo de registrar as emoções do insultado ou espancado; h) redação dos alunos sobre o que sentem quando são injustiçados; i) organização de palestra de um psicólogo, promovida pelos alunos, para esclarecimentos sobre as causas e as consequências da violência; j) apresentação, por série, de sugestões para desenvolver a empatia, para estimular habilidades sociais na escola; k) projeto de redução da indisciplina por sala de aula e/ou de prevenção da violência escolar em sua totalidade; l) relatos pessoais de experiências positivas e/ou negativas vividas na escola; m) avaliação do projeto, desencadeado pela escola, em favor da convivência harmoniosa; n) avaliação do rendimento escolar após um ano de determinado projeto interessado em diminuir os conflitos na instituição; o) outras atividades que, como as demais, deverão ser registradas oficialmente, dando corpo à experiência sistematizada, possibilitando divulgação ampla.

Considerando que, desencadeado um processo envolvente capaz de estimular e manter as pessoas em ação, propostas novas sempre deverão surgir no seio de seus componentes, o que alimentaria, em cadeia, as emoções típicas de pertencimento, de orgulho e de satisfação de todos na luta viva em prol da dignidade do homem.

Em síntese, fecha-se a presente reflexão e/ou proposta, reforçando ser a educação um procedimento interessado no homem e em sua humanização. Um procedimento que extrapola o tempo de escolarização, mas, sem o qual, a escola não

terá condições de garantir desempenhos acadêmicos respeitáveis. Afinal, nada mais se espera da formação dos indivíduos além de que eles tenham consciência ou compreensão de como estão vivendo e de como estão agindo para perpetuar a própria existência. Eis o primeiro passo para a busca concreta, efetiva, da cidadania.

REFERÊNCIAS

FOLHA DE SÃO PAULO. **Diretor de escola municipal não vê bullying.** C-4 Cotidiano, São Paulo, 02 de maio de 2011.

O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ. **Vídeo mostra jovens dando maconha a pássaro ferido.** A4, Maringá, 05 de maio de 2011.

LA TAILLE, Y.de. As crianças notam contradições éticas. Revista **Época**. Rio de Janeiro: 02 de maio de 2011, p. 116-177.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

SENNETT, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

AMBIENTE ESCOLAR E REPERCUSSÕES PSICOLÓGICAS PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIAS.

Autora: Professora Maria Cristina de Oliveira Regina.

Auxiliares / colaboradores: Cardoso, Priscila Ap. da S.; Braz, Willian

Docente em educação especial e reabilitação, mestre em psicologia clínica, doutorando em clínica médica.

Departamento de desenvolvimento humano e reabilitação/ Cepre / FCM/ Unicamp.

Ao relacionar-se com o deficiente a sociedade, a cultura, os grupos ou mesmo os indivíduos separadamente, estariam operando com representações da diferença e de deficiência(s), com conceitos de desvio e normalidade construídos ao longo da história, algumas vezes baseadas no senso comum, sem fundamentação que sustente o comportamento resultante ao relacionar-se com o “deficiente-diferente”. (Musis & Carvalho, 2010, Plaisance, 2005)

De acordo com Musis & Carvalho, 2010, “para que um grupo construa uma identidade social e, em decorrência, potencialize a prática educacional que o define, seus componentes precisam articular acordos que promovam o bem comum. No entanto, nem sempre o diferente é identificado como tributário do "bem comum". ... os que fogem da norma recebem várias denominações...: portadores de necessidades educacionais especiais, portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência, pessoa com deficiência, ou, simplesmente, deficientes. Tal dificuldade semântica aponta um não-ajuste entre o que é desejado e o que é de fato: traz uma identificação que falha, ao discernir valores para o deficiente, e põe o professor diante da opção de assumir a deficiência como parâmetro de infra-estrutura, de cuja problematização não se pode esquivar, ou de associar ao deficiente um discurso que lhe afere "capacidade". É um conflito entre o pragmático e o "discurso socialmente correto".

Citando Isidoro Blikstein (1990), em *Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade*, Musis & Carvalho, 2010, mostram que, diante do..."diferente", prevalece a visão do outro que, de posse de seus "óculos sociais", tende a ver a diferença como um desvio da "normalidade" hegemônica, o que lhe provoca medo, curiosidade, constrangimento, dó ou até mesmo repúdio

Segundo Othero e Dalmaso, 2009, “ao longo da história, as pessoas com deficiência foram consideradas ora amaldiçoadas, ora seres semi-divinos, mas freqüentemente excluídas do contexto social e objeto de caridade da comunidade (Pessoti apud Ghirardi, 1999). ...Segundo Vaitsman (2002), citado pelos mesmos autores, há uma negação da dignidade das pessoas diferentes, erguendo-se estereótipos... vinculando-se uma qualidade negativa à diferença; ...assim produz-se segregação social e simbólica, dificultando a formação de processos sociais mais inclusivos.”

Segundo Musis & Carvalho, 2010, “ao abordar a gênese e o funcionamento das representações sociais, Moscovici (1978, p. 289) criou um modelo calcado em dois processos: objetivação e ancoragem”.... “a objetivação "(...) designa a passagem de conceitos e idéias para esquemas e imagens concretas", em associação a um processo, em que é analisada a forma pela qual a representação social de um objeto se torna expressão do objeto físico.

De acordo com suas considerações (Muis & Carvalho, 2010), “a objetivação tem analogia funcional com um sistema estrutural que comporta, organiza e otimiza um complexo de esquemas conceituais.....situações novas levam tal sistema a reestruturar-se dinamicamente, e é essa absorção de novos conceitos,....definido a partir dos conceitos antigos, define o processo de ancoragem. Este modela...a funcionalidade social das representações, sua constituição qual um sistema de ‘tipificação’, ‘explicação’ e ‘avaliação’ de pessoas e acontecimentos (Ordaz & Vala, 1998; Sá, 2002)”.

A objetivação e a ancoragem seriam mecanismos de formação e manutenção das representações sociais, que engendram um tipo especial de realidade e constituem o meio pelo qual as relações de poder e as regulações sociais são percebidas, mantidas e modificadas. O meio é de importância fundamental na dinâmica das relações sociais e, segundo Abric (1994), também citado por Musis & Carvalho, 2010, responde a quatro funções: compreensão da realidade; definição de uma identidade social; guia para ação em comportamentos e práticas; avaliação da ação.

Devemos considerar que tais representações estão sendo construídas ao longo do desenvolvimento, particularmente de crianças e adolescentes, os quais estão erigindo suas identidades durante tal processo. Jacques (2003) (apud Freire e Vieira, 2006) ressalta que “a identidade oscila entre o particular e o coletivo, uma vez que, ao mesmo tempo em que diz respeito a uma singularidade do sujeito, traz à tona a compreensão de que este mesmo sujeito está imerso numa série de relações sociais. Ciampa (1995),

mencionado também por Freire e Vieira (2006), ... “traz-nos uma definição de identidade como metamorfose, que, ao invés de refletir uma essência do indivíduo, diria respeito a um processo de ocultação e revelação.....o processo de construção da identidade envolve tanto diferença quanto desigualdade, portanto a identidade traz consigo uma possibilidade de alterização de si, rompimento (ou não) com uma identidade pressuposta”

A diferença como conceito em construção, o qual desemboca em representações sobre quem são “os diferentes” tem envolvido situações que podem resultar em estigmatização. A linguagem da estigmatização configura algo que pode ser denominado “alteridade condenada”. A formulação de um “nós” identitário, correspondente ao mundo dos cidadãos, constitui-se em uma dimensão relacional. A alteridade “condenada” delimita a exclusão e a discriminação. Haveria registros de linguagem que são por vezes portadores de depreciação explícita.

Segundo Maturana, 2002, apud Czeresnia & Soares, 2011 o indivíduo não teria sentido fora do coletivo. Não poder prescindir dos outros seria um fato moral, faria parte do conhecimento humano e implicaria em certo comportamento. Se o outro é imprescindível à constituição do ser humano, a moralidade, a intersubjetividade, e a empatia, (princípios da alteridade), seriam resultantes de adaptações para a vida social, que variam entre grupos, épocas e ambientes. A intersubjetividade estaria na interface entre regiões do self, do outro e do mundo, regiões que somente poderiam ser compreendidas em interconexão.

De modo que tais representações, as quais fundamentam atitudes e comportamentos frente ao outro, particularmente o diferente, e no caso deste artigo, também o deficiente, é uma construção não somente histórica, como construída na relação como os demais, portanto na confluência do indivíduo com a coletividade e a cultura em que está inserido.

De acordo com Merleau Ponty a concepção de mundo não é particular, mas o “meu mundo” resulta da minha concepção de mundo e da percepção de mim no mundo pelo outro e da percepção que tenho do outro resultando em uma subjetividade, denominada intersubjetividade pelo referido autor. (Sadala, 1999)

Para Lopes Oliveira (2006) “os sistemas semióticos que aproximam os grupos de adolescentes e a própria cultura juvenil de uma dada época podem ter elementos de novidade, mas representam freqüentemente o entrecruzamento de elementos da cultura coletiva e da cultura pessoal dos integrantes, diante dos quais o adolescente pode ter maior ou menor influência na criação de novidade”. Ela conclui que “dada a complexidade da época contemporânea e da fase adolescente, a experiência de ser adolescente nos tempos atuais envolve o entrecruzamento de diferentes níveis temporais: o tempo retrospectivo da infância e o tempo prospectivo da vida adulta; o não-tempo no imediatismo do prazer e da passagem ao ato; o tempo ambíguo da falta de tempo para aprender, para a conquista de formas responsáveis de autonomia, para esperar a vez”.

Almeida e Pinho, 2008, citando Sampaio (1995), consideram que “a identidade e a autonomia são as principais questões da adolescência. Este autor considera a formação da identidade como um processo dinâmico, que resulta da assimilação e rejeição das identificações sofridas ao longo da vida, assim como das interações entre o desenvolvimento pessoal e as influências sociais. No entanto, o processo de constituição da identidade do indivíduo se torna ainda mais complexo diante da multiplicidade de opções que a sociedade contemporânea oferece e da sua constante transformação.... o adolescente em permanente reconstrução interna deve acompanhar essas mudanças e precisa se posicionar diante delas. Entretanto, observamos que ... vêm sendo ‘bombardeados’ por informações que nem sempre contribuem para a constituição de uma identidade genuína (Lemos, 2001: 29)”.

Segundo Antunes e Zuin (2008) agressão social ou bullying é um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como apelidar, discriminar e excluir (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002, apud Antunes & Zuin, 2008), que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes. O grupo de alunos ou o aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005; Rigby, 2002; Smith, 2002, apud Antunes & Zuin, 2008). São usualmente voltados para pessoas com características físicas, sócio-econômicas, de etnia e orientação sexual, específicas (Smith, 2002). Alguns estudos apontam que ciganos, estrangeiros e grupos nômades (Lloyd & Stead, 1998, 2001), além de alunos obesos (Griffiths, Wolke, Page, Horwood & ALSPAC, 2005; Sjöberg,

Nilsson & Leppert, 2005, apud Antunes & Zuin, 2008)) e acima do peso (Janssen, Craig, Boyce & Pickett, 2004, apud Antunes & Zuin, 2008), os de baixa estatura (Stein, Frasier & Stabler, 2004, apud Antunes & Zuin, 2008) são, estatisticamente, mais alvos de seus colegas do que crianças e jovens considerados "normais".

Pode envolver direitos verbais, que incluem insultar, apelidar, "tirar sarro", fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e indiretos que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaça de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega, afora um novo modo de intimidação, chamada *cyberbullying* (Lopes Neto, 2005), que na verdade é a utilização da tecnologia da comunicação (celulares e internet, por exemplo) para a realização desta violência.

Os autores do *bullying* costumam agir com dois objetivos, primeiro para demonstrar poder, e segundo para conseguir uma afiliação junto a outros colegas. Haveria os intimidadores (líderes ou seguidores), as vítimas (passivas, agressivas provocadoras, e vítimas que também intimidam outros) e os não participantes (os que reforçam a intimidação, os que participam ativamente dela e que poderiam entrar na categoria de intimidadores seguidores, aqueles que apenas observam, e os que defendem o colega ou buscam por ajuda).

Segundo Bandeira e Hutz, 2010, Berger (2007) “afirma que a maior parte dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima, por não saber como agir e por não acreditar nas atitudes da escola”. Grande parte das testemunhas sente simpatia pelas vítimas, não as culpam pelo ocorrido, condenam o comportamento dos agressores e desejam que os professores intervenham efetivamente (Lopes, 2005, apud Bandeira e Hutz, 2010). Garandeau e Cillessen, 2006(apud Bandeira e Hutz, 2010) sustentam que, quando uma criança ou adolescente testemunha um colega sendo vitimizado por outro, o seu comportamento não será neutro. Pode escolher o lado da vítima ou se juntar ativamente ao *bullying* ou se manter passivo. Ressalte-se que ser passivo não é o mesmo que ser neutro. Na realidade, a atitude passiva reforça a agressão, por mostrar ao agressor que nada irá interromper a atividade, deixando-o livre para realizar sua ação (Garandeau & Cillessen, 2006). De modo que o posicionamento da escola, o treinamento de seus membros e,

principalmente o entendimento do fenômeno, é fundamental para conter a progressão deste fenômeno.

O conceito de autoestima, segundo Bandeira e Hutz, 2010, tem sido considerado um importante indicador de saúde mental na adolescência. Existe correlação entre autoestima, rendimento escolar e aprovação social, e tal correlação é virtualmente generalizável a todos os grupos étnicos e culturais (Steinberg, 1999, apud Bandeira e Hutz, 2010). A autoestima é variável e afeta a participação exitosa de um adolescente com outros em um projeto. Adolescentes com baixa autoestima desenvolvem mecanismos que distorcem a comunicação de seus pensamentos e sentimentos e dificultam a integração grupal (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989; apud Bandeira e Hutz, 2010). Um bom grau de autoestima é crítico para o bom funcionamento do adolescente, uma vez que ela os ajuda a acreditarem e confiarem em si mesmos. A autoestima afeta o adolescente na forma de lidar com o ambiente

Segundo Bandeira e Hutz, 2010, “a auto-estima é uma avaliação que o indivíduo efetua e comumente mantém em relação a si mesmo. Expressa um sentimento ou atitude de aprovação ou de repulsa por si mesmo e refere-se ao quanto um sujeito considera-se capaz, significativo, bem sucedido e valioso (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Pode ser entendida como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros (Coopersmith, 1989; Heatherton & Wyland, 2003, apud, Bandeira e Hutz, 2010). A autoestima diz respeito à forma como o indivíduo elege suas metas, aceita a si mesmo, valoriza o outro e estabelece suas expectativas e projetos, sendo que o ponto fundamental da autoestima é o aspecto valorativo (Coopersmith, 1989). A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência constituem os pilares”, fundamentais da autoestima.”

Para Lopez, Ferrere e Ochoa, 2006, “na literatura científica sobre agressividade na escola constata-se a estreita relação existente entre problemas de vitimização e baixa estima das vítimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahn y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Os resultados relativos à associação entre a conduta agressiva e autoestima são contraditórios. Alguns autores sustentam que adolescentes agressivos apresentam autoestima mais baixa que aqueles que não tem problemas de conduta (Mynard y Joseph, 1997; OMoore, 1997), enquanto outros

afirmam que os agressores via de regra se valoram positivamente e mostram um nível de auto-estima mediano ou o alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992)''.

O contexto escolar é o universo no qual a Inclusão Educacional está ocorrendo, em um certo percurso histórico, o qual implicou em diferentes designações para alunos com deficiências baseadas também em critérios pedagógicos, que o deficiente foi ganhando espaço dentro das escolas. Assim é imprescindível verificar em que ambiente sócio-educacional se está inserindo o deficiente que ingressa nas escolas comuns, exercendo seu direito à inclusão educacional, em escolas convencionais, e não mais segregados em escolas ou salas ditas especiais, ainda que tal situação não tenha sido de todo eliminada.

Método:

Amostra: 132 sujeitos de escola pública da região de Campinas, de 1o., 2º. e 3º. ano do ensino médio, de ambos os gêneros, selecionados por cluster dentro de tal Universo. Houve aplicação coletiva de questionário semi-fechado, a qual compareceram os alunos que antecipadamente manifestaram sua anuência, através também da concordância dos pais, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados:

Em relação a comentários que magoaram no ambiente escolar 14% (19 participantes) alegaram que nunca foram incomodados, 50% (66) que foram incomodados até 3 vezes no ano, 15% (20) foram incomodados até 6 vezes no ano, e 19% (25) alegaram terem sido alvos de tais comentários pelo menos uma vez por mês, ou 1 por semana ou todos os dias. Dois participantes não responderam.

Na vizinhança, a amostra revelou ter sido alvo de comentários que os magoaram da seguinte maneira: 63% (83) nunca foram incomodados, 26% (35) foram incomodados até 3 vezes no ano, e 10% (13) de uma vez por mês a toda semana. Um participante não respondeu.

Na própria moradia observou-se que 46% (61) não foram incomodados por comentários que os magoassem, 38% (50) até 3 vezes no ano, e 15% uma vez ao mês, ou 1 vez por semana ou todos os dias. Um participante não respondeu.

Ainda que se possa argumentar que tal aferição é de ordem estritamente subjetiva, o desconforto psicológico foi manifestado pela amostra, e revelou-se mais acentuado no contexto escolar. Sem dúvida aqueles que alegaram terem sido incomodados 1 vez a cada 2 meses, poderiam já estar em uma zona “intermediária” digna de atenção.

Decididamente foi no ambiente escolar que a possibilidade de ser magoado por comentários de outrem se destacou, de tal forma que 34% da amostra de participantes do 1º. ano sofreu comentários que os magoaram no mínimo a cada 2 meses, mas 21% uma vez por mês, ou no mínimo toda semana, senão todos os dias, podendo configurar, assim, uma situação que sugere bullying. Verificou-se que a situação mostrou-se mais frequente entre alunos do 1º. ano do ensino médio, que entre alunos de 2º. e 3º. anos, nesta escola pública.

Para lidar com tais comentários que os magoaram a amostra alegou que: em um extremo 11% (15) não contar com ninguém, e no outro 18% (24) contar com todos (colegas, amigos, diretores, professores e seus auxiliares); 12% (16) afirmaram poder contar com as autoridades de dentro da escola e de fora e, finalmente com colegas e amigos 38%(51), ou somente com colegas, 6% (8). Houve algumas respostas mistas.

Considerando-se os alunos de 1º. ano da presente amostra, verificou-se que 13% (9) alunos alegaram não contar com ninguém, 40%(28) com colegas e amigos e 16% (11) com colegas, amigos, diretores, professores e auxiliares. Observou-se ainda que 20% (14) fizeram menção a alguma autoridade escolar: diretor ou auxiliares; professores; ou professores, diretores e auxiliares, afora aqueles que assinalaram alguma autoridade fora da escola.

A menção a autoridades da escola apresentou-se como uma peculiaridade, assim como a indicação de poder contar com todos, desde colegas e amigos até professores e diretores, constituindo, aparentemente, um grupo que se sente completamente apoiado neste contexto. Tais peculiaridades pareceram estar relacionadas à possibilidade de compreensão em uma certa etapa do desenvolvimento a qual se modifica com a maturação.

A questão foi percebida mais como algo a ser lidado com colegas e amigos, que como algo que possa ser do âmbito da escola enquanto instituição ou representante da sociedade organizada, a qual poderia estar intermediando e auxiliando em sua solução. Isto pode significar que ante o desejo de sentir-se maduro e capaz de lidar com a situação, mais pessoas tentam enfrentá-la por si mesmos ou contando apenas com os reconhecidos como “iguais”. (56% - 54 participantes: sozinhos ou com colegas ou com colegas mais amigos)

Sem dúvida, com o desenvolvimento, a dependência de adultos tende a diminuir, bem como a falta de autonomia, o que pode ser visto como algo essencial, signo de crescimento e capacidade de lidar com as próprias questões ou situações de vida. Todavia, sabe-se que o nível de bullying ou agressão social nas escolas vem superando a esfera individual e pessoal, e exigindo intervenção e compromisso das instituições em geral, escolar em particular, cada vez maior. Mesmo que se considere como um assunto presente na sociedade desde sempre, certamente não saltava aos olhos como agora. Tal notoriedade parece resultante da dimensão maior do problema, agora transbordante, produzindo um fenômeno sócio-psicológico a exigir maior atenção e estudo, qual uma anomalia social. Tivemos períodos caracterizados por certas doenças psicológicas, ou sociais de maior destaque, parece que se está lidando com algo, neste sentido novo, por seu crescimento e exacerbação.

Verificou-se ainda que 96% não precisaram mudar de escola por tal situação, porém 61% (81) tiveram colegas mudaram de escola motivado por comentários que os magoavam, irritavam ou sentiam como desrespeito. Note-se que na amostra 20% (27) teve que evitar caminhos por causa dos comentários que os magoavam, mas 31% (41) tiveram colegas que mudaram de trajeto por tal motivação. Dois participantes não responderam a esta questão.

De forma interessante apenas 2 sujeitos do 1º ano da escola pública estudada, tiveram que mudar de escola em virtude dos comentários ofensivos. Note-se que 63% (44 participantes), alegaram que tiveram colegas que mudaram de escola por tal motivação.

A expressão do problema mostrou-se mais acentuada entre alunos de 1º ano de escola pública estudada. O encontro com o outro para a convivência social, diverso por algum fator, revelou que algo no desenvolvimento encontrava-se insuficiente para superar tal “dificuldade”. A diferença não era suportada, quem sabe pela vulnerabilidade que expõem. Tanto a necessidade de afirmar-se no exercício de um “poder”, como um certo contágio grupal, devem ser analisados. Este fato pode ser revelador de falta de empatia daqueles que provocam tal situação, enquanto item de alteridade, certamente defectivo.

A repercussão sobre aqueles que tiveram colegas em ambas as situações, mudança de colégio e de trajeto, revelaram que 6% (8) da amostra sofreu amplas conseqüências psicológicas associadas simultaneamente: perda de atenção em sala de aula, comportamento de evitar conhecer pessoas na escola, além de gostar menos de si. Destas apenas 2 participantes eram também incomodadas ao menos 1 vez por mês por comentários que os magoavam.

Quanto aos efeitos para a vida escolar 48% (63 sujeitos) indicaram que perdiam a atenção em sala de aula devido aos comentários que os magoaram. No entanto, quando se tratava de concentração para o estudo na moradia, sozinho ou com colegas, 22 % (29) de sujeitos indicaram tal efeito em virtude de comentários ofensivos. Do ponto de vista subjetivo, não desprezível mesmo assim.

Verificou-se que 16% (22) da amostra apresentou a associação entre ter colegas que tiveram que mudar de escola e perda de atenção em sala de aula, dos quais 13%(5) evitavam conhecer pessoas dentro e fora da escola, e 13 % (5) afirmaram gostar menos de si devido aos comentários ofensivos.

Relativamente aos participantes do 1º. ano observou-se que 54% (38) revelaram que perderam a atenção em sala de aula em razão dos comentários q os magoaram. Apenas 23%(16) perderam a concentração para o estudo, em casa ou com colegas, pela mesma razão.

Não ficou claro se tal efeito fora motivado pelo processo de perda envolvido com a mudança do colega, visto que o grau de proximidade não foi investigado, e /ou se

o fato de ter um colega o qual chegou a tal situação, poderia ter levado tais participantes a sentirem-se inseguros em relação a sua própria situação dentro da escola, quer por ter tido relações com tal colega, quer por temer sofrer algo similar independentemente de tal proximidade.

Trata-se de um efeito significativo, o qual revela uma não desprezível repercussão emocional sobre tais estudantes. Em se tratando de adolescentes construindo consolidando sua auto-estima seria um resultado importante, requerendo intervenção em favor de tais estudantes. Sugere-se verificar a repercussão sobre a performance escolar para futuros trabalhos sobre o assunto, pois pode ser um indicador relevante de repercussões psicológicas, mais que de dificuldades de entendimento e compreensão de conteúdo propriamente dito. Imaginar-se socialmente reprovado ou reprovável pode estar afetando tal rendimento. Sabe-se que a aceitação pelos pares é ainda muito relevante nesta fase.

Considerando-se a amostra total, verificou-se que 23% (30) evitavam conhecer pessoas na própria escola em razão dos comentários que os magoavam. Somente 14% (18) evitavam conhecer pessoas fora da escola pelo mesmo motivo.

Entre os estudantes de 1º. ano observou-se que 34% (24) passaram a evitar circular pela escola em razão dos comentários inadequados, sendo que 14% (10) evitavam simultaneamente circular pela escola e conhecer pessoas na escola. Senão isolados, ao menos restritos tais estudantes parecem ter ficado em razão de comentários que os magoavam. Pode-se alegar que um tal efeito atingiria sujeitos ditos mais “vulneráveis psicologicamente”. Ainda que, de fato, portem tal vulnerabilidade, não seria indicado trabalhar a questão? O outro, aquele com o qual poderia se relacionar é evitado, é percebido neste contexto como alguém temerário, que causa dano à auto-estima. Isto diminui a riqueza que a convivência pode trazer, bem como a experiência de convivência social, necessária para a vida em sociedade, e em nada contribui para a construção da tolerância entre pessoas, por sua vez imprescindível para lidar com a coletividade, particularmente considerando-se que se está analisando pessoas ainda em formação.

A forma de vivenciar emoção pelos adolescentes sabe-se que tende a ser “exacerbada”, porém, é exatamente porque também precisam aprender a lidar com as próprias emoções, que a intervenção, por sua vez se faz necessária. Algo que poderia ser vantajoso, pois a possibilidade de vivenciar contatos diversos em um contexto como a escola é mais ampla que em outros contextos nesta faixa etária.

É preciso que possam vir a compreender que, além de existirem, as diferenças podem acrescentar algo e não retirar. Há conceitos a serem trabalhados: a existência de outras perspectivas além da própria (algo que, aliás, tem início na segunda infância), compreender a perspectiva do outro e suportar que tendo a própria pode ou não ser modificado por tal experiência, estar diante da possibilidade de aproveitar algo válido para a própria vida admitindo que tal aproveitamento não necessariamente representa vulnerabilidade, mas enriquecimento. A dificuldade poderia estar no que representa a “flexibilidade” e a tolerância: quebrar certezas exporia suas vulnerabilidades, que poderiam ser confundidas com fragilidade? Seria preciso trabalhar que ao enfrentá-las, não estariam necessariamente perdendo a própria referência. Aqui entra o papel do adulto mediando tal reflexão, porém é preciso observar que a própria idéia de diferença precisa estar bem resolvida para este adulto.

Devemos destacar que segundo a amostra, 66% (87 participantes), ***peessoas deficientes poderiam ser magoados em sua escola por comentários indevidos***. Para 42%(56) tal fato também ocorreria em seu bairro. De acordo com os participantes deste estudo, 90%(119), portar alguma diferença pode promover tais comentários ofensivos.

Considerando-se a amostra do 1º. ano, 67% (47) indicou que pessoas deficientes poderiam ser magoadas em sua escola por comentários inadequados; e para 40% (28) em seu bairro, sendo 33% (23) simultaneamente. Note-se que 54% (38) indicaram que portar diferenças físicas poderia motivar tais comentários e 67% (47) que mostrar diferenças de atitude poderiam por sua vez motivá-los. Para 36% (25) tanto diferenças físicas como atitudinais

Para 20% da amostra total, simultaneamente, além de gostar menos de si em razão dos comentários que os magoavam, também consideravam que portar diferenças, e diferenças físicas poderia dar chance para comentários ofensivos por outras pessoas.

Observe-se que 61% (16) dos que alegaram gostar menos de si e que as diferenças poderiam motivar comentários que magoariam, as quais poderiam ser físicas, também indicaram, simultaneamente, diferenças atitudinais como motivação para tais comentários.

De modo que é possível supor que a expectativa de que um deficiente seja magoado em sua escola, tão expressivamente indicada pela amostra, pode estar simplesmente apoiada no fato de portar uma diferença física e / ou atitudinal. Quando se foca nos participantes com baixa auto-estima, de uma parcela da amostra, observa-se que a diferença física pode ser a base para tais comentários.

Conclusão: Verificou-se que para uma expressiva maioria de sujeitos na presente amostra, o ambiente escolar ao qual pertenciam, poderia proporcionar comentários ofensivos para o aluno deficiente que viesse a nele ingressar. Uma parcela da amostra, que teve colegas que mudaram de escola por tais comentários, via com melhores olhos a possibilidade do colega deficiente não ser atingido por comentários ofensivos na escola ou em seu bairro. Aqueles que tinham baixa auto-estima ou que sofriam perda de atenção em sala de aula, motivado por comentários ofensivos, viam com piores olhos a possibilidade de o deficiente ser magoado nestes contextos.

Referências Bibliográficas:

Antunes, D. C.; Zuin , A. A. S. , Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação, From bullying to prejudice: the challenges from barbarism to education, Psicologia &. Sociedade, volume 20, no.1, 2008

Freire, José Célio; Vieira, Emanuel Meireles, Uma escuta ética de psicologia ambiental Ethical listening of environmental psychology, Psicologia e Sociedade, volume18, no.2, 2006

López, Estefanía Estévez; Ferrere, Belén Martinez; Ochoa, Gonzalo Musitu, La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional, Self-esteem in aggressive and victimized adolescents at school: The multidimensional perspective, Intervención Psicosocial, volume15, n.2, Madrid 2006

Musis, Carlo Ralph de; Carvalho, Sumaya Persona de ; Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade, Teachers' social representations of students with special needs:

educational practice and the ideal of adjustment to normality, *Educação e Sociedade*, volume 31 no.110, 2010

Othero, Marília Bense; Dalmaso, Ana Sílvia Whitaker; Pessoas com deficiência na atenção primária: discurso e prática de profissionais em um centro de saúde-escola, Disabled people in primary healthcare: professionals' discourse and practice in a healthcare teaching center ,Personas con deficiencia en la atención primaria: discurso y práctica de profesionales en un centro de salud-escuela ,*Interface* vol.13 no.28 , 2009

Plaisance, Eric, *Denominações da Infância: do Anormal ao Deficiente*, *Educação e Sociedade*, volume 26, no. 91, 2005.

Sadala, Maria Lúcia Araújo, A Alteridade: o Outro como Critério, The Otherness as a Criterion of Bioethics , *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, volume 33, no. 4, 355-7, 1999.

Santos Lopes de Oliveira, Maria Claudia,Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica, Identity, narrative and development in adolescence: a critical review; Identidad, narrativa y desarrollo en la adolescencia: una revisión crítica, *Psicologia em Estudo*, vol.11 no.2 , 2006

Soares, TC, Czeresnia, D, *Biologia, Subjetividade , Alteridade e Interface*, volume 15, no. 36, 2011.

ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA PERSPECTIVA DO ALUNO INCLUÍDO EM ESCOLAS REGULARES

Ana Maria de Oliveira Cintra - (Professora do Departamento de Psicologia da UFSJ, Laboratório de Saúde Mental) - deusadia@yahoo.com.br

Ivanize Valéria Lima dos Santos Moreno - (Professora do Departamento de Psicologia da UFSJ, Laboratório de Saúde Mental) - ivanizemoreno62@yahoo.com.br

Débora Tolentino Grossi - (Graduanda de Psicologia UFSJ) - deboratolentino@hotmail.com

Jéssica Cristiane Moreira - (Graduanda de Psicologia UFSJ) - jessikcristiane@yahoo.com.br

1-INTRODUÇÃO

Apesar de atualmente a inclusão escolar ser um tema bastante estudado, constata-se a carência de projetos que levam em foco a perspectiva do sujeito incluído. Estima-se que exista no país cerca de 6 milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (INEP, 2003), considerando o conjunto de matrículas desde escolas especiais até escolas e classes comuns. No entanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais continua fora de qualquer tipo de escola.

A deficiência segundo Souza e Boemer (2003) é vista como desumanizadora, retirando da pessoa a igualdade com as outras, não sendo vista como uma possibilidade existencial, passível de sentimentos de prazer e satisfação. O papel da fenomenologia neste caso, seria verificar, a partir da análise da vivência dos sujeitos, motivos para a evitação de si mesmo, experienciando assim a angústia, o medo e o desespero. Esses sentimentos, possivelmente fazem com que o sujeito incluído deixe de vivenciar experiências que poderiam ser vantajosas para sua inclusão escolar. Pois, suas limitações e conflitos passam a não ser reconhecidos e enfrentados por si mesmos, devido a estes não se darem à possibilidade de se posicionarem perante aos acontecimentos de suas vidas, quase sempre colocam seus pares ou irmãos mais novos com essas funções. (Kaplan & Sadock, 2007)

Segundo o Censo Escolar 2009 – Educacenso (dados cedidos pela superintendência regional de São João Del Rei) na cidade de São João del-Rei existem

188 crianças incluídas na rede pública estadual de ensino. Em uma observação informal em algumas escolas, notou-se que algumas estão sem recursos humanos e materiais adequados para a inclusão. Assim, o contexto de inclusão pode não estar adequado para que esta seja realmente efetiva. Provavelmente a qualidade desse processo terá uma repercussão no rendimento e qualidade de vida das crianças.

Tendo em vista as questões que circundam o sujeito incluído, particularmente crianças com retardo mental, em escolas regulares. É relevante investigar a satisfação ou não destas crianças. Neste contexto, a fenomenologia, tendo por fundamento a compreensão do existir humano em sua totalidade, será o apoio teórico e técnico nesta busca.

Objetivando a realização de uma pesquisa comparativa em São João Del Rei – Brasil e também na cidade de Maputo– Moçambique. Apesar de possuírem realidades sociais diferentes, o Projeto de lei de “Inclusão Escolar” é comum aos dois países.

Este artigo pretende, então, a partir da experiência de inclusão de alunos com deficiência mental na escola regular, focalizar e avaliar aspectos dessa experiência do ponto de vista dos próprios alunos. Para tal, foram realizadas entrevistas, observações no contexto escolar e aplicação de questionário de qualidade de vida, de modo a verificar os sentimentos envolvidos nesse processo.

2- REVISÃO DE LITERATURA

Na evolução da nossa sociedade o preconceito e a discriminação dos indivíduos diferentes, fundamentalmente os portadores de deficiências físicas e mentais tem sido vista de maneiras diferentes. Segundo Tessano (2005), nas sociedades primitivas eram condenados à morte. Na Europa medieval, ora eram considerados enviados do divino, ora como obras do demônio. Já no fim da Idade Média foram livrados do assassinato, mas se tornaram culpados pela própria deficiência. E no período anterior a era cristã os deficientes eram considerados como “coisas” e não como pessoas, sendo negligenciados, maltratados e até eliminados.

Já no final do século XVIII, surgiram atitudes mais humanitárias, que, por meio de estudos e pesquisas, buscavam compreender as especificidades do indivíduo portador de necessidades especiais. Nos hospícios, nesta época, passaram a abrigar não só os deficientes, mas todos aqueles que causavam incômodo à sociedade. Ainda nesse período, iniciou-se uma defesa pelo direito à educação dos desprezados e excluídos pela

família e sociedade. A educação especial, visando a escolarização de crianças especiais, desponta nesse contexto.

A educação especial no Brasil, visa integrar crianças com necessidades especiais em escolas regulares, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito a igualdade (art. 5º). No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 2004). Em conformidade com tal Constituição, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou na lei baseada no disposto da Convenção de Guatemala, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual aos deficientes (Brasil, 2004).

Juntamente com estes documentos, declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos. A Constituição não garante apenas o direito a educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária vai dos 7 aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4º e 6º e pela Constituição, artigo 208 (Brasil, 2004).

No entanto, nos resultados relatados de algumas pesquisas não é isso que se pode constatar. Pesquisadores como Gomes (2007) e Ávila (2008) focaram suas pesquisas na visão que os professores têm do processo de inclusão. Perceberam que os professores parecem ficar mobilizados perante a inclusão. Mas, acabam defendendo-se da angústia despertada ancorando-se em avaliações, diagnósticos e rótulos. Pois, limitam-se a classificar as crianças de acordo com critérios pré-definidos utilizados na área médica, tais como, hiperativos, deficientes mentais, dentre outros, de modo a não entrarem em contato com o sofrimento das crianças, percebendo estas de acordo com as características de sua deficiência, não com as características de um ser subjetivo.

Algumas afirmações dos professores, segundo Gomes (2007), são: *“tem que fazer caridade com esses alunos”, “tem que ter o dom, não é qualquer um que consegue uma aproximação”, “são tão prestativos, tenho um ótimo relacionamento*

com eles, mas dizer que fazem alguma coisa... faço acordos, eles não me atrapalham e eu deixo eles ficarem na sala de aula”. Diante de tais falas, nota-se que os docentes não estão preparados para este processo tanto emocionalmente, quanto tecnicamente. (Ávila, 2008)

Considerando a visão de alunos sem necessidades educativas especiais sobre a inclusão escolar, em pesquisas feitas por Teixeira & Bubo (2005) e Tessano, Waricoda, Bolonha & Rosa (2005), verificou-se que esses não aceitam muito bem a inclusão e consideram que o melhor local para os deficientes aprender é a escola especial. Apesar do convívio com portadores de necessidades especiais fazer com que alunos sem deficiência tenham um ganho muito grande, por aprenderem a resolver problemas de forma cooperativa e apresentarem menos comportamentos segregadores ou excludentes. Em geral crianças e jovens, escolhem pessoas que julgam ser seus semelhantes para serem seus amigos.

Quanto aos pais de crianças incluídas, Souza e Boemer (2003) afirmam que, desde o momento do nascimento do filho, os pais vivenciam o luto pelo filho perfeito que não nasceu, o que os remete ao fato de que devem refazer suas perspectivas e redimensionar suas vivências, buscando aceitar o filho como ele realmente é, com seus limites e potenciais. É a sociedade que freqüentemente define a deficiência como uma incapacidade, algo indesejado e com limitações para quem a apresenta. Assim, os próprios pais passam a perceber seus filhos como incapazes e não acreditam na inclusão escolar. Por outro lado, a maior divulgação de informações sobre as deficiências propiciadas desde o início da implantação do processo de inclusão, levaram os pais a adquirirem um maior conhecimento sobre a deficiência, com noções a respeito do melhor cuidado a ser buscado e de níveis de desenvolvimentos almejados que podem ser realizados.

Pesquisa feita por Saraiva e Nóbrega (2003) demonstrou que crianças portadoras de retardo mental estudantes da APAE de João Pessoa, na Paraíba, se sentem bem dentro das salas de aula e que sua qualidade de vida no momento que estão inseridas nesta instituição de educação especial é boa. Entretanto, o estudo de caso de Gomes e Rey (2008) revelou que a criança com deficiência incluída sentia-se incapaz de aprender muitas coisas que lhe eram cobradas a nível pedagógico passando a ser excluída do contexto de aprendizado escolar. A partir do momento que novas possibilidades de relações no âmbito escolar surgiram, rompeu-se a limitação e exclusão escolar e social do aluno.

Várias pesquisas sobre o tema têm ressaltado a importância de estudos que abarquem mais profundamente os fenômenos envolvidos no âmbito da inclusão escolar de crianças com retardo mental, que ultrapassam a aquisição de conteúdos e aprendizagem formal (Barros, 2005; Gomes, 2007; Luiz, 2007). Além disso, considera-se fundamental destacar que, segundo Kaplan e Sadock (2007) crianças portadoras de retardo mental tem suas funções adaptativas efetivas em diversas áreas, como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, trabalho, lazer e segurança. Essas crianças são conscientes de suas diferenças e muitas vezes o fato de serem excluídos lhes causa sentimentos de ansiedade, raiva, disforia e depressão, fazendo assim com que as relações sociais tornem-se penosas.

2.1-INCLUSÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

A OMS calcula que 10% da população de Moçambique é constituída por pessoas portadoras de deficiências, sendo a população total de 19.792.000 pessoas. Destacam-se os indicadores sociais: 56,7% taxa de analfabetismo; 45,3 anos de expectativa de vida; 42,2 per 1000 taxa bruta de natalidade; 18,2 per 1000 taxa bruta de mortalidade, 124 per 1000 taxa de mortalidade infantil. (Moçambique INE, citado por Chambal, 2007).

No Período pós-independência, em 1975, escolas da rede de ensino particular, passaram a ser patrimônio do Estado, assim as camadas populares passaram a ter acesso à escola. Na época do conflito armado a educação foi gravemente afetada, pois a guerra civil abateu o país no período de 1982 a 1992. Este conflito deixou como resultado:

“a morte de perto de meio milhão de crianças e entre os sobreviventes contava-se um número elevado de crianças deficientes, malnutridas e mentalmente traumatizadas, existindo uma grande percentagem de crianças que permanecem sem protecção contra doenças contagiosas” (Relatório do Seminário Sobre a Criança Afectada Pela Guerra, apud Manhiça e Ferreira, 1998. p.6).

Neste momento o governo Moçambicano implementou o Programa de Emergência, que traçava as metodologias de Trabalho para Educação Face a Situação de Emergência do País.

Posterior ao movimento internacional das declarações de Salamanca (1994), de Jontien (1990) (Chambal, 2007) e de acordo com o enquadramento dos Programas da UNESCO relativos às Escolas Inclusivas e aos Programas de Apoio Comunitário, a

UNESCO mobilizou o Governo de Portugal no sentido de subsidiar um projeto de apoio aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) na área de *Necessidades Educativas Especiais*. O projeto dos PALOP teve como principais objectivos: (a) a mobilização dos representantes dos governos dos respectivos países com relação à “*Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Especiais*” e (b) a elaboração de um pré-projeto do *Plano Piloto Nacional* de cada país, a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de ação para a implementação de *escolas inclusivas*. (Manhiça e Ferreira, 1998)

Desta forma, o governo de Moçambique tomou medidas através da adaptação de políticas e legislação que permitissem

“o acesso a uma educação relevante e de qualidade[...]assegurar o acesso e integração a diferentes níveis de ensino da criança, jovens e adultos com necessidades educativas especiais e/ou portadores de deficiências em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas.” (Moçambique. Programa Quinquenal do Governo 2005-2009).

Já em 1998 o governo moçambicano implementou o Projeto “*Escolas Inclusivas*”, que tinha como objetivo o desenvolvimento escolar através da formação de professores para responder às *necessidades especiais na sala de aula* do sistema regular de ensino. (Manhiça e Ferreira, 1998)

Dados referentes a temática (Chambal, 2007), constata-se que no ano de 2006 o número de alunos incluídos em uma escola regular em Maputo - a cidade moçambicana na qual ocorreu parte desta pesquisa - é 72. Após análise e avaliação da implementação das políticas educacionais inclusivas em Moçambique, o resultado apontado por Chambal (2007) em sua pesquisa, foi a demonstração da prevalência e da magnitude dos problemas de educação básica e a necessidade que os alunos tenham condições de ingressar e permanecer na escola o tempo que tem direito. Sendo que, muitos deles não tem as condições básicas supridas, as vezes os impossibilitando acesso a escola.

3-METODOLOGIA

Os participantes deste estudo, foram os alunos incluídos com deficiência intelectual, do Ensino Fundamental, das escolas públicas da cidade de São João del-Rei e de Maputo. De acordo com informação da Superintendência de Ensino, de São João del Rei, eram 36 alunos nestas condições, incluídos na escola regular, no ano de 2009. Dessa, foram selecionados, 8 sujeitos que participaram do estudo. Além de uma

replicação feita em 5 crianças no País de Moçambique, sendo estas selecionadas com o apoio da Direção de Educação e Cultura da Cidade de Maputo. A amostra foi aleatória e heterogênea, de modo a selecionar crianças do sexo masculino e feminino. O critério de elegibilidade foi, o diagnóstico de retardo mental, de acordo com o DSM IV¹¹⁶.

Esta é uma pesquisa qualitativa, ao final, a análise e a avaliação dos conteúdos se darão pela compreensão profunda de cada sujeito sobre o fenômeno estudado. Para complementar o estudo foi aplicada uma escala qualitativa de qualidade de vida.

O projeto foi submetido ao Comitê de ética em pesquisa da UFSJ e ao Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, crianças e seus pais, receberam uma explicação quanto à pesquisa, da ausência de riscos e dos benefícios para a maior compreensão da inclusão escolar. Souberam que sua participação foi voluntária e anônima, sem nenhum tipo de remuneração. Com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado, onde estavam todas as informações, concordaram em que as entrevistas fossem gravadas e transcritas e sabiam que poderiam interromper a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pessoal.

3.1-MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Segundo Martins e Bicudo (1983) o método fenomenológico tem seu foco de interesse voltado para o homem em toda a sua singularidade, buscando a compreensão do seu ser, tendo compromisso com a sua possibilidade de ser-com-os-outros e ser-plenamente humano. Para tanto, essa metodologia se propõe a um “novo olhar”, já que o investigador olha o fenômeno atentamente, a partir do que se mostra em si mesmo.

O fenômeno é aquilo que surge para uma consciência, tudo aquilo que se apresenta, se desvela como resultado de uma interrogação. Esclarece Tavares (1984), que a palavra “fenomenologia” vem do grego “phainomenon”, que significa, discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra a um sujeito interrogador; também do verbo “phainesthai” que significa mostrar-se, desvelar-se. Deste modo, a fenomenologia procura elucidar a essência do fenômeno como ele se mostra, buscando tomar o objeto a ser compreendido na sua intenção total, não apenas como as coisas são em sua representação.

¹¹⁶

O *DSM IV* é um manual diagnóstico e estatístico de doenças mentais, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, sendo uma importante referência de diagnóstico no Brasil para os profissionais de saúde mental.

Neste caso torna-se essencial o estabelecimento de um processo dialógico entre pesquisador e pesquisado (Forghieri, 2007). Neste, o pesquisador se posicionará de forma empática diante do entrevistado, a partir da ***Epoché***, momento que esse se abstém de tomar posições, perante ao que lhe é exposto, colocando entre parênteses o valor que se tem daquilo que se é afirmado. Deste modo, no envolvimento existencial, permitirá penetrar na situação que é de interesse investigar, sem conceitos pré-formulados sobre tal.

Este método, tem como objetivo a investigação da vivência. Foi desenvolvido, tendo como principal objetivo a simples descrição da consciência, se distinguindo em cinco momentos:

Redução fenomenológica: afirma França (1989), que a partir da epoché o pesquisador, de maneira peculiar presta atenção e vai ao fenômeno descrito. É um procedimento planejado para nos fazer retornar a experiência vivida conforme ela é experienciada e dita pelo sujeito.

Descrição: para França (1989) se faz necessária para tornar mais apurado o ver atentamente característico da redução. Captada pela escrita, como citado por Coelho e Garnica (1999) dá indicativos de como o sujeito percebe o fenômeno, a inclusão escolar, que vai se revelando ao mesmo tempo em que as descrições vão sendo analisadas. Desta forma, França (1989), enumerando os aspectos que são imprescindíveis para conhecer o fenômeno que está sendo investigado, seleciona-se uma área de inclusão e uma área de exclusão, as quais são respectivamente, os fenômenos da experiência e julgamentos metafísicos e da realidade. Assim, objetiva descrever e não explicar o fenômeno. Na realidade, pretende-se clarificar a experiência vivida e para isto é necessário questionar a respeito do que os acontecimentos significam para o experienciador.

Interpretação: Segundo Ricoeur citado por França (1989, p32) seria, "o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal". Em uma atitude descritiva o fenomenólogo identifica as unidades significativas, ou seja, divide a fala em unidades possíveis de serem trabalhadas. As mudanças de unidades significativas são notadas no momento que o pesquisador lê as descrições e percebe a mudança do significado do que é dito. Neste momento de análise, pressupõe-se uma compreensão e elaboração do que foi dito. (França, 1989)

Transformação das expressões do sujeito numa linguagem psicológica: as unidades de significados na linguagem leiga dos sujeitos, são transformadas em uma linguagem psicológica mais precisa (Franca,1989). Objetivando, elucidar os aspectos psicológicos num aprofundamento apropriado à compreensão dos eventos descritos.

Finalmente, a **análise nomotética** (Coelho e Garnica, 1999), que é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado. A partir daí, novos grupos são formados e, um processo contínuo de convergências e interpretações, formam novas categorias abertas e gerais. As generalidades resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno, ou seja:

“resumem-se ou integram-se as compreensões contidas nas transformações das unidades significativas, numa descrição consistente da significação psicológica dos eventos enfocados em cada categoria, de tal modo a poder comunicá-la aos eleitores da pesquisa para fins de confirmação ou réplica.” (França, 1989, p. 42) (grifo nosso)

Enfim, pode-se notar que diferentemente de outros métodos de pesquisa, o método fenomenológico não se sustenta em hipóteses pré-ditas para atingir o que busca, mas procura ver o fenômeno tal como ele é dado no mundo existencial, subjetivo das pessoas. Os momentos deste método, afirma França (1989), não se constituem em fases isoladas, mas sim configuram em seu conjunto, uma postura para investigação do fenômeno.

3.2-PESQUISA COMPARATIVA

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. Desta forma, é lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (Schneider; Schimitt, 1998)

Skocpol e Somers (apud Schneider; Schimitt, 1998) identificam três tipos de análise comparativa. O primeiro desses tipos engloba os estudos dedicados ao exame sistemático da co-variação existente entre os casos. Em uma segunda categoria, situam-se os trabalhos nos quais o investigador analisa uma série de casos. Um último enfoque, identificado como “*contraste de contextos*”, consiste na comparação de dois ou mais

casos, buscando pôr em evidência suas diferenças recíprocas. Este estudo refere-se ao primeiro tipo de pesquisa comparativa.

Segundo Marc Bloch (apud Schneider; Schimitt, 1998) “...*aplicar o método comparativo no quadro das ciências humanas consiste (...) em buscar, para explicá-las, as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos.*”

Estes meios sociais, no caso desta pesquisa, são sociedades sincrônicas, vizinhas no espaço e que possuem um ou mais pontos de origem comum. Este tipo de abordagem segundo Schneider; Schimitt (1998) permite conciliar, de um lado o trabalho de elaboração teórica, e de outro, o interesse voltado à análise de processos sociais específicos. Dois momentos são inerentes ao método comparativo: momento relacionado a identificação e as similitudes entre os fenômenos. Esses serviriam como forma de compreensão do real.

Contudo, Schneider; Schimitt (1998) afirmam que este tipo de pesquisa pode se situar em diferentes níveis que variam da generalidade sociológica extrema, a uma singularidade histórica extrema. Implicando assim, em descobrir os elementos comuns aos diferentes casos, típicos para as diferentes classes de casos, ou singulares, que não podem se repetir.

3.3- PedsQL

O inventário de qualidade de vida – PedsQL versão 4.0 — constitui uma forma modular de avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde, para crianças e adolescentes de idades compreendidas entre os 2 e os 18 anos de idade. Consiste num conjunto de escalas, umas genéricas e aplicáveis a populações saudáveis, assim como as populações com doenças agudas ou crônicas. (Varni, Seid e Kurtin, 2001 apud Lima, Guerra e Lemos, 2009). O PedsQL possui várias versões, adequadas a diferentes períodos desenvolvimentais (crianças e adolescentes dos 5 aos 18 anos) e registros a realizar pelos pais da criança (para crianças e adolescentes entre os 2 e os 18 anos).

As Escalas Genéricas do PedsQL versão 4.0 foram concebidas para avaliar as principais dimensões da saúde, de acordo com o proposto pela Organização Mundial de Saúde, assim como o funcionamento em termos da qualidade de vida e dos papéis escolares (Varni, Seid e Kurtin, 2001 apud Lima, Guerra e Lemos, 2009). As dimensões avaliadas pelas escalas genéricas são: o funcionamento físico (através de 8 itens), o

funcionamento emocional (5 itens), o funcionamento social (5 itens) e o funcionamento na escola (5 itens).

A cotação dos itens implica a sua reversão e posterior transformação numa escala de 0 a 100 (0 = 100; 1 = 75; 2 = 50; 3 = 25; 4 = 0), de forma que os resultados mais elevados sejam indicadores de uma melhor qualidade de vida. As qualidades psicométricas das escalas genéricas foram estudadas, tendo sido demonstrado que estes são instrumentos fidedignos e válidos para a avaliação da qualidade de vida em crianças saudáveis ou sofrendo de doença (Varni, Seid e Kurtin, 2001; Varni, Burwinkle e Seid, 2006 apud Lima, Guerra e Lemos, 2009).

4- ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1-ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com seis alunos em São João Del Rei e cinco alunos em Maputo. A partir dessas foi realizada a análise dos relatos segundo uma busca do invariante, das convergências dos discursos, daquilo que permanece e que aponta para a essência. A análise qualitativa do fenómeno situado é realizada em quatro momentos e para efetivação dessa, seria necessário anteriormente elaborar cinco categorias temáticas para explicitar a compreensão das crianças/adolescentes sobre as vivências referentes à inclusão escolar, essas foram: 1- As Motivações; 2- As Dificuldades; 3- O Apoio; 4- Tentativa de fuga do ambiente social escolar; 5- Sentimentos a respeito de estarem incluídos.

A partir da análise criteriosa das descrições de vivências dos alunos com deficiência intelectual, nos dois contextos de pesquisa chegou-se a algumas facetas, desveladas sobre seu existir no ambiente escolar. Como foco principal o sentimento de dificuldade de interação, dos alunos incluídos, com os outros alunos. Este pode ser claramente percebido nas falas: Sujeito 2 (Brasil)- *“Eu tenho um monte de colega, mas eles não falam comigo então eu não gosto mais deles.”* Também afirma: *“Mesmo os meus colegas quieto eu odeio eles. Eu fico com vontade de dá um empurrão neles forte.”* O sujeito1 (Moçambique)-*“Quando eu converso com eles eles começam a provocar. Chama eu de Belchior. Eu deixo, mas aí eu sinto dor.”* Deixando clara a dificuldade de interagir com os colegas e o isolamento do contexto de socialização: Sujeito 2 (Brasil) *“Eu não faço nada, eu só fico brincando com os brinquedos que eu trago e de correr. Eu brinco com ninguém.”* Apesar de em alguns momentos citarem tentativas frustradas de aproximação: Sujeito 2 (Moçambique) *“Nãoo... tem uns que*

não brinca comigo, não sei porque... as vezes chego perto pra brincar com eles, mas...”

Em destaque, o desejo de querer aprender e não revelarem sentimentos de incapacidade quanto a isso: Sujeito1 (Moçambique) *“Eu gosto de estudar. Quero ser Doutor.”* Sujeito 1 (Brasil) *“Eu sempre gostei dessa escola, eu gosto de aprender. Eu quero aprender a ler e escrever... escrever com as mãozinha dada.”*

A grande importância atribuída à relação com a professora, que em grande parte dos relatos é a maior fonte de apoio para os alunos, no contexto escolar: Sujeito 3 (Brasil) *“Eu gosto da professora, ela me ajuda, conta historinha pra mim.”* Sujeito 1 (Moçambique) *“Eu gosto de um professor. Eu gosto porque ele é bom pra explicar a matéria.”*

Especificamente referente ao contexto de São João del Rei, nota-se ainda maior a dependência afetiva dos alunos com os professores: Sujeito 1 (Brasil) *“Eu gosto muito dos professor. Eles estão me ensinando o que é certo e o que é errado. Além de professor é amigo, dá conselho.”*

Já no contexto de Maputo, os relatos que não constam os professores como fonte de apoio citam-nos como agressores, o que pode ser percebido no relato de duas crianças: Sujeito 3 (Moçambique) *“Tem professor que bate. Quando tá a fazer barulho.”* Sujeito 2 (Moçambique) *“Humm... É porque os professor tão a bater, sempre. Podiam parar de bater. Fico triste, é só conversar que eles já tão a bater. As vezes nem conversa e tão a bater.”* Muitas das crianças moçambicanas como afirma Chambal (2007), não tem as condições básicas supridas, o que pode ser um grande fator de prejuízo para os estudos, três das quatro crianças entrevistadas falam sobre dores de cabeça e no corpo, que as prejudicam na escola. Sujeito 1 (Moçambique) *“Eu quero transformar a minha vida. Tudo. Eu fico doente. Fico triste. Queria parar de ficar doente. Tá a doer barriga, tá a doer ...”* Sujeito 4 (Moçambique) *“Porque eu tava muito doente. Eu tava adoentada eu... a noite... as 12 da tarde. Ainda não estou melhor. Eu tenho dor de cabeça, que está a doer muito aqui. Essa parte aqui doi aqui na cabeça aqui do lado.”*

4.2- QUESTIONÁRIO

Os resultados da análise do questionário de qualidade de vida PedsQL, demonstram que os alunos tem um índice de qualidade de vida de 69,25, um índice médio. As maiores dificuldades dos sujeitos relacionam-se com os sentimentos destes,

uma média geral de número 51, que significa que algumas vezes os sujeitos têm sentimentos como: medo, tristeza, raiva, preocupação e dormem mal. Sendo que destes sentimentos o que tem menor índice é a raiva com 35.

Os dados referentes a “minha saúde e minhas atividades”, “como meu convívio com outras pessoas” e “sobre a escola” tiveram índices altos, respectivamente: 72 ; 81; 73. Mostrando que a maioria dos alunos não possui grandes dificuldades em se locomoverem e praticarem esportes, devido a deficiência física ou dores. No fator convívio com as outras pessoas, referente dificuldade de conviver com os colegas e acompanhar os colegas nas atividades, não nota-se dificuldade. Também a respeito da escola, nas tarefas escolares, prestar atenção nas aulas e faltas contínuas que poderiam ser prejudiciais ao desempenho escolar, não foi um fator que os alunos citaram terem dificuldades.

Referente aos dois países pesquisados, o resultado das análises dos questionários tirem índices semelhantes. A análise do Questionário também pode ser dividida em dois subresultados, um específico da Saúde Física (8 itens) e um outro relativo à Saúde Psicossocial (15 itens), este segundo somam-se os resultados dos itens das sub-escalas de funcionamento emocional, social e escolar. Que demonstram que o índice de saúde física geral seria 72. E a saúde psicossocial seria 68,3. O que demonstram um resultado significativamente bom de acordo com a avaliação da qualidade de vida das crianças, tendo em vista uma pequena baixa da saúde psicossocial.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação permitiu apreender que as crianças com deficiência intelectual, incluídas em escolas regulares, gostam de estar inseridas neste contexto. Porém, estas a partir de suas falas apontam vários aspectos que impedem que a inclusão escolar seja realizada em âmbito total. Pois, apesar destas demonstrarem interesse em aprender, as relações com o outro é na maioria das vezes difícil e dificultam o estar na escola.

Referente a relação eu-outro, Sartre (Jacob e Carlos, 2005) afirma que é no encontro entre os seres que ocorre a identidade e o sentido do Ser. A manifestação da identidade do Ser ocorre através do elemento decisivo do ser visto e do voltar-se a si mesmo, ou, em outras palavras, minha identidade é dada pelo Outro, desde uma experiência corporal. Concomitantemente, estes são os parâmetros para fundar as

significações do entorno, armadas desde a sua formação, pela condição posicional do Homem no mundo.

Desta forma, se a relação eu-outro não existe e/ou se a visão do outro referente ao aluno é negativa, a perspectiva do aluno sobre si próprio também será. O Outro, segundo Sartre (apud Jacob e Carlos, 2005), é fator integrante e limitador da minha facticidade, já que seu olhar demarca a possibilidade da distância e, com isto, dá a nova dimensão da sua e da minha existência. Ao assumir-se esta distância efetuada pelo Outro, experimenta-se a transcendência própria e a do próximo e verifica-se a constituição compartilhada do mundo. Pois, qualquer ação, por mais que se possa dizer individual, é uma ação coerente com uma relação intersubjetiva em uma determinada ordem social, consciente e intencional. (Jacob e Carlos, 2005).

O aluno incluído, apesar das dificuldades de interação no ambiente escolar, afirma em sua maioria gostar da escola, gostar de aprender e querer saber ler e escrever. Este fato deve ser percebido como motivador aos professores que trabalham com estas crianças. Devido a isto, esses se devidamente qualificados poderão fazer um bom trabalho.

Diante dos resultados e conclusões levantadas, crê-se que a presente pesquisa alcançou todos os seus objetivos propostos. Compreendeu a partir do relato da experiência das crianças o movimento de atribuição de sentido destas ao processo de inclusão escolar; identificou-se, no questionário e entrevistas, quais os elementos comuns à maioria dos sujeitos em relação as suas experiências de inclusão escolar; identificou, através do discurso emergente dos sujeitos, quais os sentimentos envolvidos diante da inclusão escolar; e analisou a experiência de inclusão, quanto aos aspectos de qualidade de vida e bem estar psicológico.

A pesquisa teve como suas principais limitações:

- Dificuldade de acesso à amostra: devido a resistência dos funcionários das escolas e pais de alunos.
- Comunicação com os alunos: a maioria dos alunos demonstrou clareza na fala e compreensão adequada dos questionamentos levantados, entretanto, alguns ao longo das entrevistas, apresentaram algumas limitações no diálogo. Responderam com frases curtas ou apenas com gestos às perguntas realizadas e timidez acentuada em alguns momentos.

- Aplicação do questionário: a situação deixava algumas das crianças nervosas, com um sentimento, “estou sendo avaliada”, o que causou, em alguns casos, a não resposta do questionário.

Considerando os resultados encontrados, bem como as limitações existentes, pode-se indicar para pesquisas futuras, selecionar uma amostra com crianças acima de 12 anos, pois, as mais jovens demonstraram menor capacidade de reflexão e maior timidez. A observação foi importante, devido à dificuldade de falar sobre seus sentimentos, a maneira que a criança se comportava no ambiente escolar, foi esclarecedora em muitos aspectos.

Para finalizar, sugere-se como facilitador do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, que sejam realizados trabalhos de socialização com estas, para uma prática educacional inclusiva que promova a interação e aceitação social de todos os estudantes. Atender a esse objetivo requer o desprendimento das atitudes tradicionais que sustentam o sistema escolar. Pois, a característica mais marcante na abordagem de um ensino tradicional consiste em reduzir as oportunidades oferecidas aos alunos e não proporciona uma interação professores-alunos e alunos-alunos. (Mattos,1996)

As atitudes de rejeição - estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente - criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de integração. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais e é importante saber que a criança quer aprender. Propor intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno incluído, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, almejando seu desenvolvimento integral. Os professores, por lidarem diretamente com os alunos, são de grande importância para esse processo.

6- REFERÊNCIAS

Amatuzzi, Mauro Martins. (1994). *A investigação do humano: um debate*. Estudos de psicologia. Vol. 11, n 3, 73-77.

Amatuzzi, Mauro Martins. (1995). *Descrevendo processos pessoais*. Estudos de psicologia. Vol. 12, n 1, 65-79.

Ávila, Camila Ferreira de; TACHIBANA, Miriam; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. (2008). *Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de*

professores sobre a inclusão escolar. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.18 no.39 Ribeirão Preto.

Barros, Alessandra. (2005). *Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso.* Saúde e Sociedade vol.14 no.3 São Paulo.

Bello, Ângela Alis. (2006). *Introdução a Fenomenologia.* EDUSP.

Brasil/INEP(2004).*Censo*

Escolar.[http://www.inep.gov.br/basic/censoescolar/sinopse/1996 e 2003.](http://www.inep.gov.br/basic/censoescolar/sinopse/1996%20e%202003)

Brasil/Ministério Público Federal. Fundação. (2004) Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.* Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Chambal, Luiz Alfredo. (2007) *A escolarização de alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das Políticas de Inclusão Escolar (1999-2006)*

Coelho, Ildeu Moreira; Garnica, Antônio Vicente Marafioti.(1999). *Fenomenologia uma visão abrangente da educação.* Editora Olho D'água.

Ferreira, Windyz B.; Manhiça, Carlos. (1998). *Consultoria ao Projeto “Escolas Inclusivas” em Moçambique.* República de Moçambique. Ministério da Educação. Direção Nacional do Ensino Básico. Repartição de educação especial. MINED – UNESCO. Maputo.

Forghieri, Yolanda Cintrão. (2007). *Psicologia Fenomenológica, Fundamentos, métodos e pesquisas.* Editora Pioneira Psicologia. Editora Pioneira.

França, Carlos.(1989) *Psicologia fenomenológica, uma das maneiras de se fazer.* Editora Unicamp.

Gomes, Cláudia; Rey, Fernando Luis Gonzalez. (2007). *Inclusão escolar: representações Compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar.* Psicologia: ciência e profissão. v.27 n.3 Brasília.

Gomes, Claudia; Rey, Fernando Luis Gonzalez. (2008). *Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental.* Revista Brasileira de Educação Especial vol.14 no.1 Marília.

Jacoby, Márcia; Carlos, Sergio Antonio. (2005). *O eu e o outro em Jean Paul Sartre: pressupostos de uma antropologia filosófica na construção do ser social.*Journal of Fundamental psychopathology online. Ano V, n. 1.

Kaplan & Sadock. (2007). *Compêndio de psiquiatria.* Artmed.

Lima, Lúgia; Guerra, Marina Prista; Lemos, Marina Serra.(2009). *Adaptação da escala genérica do Inventário Pediátrico de Qualidade de Vida*. Estudos psicométricos.Volume Temático: 8.

Luiz, Flávia Mendonça Rosa e; Bortoli, Paula Saud De; Santos, Milena Flória; Nascimento, Lucila Castanheira. (2007). *A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades*.

Martins, Joel; Farinha, Maria Fernanda S.; (1984). *Temas fundamentais de fenomenologia*. Centro de estudos fenomenológicos de São Paulo. Editora Moraes.

Mattos, Edna Antônia de. (1996). *Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão*.

Mendes, Enicéia Gonçalves. (2008). *Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa*. UFSCAR.

Silveira, Flávia Furtado; Neves, Marisa Maria Brito da Justa. (2006). *Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade de Brasília. vol.22 no.1 Brasília.

Schneider, Sergio; Schmitt, Cláudia Job. (1998). *O uso do método comparativo nas Ciências Sociais*. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87.

Souza, Luciana Gomes Almeida de; Boemer, Magali Roseira. (2003). *O ser com o filho com deficiência mental – alguns desvelamentos*. EERP - Universidade de São Paulo. Paidéia, 13(26), 209-219.

Tavares, H.C.S. (1984). *A fenomenologia de Husserl*. Imprensa Universitária da UFMG, pp- 36-51.

Teixeira, Fernanda Cascaes; Kubo, Olga Mitsue. (2005). *Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino*.

Tessano, Nilza Sanches; Waricoda, Ana Sayuri Ribeiro; Bolonha, Renata Cristina Marques; Rosa, Ana Paula Barletta. (2005). *Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais*. Psicologia Escolar e Educacional. v.9 n.1 Campinas.

APERFEIÇOANDO ATITUDES E LUGARES: A PSICOLOGIA AMPLIADA À EDUCAÇÃO INFANTIL

Lorena Cristina Custódio Pereira (UFMS-graduada em Psicologia) - loris.cp@bol.com.br

Mariele de Fátima Pires Gonçalves (UFMS-graduada em Psicologia)** - marielepsi@gmail.com

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Considerações Históricas

Com o passar dos anos, em meio às mudanças socioeconômicas e culturais, principalmente com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as famílias começaram a procurar instituições como creches e escolinhas a fim de deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. A princípio, tais instituições baseavam-se no assistencialismo, ou seja, em manter os cuidados de higiene e físicos necessários das crianças e assisti-las durante o tempo em que permaneciam na entidade. No entanto, nas últimas décadas, famílias e profissionais vêm lutando para que além desses cuidados, também, e principalmente, a educação de qualidade seja promovida em ambientes como a creche (Rossetti-Ferreira, Vitoria e Amorim, 2000).

Em meio a uma visão apenas assistencial do que é creche, surgiram movimentos sociais com vistas ao reconhecimento de uma educação de qualidade também para as crianças de zero a seis anos de idade. Assim, por meio dessas reivindicações e discussões populares a educação infantil passou a fazer parte da Constituição Federal de 1988, como um dever do estado, uma opção da família e um direito de toda criança. Então, a partir da LDB de 1996 a educação infantil passou a ser incluída como a primeira etapa da educação básica, postulada pela Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, a qual o Brasil é signatário. Então, como proposta de atendimento direto a essas crianças, criaram-se os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação, como uma garantia de implantação e

implementação das práticas educativas de maior qualidade buscando a melhor promoção do desenvolvimento educacional. (MEC, 1998).

O Profissional da Infância

Historicamente, a formação de professores foi marcada pela feminização do magistério. Antes do período industrial essa tarefa era de domínio dos homens, que por baixa remuneração passou a ser exercida por mulheres que tiveram que se submeter ao precário salário, haja vista a prevalência das idéias patriarcais. Todavia, o processo de reconhecimento das mulheres como profissionais da educação passou por algumas dificuldades. A princípio, as primeiras escolas normais do Brasil eram destinadas somente aos homens, cujo espaço para as mulheres foi sendo aberto já no fim do período imperial (Sarat, 2001).

A partir daí a frequência feminina começou a se tornar predominante, sendo que o papel de educadoras de crianças pequenas exercido por elas acabou sendo tradicionalmente associado à maternagem. Neste sentido, políticos e pensadores começavam a defender a idéia de que o papel de mãe das mulheres deveria ser prolongado à tarefa delas de educar as crianças. Tão logo, esse discurso começou a nortear ações em vista de dividir profissionais e crianças no que diz respeito ao atendimento, ou seja, uma formação diferenciada para quem só assiste as crianças em creches das que educam nos jardins de infância; os filhos do proletariado versus os filhos da burguesia (Sarat, 2001).

Nessa perspectiva, infelizmente ainda encontrada na atualidade, se tem as profissionais leigas, responsáveis pelo cuidado e cujos salários são baixos, com a carga horária a cumprir mais extensa, cujo trabalho é realizado em 11 meses do ano. Opostamente se tem as profissionais responsáveis pela educação, com formação pedagógica em nível médio ou superior, salários maiores, carga horária reduzida e trabalho nos dias letivos do calendário escolar. Assim, essas duas profissionais são apresentadas à criança, cada qual promovendo atendimentos diferenciados, o que por vezes pode levar a conflitos nos inter-relacionamentos de funcionárias dentro de uma mesma instituição (Sarat, 2001). Assim, alguns aspectos sobre a formação desses profissionais devem ser discutidos.

De acordo com Almeida (2003) há alguns anos constata-se a extinção, em alguns estados, dos Centros Formadores de professores para o Ensino Fundamental, os

então denominados CEFAMs. Deste modo, foram estendidos nas universidades os cursos para formação de professores. Entretanto, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, foi concedida uma exceção para o curso de nível médio sob o nome de Curso Normal, cuja meta é formar profissionais para a prática do magistério na Educação Infantil, assim como nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Essa medida foi tomada como via interina e paliativa, visto que exige em dez anos, a partir da data de publicação da lei, que os professores se formem em nível superior em universidades e institutos de Educação Superior. Todavia, deve-se refletir sobre essa meta no decorrer do tempo, pois se vive um momento de contratempos quanto à ação desses profissionais. Muitos acabam desistindo da profissão ou buscando novas opções de carreira em função de condições ruins de trabalho e de baixos salários. Portanto, a compreensão dessa dinâmica propicia o entendimento das práticas educativas e conseqüentemente dos conflitos entre formação e prática (Almeida, 2003).

Desta maneira, Almeida (2003) defende que a formação de professores de educação infantil deve ser indispensável, destacando as universidades como espaços adequados para essa realização. Ela discute sobre a importância dessa formação tanto para a determinação de princípios qualitativos para a educação infantil, quanto para a criação de estratégias efetivas que visem à superação de problemáticas da realidade educacional brasileira. Assim, pautando-se ao menos no direito da criança à educação, o professor deve apresentar como resultado de sua formação a habilidade para propor um contexto educacional que propicie à criança expandir suas referências de mundo. Ademais, tendo em mãos o conhecimento da infância e de suas necessidades reais, esses profissionais poderão lidar melhor com elas rumo a um desenvolvimento integral.

Diante dos aspectos discutidos até o momento, tanto da formação dos professores da educação infantil, quanto do contexto histórico em que essa profissão se desenvolveu, vale pautar o quanto a profissão do educador ainda é desvalorizada. Antunes (2004) levanta a questão de ser o educador infantil o profissional mais importante, pois contribui para a formação integral do homem, solidificando as bases do futuro. Todavia, ele também destaca que essa profissão, mesmo com tamanha responsabilidade, não tem o prestígio social que merece, nem um salário compatível com sua importância e tampouco recebe investimentos públicos para o seu preparo, caracterizando neste sentido um incoerente paradoxo.

Bonetti (2004) trata justamente do reconhecimento da especificidade da docência na educação infantil, tomando como base de sua pesquisa os documentos que abordam a formação desses profissionais. Na década de 90 várias reformas foram feitas no que diz respeito à educação básica e a formação de seus professores. Deste modo, destacou alguns documentos que são os Referenciais para a formação de professores (1998); a Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (Maio/2000); e o Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

A autora destaca nesses três documentos algumas funções primordiais a serem desempenhadas pelos professores. A mais citada diz respeito à garantia do direito da criança de aprender e se desenvolver, visto que a idéia central é o trabalho em equipe para o alcance desse objetivo; levando sempre em conta a diversidade cultural e o respeito. A segunda função abordada é sobre o trabalho com a família e a comunidade, a qual é tratada como responsabilidade do professor, promovendo a parceria e estimulando a comunicação e a participação desses. Entre outras funções do educador infantil, estão a produção de conhecimento pedagógico e principalmente a função de educar e cuidar.

Essa última função destacada é descrita como um progresso significativo e que deve ser estendido às demais etapas que vão além da educação infantil. Entende-se o educar como primordial ao desenvolvimento integral da criança e o cuidar como fator de humanização, além de tratado junto com o educar. Todavia, as posições analisadas nesses documentos levantam várias contradições. A princípio, reconhece a função pedagógica do professor, uma antiga reivindicação, mas enfatiza diferenciações quanto às faixas etárias. Ademais, incorpora como função desse profissional o cuidar e o educar, no entanto, os trata separadamente (Bonetti, 2004). Conseqüentemente, o que ocorre é a reafirmação de antigas práticas, as quais já foram aqui brevemente mencionadas e que, portanto, deveriam ser ressignificadas e não reforçadas.

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento infantil de 0 a 2 anos

Quanto ao desenvolvimento infantil Fiori (1981) postula que é no primeiro ano de vida que se inicia a organização afetiva. Este período, denominado de fase oral pela

psicanálise, possui um fator central e essencial para a organização infantil inicial que é o impulso destinado à alimentação. O prazer obtido a nível oral é a base para o desenvolvimento da afetividade. Deste modo, a amamentação, sendo provedora de satisfação, promoverá o desenvolvimento dos vínculos de amor. A dimensão afetiva, cuja evolução é descrita por Freud e seguidores, é, portanto, caracterizada pelo vínculo oral sendo este o ponto central do vínculo humano de prazer.

Outro teórico que postulou sobre os aspectos do desenvolvimento humano foi Jean Piaget. Ele se preocupou com o “sujeito epistêmico” dando ênfase à natureza do conhecimento intelectual da criança, através de estudos sobre os processos de pensamentos presentes desde o nascimento até a fase adulta, observando e estudando a evolução das crianças (Herzberg, 1981). Segundo Piaget, as crianças progridem por quatro estágios cognitivos distintos, os quais são denominados de: estágio sensório-motor, o estágio pré-operatório, o estágio operatório concreto e o estágio operatório formal. (Mussen, 1987).

O estágio que vai do nascimento até aproximadamente dois anos de idade é o sensório-motor e neste período, a criança conquista através da percepção e dos movimentos, todo o universo a sua volta. Ademais, esta fase caracteriza-se pelo desenvolvimento dos reflexos que são comportamentos inatos presentes em todo ser humano, como reflexos de sucção, preensão, busca, entre outros, que vão sendo aperfeiçoados através do treino, passando de reflexos a comportamentos voluntários (Herzberg, 1981).

Sexualidade Infantil

Quando Sigmund Freud (1856-1939) estudou sobre a importância das fantasias na vida mental de seus pacientes histéricos, principalmente aquelas ligadas a sedução, identificou que essas fantasias eram advindas de uma função sexual estabelecida desde a infância do sujeito. Tal afirmação escandalizou a sociedade da época, pois postulou a existência de uma sexualidade infantil, no sentido de que o ser humano já nascia com desejos sexuais, ou seja, os bebês e as crianças pequenas sentiam prazer ao sugar o seio materno (Cunha, 2003).

Esse prazer era denominado de libido, e caracterizado como uma energia que move o indivíduo seja ele criança ou adulto para a satisfação (prazer). Assim, postulou que ao sugar o seio materno, os bebês “atiravam uma energia que era da mesma

natureza que um adulto atirava quando mantinha uma relação sexual genital” e que a personalidade do ser humano é desse modo, marcada pelas “forças de natureza sexual” (Freud, 1905 citado por Cunha, 2006, p. 26)

No entanto, é importante ressaltar que a sexualidade presente na vida da criança não é a mesma sexualidade manifestada pelo adulto, pois são diferentes em muitos aspectos, principalmente porque a sexualidade na infância relaciona-se com sensações prazerosas, que surgem apoiadas na satisfação de necessidades vitais, como a alimentação e os cuidados com a higiene, já sexualidade do adulto está mais relacionada à satisfação genital.

Desse modo, ao abordar sobre as expressões da sexualidade infantil, Freud (1901-1905) identifica o “chuchar” (sugar com leite) como uma manifestação que aparece no lactante que pode estender-se até a maturidade ou persistir por toda a vida. O “Chuchar” consiste na repetição rítmica de um contato de sucção com a boca (os lábios), em que o bebê sentem um certo prazer que não está exclusivamente ligado a alimentação, mas no contato, podendo ser a língua, os próprios lábios, o dedão do pé ou qualquer outro ponto de alcance o contato de sucção, ou seja, ele obtém satisfação no seu próprio corpo (auto-erotismos).

Além disso, Freud (1901-1905) também pontua que após o “chuchar” a criança adormece como se estivesse relaxada, como uma espécie de orgasmo “cai no sono com as faces coradas e um sorriso beatífico” (p.171). Nessa fase, os lábios são para a criança caracterizados como a zona erógena (parte do corpo que ao ser estimulada provoca sensação prazerosa), assim, a criança mama para saciar a fome, mas também pela sensação de prazer.

No entanto, quando começam a nascer os dentes a mãe retira o seio para a introdução de alimentos sólidos e a criança por não mais se prender a sucção procura outra área erógena para a obtenção do prazer que experimentava enquanto chuchava. Essa segunda área erógena localiza-se no seu próprio corpo, ou seja, as crianças saem do chuchar para entrar na masturbação, sendo esta uma palavra de grande tabu para a sociedade até os dias atuais (Freud, 1901-1905).

Então, ao afirmar que a sexualidade humana advém desde a infância do indivíduo e que é possível observar suas manifestações de prazer em diferentes partes do corpo, Freud (1905, citado por Shirahige e Higa, 2004) postula a teoria do desenvolvimento psicosssexual, propondo diversas fases ou estágios psicosssexuais em

que impulsionam o desenvolvimento humano, sendo essas a fase oral, anal, fálica o período de latência e a fase genital.

Na fase oral, o prazer advém da sucção e conforme mencionado está na boca, nos lábios e na língua sendo esses fatores constituintes, nesse momento da zona erógena (prazer) da criança. Assim, é comum observar a criança levando tudo o que conseguem pegar a boca, de maneira que possam morder ou sugar. Entretanto, após o nascimento dos dentes a mãe sente a necessidade de desmamar o filho e desse modo, a criança passa para a segunda fase de desenvolvimento, para a fase anal (Shirahige e Higa, 2004).

A fase anal caracteriza-se pelo prazer na retenção ou expulsão das fezes, mais precisamente no controle dos esfíncteres sendo o ânus considerado como zona erógena. Ademais, estima-se que a criança tenha mais ou menos um ano e meio de idade quando passa por essa fase, que também se caracteriza como o período em que os pais ou responsáveis iniciam o treino da criança em ir ao banheiro (Shirahige e Higa, 2004).

O terceiro período é denominado de fase fálica, nessa fase a zona erógena localiza-se nos órgãos genitais, masturbação. A criança tem mais ou menos três a quatro anos de idade e desse modo, manifesta a curiosidade em ver os órgãos sexuais de outras pessoas, de exibir o seu e de tocá-los, tais manifestações podem ser mais identificadas no período em que a criança vai à escola.

Ainda nessa fase, Freud (1905, citado por Cunha, 2003) postula sobre o aparecimento de uma relação triangular singular entre pai, mãe e filho, de amor, ciúmes e rivalidade denominada de complexo de Édipo, em que o menino se apaixona pela mãe e por ela tem fantasias incestuosas, mas essa relação não é concreta, pois o menino encontra um obstáculo que é o pai, e desse modo, nutre uma espécie de ódio por ele, mas também admiração por ele ser o seu pai. Assim, o menino passa por um misto de sentimentos de amor, ódio e admiração denominados de “angústia de castração” (p.31). Além disso, ao perceber seu órgão genital é comum que manipule para obter satisfação libidinal. Já as meninas ressentem-se por não possuir o mesmo órgão genital que os meninos e desenvolvem um profundo sentimento de inferioridade e ódio para com a mãe, pois é a ela que atribuem tal ausência (Cunha, 2003).

No entanto, por ser muito amada pelos pais a criança começa a superar esses sentimentos de ódio e ciúmes, quando passa a se identificar com o adulto do mesmo sexo: o menino com o pai e a menina com a mãe, tais sentimentos são reprimidos para o inconsciente, por ação das normas morais. Desse modo, a superação do complexo de

Édipo põe um fim à fase fálica e dá abertura para uma nova fase de desenvolvimento denominada de fase de latência (Cunha, 2003).

Tal período caracteriza-se por ser a fase mais calma para a criança, pois corresponde ao período pré-escolar. A libido, ou busca pelo prazer, se resumirá em atividade como jogos, brincadeiras, esportes e as atividades escolares. Assim é importante ressaltar que nessa fase o fenômeno da aprendizagem, dependerá do modo como se dá o aproveitamento da libido (Cunha, 2003).

Entretanto, com o início da puberdade, surgem as alterações biológicas no corpo e a libido passa a ser direcionada para a zona genital, ou seja, para a satisfação do próprio corpo. Ademais, essa fase caracteriza-se como o período de reativação dos impulsos sexuais adormecidos durante o período de latência e que durará pelo resto da vida do indivíduo.

Enfim, segundo Shirahige e Higa (2004) Freud (1095) tentou contribuir de forma profilática na educação, ao postular as fases de desenvolvimento humano compreendendo as diferentes formas da expressão da sexualidade infantil como algo inerente e presente desde o momento do nascimento da criança até a fase adulta.

No entanto, até os dias atuais os adultos sentem-se chocados ao observarem uma criança se explorar, principalmente no contexto escolar ou quando é retirada a fralda e a criança começa a descobrir o seu corpo, tocando-o e sentindo prazer (excitando-se). Mas, é importante ressaltar que a maneira como os adultos reagem a curiosidade da criança com o seu próprio corpo e com o corpo de outrem, influenciam na relação desta com o seu desenvolvimento (comportamento e composição da vida psíquica) (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Ademais, o MEC propõe como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a necessidade do professor trabalhar a questão sexual com as crianças como forma de quebrar os tabus que envolvem este assunto, uma vez que essas presenciam constantemente através de propagandas, novelas, etc. mensagens relacionadas à sexualidade (a busca de satisfação - prazer) e que acabam imitando ou fazendo perguntas a respeito (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

A Afetividade e o Primeiro ano de Vida

De acordo com Spitz (2004), os afetos são observados em sua forma mais rudimentar nos recém-nascidos, todavia postula que não há justificativas de as primeiras

manifestações infantis serem chamadas de afetos, e sim de excitação de qualidade negativa e quietude. Assim, os consideram precursores de afetos que não deixam de ser eficientes. As “movimentações rudimentares” estão ligadas em princípio com a sensação de necessidade e seu conseqüente desaparecimento. Se neste intervalo ocorre certa demora, ou seja, se a satisfação não é imediata surge uma frustração que está na origem do comportamento adaptativo, dos traços mnêmicos e da memória.

O início do desenvolvimento da percepção é caracterizado pela presença de dois afetos primários, que são o afeto de prazer e o afeto de desprazer. Esse período é definido por Spitz (2004) de percepção primária mediada pela cavidade oral. Neste sentido, a percepção se desenvolve a princípio para assegurar a sobrevivência da espécie, visto que uma das funções da cavidade oral e da região oral é a ingestão. Posteriormente, a percepção estará ligada com o afeto, aliás, é ele que abrirá caminho para o desenvolvimento tanto da percepção, quanto de outras funções. Essa ligação com o afeto fica clara ao ser observado, por exemplo, o desenvolvimento da percepção à distância e da reação de sorriso.

A reação de sorriso começa a ser percebida no bebê por volta do terceiro mês de vida. Antes disso, no final do segundo mês, ele consegue apenas isolar e distinguir o rosto humano do plano de fundo. Assim, o progresso da maturação física e psicológica observadas no terceiro mês possibilita ao bebê responder de forma inovadora com um sorriso, a qualquer rosto humano que lhe for apresentado. Todavia, após seis meses de idade essa reação passa a ser reservada aos pais e pessoas mais próximas que se configuram em objetos de amor. Na realidade, o que ele percebe aos três meses são sinais gestálticos da testa, olhos e nariz, não reagindo, por exemplo, a um rosto de perfil. Deste modo, esses sinais são considerados pré-objetos determinando a fase pré-objetal (Spitz, 2004).

Já por volta dos seis meses, quando a criança começa a reconhecer um rosto individualmente, mostra que ela já é capaz de transformar um *gestalt*-sinal (pré-objeto) em um objeto próprio de amor individual. Isso indica que está ocorrendo o processo de estabelecimento de um objeto libidinal. Este objeto, por sua vez, é carregado de atributos essenciais que se desenvolvem no transcorrer das trocas mútuas entre mãe e filho. As trocas recíprocas com outro ser humano são as potencializadoras do equipamento inato já existente no bebê, nas quais os afetos desempenham o papel principal. Assim, quando o bebê experimenta uma necessidade, esta provoca nele um afeto que impulsiona mudanças comportamentais, que acabam por sua vez incitando

uma resposta afetiva da mãe. Há contribuição da mãe para o filho e deste para a mãe e, apesar de serem diferentes, cada um deles é o complemento do outro. A mãe fornece o que o bebê precisa e ele o que ela precisa (Spitz, 2004).

Segundo Spitz (2004), a mãe estabelece com o filho uma relação de mediação a toda percepção, ação, *insight* e conhecimento. A cada troca afetiva, o rosto da mãe vai se tornando cada vez mais significativo para a criança. Assim, enquanto amamenta, o seio da mãe e seus dedos oferecem diversos estímulos táteis, momento em que o bebê começa a aprender e praticar a orientação e a experimentar o equilíbrio sobre o corpo da mãe. Além disso, a voz materna proporciona à criança estímulos acústicos vitais que fundamentam o desenvolvimento da fala. Neste sentido, é preciosa a importância dos sentimentos da mãe em ter um filho. Seus sentimentos maternos em relação a ele, seu amor e afeição, criam um clima emocional favorável para o desenvolvimento da criança.

A mãe oferece ao filho uma gama variada de experiências vitais, as quais se tornam cada vez mais importantes à medida que carregam os afetos maternos, possibilitando, por sua vez, uma resposta afetiva da criança. Não obstante, os afetos são imprescindíveis na infância, visto serem eles o modo de percepção predominante do bebê nos primeiros meses de vida. Entretanto, existem intermináveis variações de mãe para mãe, cada qual diferente de dia para dia, de momento para momento, de situação, para situação. Assim, de acordo com a personalidade da mãe, um filho fácil ou difícil, submisso ou rebelde fará diferença, aliás, a própria personalidade individual do bebê implicará sobre esse padrão mutante da mãe, provocando os afetos dela (Spitz, 2004).

Spitz (2004) postula que diante dessas diferenças observam-se alterações no clima emocional da relação mãe-filho. Neste caso, por exemplo, os inúmeros comportamentos alimentares do bebê (comer bem ou mal, número de mamadas necessárias para sua satisfação, solicitação de alimento no decorrer da noite, etc.) modelarão as relações da díade. A mãe por sua vez, terá reações diferentes diante desses comportamentos, por ser ela permissiva ou hostil, segura ou ansiosa, ou seja, de acordo com sua personalidade reagirá de maneira distinta o que obviamente refletirá no comportamento do bebê, podendo agravar sob determinadas condições a um conflito.

Por outro lado, é necessário lembrar que existem outras pessoas no ambiente além da mãe, ou até mesmo a ausência desta. Como apresentou Fiori (1981), o mais importante é que a figura materna, a mãe biológica ou não, seja capaz de constituir vínculos estáveis de amor e confiança na relação com o bebê. Deste modo, afirma Spitz

(2004) que a partir do aparecimento do pré-objeto a relação objetal vai se constituindo até que a figura materna seja dotada com as características de objeto libidinal. Nesse sentido, o princípio da realidade começa a funcionar e o princípio do prazer-desprazer é suspenso; o bebê agora é capaz de voltar sua atenção para os estímulos externos, mediados a princípio pela mãe.

O estabelecimento das relações objetais constitui-se como pré-requisito para o desenvolvimento e funcionamento normais da psique, apesar de não ser condição suficiente. Todavia, desvios no estabelecimento dessas relações podem propiciar distúrbios do desenvolvimento psíquico da criança. Ademais, todas as relações interpessoais nas diversas esferas sociais têm sua gênese na relação mãe-filho, deste modo, as instituições culturais têm uma íntima ligação com essa relação objetal, ambas entrelaçadas em um processo contínuo. Em um estudo da tribo de Alor, Kardiner (1945, citado por Spitz, 2004) fornece um bom exemplo. Nessas tribos, as mulheres/mães trabalham no campo enquanto os homens tratam de suas obrigações. As crianças, por sua vez, são alimentadas pela manhã e deixadas sozinhas o resto do dia ou aos cuidados de outrem sem interesse pela tarefa e nem amor pela criança.

Em seu estudo, Kardiner (1945, citado por Spitz, 2004) observou que as crianças da tribo Alor eram privadas de ternura e esmero dos pais, somando-se, portanto, a uma sociedade em que prevalece um baixo nível de consciência, sentimentos de medo e de culpa, além disso, com sérios prejuízos nas formas de relacionamento, entre outros. Os costumes desse povo obrigam a mãe a trabalhar no campo, o pai ficar ausente e conseqüentemente os filhos acabam por não receberem afeto e assim não desenvolverem relações objetais. Por fim, esses indivíduos acabam sendo impossibilitados de iniciar ou manter relações interpessoais mais complexas e vinculares com outros adultos de sua sociedade.

Spitz (2004) aponta que na sociedade ocidental dos últimos séculos, algo semelhante vem ocorrendo devido às mudanças econômicas, tecnológicas, ideológicas e etc. As principais transformações dizem respeito à desintegração da autoridade patriarcal, com a introdução do Protestantismo, e a ausência da mãe a partir de sua inserção no mercado de trabalho desde o advento da Industrialização. Diante da progressiva desintegração do modelo tradicional de família, a relação mãe-filho também foi se desintegrando, instalando-se um mal para o desenvolvimento das primeiras relações objetais da criança. Essas relações perturbadas no primeiro ano de vida (sejam impróprias, insuficientes ou desviadas) ocasionarão em uma deficiência na capacidade

do indivíduo de relacionar-se, colocando em risco a base da sociedade. Ele defende que os sujeitos privados de afeto são mutilados emocionalmente, não se adaptando à sociedade e que acabaram rotulados no passado de “insanos morais”.

Destarte, os afetos destinados ao bebê desde sua mais tenra idade são de grande importância para seu desenvolvimento integral. Spitz (2004), portanto, fala do fato da criança experimentar a relação libidinal e alcançar um objeto de amor, contrastando com as consequências negativas dessa ausência, citadas por ele a seguir:

“Tais indivíduos serão incapazes de compreender – e sobretudo de descobrir e de partilhar – os vínculos intrincados e cheios de nuances das relações que nunca tiveram. As relações que eles são capazes de formar mal alcançam o nível de identificação e dificilmente vão além disso, porque eles nunca foram capazes de realizar a relação primeira, a mais elementar, a relação anaclítica com a mãe [...]. Privados do alimento afetivo que lhes era devido, seu único recurso é a violência. O único caminho que permanece aberto para eles é a destruição de uma ordem social da qual são vítimas. Crianças sem amor terminarão como adultos cheio de ódio”. (p. 306).

CONSTRUINDO ATITUDES E LUGARES

Contexto do estudo

O presente trabalho advém do estágio supervisionado em Psicologia Escolar II da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, câmpus de Paranaíba-MS iniciado no ano de 2009 e implementado em 2010, em um CEINF (Centro de Educação infantil) da referida cidade. O principal objetivo foi o exercício da Psicologia Escolar junto à instituição, mediando interrelações, promovendo reflexões e mudanças na comunidade escolar.

Primeiramente, para a elaboração do projeto de estágio, foram feitas observações durante o ano de 2009, levantando aspectos históricos, características da instituição, filosofia, objetivo, clientela e demais aspectos do contexto escolar. Assim, foi possível identificar alguns pontos a serem melhorados e então planejar ações a serem colocadas em prática em 2010. Através de entrevistas, observações ativas e verbalizações dos profissionais do CEINF, foi possível identificar a necessidade de uma intervenção no berçário da instituição, pois era o ambiente cujas crianças ficavam a

maior parte do tempo e as educadoras apresentavam algumas dificuldades em lidar com alguns aspectos do desenvolvimento das crianças e no trabalho entre elas.

Não obstante, para a elaboração do projeto de intervenção no berçário, cujas crianças tinham entre sete meses e dois anos de idade, foi estudada como referencial a abordagem psicanalítica quanto ao desenvolvimento afetivo da criança em seus dois primeiros anos de vida, bem como as proposições do teórico Jean Piaget, quanto ao estudo do desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Pretendeu-se assim realizar uma capacitação com as monitoras e professora do berçário, objetivando alcançar melhorias no cuidado e educação das crianças através do maior conhecimento teórico e prático das educadoras sobre assuntos cotidianos da vivência profissional. Além disso, buscou-se auxiliar no progresso das relações de comunicação entre as educadoras do berçário, a coordenação, a direção e as famílias das crianças.

Procedimento

Ao todo foram trabalhados onze temas durante o curso: papel do psicólogo escolar e do pedagogo, importância do profissional da infância, organização do espaço, estimulação, sexualidade infantil, mordida como expressão de comunicação da criança, afetividade, relação família-escola, higiene, desfralde e primeiros socorros. A apostila com textos sobre os temas foi elaborada para dar apoio às discussões. Ademais, outros instrumentos foram utilizados como data show para apresentação de slides, cartazes, músicas, vídeos, entre outros. Todos os temas resultaram em ricas discussões e esclarecimentos, todavia serão expostas aqui apenas partes desse desenvolvimento, aquelas julgadas como mais significativas.

Os assuntos foram divididos em três módulos de acordo com o eixo temático: I. Práticas pedagógicas; II. Desenvolvimento físico-motor, cognitivo e afetivo; III. Cuidado e assistência à criança. No decorrer dos encontros foram esclarecidos aspectos teóricos sobre o papel do psicólogo escolar e do pedagogo, a complementaridade desses papéis, sobre a importância do profissional da infância (entendendo aqui como todos os educadores, sejam professores ou monitores) e dos demais temas propostos, visto que tal conhecimento formal era demasiado falho na formação dessas educadoras.

Paralelamente foi tratado sobre aspectos práticos no trabalho diário das educadoras, para que compreendessem e tomassem atitudes adequadas diante de crianças que mordiam, por exemplo, até mesmo na organização do espaço do berçário

visando melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas. Outra questão prática que envolveu as educadoras foi a construção de brinquedos para a estimulação dos bebês, elaborados durante oficinas e contando com as habilidades particulares de cada uma delas.

Apesar do curso de capacitação ter se dirigido às educadoras que atuavam no berçário, as atividades e reflexões se estenderam à direção, coordenação e demais setores da instituição. Deste modo, a partir de dúvidas e obstáculos enfrentados pelos demais profissionais do CEINF, foram desenvolvidos encontros para a discussão da sexualidade infantil, primeiros socorros e da relação família-escola. Estes momentos contaram com a troca de experiências de todas as professoras que não sabiam, por exemplo, lidar com possíveis acidentes com as crianças. Neste caso, houve a contribuição de um membro do corpo de bombeiros que sanou as dúvidas das educadoras.

Nos temas sobre sexualidade infantil e relação família-escola, o diálogo aberto e o levantamento de questões por parte delas, enriqueceram os encontros, sendo possível levar informações e propostas de trabalho. A maioria das professoras não sabia como agir diante das manifestações sexuais das crianças, sendo preciso orientá-las sobre as fases do desenvolvimento psicosssexual das crianças e tratar entre outras coisas, sobre a normal curiosidade das crianças quando começam a se diferenciar do outro e a descobrirem várias formas de prazer. Sobre a relação família-escola, tema surgido posteriormente mediante a demanda escolar, foi proposta a confecção de agendas individuais para os alunos a fim de aproximar pais e educadores e melhorar a relação dessas partes que se desencontravam diversas vezes por falta de diálogo.

Conclusão

Com base no desenvolvimento do estágio foi possível observar boa repercussão da capacitação entre as educadoras, que participavam com perguntas, reflexões, idéias e vivências (pessoais e do trabalho) de cada tema trabalhado. Todavia, é importante ressaltar, o cansaço e a descrença quanto a alguns conteúdos trabalhados, principalmente na questão de todas serem educadoras responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, mas pouco reconhecidas como tais, devido à hierarquia dos cargos.

A proposta inicial foi capacitar as educadoras do berçário da instituição, a fim de desempenharem melhor suas atividades e então promover educação de qualidade às crianças de zero a dois anos, em seu desenvolvimento global, indo além dos cuidados assistenciais que já eram oferecidos. Todavia, o resultado foi além das perspectivas, já que alcançou toda a comunidade escolar que se abriu à discussão e diálogo de questões imprescindíveis no desenvolvimento educacional, cognitivo e afetivo das crianças.

Referências

ALMEIDA, O. A. Teorias sobre a Formação do Professor: Referências para o Profissional da Educação Infantil. In: OSÓRIO, A. M. N. (org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, pg. 205-216.

ANTUNES, C. Que significa ser um (a) educador (a) infantil? In: ANTUNES, C. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 9, pg. 59-63. (4ª Ed.).

BONETTI, N. “O professor de Educação Infantil, um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?”. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Número 7. (2004). - (disponível no site:<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>).

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, M.V. Freud - Psicologia e educação. In: CUNHA, M.V. **Psicologia e educação: (O que você precisa saber sobre)**. Janeiro: DP&A, 2003, 3º edição. Cap. 1. p. 13 – 42.

FIORI, W. R.; RAPPAPORT, C. R. Desenvolvimento emocional e social na primeira infância. In: RAPPAPORT, C. R., FIORI, W. R., HERZBERG, E. **Psicologia do Desenvolvimento. A infância inicial: o bebê e sua mãe**. Vol. 2. São Paulo: EPU, 1981. Cap. 2, p. 29-43.

HERZBERG, E. Desenvolvimento intelectual: período sensório-motor. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; HERZBERG, E. **Psicologia do Desenvolvimento. A infância inicial: o bebê e sua mãe** São Paulo: EPU, 1981. Cap. 3, vol. 2, p. 70-90.

MUSSEN, P. H. Princípios Gerais do Desenvolvimento e Desenvolvimento na Primeira Infância. In: MUSSEN, P. H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987. Cap. 2, 11ª edição, p. 26-45.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VITORIA, T.; AMORIM, K. S. Rede de significações: Perspectiva para Análise da inserção de bebês na creche. *Caderno de Pesquisa*, nº. 109, p. 115-144, março/2000.

SARAT, M. Formação Profissional e Educação Infantil: Uma História de Contrastes. In: Guairacá, 17: 135-158. UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2001. Departamento de Pedagogia.

SHIRAHIGE, E.E; HIGA, M.M. A Contribuição da Psicanálise à Educação. In: CARRARA, K (ORG). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap. 1. p. 13 – 47.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. Trad.: Erothildes Millan Barros da Rocha. – 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Lei 9394/96 de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DF: Diário Oficial da União nº. 248 de 23.12.96.

_____. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. (1905) Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 163-174.

APLICAÇÃO DO MASLACH BURNOUT INVENTORY EM FUNCIONÁRIAS DE UMA CRECHE DE CURITIBA-PR

Mayara F. Nunes – PUCPR - mayarafnunes@hotmail.com

Eliane G. Consulin – PUCPR - elianeconsulin@hotmail.com

Mariana A. Pereira – PUCPR - marianaccorsi@hotmail.com

Rosa M. M. Mariotto – PUCPR - rosamariotto@uol.com.br

O trabalho ocupa um papel muito importante na vida de qualquer ser humano, sendo fator relevante na formação de sua identidade e na inserção do seu papel social. O bem estar do indivíduo dentro da perspectiva pessoal e profissional depende de que este possa realizar o seu trabalho com competência e êxito. Para Jacques (1996, apud Benevides-Pereira, 2002) há que se considerar também que a profissão desempenhada está associada à identidade individual.

Segundo Lipp (2002), o denominado estresse ocupacional é gerado por fatores relacionados ao trabalho, podendo ser decorrente de uma variedade de fontes, algumas delas pertencentes ao ambiente e às condições de trabalho, outras decorrentes do próprio indivíduo, como características pessoais e interpretações disfuncionais próprias frente às condições presentes. A reação do estresse pode ter sua ontogênese em uma série de estímulos, eventos ou situações de natureza muito diferenciada, dependendo do que gera, ele adquire nomenclatura específica (Lipp, 2002).

Tendo em vista que o ambiente de trabalho é passível de fatores estressores, embora o nível de tolerância em lidar com estes fatores depende de cada indivíduo em particular, ainda assim cada realidade traz suas próprias variáveis que favorecem o desenvolvimento de doenças ocupacionais. Estudos realizados demonstram que uma das doenças que mais acometem trabalhadores é a Síndrome de *Burnout*.

De acordo com Benevides-Pereira (2002) o *Burnout* é um termo que, em inglês, refere-se àquilo que deixou de funcionar devido à falta de energia, sendo, assim,

uma metáfora para designar aquilo ou aquele que chegou ao seu limite e, devido à falta de energia, não possui mais condições de desempenho físico e/ou mental. Ballone (2009) define ainda que *Burnout* é uma composição de *burn*=queima e *out*=exterior, sugerindo assim que a pessoa com esse tipo de estresse consome-se física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritadiço.

Por não ter um termo correspondente ao *Burnout* na língua portuguesa, existem outras denominações de diferentes autores para fazer menção à Síndrome, como estresse laboral, por se tratar de um tipo de estresse que ocorre em contexto do trabalho. Vale ressaltar que “não seria o trabalho ou a profissão os responsáveis pelo transtorno, mas o tipo de atividade desempenhada.” (Benevides-Pereira, 2002, 22-23). Para Lipp & Malagris (2001), que utilizam o termo estresse ocupacional, este pode gerar impactos para o próprio trabalho do indivíduo e para todas as outras áreas de sua vida, na medida em que há uma interrelação entre elas.

Atualmente a definição mais aceita baseia-se na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, sendo constituída por três dimensões: “(1) exaustão emocional e adaptativa; (2) despersonalização; e (3) baixa realização pessoal no trabalho.” (Carlotto & Palazzo, 2006, 23).

Essa síndrome se refere a um tipo de estresse ocupacional e institucional mais frequente em profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, como médicos, enfermeiros, professores. Para Wagner & Guimarães (2004) esse transtorno tem importância na medida em que afeta a vida pessoal por meio das repercussões físicas, comprometimento social e profissional, afetando a eficiência e o desempenho.

Historicamente, Novaes (2004, apud Benevides-Pereira, 2002) aponta que o termo foi adotado primeiramente por Brandley em 1969, que teria utilizado o termo “*staff Burnout*”, referindo-se ao fenômeno psicológico que ocorre com trabalhadores assistenciais. A autora traz ainda que a expressão “Síndrome de *Burnout*” foi criada pelo pesquisador Herbert Freunderberger, em 1974, nos Estados Unidos, em seu estudo os trabalhadores apresentaram uma redução gradual do humor e desmotivação.

As autoras Christina Maslach e Susan Jackson, segundo Benevides-Pereira (2002), também tiveram grande importância na propagação do tema, sendo que no período de 1975 a 1980 publicaram aproximadamente duzentos trabalhos sobre o tema e desde então este número vem crescendo em proporções significativas. No Brasil, Ana Maria Benevides-Pereira é a pesquisadora que mais produz sobre este problema.

A primeira publicação no Brasil sobre a Síndrome ocorreu em 1987, por França, pela Revista Brasileira de Medicina, como traz Benevides-Pereira (2003). Na década de 90 as primeiras teses e outras publicações começam a surgir. Em 06 de maio de 1996, a Regulamentação da Previdência Social do Brasil, inclui a “Síndrome de *Burnout*” no Anexo II, no que se refere aos “Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais”, considerando como agentes etiológicos: ‘Ritmo de trabalho penoso’ e ‘Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho’, sendo atualmente regulamentada pela Lei 6042/07.

O estresse acentuado dos professores é um fenômeno que vem sendo observado em vários países (Lapo; Bueno, 2003, apud Silva, 2006) e por isso passou a constituir objeto de estudo nos últimos anos. Pesquisas indicam diferentes formas de abandono da profissão, tendo a Síndrome de *Burnout* como a principal causa de afastamento de professores em vários níveis de ensino.

Esta síndrome nestes profissionais afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando os mesmos a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde e absenteísmo, como corroboram Carlotto e Palazzo (2006).

Ainda de acordo com as autoras, a Síndrome de *Burnout* em professores pode ser caracterizada por um estresse produzido pelo contato com as demandas do ambiente acadêmico e suas problemáticas, especialmente aquelas que não dependem da ação dos mesmos para serem resolvidas. Alguns problemas, segundo as autoras, vão muito além da ação direta dos professores, e é onde a sensação de impotência é mais acentuada.

Em relação a essas demandas, Beraldo e Carvalho (2006) afirmam que muito se espera das educadoras infantis: devem educar, ser amorosas, estar integralmente presentes durante a jornada de trabalho, conhecer o desenvolvimento infantil, serem criativas, pacientes, justas, disponíveis às crianças e aos pais. Com isso, a multiplicidade de papéis e o alto nível de exigências no trabalho, em conjunto com baixa autonomia e controle, podem constituir fonte importante de estresse ocupacional. Outro aspecto é o de que estejam desempenhando tarefas pouco valorizadas profissionalmente, ou seja, a falta de *status* social, devido à desvalorização de sua atividade pelos pais e outros membros representativos da sociedade.

Marques (1979) complementa esta ideia afirmando que o estresse dos professores de educação infantil é decorrente de situações externas, como: os baixos salários que levam à necessidade de outros empregos; falta de preparo ou treinamento

adequado em relação ao nível e à faixa etária das crianças que atendem; controles excessivos de superiores; deficiência de condições materiais, como espaço físico e recursos de ensino-aprendizagem.

O trabalho de cuidar, realizado pelo professor de creche, é complexo e requer habilidades de ordem psicológica, organizativa e estratégica, segundo Rodrigues et al. (2010). Estes autores apontam que tais habilidades acabam por demandar rapidez de decisão, expressividade, combinação de recursos pedagógicos, disponibilidade de acolhimento, bem como capacidade singular para escutar, sentir e compartilhar com o outro. Sendo assim, o estresse está presente no cotidiano destes profissionais, variando o nível entre os mesmos.

A negligência quanto à identificação e providências de profissionais acometidos de *Burnout* em contexto escolar compromete drasticamente o processo ensino-aprendizagem, onde se perde não somente a qualidade laboral que envolve a interação professor e aluno, mas, sobretudo a qualidade de vida do profissional como indivíduo produtivo na sociedade.

A respeito do tema, vale ressaltar que:

O ambiente de trabalho e como este ambiente se organiza é o responsável, em grande parte, pelo desgaste sofrido atualmente pelos trabalhadores e que, apesar de todo esse desgaste, as empresas se eximem de responsabilidades, atribuindo o problema exclusivamente ao próprio trabalhador (Maslach & Leiter, 1999).

Pesquisas revelam, segundo Malagris (2004), que a excessiva carga de trabalho associada a tempo inadequado para realizá-lo pode gerar prejuízo no desempenho cognitivo, aumento de distresse e da reatividade fisiológica, características estas frequentes no âmbito escolar.

No caso dos professores, Reinhold (2002, apud Silva, 2006) estabeleceu cinco fases da Síndrome de *Burnout*: idealismo; realismo; estagnação e frustração ou quase-burnout; apatia e burnout total; fenômeno fênix. Definindo-as como:

1) Idealismo: momento de grande entusiasmo e energia, parece que o trabalho preenche a vida do professor.

2) Realismo: quando este percebe que suas aspirações e ideais não correspondem à realidade, o professor começa a sentir frustração e percebe que não é

recompensado. Intensifica seu trabalho, em busca de realização, mas, vem o cansaço e a desilusão, acabando este por se questionar quanto a sua competência.

3) Estagnação e frustração, ou quase-*burnout*: quando o entusiasmo inicial dá lugar à fadiga crônica. Momento em que surgem os sintomas como: irritabilidade, fuga dos contatos, atrasos e faltas.

4) Apatia e *Burnout*-total: momento no qual o professor já experimenta desespero, baixa autoestima e até depressão. Geralmente perde o sentido do trabalho e até da vida. Nesse momento surge o desejo de abandonar o trabalho.

5) “Fenômeno fênix”: representa o abandono do trabalho, mesmo antes da recuperação. Muitos o fazem, enquanto outros se limitam à ansiedade pela chegada da aposentadoria, feriados e finais de semana. Entretanto, ressalta Malagris (2004), há os que encontram, nesse momento, mecanismos de enfrentamento que podem ajudar a “crescer com *burnout*”.

É neste mesmo ponto de vista que Freitas (2010) afirma que sem dúvida, o *Burnout* é uma patologia grave, seja pelo sofrimento que este causa a quem dela padece, pela diminuição acentuada do rendimento no trabalho, quer seja pela perturbação que causa no relacionamento interpessoal, pelo absenteísmo e perturbação que provoca nas instituições.

OBJETIVO

Apresentar algumas reflexões decorrentes dos resultados obtidos de uma pesquisa realizada com funcionárias de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Curitiba-PR, objetivando levantar o índice de *Burnout* neste público.

MÉTODO

Participantes

Fizeram parte da pesquisa quinze participantes, sendo todas do sexo feminino, com idade média de 37 anos. Deste público, treze eram educadoras, uma professora e uma diretora. Quanto ao tempo de profissão destas profissionais, o menor apresentado

foi inferior a um mês e o maior de 23 anos e 8 meses, sendo a média 6 anos e 10 meses de profissão.

Instrumentos

Utilizou-se como instrumento o MBI – *Maslach Burnout Inventory* – elaborado por Maslach e Jackson (1986), versão específica para profissionais da educação, traduzido e adaptado para o uso no Brasil por Carlotto e Câmara (2007). A frequência das respostas é avaliada através de uma escala de pontuação que varia de 0 a 6. Utilizando-se 0 para “nunca”, 1 para “Algumas vezes ao ano, ou menos”, 2 para “Uma vez ao mês ou menos”, 3 para “Algumas vezes durante o mês”, 4 para “Uma vez por semana”, 5 para “Algumas vezes durante a semana” e 6 para “Todo dia”.

Este instrumento é composto por 3 sub-escalas: a “Exaustão Emocional”, a “Despersonalização” e a “Realização Pessoal”, sendo que estas sub-escalas avaliam prováveis manifestações de *Burnout* e embora digam respeito à extensões diferentes, estão relacionadas à problemática, onde a “realização pessoal” está opostamente correlacionada com a Síndrome.

Procedimentos

A presente pesquisa foi realizada durante o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar/Educacional do curso de Psicologia da PUCPR, no ano 2010/2011, conforme a solicitação da direção do CMEI. Tal demanda ocorreu no final do ano letivo de 2010, momento em que o estresse laboral era a principal queixa das funcionárias.

A partir deste momento, realizou-se um estudo aprofundado a respeito da temática *Burnout* e então definiu-se como estratégia a aplicação do MBI, afim de avaliar o índice de estresse presente nas funcionárias, para então definir a intervenção mais adequada.

Dessa forma, o instrumento foi aplicado individualmente e esclarecido para cada participante que o objetivo não tratava-se de uma pesquisa com efeitos avaliativos individuais, e que as respostas e os dados referentes aos resultados seriam anônimos e confidenciais, porém caso houvesse interesse em receber os resultados individuais deveriam identificar-se com um endereço eletrônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos apontam elevado índice de Realização Profissional e baixa referência de Exaustão Emocional e Despersonalização. Dessa forma, conclui-se que as participantes não apresentam indicadores da Síndrome de *Burnout*, exceto uma participante que ocupava o cargo de direção. Tal conclusão foi baseada em Maslach e Jackson (1981 apud Rodrigues et al. 2008), que afirmam que altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização profissional são indicativos de *burnout*.

A profissão e o trabalho determinam grande parte das escolhas a serem realizadas, sendo assim, o trabalho satisfatório determina prazer, alegria e saúde. Porém, quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica, acaba gerando sofrimento no trabalhador (Lipp, 2006).

Nesta perspectiva Oiticica e Gomes (2004, apud Yaegashio, et al., 2008) ressaltam que o estresse do professor está relacionado a inúmeras variáveis de seu trabalho, dentre as quais se destacam: salário não digno, precariedade das condições de trabalho, alto volume de atribuições burocráticas, elevado número de turmas assumidas e de alunos por sala, mau comportamento desses alunos, treinamento inadequado do professor diante das novas situações e emergências da época, etc. O professor sofre, ainda, com pressões de tempo, pressões de pais de alunos e de suas preocupações pessoais extra-escola.

Também parece haver uma preponderância do transtorno nas mulheres, possivelmente devido à dupla carga de trabalho que concilia a prática profissional e a tarefa familiar (Wagner & Guimarães, 2004).

Quanto aos valores encontrados, em relação à “Exaustão Emocional”, sentimentos do profissional de estar emocionalmente exausto e esgotado com o trabalho, 66,7% dos participantes estão com o nível baixo, 26,7% com o nível médio e 6,7% com o nível alto.

Para Wagner & Guimarães (2004) o sintoma descrito como exaustão emocional se refere a um conjunto de características, tais como sentimentos de desesperança e de solidão, um misto de depressão e raiva, impaciência e irritabilidade, tensão e ansiedade, diminuição da empatia, sensação de baixa energia, aumento das preocupações, suscetibilidade para doenças físicas, tensão muscular, dores lombares ou cervicais e distúrbios do sono.

Entre os fatores aparentemente associados ao desenvolvimento da Síndrome de Burnout, Wagner & Guimarães (2004) relacionam a pouca autonomia no desempenho profissional, problemas de relacionamento com as chefias, problemas de relacionamento com colegas ou clientes, conflito entre trabalho e família, sentimento de desqualificação e falta de cooperação da equipe. Tal ideia é comprovada no resultado obtido com a diretora, que apresentou escores indicativos de *Burnout*, o que imagina-se estar relacionado com o cargo ocupado.

Já em relação à “Despersonalização” - respostas impessoais do profissional em relação ao seu trabalho - os índices obtidos foram: 86,7%; 6,7%; 6,7% para os níveis baixo, médio e alto respectivamente. Índices estes baixos que representam a ausência de *Burnout*.

Constatou-se também que 86,7% das participantes estão com nível alto de “Envolvimento Pessoal no Trabalho” ou “Realização Pessoal” e 13,3% com nível médio. Este aspecto diz respeito aos sentimentos quanto ao nível da capacidade e sucessos alcançados no trabalho, sendo inversamente correlacionada com a Síndrome de *Burnout*.

Por meio desta pesquisa pôde-se notar que embora a literatura aponte o profissional da educação como um dos mais afetados por esta Síndrome, somente uma das participantes apresentou as características para Síndrome de *Burnout*, sendo que esta ocupava o cargo de diretora. Dessa forma, o estudo aponta que não é o trabalho ou a profissão desempenhada que determina a síndrome, mas sim o tipo de atividade realizada. Com isso, vale ressaltar a importância de novas pesquisas que abordem esta relação e temática tão importante para a saúde mental dos profissionais.

REFERÊNCIAS

Ballone, G. J.(2009)Estresse e Síndrome de Burnout. Recuperado em 19 abril 2011, em <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=70>

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002).*Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002).O Estado da Arte do Burnout no Brasil [Conferência]. In Iº Seminário Internacional sobre Estresse e Burnout. *Revista Eletrônica InterAção Psy* (4-11). Curitiba. Recuperado em 19 abril 2011, em http://www.saudeetrabalho.com.br/download_2/burnout-benevides.pdf

Beraldo, K. E. A. & Carvalho A. M. A. (2006). Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. *Temas em psicologia.* 14 (1). Ribeirão Preto.

Brasil (2007). Regulamento da Previdência Social, lei Nº 6042/07. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil.* Brasília. Recuperado em 03 de abril 2011, em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2007/6042.htm>

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2007). Propriedades psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional.*Estudos em psicologia*, 24 (3) Campinas.

Carlotto, M. S. & Palazzo, L. dos S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Caderno de Saúde Pública.* 22 (5). Rio de Janeiro. Recuperado em 03 março 2011, em <http://www.scielo.br>

Carlotto, M. S. A. (2002). Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente.*Psicologia em estudo* 7 (1) Maringá.

Freitas, H. (2010). *O Esgotamento (Burnout) nos professores*. Recuperado em 20 abril 2010, em http://www.ipv.pt/millennium/15_spec1.htm

Lipp, M. N. (2002). *O stress do professor*. Campinas: Papirus.

Lipp, M. N. & Malagris, L. E. N. (2001). *O stress emocional e seu tratamento*. In: Rangé, B. (org). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.

Malagaris, L. E. N. (2004). Burnout: o profissional em chamas. In Nunes Sobrinho, F. P.; Nassalla, I. (Orgs.). *Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: ZIT Editores.

Marques, J. C. (1979). *Ajudando a criança a crescer*. Porto Alegre: Globo.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychology Press.

Maslach, C. P. & Leiter, P. M. (1999). *Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*. Campinas: Papirus.

Rodrigues, C. D.; Chaves, L. B. & Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout em Professores de Educação Pré-Escolar. *Interação em Psicologia*. 14 (2).197-204.



Silva, M. E. P. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e pesquisas em psicologia*. 6 (1). Recuperado em 19 abril 2011, em <http://pepsic.bvs-psi.org.br>

Yaegashi, S. F. R.; Benevides-Pereira, A. M. T.; Alves, I. C. B.; Lara, S. (2008). *Estresse e Prática Docente: a qualidade de vida dos educadores em questão*. Recuperado em 02 maio 2011, em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/847_899.pdf?

Wagner, D. P. & Guimarães, L. B. M. (2004). *Síndrome de Burnout: um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes) em escolas de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em 13 maio 2011, em <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=70>

APORTES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL A UNA NUEVA EDUCACIÓN

*“La cultura es aquella
forma peculiar
con la que los hombres
desarrollan sus relaciones...”*

Juan Pablo II¹¹⁷

Gloria Fariñas León

Cátedra L. S. Vygotski

Facultad de Psicología

Universidad de La Habana

Introducción al problema

Hablar en psicología del enfoque histórico cultural, supone destacar la educación como medio fundamental para indagación sobre las regularidades del desarrollo del ser humano -que no es otra cosa que desarrollo cultural- y sobre la promoción de su potencial, lo que es emblemático de este enfoque teórico. Esto supone, y así lo han propuesto algunos de sus autores principales, tratar los requisitos de la buena educación, que es aquella que adelanta el desarrollo. Requisitos que abarcan todo el diseño y realización de la educación: desde su filosofía y fines sobre el desarrollo del ser humano como sujeto histórico y como personalidad, hasta el diseño y la práctica de la enseñanza, dígase el diseño curricular, los métodos, los medios y el sistema de evaluación del aprendizaje y del desarrollo.

No es por gusto, que esos autores hacen una profunda crítica a los principios de la Pedagogía y la Didáctica tradicionales, reforzados todavía hoy por distintos enfoques psicológicos, aún por aquellos que nos parecen más avanzados en su pensamiento. Me refiero no a una simple crítica sobre la educación autoritaria y

¹¹⁷ Mensaje pronunciado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana, el 23 de enero de 1998. He decidido incluirlo, aunque no coincido con él plenamente, pues para mí, la cultura es también contenido de esas relaciones, no solo forma.

reproductiva, sino a un minucioso análisis de las condiciones que la convierten en un freno para el desarrollo pleno del ser humano, a la altura del desarrollo cultural actual y el venidero. En palabras de José Martí, para que el hombre “flote sobre su tiempo”

La nueva alternativa propuesta, expone una plataforma teórico metodológica¹¹⁸ para la transformación sustancial de la educación, abogada de alguna manera en diversos trabajos de Vygotski, Bozhovich, Galperin, Davidov, entre otros, aunque este último es quien la elabora (1991). Ese documento traza intencionadamente la superación conjunta, de fundamentos y procedimientos particulares, que intento resumir a continuación:

- La observación del educando como un sujeto abstracto, orientado básicamente hacia un aprendizaje eficiente, que le permita ocupar un lugar privilegiado como individuo, en el sistema social; aún en algunas formas de enseñanza que tratan de fomentar el trabajo en equipo.
- El reduccionismo de los fines de la educación según la racionalidad empirista instrumental, tendiente a una visión fraccionada y pragmática acerca del ser humano y su desarrollo, no su visión histórica y cultural.
- La indistinción del desarrollo respecto al aprendizaje, expresada principalmente en la valoración de este último.
- La educación como un proceso que busca la adaptación acrítica del educando al orden social establecido, a través de diversas vías –a veces indirectas o sutiles-, que lo enajenan respecto al momento histórico en que él vive.
- El empleo de métodos que hacen accesible la información facilitando el aprendizaje, sin templar las actitudes críticas¹¹⁹ del educando en la lectura y la elaboración del conocimiento. Enfoque tecnicista que exagera el papel del método de enseñanza, como si el aprendizaje fuera básicamente cuestión de entrenamiento. Una forma de desvirtuar la naturaleza humanista del acto de educar y de aprender, no importa si se trata de ciencia, técnica o humanidades.

¹¹⁸ En el ensayo La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo, por Davidov y Slovodchikov.

¹¹⁹ Actitudes críticas en el sentido sociocultural, político. Quiere decir, no tomar la realidad en bruto para ofrecerla en modo directo (realismo estadístico), sino descubriendo lo que está detrás de las cosas, más allá de las apariencias (la esencia). Pienso que es una de las razones por las cuales, los psicólogos norteamericanos partidarios de Vygotski, no dan a la situación social del desarrollo el lugar que esta tiene en las interpretaciones sobre los problemas del aprendizaje humano.

- La disolución de la unidad primigenia, dinámicamente compleja, de la actividad y la comunicación del educando, generadora de su subjetividad. Manifestación que podemos encontrar, notoriamente, en la enseñanza verbalista y en la instrumentalista. Cabe agregar que, si bien la primera de estas enseñanzas, ha tratado de superarse por muchos sistemas educacionales, la segunda abunda adoptando muy diversas formas, a veces paliadas.
- El encarecimiento de la lógica formal básicamente estructuralista, descriptiva y clasificatoria reinante en el diseño curricular, que recorta la óptica sobre las cosas, al organizar los conceptos y procedimientos a enseñar, a la vez que las tareas de aprendizaje; lo que se reitera, en el trazado del vínculo teoría-práctica.
- La simplificación del conocimiento, a través de un diseño curricular organizado en forma gradual de lo simple a lo complejo. Gradualidad que revela, una concepción marcadamente cuantitativa y acumulativa acerca de la esencia del aprendizaje.
- La formación del maestro en calidad de técnico, no de intelectual verdaderamente. La organización de su trabajo, una vez titulado, como trabajador de jornada intensiva.
- La institución educacional orientada por un juicio básicamente productivista, estadístico, no crítico, lo que en no pocas ocasiones se ha denominado “fordista”.

Cada uno de estos aspectos es muy amplio en sí mismo y origina variadas formas de trabajo. Es posible que los sistemas educacionales no presenten todas esas características a la vez, o con una intensidad tal, que haga completamente tangible el fenómeno que he desglosado anteriormente.

La transformación propuesta

El enfoque histórico cultural entraña una cosmovisión crítica y dialéctica, sobre los vínculos esenciales e históricos entre: cultura - relaciones sociales - educación - desarrollo humano, de la que deriva un diseño revolucionario de la enseñanza, que entroniza su ideario y practica, en mi criterio, a través de las siguientes consideraciones,

presentes de un modo u otro, en su sistema de categorías, principios leyes. Del mismo modo en sus implementaciones prácticas:

- El educando¹²⁰, enraizado de forma activa en la cultura y abrigando de forma única e irrepetible, la memoria histórica generacional entrelazada con la personal. Es decir, el sujeto concreto.

- Los fines de la educación encaminados al desarrollo de la personalidad del educando. Y este visto como un ser culto, a la vez que crítico y comprometido desde el punto de vista ciudadano por el logro del bien común. A diferencia de las restantes teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo, que destacan la eficiencia o la funcionalidad por encima de otras cualidades personales, esta concepción privilegia la conciencia y el punto de vista crítico que supone una actitud correspondiente del sujeto ante la realidad. Quiere decir, que traslada la atención de la eficiencia del aprendizaje –convertida muchas veces en eficientismo de la educación– hacia actitudes consecuentes de transformación social. Entonces es mejor hablar en términos de eficacia, no tanto de eficiencia. El punto de vista crítico, manifiesto de diversas maneras y momentos del aprendizaje, anuncia los saltos del desarrollo o sus momentos críticos. En este caso no se confunde aprendizaje con desarrollo.

Esto desmanda la visión racionalista de la educación y por ende, su énfasis en las exigencias propias de la estructura medio-fin en la concepción de la vida humana; la estandarización de su análisis y diseño, que limita el conocimiento sobre las cuestiones primordiales del desarrollo humano.

- La educación como un proceso que actúa mediante la vivencia del educando. Quiere decir por razón de su situación social del desarrollo, que es singular, aunque obedece a regularidades generales del desarrollo humano. El educando se educa a sí mismo, mientras que el maestro debe crear las condiciones específicas para ello.

- La asunción del grupo como unidad básica, no abstracta, igualmente concreta por su constitución histórica y cultural, de cuya mancomunidad depende en modo complejo y dialéctico, la emergencia del educando como sujeto y personalidad. La necesidad de la unidad de la diversidad humana en el grupo, en la sociedad. Unidad dada por el principio ético del bien común.

¹²⁰

El educador fue, y es a la vez, educando; sobre todo en el ideario marxista que plantea que el educador debe ser educado.

Al romperse la asunción mecanicista y absoluta de que la programación de toda la enseñanza debe realizarse según la estructura medio-fin, se enfatizan los principios, no tanto los objetivos generales y específicos.

- La consideración de la unidad actividad y comunicación –cuyo contenido y forma está dado por la cultura–, como base del intercambio humano, a la vez que del desarrollo de la personalidad. Del mismo modo, su conjunción dinámica en las tareas y ambientes de aprendizaje.
- La posibilidad y necesidad del conocimiento multilateral y dialéctico de la realidad, lo que da lugar a nuevos cimientos para el diseño curricular y el empleo de métodos y medios de enseñanza. Lo complejo no se simplifica para enseñarlo o aprehenderlo en forma gradual, ni se plantea en forma deductiva o inductiva. Se asume, desde el comienzo del aprendizaje, en su naturaleza dialéctica que expresa la unidad de lo diverso en la realidad, y que puede dar pie a un diseño curricular de corte interdisciplinario o transdisciplinario, según las exigencias actuales del desarrollo del pensamiento humano.
- La formación del maestro, según los criterios anteriormente mencionados. Es decir, el maestro debe ser un intelectual crítico, a la vez que agente del desarrollo cultural; lo que posibilita su participación en el debate más actualizado sobre el desarrollo de la cultura general o especializada y del desarrollo social, como un actor primordial.
- El planteamiento de la institución educacional como vía de enraizamiento cultural del sujeto, de recreación y de renovación de la cultura. La productividad es concebida, no de modo instrumental. Se habla entonces de la obra social, o de la obra cultural de la escuela.

La experiencia cubana

Hablaré ahora sobre mi experiencia personal¹²¹, que es más que nada, una aproximación a este ideario y no una expresión plenamente conseguida del mismo,

¹²¹ He realizado desde 1978 a la fecha actual, cuatro experiencias fundamentales. Dos de ellas siguiendo los patrones del llamado experimento formativo, por el enfoque histórico cultural (uno en el nivel de enseñanza primaria y el otro en el de enseñanza superior). Las dos experiencias restantes, forman parte de mi docencia habitual en la licenciatura y el posgrado de la carrera de Psicología.

En todas las experiencias me he basado, de uno u otro modo, en la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales, planteada por Galperin, la cual asumo de manera crítica, aunque domino su

razón que me lleva al análisis de los obstáculos encontrados en su implementación. Haré abstracción de la crítica actual a la educación cubana, formulada por nuestra sociedad en pleno, ya que con independencia de esta -dicho sea de paso, debido a su situación socioeconómica de Cuba en los últimos veintidós años-, hemos demostrado lo que se puede lograr a gran escala o masivamente, en materia de educación, divisa que sigue siendo mi principal animadora. Contemplo además, al razonar, sobre las dificultades encontradas, lo que pensaba el propio Vygotski cuando apuntó que: *“Nuestra ciencia no podía ni puede desarrollarse en la vieja sociedad. Ser dueños de la verdad sobre la persona...es imposible mientras la humanidad no sea dueña de la verdad sobre la sociedad y de la sociedad”* (Vygotski, 2001, p. 475).

Durante mis estudios en la Unión Soviética, me especialicé, entre otros aspectos, en el diseño curricular, según los principios del enfoque histórico cultural, que se avienen con las aspiraciones de desarrollo de los cubanos, desde los fundadores de la nación (Arias, 2008) hasta el presente. Estudio que he enriquecido con otras lecturas de autores cubanos y extranjeros, clásicos y actuales, en el campo de las ciencias sociales y de las humanidades, que me han llevado a las valoraciones de la presente conferencia, quizá con una visión más integral y crítica que la elaborada a partir de mi lectura de los autores del enfoque histórico cultural, en los años setenta.

Diseñé y llevé a la práctica los programas, siguiendo en alguna medida, los principios enunciados anteriormente. Siempre con el complemento del grupo operativo, por considerar su fundamento acoplable en muchos aspectos con la teoría histórico culturalista y con la pretensión de ampliar las zonas de desarrollo próximo de los educandos, sobre todo por la importancia que sus autores conceden a la cooperación desde una perspectiva humanista, no instrumentalista. He podido indicar los avances, retrocesos y detenciones del aprendizaje-desarrollo en el transcurso de las experiencias, a través de la realización del sistema de tareas diseñadas para el trabajo en equipo e individual, que analizo a través de un conjunto de parámetros de calidad. Estos son aplicados integradamente a la reflexión sobre los cambios operados o no en el estilo de vida de los sujetos estudiados (Fariñas, 2005), que no se refiere como comúnmente, a los hábitos alimentarios, sino a la forma peculiar con que el sujeto genera su situación social del desarrollo y su potencial general de desarrollo (ZDP). Aunque el concepto

formulación original por el autor, quien fuera mi tutor. Tengo también otros referentes teóricos, que combino críticamente, gracias a la constitución dialéctica compleja de la teoría histórico culturalista, que tomo de eje vertebral para la integración del saber psicológico entre otros saberes (Fariñas, 2008).

estilo de vida no es típico del enfoque histórico cultural, lo he integrado en este análisis porque posibilita la consideración orgánica de los avances, detenciones y retrocesos del desarrollo humano y porque enlaza la vida del sujeto con el modo de vida de la sociedad (Abulkjánova-Slavskaya, 1983).

La teoría planteada por Galperin, acerca del proceso de interiorización-exteriorización y las transformaciones que experimentan en este, la acción, la palabra, la vivencia, me ha dado suficientes elementos para captar sistemáticamente los escollos del aprendizaje y del desarrollo y sus posibles alternativas de resolución. Hablaré de este proceso, primeramente en un sentido positivo. Luego me referiré a los obstáculos.

Acerca del desarrollo del educando en estas experiencias

Las experiencias que referiré se caracterizan por una cosmovisión sustancialmente diferente sobre el planteamiento, al educando, del objeto de estudio y su inserción en el conocimiento de la realidad en un sentido global. Dicha cosmovisión entraña, de alguna manera, la superación de la Lógica formal en el modo de pensar sobre estos problemas, lo que implica en no pocas ocasiones un sufrido proceso de transformación personal, pero un auténtico desarrollo sustentado en generalizaciones teóricas¹²² -estudiadas por Davidov en sus trabajos sobre Lógica dialéctica-¹²³, que conllevan también cambios en la sensibilidad y las actitudes en el educando frente a los contenidos de los programas de enseñanza y la vida en general. Sin embargo, este progreso con frecuencia se ve entorpecido por estereotipos de pensamiento propios del aprendizaje formal. He estudiado los diferentes estereotipos que dificultan el desarrollo del pensamiento dialéctico complejo¹²⁴. Son variados (Fariñas, 2010).

En el caso de estas experiencias con los jóvenes y los adultos, son condicionantes personales del desarrollo, la dinámica integral lograda en:

4) La motivación de perfeccionamiento personal o profesional, de autoría y de traspasar los límites personales actuales de desempeño.

¹²² Esto significa, captar en toda su riqueza lo general-lo particular-lo singular en sus interrelaciones complejas y dialécticas.

¹²³ En Tipos de generalización en la enseñanza. Ed. Pueblo y educación, La Habana, 1981.

¹²⁴ En el programa de la Clínica del Maestro -creado en 1998-, que extendí a otros profesionales, especialmente de las Ciencias Sociales.

- 5) La aceptación de los retos, no importa su complejidad, con apertura a la experiencia y al cambio. Del mismo modo, la aceptación del cambio como una necesidad personal y su focalización durante el aprendizaje.
- 6) La capacidad lectora, que supone la tenacidad necesaria para una lectura profunda.
- 7) La conciencia y criticidad en el aprendizaje. Por tanto, el hábito de elaborar puntos de vista personales, que reflejan una reconstrucción y refinamiento, de los puntos de vista de otros autores, a la vez que se traducen en convicciones y actitudes propias.
- 8) El provecho de una cultura humanista, primordial para la profesión de los sujetos implicados en las experiencias.

Debo agregar que a menudo los estudiantes de la carrera de Psicología, dicen abiertamente preferir enfoques como el cognitivista (en menor proporción el conductista), porque el enfoque histórico cultural plantea una alternativa muy compleja para resolver los problemas de la educación respecto al desarrollo humano, hecho que no podemos desconsiderar. Esto, a mi juicio, está condicionado de algún modo por la cultura “ligh”, que tratan de implantar los medios hegemónicos de comunicación y otros medios culturales, para crear ciertos hábitos en las personas.

Es interesante señalar que Pablo González Casanova llamó la atención sobre la pereza de pensamiento, que ocasiona la reflexión sobre la complejidad de las cosas en algunas personas. Lo cito porque es algo que podemos constatar en el aprendizaje de esta teoría y de su metodología. Decía: *“El pensador y el actor acostumbrados a lo lineal y que hacen de lo lineal¹²⁵ un paradigma tratan de salir de los sistemas no lineales lo más pronto que pueden, y en general los rechazan casi con igual violencia psicológica y biológica con que rechazan el análisis de los sistemas históricos y dialécticos en que el pensamiento crítico marxista plantea el problema de la dominación y la apropiación, y la necesidad de su conocimiento en conjuntos concretos acotados en el tiempo y el espacio”*.

En las experiencias con niños, es difícil encontrar resistencias o tantos estereotipos, aún en los casos que tienen características de rigidez. En los niños las dificultades son diferentes y están dadas principalmente por las insuficiencias en la formación de los procesos básicos de la personalidad (la atención, la memoria, los

125

En los casos que refiero, se expresa en el formalismo del pensar y de la acción.

intereses, etc.), que retrasan el aprendizaje respecto a las exigencias culturales para el desarrollo. El experimento sobre el desarrollo de la conciencia del idioma en niños, que realicé hace ya algún tiempo, revelaba más oportunidades de desarrollo que dificultades, sin minimizar el papel de las insuficiencias en la formación de los procesos básicos. Esto habla de la amplitud de las zonas de desarrollo próximo para el pensamiento dialéctico complejo (pensamiento teórico, en términos de Davidov) ya desde estas edades, que era parte de la intención del programa experimentado.

En el caso de las instituciones, encontramos resistencias (de los directivos, sus asesores y también de algunos investigadores), más que oportunidades de desarrollo. Pienso que debido fundamentalmente al conjunto de los siguientes condicionantes generales:

- Valores y posturas pragmáticas, reñidos con la solución de los problemas desde este enfoque teórico. Se precisa un esfuerzo considerable, porque se trata de un cambio radical en las ideas sobre la educación.
- Primacía de hábitos de pensamiento positivistas, que restringen la visión humanista de los problemas. Esto limita en alguna medida el discernimiento en la elección de las teorías más apropiadas para fundamentar los cambios.
- Premura en la exigencia de mejores soluciones, contraria a lo que este enfoque exige. Primero hay que experimentar. No se pueden generalizar los cambios sin las debidas pruebas previas. El cambio no puede generalizarse de golpe. Se requiere el cambio en la formación de los maestros aparejado por la experimentación.
- Insuficiente análisis crítico, que “ponga en tela de juicio” lo realizado hasta el momento.
- Rigidez ante el cambio que motiva posturas defensivas ante la tarea de innovación (evasión, devaluación, oposición, etc.), entre otros obstáculos.

En aquellas instituciones abiertas al cambio, las experiencias son mejores, aunque a veces tropiecen con incomprensiones en la arena del debate. Las instituciones educacionales cubanas están muy persuadidas todavía, por las prácticas de la llamada “gestión educacional”. Asimismo, por los dictados de las organizaciones encargadas de la evaluación y acreditación de sus planes y programas de estudio (Tuning para Latinoamérica, entre otras), cuyos requisitos y variables de valoración, responden de una forma u otra a la concepción de las instituciones empresariales. Concepción que se

ha trasladado con toda su carga ideológica para sustituir la visión culturalista de la escuela: el cliente en lugar del educando, la universidad-empresa en lugar de la universidad como centro de pensamiento crítico, entre otras manifestaciones. Todas intrínsecamente relacionadas con lo que critico aquí.

Para finalizar

Pienso que los psicólogos, pedagogos y otros profesionales afines, debiéramos unirnos en equipo, para realizar experiencias de este tipo, que tomaran la educación preescolar y primaria como pivote de las transformaciones, digamos en escuelas experimentales, sin desaprovechar las oportunidades en otros niveles de educación. Esto nos permitiría enriquecer, desde una perspectiva científica compartida, la tradición de trabajo en este campo dentro de Latinoamérica y del Caribe, tan urgidos de cambios sustanciales en su sistema educacional. Dichas experiencias pudieran compulsar en alguna medida cambios, aunque fueran modestos y paulatinos, en los restantes niveles de enseñanza

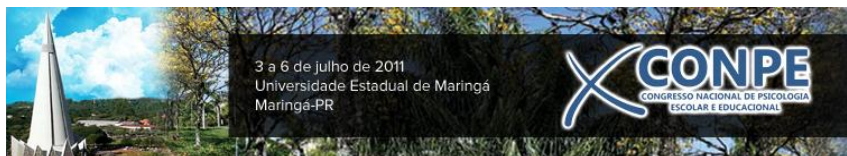
Bibliografía

ABULKJANOVA-SLAVSKAYA, K. A. (1983). *La correlación entre lo individual y lo social como principio metodológico de la psicología de la personalidad*. En: Shorojova, E. V., Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

ARIAS, G. (2008). *Notas de conferencias*. En Sesiones de la Cátedra L. S. Vygotski. Faculta de Psicología. Universidad de La Habana.

DAVIDOV, V. V. (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, (primera reimpresión).

DAVIDOV, V. V. Y SLOBÓDCHIKOV, V. I. (1991). *La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo*. En: Múdrík A. B.(ed): La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Ed. Progreso, Moscú.



FARIÑAS, G. (2010). *A interdisciplinaridade nás Ciências Sociais. A contribuição da Psicologia desde uma perspectiva do pensamento complexo*. Ed. Tercieira margem, Sao Paulo.

FARIÑAS, G. (2008). *La sistematización del pensamiento psicológico en la concepción del desarrollo humano*. En: Fariñas, G. y Coelho, L., Educação, cultura e desenvolvimento humano. Ed. Tercieira margem, Sao Paulo.

FARIÑAS, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. Ed. Félix Varela, La Habana.

GONZÁLEZ, P. (2000): *La Dialéctica del Progreso y el Progreso de la Dialéctica*. En: Revista Dialéctica. Nueva época. N° 33/3. p. 13

VYGOTSKI, L. S. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Ed. Grupo Aique S. A., Buenos Aires.

APRENDENDO A PLANEJAR E MEDIAR PROGRAMAS SOCIOEDUCACIONAIS

Lívia Bruzasco de Oliveira

Jaqueline Camargo Brisola

Deivis Perez

Afiliação Institucional: UNESP

e-mail: jaquelinebrisola@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a síntese das reflexões e conceitos que nortearão o minicurso, nomeado “Aprendendo a Planejar e Mediar Programas Socioeducacionais”. A proposta consiste em apontar o campo socioeducacional como possível área de atuação dos psicólogos. O trabalho é resultado da experiência de programa de extensão universitária, apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, em que estudantes de Psicologia vivenciam o trabalho de mediadores e orientadores do processo formativo de jovens e adultos para o mundo do trabalho e cidadania.

O texto encontra-se dividido em três partes, além dessa introdução, a saber:

- - O Psicólogo e o Trabalho Socioeducacional
- - Ferramentas e Estratégias para o Trabalho no Campo Socioeducacional
- - Principais Conceitos que Referenciam o Trabalho do Psicólogo no Campo Socioeducacional

2. O PSICÓLOGO E O TRABALHO SOCIOEDUCACIONAL

É comum identificar como principais campos de atuação do psicólogo a chamada clínica tradicional, o trabalho em escolas como psicopedagogo ou psicólogo escolar e em empresas, no setor de recursos humanos (RH). Não há dúvida que tais áreas possuem notada relevância para os indivíduos e para a sociedade atual de modo global. Entretanto, não se pode negar que desde fins do século XX e nesta primeira

década do século XXI há forte demanda pela presença dos profissionais da Psicologia em diversos outros campos, em particular aqueles voltados para o atendimento interdisciplinar das populações mais empobrecidas.

Alguns dos novos campos de ação do psicólogo estão relacionados às organizações não-governamentais/ONGs, que atuam no acolhimento e melhoria da qualidade de vida da população. Há ainda, um campo que se atualizou e renovou, que é o das empresas, em que se observa a transição do RH tradicional, focado na adaptação do trabalhador à cultura organizacional, para o RH estratégico que pretende estimular uma participação mais ativa dos trabalhadores na relação com a empresa, além de voltar-se, também, para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e estímulo ao aprendizado de múltiplos saberes, que contribuam para o desenvolvimento integral dos funcionários. Há, ainda, o surgimento de projetos socioeducativos, que demandam a presença de psicólogos, realizados tanto por órgãos governamentais quanto por Ongs. Não se pode esquecer dos projetos realizados pelas universidades, nos cursos de graduação em Psicologia, que unem de forma inovadora o aprendizado transdisciplinar dos universitários ao atendimento das demandas das comunidades. Todas essas áreas são consideradas, contemporaneamente, como novos campos de atuação do psicólogo, que articulam relações humanas, com ações sociais, culturais e educacionais. Para tanto, é essencial o trabalho de um psicólogo capaz de mediar e estimular o desenvolvimento e formação crítica dos cidadãos e trabalhadores.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho do psicólogo no campo socioeducacional, na formação de jovens e adultos para o mundo do trabalho e da cidadania, de forma crítica e inovadora. Entretanto, por se tratar de uma nova área de atuação, observa-se que profissionais que passam a trabalhar no campo socioeducacional, freqüentemente, são provenientes de setores escolares ou outras áreas do saber. Ao migrar para o trabalho socioeducacional, o profissional enfrenta a escassez de oportunidades de capacitação, voltadas para a compreensão das teorias e práticas dessa área laboral específica. Em função disso, elaboramos o presente texto, que pretende apresentar ao leitor os fundamentos teóricos e práticos do trabalho socioeducacional, que devem nortear a atuação do psicólogo e demais profissionais interessados no tema.

Na seqüência, apresentaremos as ferramentas básicas de atuação no campo socioeducacional, que articula saberes da educação e da psicologia.

3. FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO NO CAMPO SOCIOEDUCACIONAL

O psicólogo que atua ou pretende trabalhar no campo socioeducacional defronta-se com um conjunto de situações da prática cotidiana que demandam a construção de competências normalmente identificadas com outros setores teórico-práticos, como as ciências sociais, educação, assistência social, saúde, entre outros. As ferramentas básicas de atuação nos processos de mediação são originárias do campo da educação. É preciso que o psicólogo entre contato com essas ferramentas e passe a dominá-las, para garantir o adequado atendimento do público com o qual atua. Nessa perspectiva, as principais ferramentas de trabalho são: o plano de aprendizado; e as estratégias de ensino.

3.1 PLANO DE APRENDIZADO

O psicólogo, quando se propõe a trabalhar na mediação de processos de ensino e aprendizagem, no campo da educação não formal (fora das escolas e do processo formal de ensino) em programas socioeducacionais com jovens e adultos, deve considerar que será necessário dedicar-se ao planejamento cuidadoso de cada passo do processo que irá mediar. Pode parecer lugar comum referirmos ao planejamento de uma atividade educacional, porém, não é tão simples quanto parece. Muitas vezes, o mediador se preocupa apenas em transmitir aquilo que considera importante, apresentar os conceitos da temática que ele se propôs a trabalhar e acaba por negligenciar a relação aluno-mediador, suas formas de atuação, e de planejar de forma organizada e coesa todo o conteúdo que será abordado. Tais fatores direcionam, se transformam e se reciclam ao longo de todo o processo das atividades.

Elaborar um plano de ensino, que apresente as informações essenciais de um programa educativo, ajuda a nortear toda a ação do profissional, orienta-o em todas as decisões que deverá tomar quanto ao conteúdo que será transmitido, guia-o durante o processo e suas possíveis novas formulações. Na obra de Marcos Tarciso Masetto e Maria Celia de Abreu, *O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos*, há uma definição clara quanto à importância de se fazer um plano de ensino, que pode ser útil também àqueles que pretendem atuar no campo da educação não formal, em projetos socioeducacionais com jovens e adultos:

Um plano de ensino representa uma organização seqüencial de decisões sobre a ação do professor, visando influenciar o processo de aprendizagem dos alunos, para que seja mais eficiente; um plano deve ser claro e completo, mas flexível, em função de *feedbacks* advindos da sua própria concretização. (MASETTO; ABREU, 2003, p.16)

O plano de ensino é a primeira ferramenta a ser utilizada pelo profissional em uma proposta educacional. Podemos identificar, conforme Masetto e Abreu (2003), duas formas de plano de ensino: o plano de disciplina e o plano de unidade. O plano de disciplina considera o conteúdo de todo o programa a ser realizado, seja por alguns dias, semanas, semestre ou ano. Este deve contemplar o tema, os objetivos gerais do curso, bem como as estratégias adotadas pelo profissional para chegar a esses objetivos e suas formas de avaliação tanto dos alunos quanto da eficiência das estratégias adotadas, deve haver também todo o conteúdo bibliográfico utilizado para a realização do programa.

O plano de unidade deve conter os detalhes da programação diária do curso, contemplando cada atividade que será realizada, seus objetivos, o que será requerido dos alunos durante o dia e, principalmente, o objetivo específico das atividades propostas, o tema e conceito que será abordado bem como as referências bibliográficas utilizadas para preencher esse plano.

Masetto e Abreu (2003) ilustram um roteiro de Plano de Unidade/Disciplina da seguinte forma:

I. Identificação: para tornar mais eficiente a comunicação entre mediador/aluno, a identificação contém o nome do curso pretendido, da instituição que está sendo realizado o mesmo, o nome do profissional que irá ministrá-lo e o tempo de duração do programa;

II. Objetivos: Deixar explícito aqui os objetivos do curso e de cada atividade proposta, qual o resultado que se espera chegarem os alunos no programa, a partir das estratégias estabelecidas;

III. Principais conceitos. Bibliografia: é importante deixar registrado os principais conceitos nos quais o aluno irá se aprofundar e/ou conhecer durante o curso e, a bibliografia utilizada como base para esses conceitos;

IV. Estratégias: Descrever as atividades que serão realizadas pelos participantes, no tempo e no espaço do curso pretendido. Quando for o caso, explicitar as atividades que deverão ser feitas fora do contexto do programa e quais os seus objetivos;

V. Avaliação: Nesse quesito, deverá estar exposto de maneira clara, o que se espera do participante para considerar que o curso foi bem realizado e cumpriu com as metas propostas no Plano de Ensino do mesmo. Também quais os instrumentos de avaliação que serão utilizados para confirmar essa hipótese, bem como a frequência de seu uso, a rigidez de seus métodos, e propor formas de recuperação para aqueles que eventualmente não alcançarem os objetivos requeridos.

Um Plano de Ensino não deve ser algo fixo e imutável, pelo contrário, o profissional deve saber quando algumas estratégias não estão sendo bem efetivas no programa e usar da flexibilidade de sua metodologia para encontrar novas proposições e maneira de atuação, atendo-se sempre ao objetivo, à essência do curso, para que também não se perca em tantas mudanças e perder o sentido do programa.

Dos fatores descritos acima, que compõem um Plano de Ensino, daremos ênfase a dois deles no minicurso, que será ministrado no Congresso ao qual o presente texto foi submetido. São os objetivos e as estratégias, pois acreditamos serem ferramentas essenciais a que um mediador deve dispor quando for ministrar algum programa na educação não formal.

3.1.1 OBJETIVOS

Entendemos os objetivos como um conjunto de metas que o mediador pretende que o aluno alcance ao final do programa. Essas metas podem referir-se a novos conhecimentos e conceitos a serem aprendidos (informações, fatos, princípios, teorias, sua aplicação, pesquisas, debates, estudos entre outros); também o aperfeiçoamento de saberes; construção de novas capacidades e/ou habilidades (tudo o que o participante deverá aprender a fazer, usando suas capacidades psíquicas, intelectuais, motoras e também afetivas); e, finalmente, quais atitudes o participante deverá adquirir ao longo do processo.

Redigir os objetivos irá ajudar o mediador a clarear as idéias e intenções que tem para o programa, escolhendo aquelas que são mais pertinentes também com o público-alvo, não permitindo que ele se perca em inúmeras atividades desnecessárias. Ter os objetivos em ordem é a primeira ferramenta de um Plano de Ensino que irá

orientar o psicólogo a selecionar os conteúdos necessários e direcioná-lo quanto às atividades, materiais e métodos que terão mais efetividade no decorrer do processo.

Há também a possibilidade de mudanças da metodologia no decorrer do programa, devido à variação entre participantes a que o mediador está sujeito. Por exemplo, se este decidiu por realizar seu trabalho apenas com apresentações expositivas sobre tema, deixando os participantes um longo tempo apenas observando, apenas com concentração cognitiva, pode vir a se tornar entediante, e passado o tempo, qualquer distração do ambiente irá dispersar os aprendizes. Em contrapartida, tratar dos conceitos propostos somente com atividades dinâmicas e formas inovadoras de passar conhecimento poderá fazer os mesmos não fixarem efetivamente a teoria implícita nestas atividades por criarem a concepção de estarem em um ambiente apenas de descontração, sem a necessidade de um trabalho mais teórico e conceitual para auxiliá-los.

Dessa forma, registrar claramente os objetivos serve essencialmente para ajudar o profissional a contrabalançar essas formas de atuação, equilibrando cada tipo de atividade com a meta que deseja atingir.

A partir da obra de Masetto e Abreu (2003), observa-se que há características importantes que devem orientar a elaboração dos objetivos pelo mediador. As metas propostas aos aprendizes devem ser:

I. Reais e atingíveis: os objetivos devem estar presentes concretamente no planejamento e realização das atividades, na atuação do professor e na consciência dos participantes que deverão trabalhar juntos para chegar a esse fim; e deve ser possível a eles atingirem todas essas proposições dentro do tempo, espaço e limites disponíveis aos mesmos.

II. Operacionalizáveis: estabelecer concretamente as ações e comportamentos que se esperam dos participantes, os objetivos devem ser, de alguma forma, passíveis de mensuração e avaliação.

III. Representarem as necessidades do indivíduo que aprende: os objetivos devem ser colocados não apenas a partir daquilo que o mediador considera importante acerca do tema. Como já citado anteriormente, deve-se considerar também as aspirações e motivações do público-alvo sobre o curso, pois são essas que irão trazer as demandas no decorrer do programa para possíveis reformulações das estratégias escolhidas.

Em suma, *“Os objetivos, dentro de um plano de ensino, servem para direcionar a ação do professor e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem do aluno”*.(MASETTO; ABREU, 1983, p.28).

3.1.2 ESTRATÉGIAS

As estratégias são ferramentas usadas para auxiliar o profissional na parte prática de sua atuação, bem como facilitar na aprendizagem de cada participante.

Abreu e Masetto, afirmam que estratégia é a metodologia escolhida pelo mediador, e essa metodologia pode incluir técnicas de ensino, técnicas pedagógicas, de métodos didáticos, e o psicólogo deverá optar pelo método que melhor irá satisfazer seus objetivos, facilitando a aprendizagem dos participantes.

Ao decidir qual será a atividade requerida aos alunos, é necessário também que o profissional registre e organize quais serão os materiais usados nessas atividades, desde giz, lousa, cartolinas, tintas, equipamentos tecnológicos como data show, aparelho de som, os textos, estudos e/ou pesquisas sobre o tema trabalhado. E sem desprezar também a necessidade de calcular o tempo que cada tarefa irá demandar para que o plano de unidade daquele dia seja produtivo e de acordo com o previsto.

Em síntese, as estratégias envolvem todas as atividades que serão realizadas pelos participantes, e as do mediador que serão essenciais para complementar, iniciar, organizar e concluir tais atividades, visando facilitar a aprendizagem dos participantes quanto aos objetivos.

Abreu e Masetto (2003) explicitam em seu livro sobre como poderia ser redigida a estratégia de um plano de unidade, com o intuito de facilitar, organizar e direcionar a atuação do psicólogo para que não se perca durante as atividades e limitando assim o tempo para as demais propostas do dia.

Assim sendo, depois de registrar os pontos já descritos aqui anteriormente como a **I. Identificação**, **II. Objetivos** e **III. Principais Conceitos**, ao tratar das **IV. Estratégias**, tem se mostrado funcional o seguinte esquema: no canto esquerdo da folha, colocar o tempo estimado para a realização de determinada atividade; ao centro e à frente do tempo registrado, descrever o tipo de atividade que será aplicada, seja ela uma dinâmica de grupo (deve-se expor minuciosamente como será a realização de tal dinâmica, em grupos, duplas e como será feita essa divisão também), exposição teórica e conceitual de determinado tema, apresentação oral dos participantes entre outras possibilidades de atividades; e por fim, no canto direito da folha e à frente das

atividades registradas, o profissional deve relatar quais os materiais demandados para a realização de cada estratégia (lousa, giz, recursos audiovisuais, qual a posição das cadeiras e carteiras para as dinâmicas, quais textos que serão usados na parte expositiva, entre outros possíveis materiais).

É importante frisar novamente que uma variação nas estratégias é mais eficaz do que se limitar apenas a um tipo de atividade, diversificar nas atividades motiva o aluno a participar de cada uma delas, pois foge daquilo que é previsível. É como se o participante fosse sempre desafiado a melhorar, a crescer em cada inovação trazida pelo profissional e a se envolver com o programa, na pretensão de alcançar o fim esperado.

Além disso, quando o indivíduo é levado a executar tarefas diversificadas em sua realização, pode-se identificar várias facetas do mesmo, como afirma Abreu e Masetto em sua obra *O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos*, isso se dá porque, dependendo da demanda o participante irá adquirir e desenvolver capacitações como trabalhar em equipe, se expressar mais facilmente e desinibido, resolução de problemas, e ouvir e receber novas informações. E, no contexto do mediador, variar suas estratégias é sempre um desafio e torna seu trabalho mais dinâmico, na medida em que é exigido do mesmo, versatilidade, criatividade e reciclagem de seus métodos. As estratégias são o caminho a ser percorrido para que o participante chegue aos fins previstos pelo mediador, portanto, se for necessário mudar e variá-las para que isto seja efetivo, é dever do profissional encontrar novos caminhos para tal proposta.

Serão apresentadas agora por tópicos, as várias categorias de estratégias que encontramos na obra de Abreu e Masetto, que podem servir de auxílio para a escolha de ferramentas ao planejar uma unidade de aprendizagem para atuar no campo socioeducativo.

I. Primeiro encontro: aquecimento, desbloqueio.

1. apresentação simples;
2. apresentação cruzada em duplas;
3. complemento de frases;
4. desenhos em grupo;
5. deslocamento físico;
6. tempestade cerebral.

Basicamente, neste tópico são as várias possibilidades de se iniciar um programa, visando motivação e desinibição individual e a interação do grupo entre si e com o mediador.

II. Situações simuladas.

1. dramatização, desempenho de papéis, jogos dramáticos, jogos de empresa.
2. estudo de caso.

Neste momento, o mediador irá propor situações hipotéticas, mas coerentes com a realidade atual, e o participante deverá desenvolver as soluções para cada situação. Essas situações podem trazer os conceitos que o profissional pretende tratar, como uma forma de ilustração da temática ou apenas para desenvolver habilidades interpessoais.

III. Pequenos grupos.

1. pequenos grupos com uma só tarefa;
2. pequenos grupos com tarefas diversas;
3. grupos de integração horizontal e vertical, ou painel integrado;
4. grupo de verbalização/grupo de organização;
5. diálogos sucessivos;
6. grupos de oposição;
7. pequenos grupos para formular questões.

Aqui, dispõe-se de inúmeros tipos de tarefas a serem realizadas em grupos, cada uma delas com objetivos e intuítos diferenciados. Nesta categoria espera-se que os participantes exerçam a flexibilidade, capacidade de observação e crítica, aprofundem-se nas temáticas propostas, trabalhem em equipe e tenham mais autonomia em relação ao mediador, saibam como lidar com as diversidades dentro de pequenos grupos e, por fim, também auxilia o mediador a dar mais atenção aos participantes separadamente, em pequenos grupos.

IV. Ação centralizada no professor/mediador.

1. aula expositiva;
2. debate com a classe toda.

Essas estratégias são usadas quando o mediador pretende transmitir toda a teoria e conceitos da temática escolhida, semelhante a uma sala de aula de fato, onde apenas um fala e os participantes absorvem os conhecimentos. Após essa exposição teórica é possível que se faça um debate envolvendo a todos, criando situações de

discussões e que possam ser compartilhadas as diversas visões, concepções dos participantes acerca do tema trabalhado.

3. PRINCIPAIS CONCEITOS QUE REFERENCIAM O TRABALHO DO PSICÓLOGO NO CAMPO SOCIOEDUCACIONAL

Apresentaremos nesta parte final, em síntese, alguns conceitos próprios da Psicologia sociocultural que podem apoiar o trabalho de psicólogos no campo socioeducacional. Elegemos essa abordagem da Psicologia em função de seu caráter transdisciplinar e por ser vertente sintonizada e voltada para desenvolvimento de pessoas. É importante considerar que a formação do indivíduo como um todo, ou seja, desenvolvimento do aluno nos âmbitos cognitivo, ético, social, comportamental, ocorre (ou deveria ocorrer) de forma integrada. Considerando a diversidade que há entre as diferentes pessoas, é possível supor que há necessidade de oferta de múltiplos modos de conduzir os processos educativos. Então como agir diante dessas diferenças?

Vale observar que cada pessoa, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tem desafios a serem enfrentados e metas que devem ser perseguidas. Cada indivíduo apresenta um nível específico de aprendizagem e desenvolvimento, quando comparado a outros de semelhante idade e tipologia socioeconômica e cultural. O nível de desenvolvimento e conhecimento de cada pessoa remete-nos à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, segundo o qual é preciso identificar qual o nível de conhecimento do aluno num momento específico (conhecimento real) e em que ponto poderá chegar (desenvolvimento próximo).

Para que os objetivos educacionais sejam atingidos é necessário papel ativo tanto do mediador quanto do aluno. E mais, para se alcançar um objetivo de ensino e aprendizagem é necessário conferir constante atenção às relações interativas entre mediador-aluno, aluno-aluno e entre os diferentes grupos que se organizam em um grupo de pessoas em processo de ensino.

Além de garantir as relações interativas em aula, cumpre observar que, de acordo com Antoni Zabala (1998), é responsabilidade do mediador organizar um processo educativo capaz de promover a atividade mental do participante, ajudando-o a dar sentido ao conhecimento com o qual está entrando em contato, por meio de conexões entre seus conhecimentos prévios e seus conhecimentos atuais como forma de motivá-lo, pois o aluno irá perceber a validade de seus próprios pensamentos.

A promoção da atividade mental ocorre, em grande parte, conforme defende Zabala (1998), do estabelecimento de metas alcançáveis que ajude a criar um ambiente educativo e de relações pedagógicas que facilitem o fortalecimento da autoestima e de um autoconceito positivo, pois é no estabelecimento de relações baseadas em sinceridade, respeito, confiança e aceitação que o participante se sentirá seguro para aprender e se desenvolver de modo consistente e contínuo.

“E isto é assim porque na aprendizagem intervêm numerosos aspectos do tipo afetivo e relacional, de maneira que o processo seguido e os resultados obtidos adquirem um papel definitivo na construção do conceito que se tem de si mesmo, na maneira de se ver e de se avaliar e, em geral, no autoconceito.” (ZABALA, 1998, p. 100)

Outro aspecto relevante no processo educativo é o que Zabala chamou de promoção de canais de comunicação. Esse movimento irá fundamentalmente garantir a qualidade dos contatos entre mediador-participante e participante-participante, abrindo canais entre todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se corresponsabilizem pelo alcance das metas ou objetivos de um programa educacional. Essa comunicação ilimitada e multidirecional promove as construções conjuntas, a participação e as negociações entre os aprendizes.

É importante destacar que, além dos aspectos ligados à mediação e às relações entre os participantes de uma atividade educativa, é preciso, também, conferir atenção aos diferentes tipos ou modalidades de conteúdos que, conforme Zabala (1998) são: factual, conceitual, atitudinal e procedimental.

Os conteúdos factuais têm um caráter concreto e descritivo, conhecido como aprendizagem do tudo ou nada, pois devido à sua mera reprodução de informação, a possibilidade de esquecimento é grande. Seu caráter reprodutivo implica em exercícios de repetição, logo, a aprendizagem desse conteúdo não vai depender do mediador, mas sim da persistência do próprio aluno em exercitar a memória para assimilar este conteúdo.

A aprendizagem de conteúdos conceituais baseia-se na compreensão dos fatos e não tão somente na reprodução de informações como é no conteúdo factual. Fazem-se

relações entre o atual e o já vivido. As atividades educativas mais indicadas para apreensão desse tipo de conteúdo são aquelas em que o aluno passa por forte atividade mental, onde tem que relacionar diferentes temas, permitindo reflexão e favorecendo substancialmente a produção de relação entre conteúdos conhecidos antes e os novos, assim como abrir possibilidade para futuras idéias.

Essas atividades vão proporcionar entendimento do significado de um conceito, ou seja, quando o aluno é capaz de utilizar um mesmo objeto de estudo em vários contextos. Isso o difere do conteúdo factual na medida em que este é exato, definido totalmente, enquanto aquele depende da compreensão do aluno, num processo de construção e elaboração de idéias e do próprio sujeito.

A aprendizagem de conteúdos procedimentais implica em um conjunto de ações ordenadas com direção a uma finalidade. Para aprender essas ações, o método mais eficiente é praticando, ou seja, aprende-se a escrever, escrevendo; a falar, falando.

O conteúdo precisa ter sentido para o aluno, ele precisa entender qual a função do que está aprendendo. Do contrário, ele aprenderá, mas não conseguirá colocar em prática seus conhecimentos.

Alguns exemplos de conteúdo procedimental são: observar, traduzir, ler, desenhar, recortar, inferir. É importante ressaltar que há necessidade de se estabelecer um processo gradual dentro dessas atividades assim como estar apto (o mediador) a oferecer ajuda e prática guiada ao aluno, pois é através delas que o aluno desenvolverá autoconfiança em seu trabalho e, gradualmente, não precisará mais de ajuda para agir. É papel imprescindível do mediador, proporcionar esse auxílio durante as atividades e retirá-lo progressivamente, tornando assim, responsabilidade do aluno a execução de novas tarefas.

Ao alcançar essa competência de dominar o conteúdo aprendido, pode-se dizer que o objetivo da prática guiada foi alcançado, ou seja, o aluno chegou a um momento de trabalho independente, conseguindo assumir a complexidade da aplicação do aprendido aos mais variados contextos.

Não se pode esquecer também da importância da reflexão sobre a própria atividade, seu próprio exercício, pois, como afirma Antoni Zabala (1998, p. 45), “para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso”.

Já a aprendizagem dos conteúdos atitudinais, é considerada a mais complexa das aprendizagens por se relacionar com o componente afetivo em suas atividades,

envolvendo conceitos de normas, valores e condutas na construção do conhecimento. Segundo Antoni Zabala (1998, p. 83), “Para que este conhecimento se transforme em referência de atuação é preciso mobilizar todos os recursos relacionados com o componente afetivo”.

Os campos afetivos, cognitivos e atitudinais, ou seja, a afetividade, a cognição e o comportamento do aluno precisam estar em constante movimento durante suas atividades em sala, pois é a partir deles que uma rede de relações aluno-aluno e mediador-aluno, junto a atitudes e valores, se estabelecerão.

É, portanto, necessário prestar atenção aos aspectos participativos e organizativos das atividades educativas, pois, “A maneira de organizar as atividades e os papéis que cada um dos meninos e meninas deve assumir pode promover ou não atitudes como as de cooperação, tolerância e solidariedade.” (1998, p. 84).

É nesse momento que entra a discussão sobre a participação ativa dos alunos em seu local de atividades, pois, tornando-os protagonistas de fato do espaço onde estão inseridos, é o local que terão para formular propostas pertinentes e, junto a isso, estarão promovendo e internalizando concepções, valores e avaliando atitudes e resultados obtidos.

O mediador deve levar em conta alguns critérios visando a facilitação do intermédio das atividades para que ocorra uma melhor aprendizagem por parte do aluno. Dentre esses critérios, estão: prestar atenção às necessidades e situações reais dos alunos, seus traços sócio-culturais, familiares e seus valores prevalecentes, para que, a partir deles, as atividades sejam planejadas, pois se deve levar em conta seu contexto de vida e seus conhecimentos prévios.

Durante as atividades, deve-se tirar vantagem das situações em que ocorrem conflitos e aproveitá-las para refletir e debater as crenças, sentimentos e conhecimentos dos alunos e, através desses momentos, introduzir processos de reflexão crítica sobre si mesmos e sobre seus contextos históricos.

A promoção da participação ativa dos alunos e fomentação da autonomia moral, não apenas no campo da explanação, mas também no campo da experimentação durante as vivências das atividades, são indispensáveis à formação de um indivíduo integral.

As considerações acima visam dispor de algumas técnicas facilitadoras para a formação e educação integral do participante, pois ele não é apenas cognição, mas também sentimento e comportamento. E através da educação não-formal, assim como

na formal, busca-se, mesmo que ideologicamente, criar uma base de ensino que possibilite uma formação enquanto pessoa, ser integral, cidadão consciente.

4. BIBLIOGRAFIA

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SACRISTAN, Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor universitário em aula: Prática e Princípios Teóricos**. 3.ed.- São Paulo: MG Ed. Associados, 1983.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA

Dayse Karoline Sousa Silva de Carvalho¹²⁶ - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

INTRODUÇÃO

O foco deste estudo é abordar a aprendizagem da leitura e escrita e a literatura mostra que nos últimos anos, as pesquisas a respeito dos processos de aprendizagem da linguagem escrita, envolvendo também a leitura, avançaram muito. (Barrera e Maluf (2003), Maluf e Barrera (1997), Maluf (2005), Cardoso – Martins (2008), Guimarães (2003), Maluf, Zanella, Pagnez, (2006), entre outros).

Países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, vem se beneficiando das pesquisas relacionadas aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, em que os resultados apontam os conhecimentos e as técnicas mais eficientes e eficazes para o ensino de ambas as habilidades (Brasil, 2005).

O enfoque teórico adotado nestas pesquisas é o da Psicologia Cognitiva. Vamos referir-nos brevemente aos seus fundamentos.

Para Moraes (1996, p. 17-18),

É a ciência que procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas (em outras palavras, as capacidades mentais de tratamento da informação) de que dispõem [...] os seres humanos. [...] O sistema cognitivo é um sistema complexo de tratamento da informação compreendendo conhecimentos (representações) e meios de operar sobre esses conhecimentos (processos).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está inserido no conjunto das capacidades cognitivas que por sua vez são capacidades estruturadas e organizadas em um sistema cognitivo que sustenta o processo de aprendizagem dessas habilidades.

¹²⁶ Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Mestranda do Programa de Educação: Psicologia da Educação - PUC/SP. E-mail: daysekss@yahoo.com.br . Bolsista CNPq.

É por meio de uma abordagem analítica que a psicologia cognitiva busca compreender a complexidade desse sistema. São numerosos os estudos científicos que descrevem a maneira como “o sistema cognitivo opera na percepção, no reconhecimento, na linguagem, [...] na aquisição e na memorização de informação, na organização e na planificação da ação, na avaliação e atribuição de conhecimentos, no raciocínio, na tomada de decisões. (Morais, 1995,p.38). Dentre esses aspectos, convém destacar a linguagem visto que é essencialmente importante para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano.

A linguagem pode ser oral, escrita, de sinais. Faz-se necessário neste estudo destacar e diferenciar as modalidades orais e escritas. É importante salientar que a linguagem oral e a linguagem escrita se relacionam no processo de aprendizagem. No entanto, antes de abordarmos a aprendizagem da leitura e da escrita, que é nosso foco de estudo, se faz necessário diferenciar os dois tipos de linguagens: a linguagem oral e a linguagem escrita, uma vez que a linguagem oral está imbricada no processo de aprendizagem da linguagem escrita, mas a aquisição dessas habilidades, a oral e a escrita, tem particularidades importantes e diferentes.

OBJETIVO:

- Descrever como se desenvolve, segundo a psicologia cognitiva, as habilidades de leitura e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a relação entre a linguagem oral e escrita.
- Identificar as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.
- Explicitar o papel da instrução direta na aquisição das capacidades de ler e escrever.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica, sendo considerado para tal as idéias dos seguintes autores que estudam essa área: Moraes (1996), Maluf (2003-2005). A pesquisa bibliográfica tem por finalidade “conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto” (OLIVEIRA,

2001, p. 119). Ela ofereceu meios à nossa pesquisa. O primeiro passo foi localizar os livros e principais autores que abordam esse estudo.

Após o fichamento, foi necessário a leitura sistemática de textos teóricos, artigos, periódicos, pesquisa na internet que acrescentaram à este estudo. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 185). Ressalta, porém que não foi possível ler e absorver tudo o que já foi publicado sobre este estudo e sempre haverá algo a ser ampliado.

O método de abordagem que se utilizou para um melhor desenvolvimento do assunto foi o dedutivo, pois “ele parte das teorias e prediz a ocorrência dos fatos particulares” (MARCONI, LAKATOS, 2001, p. 106). Tal método propiciou a obtenção do conhecimento suficiente sobre o assunto, fundamentais para a realização deste estudo. Após o levantamento bibliográfico, foi possível a construção deste estudo.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Graças a linguagem podemos nos comunicar socialmente, compartilhar experiências, adquirir valores, regras, obter explicações às nossas indagações, aprender conscientemente formando e reconhecendo conceitos, etc. É por meio dela que a criança pode planejar sua ação, resolver seus problemas. Assim, a linguagem tem importante função interpessoal (instrumento de comunicação) e intrapessoal (elaboração do pensamento).

Para Vigotski (1991) o homem é um ser social, constituído nas e pelas interações que estabelece, sujeito ativo que atribui e recebe significados. A interação com outros indivíduos tem para o autor uma importância fundamental. Com sua concepção interacionista, descreve que é por meio da relação do homem com os outros, com a natureza e com a história dessas relações, que este se humaniza.

Um elemento importante para Vigotski é a linguagem “porque tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências”. (Vigotski, 1991). Sem o desenvolvimento da linguagem (externa, egocêntrica e interna), a criança possivelmente não conseguirá comunicar-se, estabelecer relações, organizar o pensamento, planejar a ação.

Já nos primeiros anos de vida, em interação com a mãe, a criança recebe informações e atribui significado as mesmas. Essa interação (mãe/bebê) tem um efeito

significativo na aquisição da linguagem oral. “Determinadas características da linguagem que os adultos dirigem às crianças facilitam sua aquisição. No entanto, o bebê não só intervém nesse processo, aprendendo, como também, através de suas respostas, mantém os pais num processo ativo de estimulação” (Moura e Pessoa, 2008, p. 25).

Chomsky, teórico inatista, acreditava que já existia uma pré-disposição genética para a aquisição da linguagem.

Segundo Moura e Pessoa (2008, p. 17,18),

A teoria de Chomsky (1965) se apóia na hipótese de estruturas inatas e específicas como base da linguagem. A aquisição da linguagem ocorreria devido aos universais lingüísticos inatos. A aquisição da linguagem, para a teoria inatista de Chomsky, acontece naturalmente e não é proporcionada/desenvolvida por um “esforço” da criança, já que o seu desenvolvimento e os traços básicos que surgem são pré-determinado por um estado inicial que é inato e comum à espécie. O contexto tem um papel apenas de deflagrador do desenvolvimento, sendo priorizada as capacidades inatas.

Nos últimos anos, estudos científicos evidenciam que é bem maior o papel do ambiente. Mostram que a linguagem oral se desenvolve quando a criança entra em contato com um meio social de falantes. O conjunto de evidências é considerável (Maluf, 2005, Bruner 1996, Fogel 2000, Ellas 1995, Moura e Pessoa, 2008, entre outros). Sabe-se que a fala é natural e espontânea. A interação entre os aspectos biológicos (aparatos lingüísticos) com os aspectos sociais tem um papel fundamental para o processo de aquisição da fala, ou seja, é inserido em um contexto sócio-histórico e cultural que o indivíduo adquire a linguagem oral.

Em contrapartida, a aprendizagem da linguagem escrita não é natural, ou seja, não é adquirida espontaneamente em um meio social. A criança que não dispõe de um ensino explícito da leitura e da escrita, possivelmente apresentará dificuldades na aquisição destas habilidades. A linguagem escrita segundo Maluf (2005, p.56) tem que ser objeto de ensino [...], tem sua aquisição diretamente dependente de processos de aprendizagem.

É imprescindível que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança manipule diretamente as unidades lingüísticas (palavras, sílabas, letras) de sua

língua materna, em nosso caso, a língua portuguesa. É indispensável que ela conheça e compreenda o sistema alfabético, decodifique as representações gráficas do som(fonema), domine progressivamente o código ortográfico e constitua um léxico ortográfico, principais aquisições que o aprendiz deve fazer durante seu percurso para tornar-se capaz de dominar (com competência) as habilidades de ler e escrever.

A alfabetização universal é uma questão recente. Em nossa sociedade atual ainda é possível encontrar indivíduos iletrados que não tiveram acesso “ao instrumental básico de ampliação do conhecimento que é o domínio competente da linguagem escrita” (Maluf, 2010, p.19).

Daí a importância de professores alfabetizadores que estejam preparados e instrumentalizados para esta importante tarefa: ensinar a criança a ler e a escrever. Espera-se principalmente que a escola, como mediadora do processo ensino aprendizagem formal, possibilite a aquisição destas habilidades, visto que, é através do domínio das mesmas que o cidadão poderá conhecer as normas e leis geralmente codificadas nas sociedades ditas democráticas e exercer seus direitos. “A compreensão da escrita é o objetivo maior não só da alfabetização, mas também dos primeiros anos de escolarização fundamental, uma vez que ela condiciona a aquisição de informação na nossa sociedade.” (Morais, Kolinsky, Grimm-Cabral, 2004, p.53)

Dito isto, é indispensável que o educador se aproprie de conhecimentos científicos a respeito dos aspectos psicológicos que implicam a aprendizagem da leitura e da escrita. As teorias científicas podem até tentar explicar como deve ser o ensino, mas ele só será eficaz se for devidamente aplicado por professores formados e informados.

Como dito anteriormente, ler e escrever são habilidades cognitivas. Maluf (2005) afirma que,

Do ponto de vista psicológico, a leitura deve ser vista como sustentada por um sistema cognitivo que atua sobre a informação grafada, de modo a colocá-la em contato com os conteúdos da memória e desse modo tornar possível o seu uso por parte de nossos processos de pensamento.

Portanto, nos próximos tópicos abordaremos, dentro da Psicologia Cognitiva da leitura, como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita.

COMO OCORRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA

A capacidade de leitura é indispensável na vida cotidiana. É por meio dela que obtemos informações, representando a forma física do sinal gráfico (grafema), buscando compreender a mensagem escrita. Esse é o objetivo da leitura: compreender, extrair sentido de um material escrito. Lemos para compreender, todavia, “os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão.” (Morais, 1996, 114).

Diferente da linguagem oral, a leitura não tem caráter natural, espontâneo, ou seja, para aprender a ler, processos específicos complexos são postos em ação (linguagem, memória, pensamento, inteligência e percepção). Tais processos envolvem a manipulação de diferentes habilidades visando decodificar as representações gráficas codificadas. Para tanto, é necessário que no percurso inicial de aprendizagem da leitura o aprendiz descubra e utilize o princípio alfabético, associando formas gráficas (letras) às formas sonoras (fonemas). Logo, ler envolve a habilidade de transformar grafemas em fonemas (Maluf, 2005).

Para a aprendizagem da leitura é essencial a aquisição de habilidades de codificação e decodificação. A decodificação envolve a identificação e a interpretação das unidades lingüísticas, transformando os símbolos (letras) em informações significativas. Nesse sentido, “ler é extrair a pronúncia que corresponde a uma representação gráfica da linguagem falada” (Morais, Kolinsky, Grimm-Cabral, 2004, p.54). É interessante frisar que para esses autores, a aprendizagem da leitura exige um “Decodificador”, um “Bibliotecário, um Calculador – intérprete e, por fim, lugares para retenção (a curto ou a longo prazo) das informações recolhidas.

Decodificador é derivar do padrão gráfico a ficha ou o código (representação ortográfica da palavra) que permite ao **Bibliotecário** selecionar o “livro exigido” (a informação fonológica e semântica correspondente). O **Calculador-intérprete** efetua os cálculos sintáticos e a interpretação semântica da frase. A retenção das informações recolhidas por meio da leitura não é feita em parte, mas constitui seu prolongamento funcional. (Morais, Kolinsky, Grimm-Cabral, 2004, p.55)

Como já dito anteriormente, esses são os primeiros passos no percurso da aquisição da leitura, ou seja, não é suficiente compreender o princípio alfabético. É necessário adquirir outras habilidades tais como: habilidade de integração fonêmica,

conhecer o código ortográfico, constituir um léxico ortográfico, etc. Assim sendo, a criança “precisará desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização, o que é designado como conhecimento explícito” (Maluf, 2010, p.17). Ao contrario da linguagem falada, a criança aprendiz de leitor depende de instrução formal explícita de natureza escolar para a aprendizagem da leitura e essa aquisição resulta de aprendizagens explícitas, ou seja, de ensino. É possível que a criança aprenda a ler e a escrever sem instrução formal, no entanto o processo pode tornar-se mais lento, penoso e difícil.

Por fim, como já foi dito, ler é perceber palavras grafadas e delas extrair pronúncia, tendo como objetivo a compreensão. (Maluf, 2005). Mas para compreender é preciso inicialmente aprender o código alfabético, reconhecer palavras(decodificação) e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica.

COMO OCORRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A linguagem escrita constitui a representação da linguagem falada. Do ponto de vista das capacidades cognitivas, a escrita e a fala, embora apresentem particularidades importantes e diferentes, não são representações externas ou opostas uma à outra. Existe uma relação que une a escrita à fala – a escrita é uma representação da linguagem - mas essas relações não são tão simples de serem entendidas pelo aprendiz de leitor.

Ao contrario da fala que é utilizada de forma natural e espontânea nas situações comunicativas, a escrita é objeto de análise e reflexão deliberada, consciente. É preciso “manipular diretamente as unidades lingüísticas que são as palavras e as partes que as compõem” (Maluf, 2010, p.18). Essa capacidade de manipular, refletir sobre, conhecer explicitamente, é chamada de capacidade metalingüística e envolve diferentes tipos de habilidades tais como: atenção, nível de abstração, autocontrole intencional, análise da língua em fonemas, manipulação da fala em palavras, sílabas e fonemas, conhecer a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua, entre outras.

O processamento fonológico, isto é, a habilidade de fazer uso dos elementos sonoros da língua, está associada ao desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Para descobrir como as palavras escritas representam a palavra falada, a criança deve descobrir/discriminar os fonemas (sons), ou seja, analisar (as palavras) em fonemas. No entanto, “a consciência fonológica vai além da discriminabilidade perceptiva, resulta de

uma reflexão sobre as propriedades fonológicas das expressões, mais exatamente ela é essa reflexão.” (Morais, 1996, p.91)

Somente desenvolver a consciência fonológica não garante o sucesso da aprendizagem da escrita. Assim como na leitura, a escrita também envolve o descobrimento e a utilização do código alfabético, por isso é importante que a criança conheça as letras e faça relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto.

Pesquisadores acreditam que o desenvolvimento da leitura e da escrita envolve “[...] desde os seus primórdios, o processamento da relação entre letra e sons mesmo que esse processamento seja incompleto” (Rego, 1995, p.76.)

Um estudo sobre o desenvolvimento inicial da escrita foi realizado por Enri (1992; 1998), citado por Cardoso – Martins (2008) . De acordo com o seu modelo, “crianças progridem através de quatro fases [...]: pré –alfabética; semi – alfabética; alfabética completa; alfabética consolidada”.

Fase alfabética: as produções consistem de letras arbitrárias, ou seja, letras que não guardam relação com os sons na pronúncia das palavras.

Fase semi – alfabética: as crianças aprendem o nome e os sons das palavras e começam a compreender a natureza fonológica da escrita. Conseqüentemente, começam a representar alguns sons em suas escritas.

Fase alfabética completa: com a instrução explícita sobre as associações de formas gráficas às formas sonoras, as crianças conseguem representar todos os sons da pronúncia da palavra por letras foneticamente apropriadas, mesmo que convencionalmente incorretas.

Fase alfabética consolidada: graças à experiência com as letras, a criança passa a escrever melhor, operando com unidades maiores do que o fonema e considerando as regras ortográficas do sistema de escrita. (Cardoso – Martins, 2008, p. 142)

A habilidade de escrever pode ser desenvolvida e aperfeiçoada no decorrer do processo de escolarização. Espera-se que a escola contribua significativamente para a aquisição desta habilidade, visto que ela é instalada por meio de instrução/ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e sustentado pelo enfoque da Psicologia Cognitiva da Leitura,

pode-se concluir que a linguagem oral instale-se naturalmente durante o desenvolvimento da criança.

A criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem que lhe seja necessário conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) de sua língua nem as regras que ela aplica no tratamento dessa estrutura [...] (Gombert, 2003, p.21).

O aparato biológico é importante para a aquisição das habilidades de ler e escrever, mas não é suficiente, visto que a aprendizagem de tais habilidades não é inata, mas resultado de aprendizagens explícitas, freqüentemente de natureza escolar.

Em princípio, no processo de aprendizagem da leitura é indispensável que o aprendiz de leitor conheça e utilize o código alfabético, reconhecendo sinais gráficos, estabelecendo relação com os sons da fala.

Pesquisas científicas vêm sustentando a hipótese de que existe relação entre a aprendizagem da leitura e a capacidade de identificar os componentes fonológicos das unidades lingüísticas e manipulá-los de forma intencional.

Para decodificar informações gráficas, a criança além de conhecer os sinais gráficos (letras), precisa compreender que cada letra ou combinações de letras representam sons, os sons da fala. Aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar (Maluf, 2008)

Nem sempre compreendemos o que lemos porque não obtemos informações e/ou habilidades que nos permitem decodificar a informação codificada. Daí a importância de conhecer e manipular o código alfabético.

O sistema de escrita (sistema alfabético) é uma expressão e codificação dos sons da fala. Sendo assim, escrever consiste na possível substituição do som em sinais gráficos, ou seja, codifica-se a informação fonológica em grafemas.

Para aprender a escrever é preciso identificar os sons das palavras e associar letras e sons. Dito isto, se pode afirmar que a consciência fonológica – habilidade em identificar e manipular conscientemente os sons que compõem a fala - possui um importante papel na aprendizagem da leitura e da escrita.

A origem da linguagem escrita é o ensino. Tal habilidade se instala por aprendizagem. O contato com livros e com pessoas alfabetizadas, sem o ensino explícito da leitura e da escrita, pode não ser eficaz. Se ajudado pelos que ensinam, os resultados podem vir com rapidez e eficiência.

REFERÊNCIAS

Brasil (2005). Comissão de Educação e Cultura da câmara dos deputados. Grupo de trabalho. Grupo de trabalho: Cardoso – Martins, C; Capovilla, F.C; Gombert, J.E; J.B.A e Oliveira, J. C; Morais J; Adams M.J e Beart R. **Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Brasília: Congresso Nacional.

Cardoso-Martins C; Corrêa, M. F; Marchetti, P. M. T. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português no Brasil. In: Maluf, M.R; Guimarães, S.R.K. **Desenvolvimento da Linguagem oral e Escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

Davis, Cláudia; SILVA, Flávia Gonçalves de. **Conceitos de Vigotski no Brasil**: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. v.34, n.123, p. 633-661, set./dez. 2004.

Gombert, J. E. Atividades Metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M.R. (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Lakatos, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

Maluf, M.R. (2005). Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalingüístico. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 2, 35-62.

Maluf, M.R. (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Maluf, M.R; Guimarães, Sandra R. K. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Contribuições da pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010.

Morais, J. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

Vigotski, L.S. et AL. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1991.

Morais, José; Kolinsky; Grimm- Cabral, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolingüística cognitiva. In: Rodrigues, Cassio; Tomitch, Lêda M. B; (cols). **Linguagem e Cérebro Humano:** contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004

Oliveira, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica:** projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

Rego, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por habilidades metalingüísticas. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. v. 11, n. 1, 1995.

APRENDIZAGEM DO ALUNO ADULTO: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Gesilane de Oliveira Maciel José ¹²⁷ - GEPPE/PPGEdu/CCHS/UFMS - geisa@fathel.com.br

Sônia da Cunha Urt ¹²⁸ - UFMS/CCHS/DCH/PPGEdu - surt@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A questão da educação de adultos tem merecido um papel de destaque no sistema de ensino, pois o perfil do aluno que entra na universidade tem apresentado características diferenciadas. Com idade maior, muitos estão inseridos no mercado de trabalho. Dessa forma, a aprendizagem é mais flexível e diferenciada de outros níveis de ensino.

Para compreender essa realidade, nos remetemos aos grandes períodos da vida humana, que normalmente têm sido divididos por fases: infância, adolescência, idade adulta e velhice. A infância é entendida como o período em que ocorrem experiências que serão determinantes ao longo da vida; a adolescência é um período marcado por conflitos, mudanças no corpo e no comportamento. A fase adulta é caracterizada pela estabilidade e a velhice como uma fase de decadência, deterioração do corpo e da mente e antecessora à morte.

No contexto atual de diversos sistemas de ensino no Brasil, a ideia de ciclos de vida tem sido remetida aos ciclos de formação, e no contexto da psicologia esse pensamento remete aos estágios de desenvolvimento humano, um modo de organização das etapas da vida humana (OLIVEIRA, 2009a). Nesse sentido, as fases passam a ser denominadas ciclos, e estes conferem o desenvolvimento humano levando em conta os aspectos histórico-culturais e a história individual de cada sujeito. Portanto, refletir

¹²⁷ Mestranda em Educação – PPGEdu/UFMS.

¹²⁸ Professora Dr^a da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Centro de Ciências Humanas e Sociais, do Departamento de Ciências Humanas do Programa de Pós-graduação em Educação.

sobre uma educação voltada para adultos desloca o modo de pensar na educação, voltada anteriormente para a infância e a adolescência.

Ao reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre como um processo de transformação ao longo de toda a vida do sujeito, de forma contínua e dinâmica, pode-se dizer que o processo educativo segue o mesmo percurso. Por conseguinte, podemos incluir o processo de aprendizagem do aluno em sua fase adulta.

A aprendizagem do aluno adulto é compreendida quando o indivíduo se apropria de algo novo, aprende um novo conhecimento, de modo que esse conhecimento passa a fazer parte dele, pois:

Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato direto com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2009b, p. 59).

Diante dessa configuração, surgiu o interesse em analisar as produções já disponibilizadas, voltadas para o tema “A aprendizagem do aluno adulto do Ensino Superior”. Esta pesquisa teve como objetivo mapear as bases de dados que apresentam teses, dissertações e períodos publicados, e discutir as produções realizadas sobre o tema. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma revisão literária de forma sistematizada.

1 PROCEDIMENTOS

Foram selecionados três bancos de dados para realização da pesquisa: o Portal SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*)¹²⁹, que contém artigos completos de revistas científicas brasileiras de diversas áreas; o banco de teses e dissertações do portal da CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹³⁰, que possui um banco de teses e dissertações de programas de pós-

¹²⁹ Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em 25.03.11.

¹³⁰ Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em 14.04.11.

graduação; e o BDTD (Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações)¹³¹, disponível no site da Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A coleta de dados desenvolveu-se no período de 25 de março de 2011 a 29 de abril do mesmo ano. O presente artigo aborda as interlocuções a partir de uma leitura sócio-histórica. Foram utilizados os seguintes descritores “aprendizagem”, “aluno adulto” e “ensino superior”. Para análise das informações, o conteúdo foi organizado por ano, tipo de publicação, essência do discurso, síntese e categorias.

No primeiro levantamento, identificamos 92 registros na BDTD, 7 registros no banco de dados da CAPES e 4 registros em periódicos da SCIELO, totalizando 103 registros, compreendidos entre o ano de 1993 a 2010. Sobre esse quantitativo, selecionamos apenas as obras que tratam especificamente da aprendizagem de alunos adultos, totalizando 67 registros. A partir deste demonstrativo, percebemos que nos últimos cinco anos (de 2005 a 2010), houve um crescimento significativo de referências que tratam da aprendizagem do aluno adulto, totalizando 44 registros – em comparação com o período de 1993 a 2000 em que selecionamos apenas quatro registros. Estes contemplam, tanto artigos disponíveis nos periódicos, como teses e dissertações.

Tabela 1 – PRODUÇÕES LEVANTADAS COM OS DESCRITORES “APRENDIZAGEM”, “ALUNO ADULTO”, “ENSINO SUPERIOR” – ANO DE 1993 A 2010.

Referências	Quantidade	%
Artigos	11	16%
Dissertações	50	75%
Teses	6	9%
Total	67	

ORGANIZADORA: JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel

¹³¹ Disponível em <<http://bdtd.ibict.br>> Acesso em 25.04.11.

Sob o total de 67 registros verificou-se quais as áreas que apresentaram maior interesse pela abordagem apresentada:

Tabela 2 – PRODUÇÕES POR ÁREA – ANO DE 1993 A 2010.

Referências	Quantidade	%
Administração	2	3%
Ciências da Saúde	2	3%
Ciências Sociais	1	2%
Educação	30	45%
Educação em Ciências Naturais e Matemática	3	4%
Educação em Matemática	4	6%
Enfermagem	4	6%
Ensino de Física	1	2%
Geografia	2	3%
Letras	1	2%
Língua Portuguesa	1	2%
Linguística Aplicada	10	15%
Música	2	3%

Psicologia	3	4
Não identificado (artigo)	1	2
Total	67	

ORGANIZADORA: JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel

Esse levantamento possibilita perceber que as áreas de Educação equivalem a 45%, demonstrando maior interesse pelo assunto. Na sequência, a área de Linguística Aplicada totaliza 15% das referências disponíveis.

Para esta pesquisa, optamos por buscar referências que tratam especificamente da aprendizagem do aluno adulto inserido no contexto de ensino superior, por isso foram descartados 55 trabalhos que apresentam esta temática, mas estavam inseridos em outros campos da educação, como Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Inglês e de Música. Portanto, restaram 12 registros.

Após a análise da essência do discurso e da síntese do material selecionado, elencamos as categorias como: “Relacionamento Professor-Aluno”, “Constituição da aprendizagem” e “Ensino Aprendizagem”. Como demonstrado na Tabela 3, abaixo¹³²:

Tabela 3 – LEVANTAMENTO POR CATEGORIAS

Categorias	Quantidade	%
Constituição da aprendizagem (Trajetórias, processos de mudanças no decorrer do curso e experiências de vida)	08	67%
Relacionamento aluno-professor	08	67%
Ensino-Aprendizagem	04	33%
Total	12	

ORGANIZADORA: JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel

¹³² O percentual dessas categorias não totaliza 100%, pois alguns trabalhos referem-se a mais de uma categoria.

Cada categoria será analisada a partir de uma leitura sócio-histórica, considerando as importantes contribuições de Vygotsky e seus interlocutores, possibilitando a compreensão de que a aprendizagem do aluno adulto inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, e que sua experiência e seu conhecimento significativo se constituem pela influência do conhecimento anterior.

2 PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS CATEGORIAS “RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO”, “CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM” E “ENSINO APRENDIZAGEM”

A categoria analisada que demonstrou relevância no processo de aprendizado do aluno adulto foi a “Constituição de Aprendizagem”. Destacamos as trajetórias percorridas ao longo da vida, processos de mudanças no decorrer do curso e experiências de vida inerentes ao processo de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem, de acordo com o contexto educacional brasileiro, é considerado por Moura (2010) como um sinônimo de atividade de estudo, com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva à formação do pensamento teórico.

Segundo Oliveira (2009b), Vygotsky entende que o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie, está, pois, baseado no aprendizado que, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Este aprendizado deve ser compreendido, portanto, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, uma vez que esse aluno, mesmo adulto, continua em processo de formação. A maioria já está inserida no mercado de trabalho, encara as relações sociais com maior complexidade e tem condições de refletir sobre sua própria conduta de aprendizado.

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si

mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

O ser humano, como ser que pensa e projeta suas ações e relações, é capaz de criar e recriar situações cotidianas novas a partir das experiências e interações vivenciadas no ambiente. Isto implica dizer que a aprendizagem do aluno trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, que funciona como ferramenta auxiliar da atividade humana.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas [...] (VYGOTSKY, 2007, p. 92-93).

Um aspecto interessante a ser observado é a abrangência das relações sociais vivenciadas pelo aluno do Ensino Superior, em seu âmbito universitário, e como essas condições afetam a aprendizagem desse aluno, pois a percepção de Vygotsky (2007) – influenciado pelas teorias marxistas – traz a ideia de mediação e internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, na qual a construção do conhecimento ocorre a partir do processo de interação entre os sujeitos.

Vygotsky é bastante esclarecedor quando enuncia que o aprendizado é desenvolvido pela mediação. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2009b, p. 28).

O aprendizado então funciona como um percurso no qual o indivíduo se apropria de atitudes, conhecimentos e habilidades por meio da interação com o ambiente e com outros sujeitos. Nesse contexto, a cultura e a diversidade dos sujeitos

envolvidos no ambiente universitário devem ser consideradas, pois essa relação interfere na constituição da identidade desses sujeitos, no sentido de vislumbrar as relações humanas e as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Vygotsky (2007) ainda afirma que o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Institui-se assim, a ideia de que o aprendizado e o desenvolvimento não caminham juntos. O desenvolvimento progride após o aprendizado do sujeito.

Outra categoria que foi encontrada em 68% das referências é o “Relacionamento Professor e Aluno”, entendido como um fator preponderante na constituição da aprendizagem do aluno. Placco e Souza (2006) consideram que todo processo interativo implica no aprendizado das relações. Ao reunir informações, afetividades e percepções, reconhecemos a expressão da identidade de cada um e aprofundamos o conhecimento sobre nós mesmos.

Segundo Leontiev (1978, p. 264), Marx¹³³ considera que este sujeito da aprendizagem desenvolve-se dentro de um contexto sócio-histórico e que a expressão mais profunda da natureza são as aptidões humanas:

Todas as [...] relações humanas com o mundo a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objetivo* ou na sua *relação com o objeto* a apropriação deste, a apropriação da realidade humana.

Isto implica dizer, que o homem apreende a ser homem. Ele não nasce pronto, mas transforma-se no decurso de sua vida por um processo de apropriação da cultura desenvolvida historicamente na sociedade humana.

¹³³Manuscripts de 1844, ob. Cit., p. 91.

Os autores que trabalham com a abordagem sócio-histórica, fazem referência à atividade da aprendizagem como algo que acontece coletivamente. Segundo Rubtsov (1996, p. 134) *apud* Moura (2010, p. 87-88):

[...] as pesquisas dos psicólogos mostraram que a aptidão para a aprendizagem é, na verdade, resultado de uma determinada interiorização, de maneira que a atividade de aprendizagem se apresenta, essencialmente, sob a forma de uma atividade realizada em comum.

O autor ainda considera que uma atividade pode ser caracterizada como atividade coletiva se contiver alguns dos seguintes elementos:

- repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
- troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum no modelo;
- compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;
- comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;
- planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum;
- reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum (RUBTSOV, 1996, p. 136 *apud* MOURA, 2010, p. 88).

Oliveira (2009b) acrescenta que a aprendizagem significativa ocorre de forma coletiva, onde aprendemos de diversas maneiras, por intermédio de múltiplas relações. No entanto, é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados pela confrontação dos sentidos. Dentro do contexto de coletividade, os

sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados, agora compartilhados.

Trata-se de um processo de construção, desconstrução, elaboração e reelaboração dos novos sentidos que compõem as aprendizagens. É um movimento dialético, no qual o singular e o coletivo fazem sentido mutuamente.

A terceira categoria que compõe 33% das referências encontradas nos bancos de dados é o processo de “Ensino-Aprendizagem”. Segundo Oliveira (2009b), Vygotsky utiliza o termo em russo *obuchenie*, que significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Serrão (2006) considera que, na escola, a aprendizagem é o objetivo principal. Em outras palavras, a aprendizagem é decorrência de um ensino que proporcione a atividade da aprendizagem. A autora (2006, p. 94) comenta que:

A complexidade da práxis pedagógica, [...], evidencia a verdadeira dimensão da atividade de ensino. Nesta, estão presentes o conteúdo de aprendizagem, o sujeito que aprende, o professor que ensina e, o mais importante, a constituição de um modo geral de apropriação da cultura e do desenvolvimento do humano genérico.

Urt e Moretinni (2004) acrescentam que a educação utiliza-se dos referenciais psicológicos para explicar os sujeitos do processo de Ensino e Aprendizagem (professor/aluno) e tentar entendê-los, a partir de diferentes referenciais psicológicos, em seus processos de constituição, transformação e aquisição de conhecimento; compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, em diferentes abordagens, bem como a sua relação com a prática docente. Ou seja, ensino e aprendizagem estão imbricados dentro de um contexto sócio-histórico, constituindo-se simultaneamente, num movimento dialético.

Segundo Parra (2008, p. 28):

Entre os dois atores do processo de ensino-aprendizagem, estabelece-se um campo de relações, que propicia as condições para o aprender, denominado transferência. A figura do professor passa a fazer parte do cenário inconsciente do aluno, recebendo uma significação própria e, a partir de então, esse só será escutado e entendido através desse lugar em que é colocado.

Vogt (2007) comenta que quando o aluno adulto toma consciência de seu papel de aprendizagem, ele apresenta iniciativa nas tomadas de decisões e consegue interagir constantemente na construção de seu conhecimento. Desse modo, suas metas motivacionais mobilizam-se em busca de soluções e de avanços, interação e formação crescente diante dos desafios ou dos problemas a serem resolvidos. A autora ressalta sobre o papel do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a este desempenhar a função de um catalisador das demandas do sujeito da aprendizagem, que serão somadas ao propósito de conhecimentos estabelecidos.

Portanto, a atuação do professor é fundamental, pois cabe a ele mediar a relação dos alunos com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino, buscando concretizar a atividade da aprendizagem.

O ensino tomado como atividade por Leontiev exige um modo especial de organização. A qualidade de atividade do ensino dá-se pela necessidade de proporcionar a apropriação da cultura, que pode mobilizar os sujeitos a agirem para a concretização de um objetivo comum: o desenvolvimento das potencialidades humanas para a apropriação e o desenvolvimento de bens culturais, como a linguagem, objetos, ferramentas e modos de ação (SERRÃO, 2006).

Esse formato de ensino preconizado por Leontiev pressupõe também que seja criada pelo professor a necessidade dos alunos se apropriarem desses conceitos. Assim, a aprendizagem poderá se tornar desencadeadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o breve mapeamento realizado, podemos constatar que são encontradas diversas pesquisas voltadas ao aprendizado do aluno adulto do ensino superior, e, por vários momentos, os conceitos-chaves como ensino e aprendizagem, constituição da aprendizagem e relacionamento professor-aluno ficam evidentes como norteadores no processo de educação de adultos.

Partindo da perspectiva sócio-histórica, é possível compreender que a constituição da aprendizagem do adulto, concretiza-se de modo diferente da criança e do jovem, uma vez que o adulto traz consigo sua história de vida, maiores experiências e conhecimentos adquiridos, permitindo-se a troca dessas experiências e a partilha

desses conhecimentos. O adulto já está inserido no mundo do trabalho e encara as relações pessoais de forma mais consciente e madura, por isso não se dispõe a aprender por aprender, mas este aprendizado deve torná-lo capaz de vencer os obstáculos que se apresentam.

Nesse sentido, é importante reafirmar que a ideia de que a fase adulta apresenta um estágio de estabilidade e ausência de mudanças importantes pode ser descartada, na medida em que os adultos trabalham, constituem família, se relacionam entre si, permitem-se construir e reconstruir em seu momento histórico, unindo o singular e o plural. Certamente todas essas transformações não fazem parte de uma vida adulta estagnada, ao contrário, sugerem grandes transformações em seus ciclos de vida.

Importante considerar que o espaço de sala de aula, do ensinar e do aprender desse aluno adulto, seja favorecido para que ocorram mudanças importantes na construção do conhecimento, num movimento dialético de mediação e internalização permanente na constituição do sujeito, adquirindo sua singularidade na relação com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Leontiev, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

Moura, Manoel Oriosvaldo de. *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Líber Livro, 2010.

Oliveira, Marta Kohl de. *Cultura e Psicologia*. Questões sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: Hucitec, 2009a.

_____. Jovens e Adultos como Sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 1999.

_____. *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 2009b.

Parra, Claudia Regina. *Contribuições da Psicologia para a compreensão da relação professor x aluno no ensino superior*. Presidente Prudente, SP: 2008. Universidade do Oeste Paulista. Dissertação de Mestrado em Educação.

Placco, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevizan de. (Org.) *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

Serrão, Maria Isabel Batista. *Aprender a Ensinar*. A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

Urt, Sonia da Cunha; MORETTINI, Marly Teixeira. Análise da produção da Didática: temáticas e formas de apropriação das idéias psicológicas. In: *XII Endipe*, 2004, Curitiba - PR. XII Endipe, 2004. v. 1. p. 3324-3336. Resumo em evento. Disponível em: <<http://www.geppe.ufms.br/artigox17a.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

Vygotsky, Lev Semynovich. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vogt, Maria Saleti Lock. *Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia*. Brasília, 2007. Universidade de Brasília. Tese de Doutorado de Ciências da Saúde.

ARTICULAÇÃO ENTRE CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO E REDE DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE

Renata H. D. de Oliveira¹³⁴

Terezinha Ferraz¹³⁵

Luciana Funck¹³⁶

Fabiane Taborda¹³⁷

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta-se com o objetivo de contribuir com as discussões à respeito da questão da articulação entre a rede de atendimento ao adolescente e as instituições que prestam atendimento aos adolescentes que se encontram em situação de privação de liberdade, denominadas, no estado do Paraná, de Centro de Socioeducação.

Neste sentido, faz-se necessária uma breve contextualização acerca da medida de privação de liberdade, assim como sua execução no estado do Paraná. O conceito de incompletude institucional, que é utilizado nas gestões dos Centros de Socioeducação também será abordado, fundamentando a necessidade de um trabalho realmente integrado a ampla rede de atendimento ao adolescente.

Faremos, ainda, uma exposição de como se deu o projeto denominado Articulação, apresentando as atividades realizadas para a efetivação dos encontros, ocorridos nos anos de 2009 e 2010.

Espera-se que tal relato de experiência sirva para disseminar a experiência exitosa desenvolvida no CENSE II Cascavel, fazendo com que outras unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei e demais unidades de atendimento a

¹³⁴ Graduada em Terapia Ocupacional pela UFPR; Pós graduada em Terapia Ocupacional: Uma visão dinâmica aplicada a Neurologia pela Universidade Salesiana de Lins; Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela SESA-FIOCRUZ. renata.oliveira@secj.pr.gov.br

¹³⁵ Graduada em Serviço Social pela UNIOESTE-PR; Especialista em Projeto ético-político e as competências e habilidades pela UNIOESTE-PR; Especialista em Docência no Ensino Superior pela UNIPAN; Pós-graduanda em Adolescente em conflito com a lei pela UNIPAN-UNIBAN. terezinhaf@secj.pr.gov.br

¹³⁶ Graduada em Psicologia pela UCPEL-RS; Graduada em Pedagogia pela PUC-RS; Especialista em Saúde Coletiva: perspectiva multiprofissional pela Faculdade Assis Gurgacz; Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela SESA-FIOCRUZ. lucifunck@gmail.com

¹³⁷ Graduada em Psicologia pela UEM-PR; Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela SESA-FIOCRUZ. fabianetaborda@secj.pr.gov.br

jovens em situação de vulnerabilidade também fiquem atentas para a necessidade de se realizar um trabalho em parceria, fortalecendo cada vez mais as redes de atendimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e conseqüente aumento do compromisso e responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções efetivas para o sistema socioeducativo, os direitos estabelecidos devem repercutir, diretamente, na materialização de políticas públicas e sociais que incluam o adolescente em conflito com a lei (Brasil, 2006, p.17).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que é “o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo (...) [incluindo] todas as políticas, planos e programas específicos de atenção a este público” (p.22), traça parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo.

Este documento prevê que as medidas socioeducativas propiciem ao adolescente

o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de resignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. Seu atendimento deve estar organizado observando o princípio da incompletude institucional. Assim, a inclusão dos adolescentes pressupõe sua participação em diferentes programas e serviços sociais públicos. (Brasil, 2006, p.46)

Segundo o Instituto de Ação Social do Paraná [IASP], por não se tratar de uma política de caráter setorial, as medidas socioeducativas não são vinculadas exclusivamente a uma área definida das políticas sociais, possuindo interface com diferentes sistemas. (IASP, 2007, p.22)

Apesar da idéia de trabalho em rede ser amplamente difundida atualmente, o conceito sobre “redes” ainda é muito diversificado. Segundo o Manual de Orientações para Implementação de Redes - Versão preliminar, o termo “rede” é usado quando há articulações entre indivíduos, serviços ou diferentes estâncias organizacionais, trazendo a idéia de interdependência, reciprocidade e complementariedade. (Oliveira, 2010, p.19)

A utilização da expressão – rede – traz uma idéia muito forte de tessitura, de articulação, de integração, de pontos que se interconectam. Serviços isolados não formam uma rede. Falar em rede implica em colocar em prática conceitos há muito difundidos como a intersetorialidade e a transetorialidade, mas pouco vivenciados pelas organizações sociais. (...) Entender as pessoas e as famílias como totalidades e seus problemas como reflexo das condições reais de vida e de inserção no espaço social é o ponto inercial para a condução de uma nova dinâmica para o trabalho social, para a valorização de metodologias que propiciem a integração de saberes, a interconexão de serviços para traçar estratégias de atuação conjunta. (RIBEIRO in Oliveira, 2010, p.12)

Com a efetivação destas redes, é obtida uma visão compartilhada da realidade, não mais focada em apenas um ponto de vista, mas sim a partir de diferentes serviços, com o mesmo objetivo.

Porém, é contatado que as articulações em rede geralmente se formam apenas quando as instituições não conseguem alcançar seus objetivos de forma individual. Entretanto, esta articulação deve existir anteriormente à existência de um problema, e deve perdurar após a extinção do mesmo. (Oliveira, 2010, p.20-21)

A rede, por ser composta de um entrelaçado de ações, serviços e programas, é composta por diversas instâncias, sendo que a comunidade também passa a ser parte deste complexo sistema, tendo o papel de transformar a realidade local. As políticas sociais básicas, reunidas com as de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção, juntamente com os executores das medidas socioeducativas formam esta teia que busca assegurar a proteção integral aos adolescentes. (IASP, 2007, p.22 e 23)

Tão importante quanto contar com recursos, implantar serviços ou contratar equipes, Ribeiro (citado em Oliveira, 2010, p.12) considera o “saber para onde caminhar”. É necessária uma metodologia de ação capaz de abarcar a complexidade social da realidade vivenciada. A articulação entre os diferentes equipamentos deve ser feita “através de pactos regionais e locais, partindo de um processo de sensibilização daqueles que gestionam ou controlam os recursos que respondem às necessidades dos adolescentes e suas famílias” (IASP, 2007, p.23).

“O trabalho em rede requer o rompimento de antigas práticas e evoca um novo olhar perante a realidade e os desafios colocados no cotidiano. Para que o trabalho aconteça de forma interdependente precisamos reconhecer a incompletude dos serviços e buscar a complementaridade entre serviços e atores sociais.” (Oliveira, 2010, p.23)

A formação das redes é efetivada a partir da união de instituições e organismos, governamentais e não governamentais, que atuam com uma mesma população, ou que tenham relacionamentos entre si. A composição de tais redes não é rígida, sendo que deve sempre estar aberta a receber novos parceiros e se ajustar à realidade local. Para a constituição, o mapeamento dos serviços do território é necessário. (Oliveira, 2010, p.27)

Desafios foram apontados em relação à reinserção do adolescente em conflito com a lei, destacando-se: o estabelecimento de uma rede de interação entre os diversos entes da Federação, entre os Poderes e o Ministério Público; o conhecimento da realidade do sistema socioeducativo e da doutrina de proteção integral por parte dos atores do sistema; a divulgação da realidade e incentivo à discussão com toda sociedade a fim de internalizar amplamente os princípios e práticas compatíveis com a doutrina de proteção integral; a incorporação do adolescente em conflito com a lei nas diferentes políticas públicas e sociais. (Brasil, 2006, p.21)

A rede de serviços focada neste artigo é referente ao atendimento do adolescente em conflito com a lei, sendo então formada por serviços que atendem diretamente esta população em suas necessidades sociais, de saúde, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização.

No cumprimento da medida de internação, muitas vezes há a necessidade de satisfação de direitos no interior da unidade, e não por meio de equipamentos públicos mais próximos do local de residência do adolescente. Mesmo nestes casos, o atendimento deve acontecer, sempre que possível, em núcleos externos, em integração com a comunidade. (IASP, 2007, p.23)

Fazem parte desta rede de atendimento, dentre outras: os Centros de Socioeducação (que operam as medidas de privação e restrição de liberdade), Unidades responsáveis pela execução da medida de Semiliberdade, Secretarias municipais e estaduais (de cultura, lazer, educação, saúde, segurança pública, esporte, ação social), Conselhos Tutelares, CREAS, CRAS, associações, ONGs, dentre outros.

A organização da rede de atendimento, assim como a elaboração de uma política estadual e municipal de atendimento integrada às demais políticas é levantada como mudança necessária para reverter a realidade social existente no atendimento dos adolescentes em conflito com a lei. A partir desta constatação, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo [SINASE] visa promover avanços na efetivação desta política, objetivando transformar a realidade atual em oportunidade de mudança, sendo

que a participação da comunidade e das organizações da sociedade civil é fundamental para a consecução dos objetivos da medida aplicada ao adolescente. Ressalta-se que as ações programadas devem estar em consonância com a realidade familiar e comunitária vivenciada pelo adolescente, para que, em conjunto, o programa de atendimento, a família e o adolescente possam encontrar soluções para suas reais necessidades (Brasil, 2006, p.21, 49).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Centro de Socioeducação de Cascavel e Região, também conhecido como CENSE II Cascavel, espaço onde aconteceu a referida experiência de fortalecimento da rede de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, é uma unidade de atendimento da Secretaria de Estado da Criança e Juventude, estado do Paraná, que executa a medida socioeducativa de privação de liberdade para com os adolescentes em conflito com a lei.

A proposta do CENSE está voltada para o processo educativo pleno, integral, transformador e emancipador, favorecendo o aprendizado para a participação social cidadã e que estimula o adolescente a iniciar a construção de um novo projeto de vida, objetivando desenvolver no adolescente competências para Ser e Conviver sem estar em situação de conflito.

A unidade também tem como objetivo promover o atendimento dos adolescentes através de ações socioeducativas, privilegiando a escolarização, formação profissional e inclusão familiar, moral e psicológica. Este processo deve envolver a oferta de oportunidades para o adolescente desenvolver as competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas necessárias à vida em sociedade.

A prática Socioeducativa baseia-se no princípio que o adolescente é considerado o autor de sua própria história, sendo o atendimento personalizado, preparando-o para redirecionar suas escolhas e para dar novo rumo a sua vida. A abordagem é condicionada por uma visão holística, que contempla as capacidades intelectuais, os sentimentos, a corporeidade e a espiritualidade do adolescente, vivenciados em um processo educativo dirigido por ele mesmo.

A unidade utiliza como instrumento pedagógico o Plano Personalizado de Atendimento (PPA), com o propósito de atender ao disposto no artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 2002), onde diz que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (...)

e em especial ao Artigo 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que cita as obrigações das entidades que desenvolvem programas de internação (Brasil, 2004).

Para a efetivação do trabalho é necessária uma articulação com outras instituições e organizações, mobilizadas com a proposta socioeducativa de construção de um novo projeto de vida e consequente exercício do protagonismo juvenil para os adolescentes internados e egressos dos Centros de Socioeducação.

O protagonismo juvenil consiste na participação do adolescente em atividades que extrapolem o âmbito de interesse individual e avancem nos âmbitos sociais e comunitários, podendo participar de movimentos e campanhas, uma vez que participar para o adolescente significa influir através de atos e palavras tanto nos acontecimentos de sua própria vida como nos das pessoas que o cercam e pelas quais assumiu uma postura de não indiferença e valoração positiva. (Costa, 2000)

Considerando que as parcerias e alianças entre o Centro de Socioeducação e a comunidade são fundamentais para a consolidação da rede de atendimento, e que esta é indispensável para a inclusão dos adolescentes no convívio social, o CENSE II elaborou o projeto denominado Articulação, que propõe a realização de um espaço em que a comunidade tem a oportunidade de discutir sobre o trabalho desenvolvido pela unidade de internação, tornando-se pertencentes a efetivação do processo socioeducativo.

Esta prática está em consonância com o disposto no SINASE, que diz que as entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo devem buscar articulação com as organizações não-governamentais e governamentais, as universidades, os conselhos de direitos, os conselhos tutelares, a mídia, os demais programas socioeducativos, os órgãos das diferentes políticas públicas e das esferas governamentais (federal, estadual, distrital e municipal), com os movimentos sociais, o sistema de justiça e com a iniciativa privada, visando o desenvolvimento de suas ações. (Brasil, 2006, p. 54)

Sendo assim, no ano de 2009 a equipe do CENSE II planejou o primeiro encontro do Articulação. Equipes de diferentes programas de atendimento ao adolescente foram convidadas a comparecer ao CENSE no dia 16 de dezembro de 2009 para discutir as práticas socioeducativas realizadas no referido ano, assim como possíveis encaminhamentos e estabelecimento de parcerias. Apesar da divulgação e convite realizados, na ocasião compareceram apenas representantes do Núcleo Regional de Educação (NRE – Cascavel) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social II – CREAS II, responsável pela atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), além de membros da equipe e adolescentes internos do CENSE, que sediava o encontro.

Apesar de pouca adesão, o encontro foi efetivado, com falas de membros da equipe do CENSE e dos adolescentes internos, visto que era objetivo também que os adolescentes tivessem um momento para que pudessem apresentar, sob sua ótica, as atividades desenvolvidas no CENSE.

No dia do evento foram apresentadas as realizações do CENSE em três esferas: escolarização formal, atividades internas à unidade e atividades externas. Além destas explanações, realizadas pelos adolescentes, foram apresentados vídeos com imagens das atividades desenvolvidas pelos educandos no ano de 2009. Após as falas dos adolescentes, permeadas de muita emoção e significados, foi aberta a palavra para os participantes. Neste momento, a partir de uma discussão direcionada, o grupo conseguiu refletir sobre a importância de um real trabalho em rede, com apoio mútuo entre os serviços, contatando que esta vinculação entre os programas facilitaria a efetivação da garantia dos direitos dos adolescentes e a efetivação do trabalho das diferentes equipes.

A auto-avaliação do trabalho desenvolvido pelo CENSE e consequentemente a elaboração de propostas futuras para o atendimento aos adolescentes no cumprimento da medida de privação de liberdade também foram objetivos buscados com a realização do primeiro encontro do Articulação.

O segundo encontro aconteceu no dia 16 de dezembro do ano seguinte, 2010. Porém, anteriormente a esta data, a equipe do CENSE II, auxiliada pela equipe da Casa de Semiliberdade, compareceu a diversos programas e instituições que realizam o atendimento aos adolescentes no município de Cascavel com o intuito de convidar pessoalmente os atores do sistema de atendimento para o evento. Novamente as atividades foram programadas para acontecer no espaço do CENSE II, com o objetivo

de que a comunidade, além de participar das discussões, conhecesse a estrutura de atendimento da unidade.

A adesão a este encontro foi significativamente maior do que a do ano anterior, sendo que nesta nova edição encontravam-se representantes de secretarias municipais, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), rede estadual de ensino, instituições de ensino superior, CREAS II, NRE, instituições vinculadas à realização de atividades culturais e de lazer, CENSE I Cascavel, Casa de Semiliberdade, Instituições de ensino superior e demais parceiros da unidade.

Fundamentado no protagonismo juvenil, onde o adolescente inicia o processo de assumir responsabilidades e compromissos, os próprios adolescentes internados tiveram a incumbência de recepcionar e cadastrar os participantes, além de apresentar as atividades desenvolvidas no ano de 2010.

O evento foi realizado na seguinte ordem: recepção dos convidados, apreciação dos trabalhos dos adolescentes expostos no saguão principal, *coffee-break*, apresentação musical dos adolescentes internos, palestra de abertura sobre “A importância do trabalho em rede” com a Gerente do Sistema Municipal de Assistência Social, apresentação dos adolescentes acerca das atividades internas, externas e contato com a rede, fala do diretor, troca de experiências, apresentações musicais dos adolescentes internos e visita às instalações da instituição.

A participação dos adolescentes neste evento foi consideravelmente maior do que no evento do ano anterior, visto que além de expor sua visão sobre o atendimento socioeducativo, tiveram também responsabilidade pela logística e organização do evento. Optou-se por esta dinâmica considerando que as ações desenvolvidas pelo CENSE devem fazer com que o adolescente assuma conscientemente seu papel de sujeito.

Contudo, esse processo de conscientização acontece no ato de ação-reflexão. Portanto, as ações socioeducativas devem propiciar concretamente a participação crítica dos adolescentes na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, possibilitando, assim, o exercício – enquanto sujeitos sociais – da responsabilidade, da liderança e da autoconfiança. (Brasil, 2006, p.47)

CONCLUSÕES

Como resultado é observada a consolidação da rede de atendimento ao adolescente, tornando-a cada vez mais forte e unida para a real implementação das diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Observa-se que a comunidade tem aceito com menor preconceito inclusões de adolescentes que cumprem a medida socioeducativa de internação. Porém ainda são observadas situações de discriminação e segregação desta população, ainda que o projeto vise minimizar tais práticas.

As medidas socioeducativas foram construídas através de uma visão moderna e social, com caráter pedagógico de recuperação do adolescente, para efetiva integração social.

Conforme Cury (*et al*, 2005), as medidas socioeducativas devem ser capazes de interferir no processo de desenvolvimento objetivando melhor compreensão da realidade e integração social. Elas cumprirão seu objetivo quando oportunizarem aos adolescentes um novo lugar simbólico, o de agentes transformadores da realidade que os cerca. Isso se materializa a partir de uma pedagogia diretiva, crítica e democrática.

O que se propõe com as atividades pedagógicas realizadas no CENSE II é que os adolescentes possam tornar-se visíveis a partir do seu sucesso em diversas áreas de sua vida e não pelo estigma de bandidos ou de meninos problema. Isto é perceptível a observarmos a satisfação e entusiasmo ao obterem êxito nas realizações de atividades escolares ou na organização de eventos como o citado, ou ao receberem elogios da equipe na realização de atividades na unidade, por mais simples que sejam.

O reconhecimento deve existir dentro da unidade, assim como por parte dos diversos instrumentos que atendem ao adolescente. Por isso a importância de que estes instrumentos trabalhem com um mesmo direcionamento, efetivando uma rede de atendimento.

Esta rede ainda está sendo estruturada no município de Cascavel, assim como em outros municípios que apresentam a mesma realidade, como apontado por Craidy e Gongalves (2011):

Falta, enfim, uma política para a juventude que seja construída em conjunto com a juventude, *uma política de, para e com a juventude* (Castro e Abramovay, 2002), na qual os adolescentes infratores possam ser integrados e não uma política segregacionista só para os que cometeram atos infracionais. Esse princípio vale inclusive para os privados de liberdade (...) [significando] o esforço no sentido de que a privação da liberdade não seja privação de cultura, de vida comunitária, de vida

familiar, de integração em processos reais de trabalho e de formação. (p.4)

Esta aliança de atores e forças, deve ser existente através de uma interação comunicativa, transparente, coletiva e dinâmica.

Com a realização dos eventos vinculados ao projeto ArticulaÇÃO, nos anos de 2009 e 2010, foram compartilhados objetivos e procedimentos, construindo, assim, interações e compromissos coletivos. O objetivo buscado é o de, através do fortalecimento desta rede, facilitar o processo de mudança dos adolescentes.

Este trabalho de estreitar parcerias deve ser contínuo para que, cada vez mais a rede se fortaleça, contribuindo assim para que o que é descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente se realizasse em sua plenitude. (Barbosa, 2002, p.116)

Através destes encontros prima-se o atendimento com qualidade e eficiência. Com estes encontros, há uma maior compreensão dos casos, facilitando assim possíveis intervenções necessárias.

As REDES de Atenção à Criança e ao Adolescente são um exercício constante de convivência, construído com diálogo, confiança, integração de recursos e preservação de autonomia das partes. Exercício nem sempre fácil, pois envolve processo de transição e criação de condições para o desenvolvimento de novas competências municipais, requer processos diferenciados de mudanças que sejam compatíveis com as condições existentes em cada região do município. (Vendruscolo *et al*, 2004, p.566)

Nenhum serviço isolado conseguirá realizar uma abordagem integral ao adolescente. Para aumentar a capacidade resolutiva é necessário que os equipamentos aprendam a lidar com a temática do adolescente em conflito com a lei de forma ampliada e integrada, ampliando o olhar dos profissionais através do conhecimento dos diferentes serviços, fazendo com que os casos tornem-se de responsabilidade mútua.

Os momentos de encontro e discussão de casos, ações e políticas precisam ser constantes e cotidianos para que possamos alcançar a transformação do modo como se organizam e funcionam os serviços atualmente.

Sabemos que ainda são necessárias inovações para consolidar o fortalecimento da rede de atendimento ao adolescente, existindo um grande caminho a percorrer além do já alcançado, porém acreditamos que é a partir de diferentes ações que este fortalecimento acontece. A experiência relatada é vista como uma que auxilia no

processo de construção e transformação do atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

Barbosa, A.C.M.M. (2002). *Redes locais de atenção à criança e ao adolescente* / Ana Christina Moreno Maia Barbosa, Ana Cristina Rodrigues Costa. - Rio de Janeiro: BNDES.

Brasil (2002), *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

____, (2004). *Estatuto da Criança e do Adolescente* Ministério da educação / Assessoria de Comunicação Social. Brasília : MEC.

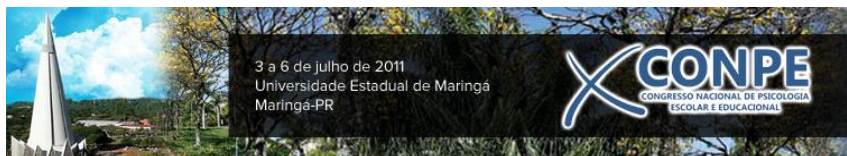
____, (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* Secretária Especial dos Direitos Humanos. Brasília – DF : CONANDA.

Costa, A.C.G. da (2000). *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.

Craidy, C.M. & Gonçalves, L.L. (2005). Elementos para uma pedagogia das medidas sócio-educativas. In: Craidy, C.M. & Gonçalves, L.L. *Medidas Sócio-Educativas: da repressão à educação: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

CURY, M. et al. (2005) *Estatuto da Criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. São Paulo : Malheiros Editores, 7.ed.

IASP (2007). *Cadernos do IASP: Gestão dos Centros de Socioeducação*. Curitiba: Imprensa oficial do Paraná.



Oliveira, T. A. de (Org.) (2010). *Orientações para implementação de redes*. Versão Preliminar, Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude.

Vendrúscolo, T.S. *et al*, (2004) As políticas sociais e a violência: Uma proposta de Ribeirão Preto [Versão eletrônica], *Revista Latino-americana de Enfermagem* 2004 maio-junho; 564-7.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TÉCNICAS MNEMÔNICAS NA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL APLICADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL:

UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.

Fernando Ulisses Rosalino¹³⁸

Alexandra Ayach Anache¹³⁹

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou analisar o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, com ênfase no uso das técnicas mnemônicas neste contexto. Partiu-se da justificativa de que tal pesquisa reconhece a necessidade de avanço das estratégias teórico-metodológicas na área da Psicologia Escolar e Educacional aplicada à Educação Especial e que, assim, se faz relevante uma investigação específica sobre um conjunto de métodos e técnicas relacionadas à memória. Esta, entendida não como um simples ato de decorar, desprovido de sentido e de afeto, mas na totalidade subjetiva em que se insere, e considerando sua fundamental importância para todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, constatou-se uma literatura escassa sobre o assunto. Foram encontrados os temas da mnemotécnica sempre voltados apenas às pessoas que não apresentam deficiências. Daí a possibilidade de cooperação no campo da Psicologia e da Educação Especial, ao se pesquisar uma temática ainda não explorada, embora rica.

Com relação à metodologia, os procedimentos iniciaram-se pela seleção de três sujeitos com deficiência intelectual, no setor de Educação Profissional de uma instituição de educação especial de Campo Grande (MS), para a posterior intervenção quase-experimental. Esta seleção dos sujeitos foi feita com base em características e indicadores mínimos pré-definidos, que permitissem a viabilidade da

¹³⁸ Psi. Me. e Profº. Tutor à Distância da Universidade Anahnguera Uniderp e psicólogo na Associação Pestalozzi de Campo Grande. E-mail: fernando.ulisses@terra.com.br

¹³⁹ Profª. Drª e pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Psicologia, no Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: alexandra.anache@gmail.com

pesquisa, ou seja, naqueles aspectos básicos presumidamente necessários para a aprendizagem e aplicação das técnicas mnemônicas (como expressões que denotam a presença, mesmo que reduzidas, de abstração, imaginação, memória voluntária declarativa de médio ou longo prazo preservada, concentração, etc.). Além deste critério, foi considerado o interesse dos sujeitos em participar, a frequência escolar dos mesmos e, por fim, a diversidade entre eles, não buscando, assim, semelhanças (em graus de severidade/déficit ou em resultados psicométricos), e nem homogeneidade ou padronização de nível cognitivo no grupo.

Esta seleção foi feita após seis visitas à instituição, com duração média de quatro horas cada, para observação e conversação com alunos, professores e coordenadora do setor, construindo, assim, as informações necessárias para a escolha dos sujeitos. Desse modo foi definido o grupo quase-experimental, constituído pelos seguintes sujeitos, representados por nomes fictícios para o sigilo de suas identidades: Pedro (sexo masculino, data de nascimento (D.N.): 18/11/1993); Henrique (masculino, DN: 04/04/1992); Marcos (masculino, DN: 31/01/1991).

Então, foram aplicadas onze entrevistas semi-estruturadas e gravadas (com os três alunos selecionados, com suas respectivas mães e com cinco professores (as) que mantinham maior frequência de contato com estes alunos). Depois, foi ministrada a técnica de explorações múltiplas com seu completamento de frases junto aos três sujeitos. Ressalta-se que as perguntas da entrevista semi-estruturada e do completamento de frases foram readequadas aos sujeitos com deficiência intelectual para a possibilidade presumida de inteligibilidade por parte dos mesmos. Estas entrevistas foram realizadas em sala cedida pela própria instituição, entre o final de outubro e o início de novembro de 2009. Em seguida, foi feita uma perscrutação dos prontuários destes sujeitos na unidade de saúde da instituição.

Todo este tratamento informacional prévio visou um melhor conhecimento sobre as configurações subjetivas, a história e os sentidos afetivos destes sujeitos, a fim de escolher e focalizar melhor os conteúdos, os procedimentos, as formas de abordagem e as próprias técnicas a serem empregadas. Também foi colhido o planejamento anual de algumas disciplinas básicas da educação profissional para analisar a viabilidade de articulação da pesquisa com os conteúdos já propostos e que vinham sendo trabalhados pela instituição.

As técnicas mnemônicas básicas inicialmente selecionadas foram: técnica de associações (PIOVESAN, 1976), técnica de dramatização ou personificação

(PELISSIOLI, 2007), técnica da estória e técnica de palavras-chave (TÉCNICAS..., 2007), verbalização/musicalização (adaptado de Manacorda, 1992, p. 13), técnica da repetição, técnica iconográfica ou criação de imagens (WOZNIAK, 2007) e eidotécnicas ou semantização de imagens (LURIA, 2006, p. 35 e 37). Não cabe aqui explicar em detalhes cada uma destas técnicas, mas em resumo, todas elas, em geral, baseiam-se sempre nos mesmos três aspectos norteadores: imaginação, associação e organização.

Salienta-se que estas técnicas, ao longo da pesquisa de campo, foram repensadas e readequadas às necessidades, limites e possibilidades apresentadas pelo grupo e, assim, foi reduzida a quantidade de técnicas, ficando, ao final, apenas a técnica de repetição, de associação, verbalização e de estória. Estas técnicas visaram trabalhar cinco aspectos mnêmicos: número, oralidade, leitura, imagem e memória de trabalho (este último aspecto, sobretudo, por se tratar de alunos do setor de Educação Profissional)

Então, foi iniciada a pesquisa quase-experimental, assim denominada por não contar com um grupo controle que caracteriza a pesquisa experimental. O parâmetro analítico sobre o impacto das intervenções, na pesquisa quase-experimental, é feito com base na própria história ou na ontogênese do sujeito investigado.

No presente caso trata-se de uma pesquisa participativa com um grupo quase-experimental, visto que a pesquisa participativa é entendida como um tipo de pesquisa grupal e empírica, com participação ativa e colaborativa de todos os integrantes, incluindo o pesquisador, todos possuindo um objetivo em comum, sendo os sujeitos o próprio foco da intervenção, visando aumentar o conhecimento do grupo e havendo uma ampla interação entre pesquisador e pesquisados (PERUZZO, 2003).

Assim, foi iniciada a pesquisa de campo, cujo período abrangeu desde o dia 01/12/2009 à 24/03/2010, em todas as terças, quartas e quintas-feiras, das 14:00 às 15:30 horas aproximadamente. Considerando o período de recesso da instituição entre 15/12/2009 à 05/02/2010 e determinados dias em que ocorreram imprevistos (eventos da instituição, atendimentos clínicos aos alunos agendados no mesmo horário...), registra-se um total de 22 reuniões com os sujeitos e um total médio de 33 horas em trabalho de campo. Destes encontros foram feitos os registros em um diário de bordo para a posterior análise. Ainda, a forma de dimensionar o alcance das intervenções foi através de avaliação contínua e processual, pois das próprias relações com os sujeitos

emergem indicadores temporais comparativos, mas, além disso, também foram feitas, paralelamente, sondagens junto às professoras e mães.

A análise destes indicadores, por sua vez, foram desenvolvidas com base na fundamentação teórica do Materialismo Histórico Dialético, mais especificamente na forma que este assume na Psicologia Histórico-Cultural e na Epistemologia Qualitativa de Fernando González-Rey (1997).

A memória, nesta concepção teórica, é entendida como estritamente relacionada à atividade concreta do sujeito. Vygotsky (2004, p. 198) conferia tamanha relevância à memória que chegou a afirmar que:

Na economia global do psiquismo, cabe à memória o mesmo papel que na economia mundial cabe ao capital. Como o capital, a memória significa certo volume de bens acumulados, criados não para consumo imediato mas para uma produção posterior. Noutros termos, memória significa emprego e participação da experiência anterior no comportamento presente; neste sentido, no momento, no reforço e na reprodução da reação a memória é atividade no sentido exato do termo.

Nesta visão, a memorização não deve ser concebida de forma mecânica, desprovida de significado e sentido, mas de forma processual, contextualizada e em interdependência com a totalidade psíquica na qual é constituída e constituinte. Também se pode afirmar que o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual pode e deve ser metódico e contar com contribuições técnicas e até tecnológicas, mas não deve descaracterizar-se em prol de procedimentos mecânicos, uniformizantes, como uma esteira de produção em série, de forma a-teórica e a-crítica. A partir de tais premissas teóricas, com base nas revisões bibliográficas pertinentes, na pesquisa de campo e em sua respectiva análise, pôde-se verificar que as técnicas mnemônicas apresentam contribuições ao processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, tendo em vista as aprendizagens

construídas pelos sujeitos, as quais, porém, para maiores generalizações do conhecimento e para um salto qualitativo, necessitam de maior tempo de intervenção e que sempre se levem em conta a criatividade e os sentidos subjetivos dos investigados. Vislumbrou-se a produção de subsídios estratégicos e espera-se ter incitado a uma reflexão produtiva sobre o tema, com a consciência de que este jamais se esgota. Tal reflexão analítica segue discutida a seguir.

PROCESSOS MNEMÔNICOS, APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM TRIÁLOGO QUE PODE SER MEMORÁVEL?

A memória pode ser definida como a capacidade de reter, armazenar, recuperar, e disponibilizar informações e conhecimentos, seja de modo interiorizado (intra-psíquico) ou nas relações sociais (inter-psíquico), os quais caracterizam a memória humana; seja através de instrumentos, o que caracteriza a memória artificial. O processo de constituição mnêmica pode ser definido da seguinte forma:

A memorização é um processo complexo que consiste em uma série de estágios sucessivos que diferem em sua estrutura psicológica, no “volume” de traços passíveis de fixação e na duração de seu armazenamento, e que se estendem por um certo período de tempo (LURIA, 1981, p. 248).

Por tamanha importância, o homem vem desenvolvendo, ao longo da história, diferentes formas de melhorar e aperfeiçoar sua memória, produzindo socialmente as técnicas mnemônicas. Estas técnicas consistem em meios ou recursos para a estimulação e otimização da memória humana. O termo “mnemônica” vem de “Mnemosyne”, nome da deusa da memória, mãe das musas e protetora das Artes e da História, venerada pelos antigos gregos, que consideravam a memória como uma entidade sobrenatural, como a manifestação da referida deusa.

As técnicas mnemônicas foram criadas pelos gregos antigos e transmitidos à Roma e dali para toda a Europa, na qual, ao longo da Idade Média, foi utilizada, primeiro, como recurso para se obter uma boa retórica e, posteriormente, para

se lembrar dos preceitos morais religiosos, das regras, castigos e promessas da igreja e das escrituras sagradas, visando a disciplina espiritual. Depois, estas técnicas, também chamadas de Arte da Memória, no período do Renascimento, passaram a ser defendidas como recursos metodológicos de pesquisa, na produção do saber, não mais para mera reprodução. Vários filósofos deste período, como Bacon, Descartes, Leibniz e Giordano Bruno, entre outros, defenderam o uso das técnicas mnemônicas para os estudos, devido aos seus princípios de ordem, arranjo, classificação, comparação, representação, associação e combinação (COIMBRA, 1989; PRATSCHKE, *et al*, s/d;). Neste sentido, as técnicas mnemônicas servem também para a produção do conhecimento, não apenas para sua reprodução, ao contrário do que usualmente se pensa.

A experiência educacional ou a tentativa de diálogo entre as técnicas mnemônicas e a educação especial, nesta pesquisa, demonstrou avanços e possibilidades, mas também limites e desafios.

A maior parte das pessoas usa algumas destas técnicas corriqueiramente e, muitas vezes, nem o percebe, como por exemplo, ao ficar repetindo a mesma sentença, ao associar com algo relevante para si, ao criar uma imagem daquilo que se precisa recordar, etc.

Um fator importante que se pôde constatar ao longo da pesquisa foi o grande papel da metamemória, a qual consiste nos conhecimentos, crenças e sentimentos sobre a própria memória (seu funcionamento básico, recursos, técnicas, confiança sobre ela, reconhecimento de sua importância para a vida, etc.) e que influencia muito no desempenho mnêmico como um todo, pois estes fatores tornam a memorização um esforço mais ativo, consciente e deliberado, implicando em seu avanço. Apenas o fato de conferir maior atenção e importância à própria memória, através desta pesquisa de campo, já mostrou maior esforço e concentração dos sujeitos, e melhor desempenho pedagógico deles nas disciplinas oferecidas na instituição, conforme relato das professoras responsáveis. Isso vai ao encontro das pesquisas que apontam o fato de quanto maior e melhor o conteúdo da metamemória, melhor o desempenho da memória como um todo (BERRY & WEST, 1983; HERTZOG, MCGUIRE & LINEWEAVER, 1998; WELCH & WEST, 1995; WEST, WELCH & THORN, 2001 *apud* YASSUDA, LASCA & NERI, 2005, p. 79). Portanto, ao trabalhar também esta metamemória, como consequência direta da pesquisa participativa, se obteve indicadores de que houve outra significação da própria atividade de armazenar, recuperar e disponibilizar informações. Tal significação passou a ter maior valoração

afetiva, sendo produto da mediação, mas, construída pelos próprios sujeitos. Conforme afirmou Henrique: *“ela [a memória] é importante porque fica mais espeto e sabe mais...”* (sic).

Um fator muito importante também verificado foi sobre o forte papel do sentido afetivo para a memorização, sobre a necessidade de associar à realidade da pessoa com os conteúdos a serem recordados. Isso se mostrou produtivo, por exemplo, quando o Pedro associou um número de telefone e o número de seu documento pessoal, com o número do ônibus que utilizava todos os dias para ir à instituição; ou quando o Marcos associou com uma música de capoeira que adora para lembrar das letras e a forma de escrever seu segundo nome; ou ainda, quando Henrique associou o nome das capitais de alguns países com o futebol que tanto adora, associando Madri com o time Real Madri, ou Tóquio com a final do campeonato mundial interclubes, ou Washington com o nome do atacante do time que torce. Outro exemplo foi associar o resultado de algumas multiplicações ou da tabuada também com alguns números de ônibus conhecidos.

Isso demonstra que os aspectos mnêmicos não devem ser trabalhados como fórmulas mágicas rígidas e inflexíveis, mas individualizadas, respeitando-se o sentido afetivo e motivacional do sujeito em uma construção participativa com os mesmos, dos conteúdos a serem imaginados e associados e da forma de organizá-los para a rememoração. “Os estudos da memória mostraram que ela funciona de modo mais intenso e melhor naqueles casos em que é envolvida e orientada por certo interesse” (VYGOTSKY, 2004, p. 192). Portanto, a presente pesquisa quase-experimental veio a reforçar a premissa científica de que os elementos de maior valoração afetiva são mais facilmente recordados.

Por este caminho que os sujeitos aprenderam as noções, por exemplo, sobre o que é paralela, perpendicular e diagonal, associando com uniformes de time de futebol, elemento que adoram; sobre ciclo da chuva, terremoto, dengue, figuras geométricas básicas, a ver horas em relógio de ponteiros sem números, sobre os pontos cardeais, estações do ano, enchente, sobre partes do corpo, sobre cores, etc.. Com relação a este último aspecto, por exemplo, o Marcos respondia que tudo era azul, até associar o verde com a cor do mato, o branco com a nuvem e assim por diante, aprendendo a diferenciar as cores e nomeá-las, através da associação com aspectos já conhecidos por ele. O mesmo Marcos passou a ter noção de ontem, hoje e amanhã, ou

passado, presente e futuro, conforme relatou a mãe, e o mesmo sendo relatado pela professora.

É evidente que nem todos aprenderam o mesmo conteúdo e nem da mesma forma, até porque estavam em níveis acadêmicos distintos. Os aspectos mais complexos ou de maior abstração não puderam ser aprendidos pelo Marcos, o qual apresentava maiores dificuldades nestes aspectos com relação aos demais do grupo, embora expressasse indicadores de potencial a ser trabalhado neste sentido; claro que visando a uma atenuação de tais dificuldades, jamais a plena superação, haja vista que, como é divulgada na literatura, a deficiência intelectual constitui um quadro irreversível, sendo preciso ser realista, pois ninguém ‘deixa de apresentar deficiência intelectual’, mas pode perfeitamente alcançar desenvolvimentos, via processos educacionais, que possibilitem viver da melhor forma possível com sua própria condição.

Também se deve salientar que, muitas vezes, a memória não podia ser melhor trabalhada devido a aspectos comportamentais, principalmente do Henrique, pela sua agitação e rebeldia, que alternava com atitudes cooperativas. Isso também vem ao encontro do entendimento materialista histórico-dialético, segundo o qual não se pode fragmentar o sujeito, focando apenas um aspecto e descartando os demais constituintes do psiquismo como um todo. Na se pode separar apenas a memória e o intelecto, por exemplo, do comportamento, o qual também está relacionado, por sua vez, com a afetividade, sendo todos interdependentes na totalidade subjetiva. Assim, muito tempo também era despendido para convencimentos, acordos e combinados, a fim de se manter a disciplina mínima necessária, a contenção corporal e a atenção dos sujeitos.

Esta questão da totalidade psíquica ficou ainda mais gritante ao se deparar com o problema da criatividade, sendo este, talvez, o principal entrave ou desafio com o qual a pesquisa se deparou em seu curso, pois a associação que as técnicas mnemônicas exigiam, também necessitava de criatividade. Imaginar algo paralelo para associar ou relacionar (por semelhança ou oposição) àquilo que se quer memorizar, exigia muita criatividade e, portanto, a memória também estava, e muito, dependente de mais este aspecto em sua coexistência subjetiva ou intra-psíquica. No entanto, os sujeitos apresentaram grande dificuldade neste aspecto criativo. A pesquisa foi demonstrando que as técnicas mnemônicas, na verdade, estavam tão relacionadas com a criatividade quanto com a própria memória. Este foi um dos limites encontrados

ao se restringir ou focalizar apenas a memória na pesquisa; seria necessário, também, todo um trabalho ou uma investigação sobre a criatividade dos mesmos; e isso não caberia na delimitação metodológica desta pesquisa, escapando aos objetivos da mesma, mas, ao mesmo tempo, interferindo no alcance destes objetivos.

Um exemplo disso é que os sujeitos precisavam de ajuda para criar um elemento associativo (como o número do ônibus) e, depois disso, buscavam sempre associar com o mesmo elemento (no caso, o mesmo número de ônibus), ou com o mesmo time de futebol, ou seja, não generalizavam a idéia de associar para outros conteúdos. Esta generalização não se mostrou tangível na Zona de Desenvolvimento Proximal construída, especificamente, nas relações desta pesquisa participativa. Tal dependência do mediador, por parte dos sujeitos, para a função de criatividade, evidenciou um limite para uma abordagem voltada exclusivamente à memória. É como se fosse necessário criar ou produzir um novo conhecimento para rememorar o velho, ilustrando a relação dialética entre tese e antítese, sendo a síntese, neste caso, o produto final mnêmico.

Não obstante, com os pequenos ganhos conseguidos é possível afirmar que as técnicas mnemônicas apresentam seu aspecto contributivo na Educação Especial, que não operam mágicas, mas instrumentos à mais que, ao longo prazo e, se partindo do sentido e da realidade dos sujeitos, de forma embasada teoricamente e não puramente técnica, constituem ferramentas educacionais complementares para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Com isso, os resultados até aqui construídos vão ao encontro da indagação que o psicólogo Vygotsky (2004, p. 190) já havia formulado: “é possível melhorar a natureza e a força da memória humana através da ação educativa?” E o próprio autor responde categoricamente: “a memorização pode ser facilmente melhorada através de exercícios e da educação” (VYGOTSKY, 2004, p. 191). Em outro momento o mesmo autor (VYGOTSKY, 2004, p. 197), afirma:

Na literatura psicológica formou-se uma relação extremamente negativa

com os procedimentos mnemônicos por força da sua artificialidade,

complexidade e sobrecarga. Por outro lado, deve-se considerar o valor das

regras mnemônicas em função da sua racionalidade e do grau de economia que elas introduzem (...), todos os sistemas de registro no alfabeto, em números, sinais, etc. representam essencialmente as mesmas regras mnemônicas que permitem associar uma série de sinais externos a reações externas. Os inventores dos alfabetos e caracteres foram grandes criadores no campo da mnemônica. A mnemônica se baseia indiscutivelmente na lei psicológica geral da associação, sobre a qual se alicerça a construção de toda a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, da linguagem, etc.

Dessa forma, deve-se resgatar o valor contributivo das técnicas mnemônicas para a aprendizagem e, a partir disso, cooperar com as estratégias da e na Educação Especial. Bastante sinteticamente, estes foram alguns dos resultados que a pesquisa permitiu chegar ao longo deste desafiador processo de analisar e construir estratégias psicológicas que possam servir ao público-alvo da Educação Especial. Em outras palavras, o psicólogo escolar e/ou educacional pode, conforme mostrado nesta pesquisa, utilizar seus conhecimentos sobre os processos mnemônicos e suas técnicas, para subsidiar e oferecer respaldo aos educadores, pais e aos próprios alunos da Educação Especial, seja esta oferecida em ensino comum ou em instituição especializada.

Evidente que o psicólogo escolar e educacional jamais poderá se restringir a este conhecimento específico sobre a memória e suas estratégias científicas aplicadas, mas tal estudo e apropriação certamente constitui um componente a mais para a sua atuação; e vem agregar ao conjunto de conhecimentos do profissional que intervém nesta área do conhecimento.

Espera-se, assim, ter incitado a uma reflexão produtiva sobre o tema, de forma propositiva e visando a transformações, mesmo que mínimas e ao longo prazo,

nas condições sociais aviltantes em que muitas pessoas com deficiência intelectual se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas descrições apresentadas, foi possível verificar a contribuição das técnicas mnemônicas na Psicologia Escolar e Educacional aplicada à Educação Especial, mais especificamente junto às pessoas que apresentam deficiência intelectual. Por outro lado, embora os pais e professores tenham relatado ganhos e avanços com a intervenção da pesquisa, verificou-se que a generalização dos aprendizados para outros contextos e para a autonomia dos sujeitos e o salto qualitativo desejado a partir destas apropriações, necessita maior tempo de intervenção. Evidentemente não se poderia vislumbrar nenhuma mágica por meio destas técnicas, pois, qualquer salto qualitativo no desenvolvimento se faz ao longo prazo, até que a quantidade das internalizações atinja um limiar capaz de alterar a qualidade do todo, operando o salto qualitativo, ou seja, até que o quantitativo atinja um limiar em que se torne qualitativo, conforme pressupõe o entendimento dialético do desenvolvimento humano. Portanto, é necessário cronicidade nestas intervenções para se alcançar um salto qualitativo no desenvolvimento dos sujeitos. Ainda, é imprescindível considerar o papel da criatividade no emprego destas técnicas.

Também ficou constatado que a metamemória tem papel relevante na melhoria da memória e que é preciso trabalhar as técnicas mnemônicas a partir do sentido subjetivo e da realidade dos sujeitos, não de forma tecnicista, homogênea ou padronizada.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa gerar maiores subsídios, sem qualquer pretensão salvacionista, mas com o intuito de contribuir, ainda que minimamente, para as condições educacionais das pessoas que apresentam deficiência intelectual, pois, acima de tudo, é necessário tentar, pelas pessoas que apresentam deficiência intelectual; e para tanto, faz-se mister avanços no contexto mediador e nas condições educacionais oferecidas a este público, sendo imprescindível nesta trajetória, o constante progresso científico de áreas afins, como a Psicologia Escolar e

Educacional, em suas respostas às necessidades apresentadas, mas, sobretudo, nas indagações que abre, incitando à contínua reflexão, problematização e aprofundamentos propositivos que possam ir ao encontro do sempre inesgotável entendimento do processo de ensino-aprendizagem, tanto o comum como aquele vivenciado na Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COIMBRA, C. A. (2009), **A arte da memória e o método científico – da memória artificial à inteligência artificial**. In: Estudos históricos, vol. 2, nº. 3, Rio de Janeiro: [s.n.], 1989, p. 146-152. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/53.pdf>>; acesso em: 17 mar.

LURIA, A. R. (2006), **A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1981). **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo, SP: Edusp.

MANACORDA, M. A. (1992), **História da educação**. 3ª ed., São Paulo: Cortez.

PELISSOLI, M. (2007), **A dramatização no ensino**. Disponível em: <<http://www.rpgeduc.com/artigo04.pdf>>; acesso em 04 set.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. (2003). **Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos**. Belo Horizonte: Intercom. Disponível em: <<http://lakh.unm.edu/handle/10229/75744>>; acesso em: 11 dez. 2009.

PIOVESAN, A. (1976), **Manual de memorização**; [s.l.] São Paulo, SP: Editora C.A.P.

PRATSCHKE, A. *et al.* (2009), **Da participação à colaboração – estruturando ambientes digitais de conhecimento**. São Paulo: USP, s/d. Disponível em: <http://cuminca.des.scix.net/data/works/att/sigradi2005_315.content.pdf>; acesso em: 17 mar.

GONZÁLEZ REY, F. (1997), **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

TÉCNICAS Mnemônicas. Disponível em <<http://www.memorytipsandtricks.com/ptmnemonic-memorytechniques>>; acesso em 04 set. 2007.

VYGOTSKY, A.S. (2004), **Psicologia Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

WOZNIAK, P. (2007), **Vinte regras para formular o conhecimento na aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.super-memory.com/portug/20rulesport.htm>>; acesso em 04 set..

YASSUDA, M. S.; LASCA, V. B.; NERI, A.L. (2005) **.Meta-memória e auto-eficácia: um estudo de validação de instrumentos de pesquisa sobre memória e envelhecimento**. In: Psicologia: reflexão e crítica (p. 78-90), [s.l.; s.n],

AS CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV E BLAGONADEZHINA PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Chaves – UEM – mchaves@wnet.com.br

Reflexões iniciais

Esta exposição firma a defesa de que as escolas de Educação Infantil podem se apresentar como espaços de educação por excelência, o que equivale a dizer que, a rotina, ou seja, a organização do tempo e do espaço justificam-se apenas quando instrumentalizados enquanto práticas educativas, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, onde o brincar e o aprender figurem como objetivos principais, como temos afirmado em outras oportunidades de estudos e reflexões.

Consideramos que as salas, pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por crianças devem ser organizados com intencionalidade e com a presença constante das mais diversas cores, formas, letras, números, ilustrações advindas da arte e de autores e personagens da Literatura Infantil. Defendemos que esta preocupação pontua a formação inicial e em serviço de psicólogos e pedagogos. Consideramos, ainda, que a Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural apresenta-se na condição de amparo possível para uma proposta de formação inicial e em exercício.

Assim, a atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada numa perspectiva de humanização e emancipação; onde os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, afetividade, comunicação, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos figurarem como características essenciais no processo de ensino. Neste propósito de educação, recorreremos à ideia de que os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando se apresentam no tempo de permanência da criança versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, com boa música e com rítmicos variados. Neste sentido, a organização do tempo e do espaço deve favorecer as vivências estéticas elaboradas, visto que estas mostram-se essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O espaço e o tempo das instituições de Educação Infantil: das necessidades às possibilidades de reflexão

Neste texto pretendemos discutir a importância da organização da rotina em favor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil. Esta proposta de reflexão não desconsidera a condição de miséria e sofrimento de milhões de pessoas, condições que se revelam a partir dos dados estatísticos apresentados pelo Unicef (2011), de acordo com os quais a taxa de mortalidade das crianças menores de cinco anos em países menos desenvolvidos no ano de 2009 foi de 3,3 milhões, ao passo que nos países desenvolvidos este número não ultrapassou 100.000 óbitos. Ainda segundo dados da Organização das Nações Unidas, uma criança com menos de cinco anos morre a cada 20 segundos em razão da falta de água potável no mundo, o equivalente a 1,8 milhão de mortes por ano (VEJA, 2010).

Nas unidades escolares, esta desigualdade econômica se expressa de inúmeras formas: na escassez de materiais didático-pedagógicos, livros de Literatura Infantil, jogos, brinquedos e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante à estrutura física, podemos lembrar aqui das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de crianças, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças. Isso para não dizer da falta de espaço, onde as crianças pequenas ocupam salas nas escolas Ensino Fundamental, e, cujos pezinhos, quando sentadas nas carteiras não alcançam o chão, ficando penduradas nas altas carteiras, em condições desconfortáveis e sem equilíbrio.

Neste desolador cenário devemos mencionar também os espaços com areia, onde esta se confunde com sujeira e terra. Os brinquedos dos parques em áreas externas tomados pela ferrugem e descoloridos. Com este quadro, qual possibilidade de intervenção educativa pode ser acenada? No que diz respeito ao espaço e ao tempo é comum presenciarmos uma organização que está em benefício do desenvolvimento da ação dos profissionais e não necessariamente das crianças.

Ainda no tocante à discussão da rotina junto às crianças pequenas, apresentamos uma situação comum em muitas unidades educativas, sejam de cidades localizadas no interior ou de grandes centros urbanos de nosso país, que diz respeito à alimentação dos pré-escolares. De acordo com a Lei 11.947/09, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem por objetivo contribuir para o crescimento e o

desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, através de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo; contemplando em seu artigo 5º, § 5º, I a destinação de verbas para as instituições pré-escolares (BRASIL, 2009).

Apresentada a normatização que regulamenta o envio de recursos para alimentação nas instituições de Educação, convido para uma reflexão: a existência de uma norma que assegure a alimentação das crianças é essencial, no entanto, como estas crianças são alimentadas ou se alimentam? De que forma estão dispostos os educandos e os utensílios próprios para sua alimentação?

Apenas para exemplificar, se argumentarmos que as crianças de determinada idade tem condições de servirem-se de determinados alimentos, uma salada ou fruta por exemplo, e para isto necessitaríamos de pequenas travessas adequadas ao acondicionamento e correta degustação do alimento, porém, é comum profissionais alegarem que não dispõe deste utensílio, pois acarretaria numa elevada quantidade de louça ou utensílio a ser lavado. Discurso, em muitos casos, reiterado por membros da Coordenação. O que isto expressa? Qual entendimento de criança que se tem? Qual o entendimento de educação e Educação Infantil que se firma com estas formas de organização do espaço e ações com as crianças?

Questões que, inicialmente, podem parecer de menor relevância no processo de ensino-aprendizagem mas, que de fato, refletem a organização da sociedade na qual estas crianças estão inseridas, pois a aquisição de valores, dentre os quais podemos elencar a organização para ações rotineiras, o senso estético, realização de atividades integradas e coletivas, como servirem-se e servir ao outro, ocorre em vivências quotidianas, na organização da rotina escolar que compreende desde a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu lanche, até seu convívio e procedimentos didáticos.

As questões apresentadas estão para além de uma mera temática organizacional, define o que se realiza com as crianças naquele espaço. Qual a qualidade e conteúdo da comunicação entre crianças e profissionais? Como se dá o

diálogo entre profissionais? Indagamos isto porque precisamos considerar que, em todos os espaços e em diferentes momentos, as crianças presenciam a comunicação entre adultos e internalizam o que lhes é apresentado enquanto regra de convívio e conteúdo didático que serão reproduzidos ao longo de toda sua vida.

Quais os limites do processo de formação das crianças quando a estrutura física das instituições se apresenta conforme descrito anteriormente? Estes limites são relevantes? Por certo que sim. São absolutamente impeditivos para um trabalho significativo e adequado com as crianças? Avalio que não. De fato, as instalações físicas, a condição dos brinquedos dos parques – quando estes existem, conforme mencionamos anteriormente – e os materiais didáticos, dentre outros aspectos, em muito interferem na ação educativa; no entanto há um elemento que pode impedir uma análise objetiva das condições e potencialidades do trabalho do educador: refiro-me à formação e amparo teórico-metodológico da proposta educacional, expressa naquela instituição ou Secretaria de Educação. Embora estas indagações não sejam a questão central desta reflexão, elas de alguma forma precisam acompanhar este nosso exercício de pensar alguns dos encaminhamentos que se têm com as crianças nas instituições educativas. Trataremos de alguns destes aspectos no próximo tópico.

Leontiev e Blagonadzhina: a possibilidade de estudo e ação educativa

Nessa perspectiva, pretendemos pontuar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a defesa de práticas educativas que se expressem humanizadoras. Discutiremos, particularmente, os escritos de Leontiev e Blagonadzhina, autores russos que reafirmam em seus estudos a possibilidade e a necessidade de ensinar numa perspectiva de máximo desenvolvimento humano. O que para nós significa dizer que todas as ações de adultos e crianças numa instituição educativa formal tem igual valor. Não deve haver portanto grau de valoração nas atividades realizadas. Receber a criança não é menos importante que realizar uma atividade de desenho com ela. Organizar o espaço e condição de alimentação das crianças não é menos importante que realizar um painel para ser exposto em dia especial como as reuniões com familiares. Organizar e acompanhar as crianças para o horário de descanso ou do sono não é menos importante que as brincadeiras que se realizam nos parques.

Para Blagonadezhina (1969) nos primeiros anos de vida começam a se formar os sentimentos intelectuais e estéticos, neste sentido as vivências e o que cerca a criança recebe valorização especial. Firma-se, desta forma, o entendimento de que as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e em todo tempo ocupar-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas. Devemos, mais uma vez, retomarmos o texto “As emoções e os sentimentos” de Blagonadezhina (1969), onde defende que a qualidade de textos, ilustrações, desenhos, pinturas e telas que devem compor o espaço nas instituições educativas para crianças pequenas estão diretamente associados aos valores que as crianças desenvolvem nos seus primeiros anos de vida.

Em harmonia com esta proposição, pensamos a organização do espaço que pode e deve ser tomado pela arte. Assim, áreas internas e externas, ou o que se expõe nestes espaços, como painéis, cartazes, mural, móveis, crachás, letras, números, ilustrações afetas à natureza, brinquedos, poderiam estar representados com o que podemos chamar de cuidados estéticos. Nesta perspectiva, a arte que se apresenta às crianças e os registros que estas são capazes de fazer e ensinadas a realizar com lã, retalhos de tecidos, botões, papel, tinta e pincel ganham um sentido e significado para além da ação meramente técnica ou de apelo à coordenação motora. Podemos aqui dizer que o esmero, a organização podem ser expressão daquilo que se entende por mais elaborado, conforme proposto por Leontiev (1978) e Blagonadezhina (1969). Um desafio, sem dúvida, sobretudo neste início de Século XXI, onde há o acúmulo de riqueza de um lado e a extensão da miséria de outro, conforme demonstramos através dos dados apresentados no início deste estudo.

Leontiev (1978) em seu texto “O homem e a cultura”, trata desta questão afirmando que quanto mais avança a sociedade, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a tarefa da escola. Consideramos que uma das tarefas complexas é o exercício contínuo e diário de ensinar as crianças tendo como ponto de partida a organização de seu ambiente institucional. Ambiente que se materializa em paredes, móveis, utensílios e recursos didático-pedagógicos.

Neste exercício – e também desafio – podemos apresentar como experiência positiva, uma proposta de formação em serviço realizada por alguns municípios¹⁴⁰ no Estado do Paraná. Os estudos bibliográficos e as intervenções pedagógicas desenvolvidas de 2002 a 2011, no âmbito da formação de professores, reafirmam a relevância da ação intencional do professor, considerado como adulto mais experiente e responsável por direcionar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta proposta, tomou-se como referência o trabalho com Arte e Literatura Infantil, elemento norteador para se efetivar práticas educativas com professores e crianças. Esta experiência confirma que a formação em serviço é um elemento apto a contribuir para a formação contínua de professores. Neste sentido, a escolarização é essencial, não apenas no que diz respeito ao ensino de conteúdos específicos, mas também no que se refere ao tempo vivido nas instituições educativas onde a preocupação central não é o ensino de letras e números, pois consideramos que as crianças aprendem todo o tempo e em todos os espaços, em todas as suas vivências.

Com isso, queremos reafirmar a essencialidade da educação escolar em favor dos conhecimentos afetos à ciência – pensamos aqui em diferentes áreas do conhecimento – e à arte, aqui poderíamos lembrar da Literatura Infantil e artes plásticas visuais. O potencial e a capacidade criativa dos homens não está condicionada à sua individualidade, mas, sim, à história de todos os homens em todos os tempos. Vejamos o que o próprio Leontiev (1978, p. 284) escreve:

¹⁴⁰ Indianópolis, Região Noroeste, com 4.258 habitantes, formação intitulada “Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças”, iniciada em 2002; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, com 4.934 habitantes, formação intitulada “Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas”, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, com 13.435 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil” no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.278 habitantes, formação intitulada “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças” em 2006; Lobato, Região Noroeste, com 4.405 habitantes, com a capacitação denominada “Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender”, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, 3.864 habitantes, com a capacitação intitulada “Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças”, iniciada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com 15.060 habitantes, capacitação intitulada: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada” no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, 4.956 habitantes, com a formação denominada: “Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas”, iniciada em 2010.

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Nessa perspectiva, fica evidente a função da escola, e aqui está a Educação Infantil, pois “[...] a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de **educação**”. Continua o autor: “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 290-291).

Assim, as aptidões humanas, a memória, a atenção, a percepção são faculdades superiores diretamente relacionadas às práticas educativas, no caso da aprendizagem escolar. Atentemos aos escritos de Leontiev (1978, p. 290):

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Grifo nosso).

Essa apropriação da cultura, que as instituições educativas devem sistematizar, não significa limitar o homem às realizações do passado ou às aparentes impossibilidades expostas pelo presente, que se expressam na rotina das unidades escolares.

Nessa perspectiva, destacamos a contribuição fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, com a idéia de que a apropriação e capacidade de realizar elaborações novas torna o homem capaz de projetar – como afirma Vigotski no conjunto de sua obra –, fazer o futuro e modificar o presente. Justamente isso faz com

que este referencial teórico se apresente como resposta aos desafios da atualidade, uma vez que torna possível a condição de nos instrumentalizar, mesmo em situação adversa, para vislumbrar as possibilidades de êxito.

Se o propósito das intervenções for apresentar às crianças aquilo que há de mais aprimorado, como propõe Leontiev (1978), os registros, a escrita, os desenhos das crianças serão elaborados, individual ou coletivamente, pelas próprias crianças. Elas podem desenhar, compor e escrever a partir de expressões da arte de diferentes tempos e países, o que favorecerá a variação de formas, cores e materiais didáticos. Nesta lógica, quanto mais disponibilizarmos às crianças, maiores são as possibilidades de potencializar sua criatividade. Tratando da condição criativa, escreve Vigotsky (2007, p. 20, tradução nossa):

[...] em tal sentido, a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não vê, ao poder supor, baseando-se em relatos e descrições distantes, o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encerra no estreito círculo de sua própria experiência, [...] com ajuda da imaginação, constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano.

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta, como primordiais, as experiências pedagógicas afetas à arte na idade escolar. A fantasia, a aproximação com o não-vivido são experiências e aprendizagens que capacitam para novas elaborações, para criar. Como afirma o próprio Vygotski (2009, p. 23), “toda ação criadora resulta das necessidades, dos desejos, das emoções vindas das páginas de um livro, de uma cena de teatro, das imagens artísticas, de uma obra musical”.

Vygotski (2009) tratando da Literatura Infantil, possibilita-nos considerar que estão nos textos literários, sejam eles advindos de histórias, músicas ou poesias, as possibilidades de ocupar a atenção do professor para que não apenas contribua para os procedimentos didáticos, mas também na organização do espaço. Observemos o escrito do autor:

Resta procedermos ao balanço. Quem quer que observe a criação literária infantil tenderá a perguntar-se qual é o seu sentido se não for capaz de formar na criança um futuro escritor, criador, ou se não for mais do que um episódio fugaz e passageiro do desenvolvimento do adolescente, que mais tarde se diluirá até desaparecer por completo. O sentido e a importância desta criação artística reside simplesmente no facto de permitir à criança ultrapassar a estreita e íngreme garganta do desenvolvimento da sua imaginação criadora, imprimindo à sua fantasia uma direção nova, que permanecerá durante a vida inteira. O seu sentido consiste também em aprofundar, reforçar e depurar a vida afectiva da criança que pela primeira vez desperta para a acção séria e a ela se dispõe; por fim, a sua importância está ainda no facto de permitir à criança, exercitando as suas aspirações e hábitos criadores, dominar a linguagem, o subtil e complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, os seus sentimentos, o mundo interior do homem (VYGOTSKI, 2009, p. 85).

Ações com atenção à escrita, às representações de peças, à declamação ou audição de poesias integram o conjunto de procedimentos e atividades que contribuem para a formação da criança. Basta lembrar que, se estamos tratando dos primeiros anos de vida da criança, falamos também da constituição da personalidade, da internalização de valores, de princípios que se edificam e passam a servir de referência às condutas futuras. O que nos deixa com a condição e necessidade de tornarmos o tempo e o espaço aliados dos procedimentos didáticos. E nesta condição o tempo se sobrepõe ao espaço. O que equivale dizer que a realização da criança, o que ouve, o que canta, o que tem condição de expressar e expressa se configuram como elementos de mediação essenciais à sua imaginação, criatividade, em outras palavras, à sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Consideramos que o desafio apresentado aos educadores neste momento, pelos debates e estudos enfrentados pela Educação Infantil, é reavaliar as práticas educativas efetuadas nas unidades escolares, tanto nas salas quanto nos parques, refeitórios, na recepção das crianças, no horário de sua alimentação e na chamada “hora do soninho”, conforme abordamos anteriormente.

Consideramos que os cursos de graduação, como Pedagogia e Psicologia, que abordam questões afetas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de alguma forma precisam continuar tratando destas questões.

A partir de aspectos como a organização do espaço e do tempo, busca-se priorizar a composição do espaço afeto às artes e à Literatura Infantil, temáticas centrais e responsáveis por agregar o máximo de procedimentos com e para as crianças. Isso equivale a dizer que os autores da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2007; LEONTIEV, 1969; MUKHINA, 1996) são essenciais para respaldar uma prática educativa que priorize a organização do tempo e do espaço com o entusiasmo e a educação com arte, como afirma Vigotsky em suas proposições.

Neste sentido, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição à ideia de assistência e limite para criança aprender e ter determinadas ações, apresenta-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora, capaz de romper os limites impostos pela carência de recursos.

Assim, escolher as músicas, poesias e histórias que devam fazer parte da organização permanente dos trabalhos das escolas de Educação Infantil requer, antes da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, estudos e decisões coletivas. Isto favorecerá a compreensão de que em todo tempo e em todos os espaços, as unidades educativas devem estar repletas de coloridos e sons, em oposição às dezenas de instituições nas quais os livros, brinquedos e CDs estão nos armários e gavetas em locais de pouco ou nenhum acesso das crianças, ou ainda, depositados sobre armários velhos, despedaçados e empoeirados, refletindo, com esta conduta, a mensagem subliminar do valor que se atribui às elaborações humanas e ao conhecimento construído ao longo da História. Em oposição ao empobrecimento que se reapresenta às crianças e na defesa de uma educação que promove, que eleva a aprendizagem e senso estético, crianças e adultos podem se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade vem elaborando no campo da ciência e, de igual modo, na filosofia e na arte. Para nós a rotina, a vivência mais imediata, a ação por mais secundária que possa parecer, pode expressar arte, beleza e encanto todo tempo e em todos os cantos.

Referências

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. e TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969., p. 355-381.

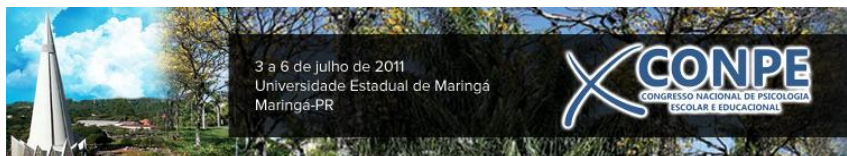
BRASIL. Lei 11.947/09, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 147, n. 113, 17 jun. 2009. Seção I, p. 02-04.

CHAVES, M. *et all* (Org). **Professores Repensando a Prática Pedagógica**: propostas, objetivos e conquistas coletivas. Maringá: 1 ed. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia, 2008.

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

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Moares, 1978.

LIMA, E. A de. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**:(Des) Encontros da Teoria e da Prática. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.



MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. e TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

UNICEF. **Mortes de menores de 5 anos (milhões)**. Disponível em <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em 02 mai 2011.

VEJA. **Números**. São Paulo: Editora Abril, n. 2158, 31 mar. 2010, p. 59.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 8. ed. Madrid: Akal, 2007. (Akal básica de bolsillo, 87).

_____. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009. (Obras Escolhidas).

AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS PROVENIENTES DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Aline Spaciari Matioli¹⁴¹

Camila Calsavara Martines¹⁴²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar as dificuldades de inserção de alunos provenientes de medidas socioeducativas nas escolas públicas de ensino regular, com base na experiência obtida em dois anos de trabalho junto ao coletivo de jovens do ProJovem Adolescente - Serviço Socioeducativo, de uma pequena cidade do noroeste do Paraná¹⁴³.

O projeto ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, criado pelo Governo Federal, foi instituído pela Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007, para ser aplicado nos municípios que possuem Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), e que possuam demanda mínima de 40 jovens oriundos do Programa Bolsa Família (PBF) interessados em participar do projeto (Brasil, 2008a).

O programa Bolsa Família é gerenciado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) e pela Secretaria Nacional de Assistência Social, e visa amparar as famílias mais vulneráveis, no que diz respeito à distribuição de renda. O programa foi criado com vistas a combater a fome e a miséria, além de promover a emancipação das famílias que se encontram em situação de pobreza extrema.

Contudo, aos poucos, junto aos programas socioassistenciais já existentes, como o Bolsa Família, surgiu o objetivo de articular, intersetorialmente, as políticas públicas para a juventude. Nesse sentido nasceu o ProJovem Adolescente, “como mais um passo

¹⁴¹ Psicóloga, mestre em Psicologia, na área de Psicanálise e Civilização pela Universidade Estadual de Maringá. CRP: 08/13514. E-mail: aline_matioli@hotmail.com

¹⁴² Assistente Social, pós-graduada em Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), e pós-graduada em Saúde Mental pela Faculdade de Apucarana (FAP). CRESS 5761. E-mail: camilacmartines@hotmail.com

¹⁴³ A opção por não revelar o nome da cidade sede do projeto foi uma medida protetiva, a fim de preservar a identidade de Adriano (nome fictício), evitando qualquer informação que pudesse facilitar sua identificação. Alguns dados não-significativos da sua história foram alterados com a mesma finalidade, dados que, de forma alguma comprometem ou subvertem sua história.

importante na consolidação da rede de proteção e promoção social” (Brasil, 2008b, p.4). Com propósitos maiores do que superar a fome e a miséria social, o projeto tem como intuito oferecer aos sujeitos, dignidade humana, e, para tanto, “é necessário garantir a todos e a todas as oportunidades para desenvolverem plenamente suas potencialidades e capacidades e, assim, viverem de forma digna e autônoma” (Brasil, 2008b, p.4).

A política de assistência social contida nos serviços, programas e projetos sociassistencias, como o ProJovem Adolescente, objetiva principalmente a

“proteção social básica (que visa à prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições em várias dimensões e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários) e em proteção social especial (que visa a proteção a indivíduos e famílias em situação de risco pessoal e social, em decorrência de abandono, maus-tratos, exploração sexual, envolvimento com atos infracionais, trabalho infantil, entre outras” (2008b, p.5).

O PROJOVEM ADOLESCENTE E AS MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS

O ProJovem Adolescente faz parte das políticas pública de proteção social oferecidas aos beneficiários do programa Bolsa Família. O público alvo do projeto são jovens de 15 à 17 anos de idade, egressos ou vinculados a programas e serviços de proteção especial, tais como: os programas de Erradicação do trabalho Infantil (PETI) e programas de Combate a Exploração Sexual, além de adolescentes “em situação de conflito com a lei, cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto ou egressos de medida de internação – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA”(2008b, p.6). Uma pequena porcentagem das vagas é destinada aqueles jovens que, apensar de não se enquadrarem dentro das especificidades expostas, se interessem pelas atividades desenvolvidas no projeto.

Dentro deste cenário, há uma demanda social a ser atendida, e que em concordância com a PNAS (Política Nacional de Assistência Social) e o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente¹⁴⁴) configura-se como prioritária de atenção e ações, pois se

¹⁴⁴O primeiro Código de Menores do Brasil data de 1927, e trata o atendimento em meio aberto como liberdade vigiada. O Novo Código de Menores, em vigor de 1979 a 1990, dispõe sobre a medida de liberdade assistida empregada tanto para os acusados da prática de delitos como para casos de desvio de conduta. Somente com o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, surge a doutrina de proteção integral dos jovens, oferecendo novos parâmetros de atendimento infanto-juvenil (Brito, 2007).

trata de crianças e adolescentes. E na conjuntura nacional da política de assistência social à atenção a este público é de caráter prioritário.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Conforme consta no ECA, a convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente afirma serem estas o público alvo prioritário das políticas sociais, e no Art. 4º, § único, define a

- Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- Precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Assim, os adolescentes atendidos pelo ProJovem Adolescente se inserem em uma conjuntura demonstrativa e agravante dentro do cenário nacional, vez que, identifica-se entre estes, uma série de fatores de risco e vulnerabilidade, não apenas social, como os casos de violência intra-familiar e a prática de infração penal, como também intelectual, no que diz respeito a desmotivação para a educação, por exemplo.

Com vista à transformação deste quadro, o ProJovem Adolescente tem como intuito inserir o maior número possível de adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, posto que este unifica ações culturais, de educação, de lazer, de cidadania, dentre outros tópicos de importância para a juventude, sendo desse modo, capaz de propiciar uma alternativa de vida diferente de suas vivências particulares traumáticas, representando uma oportunidade de vida cidadã.

É sabido que toda a sociedade possui seu legado de normas, valores e costumes, e que alguns fatos são tidos como reprováveis sob o ponto de vista ético e moral, e por isso devem ser reprimidos. A legislação atribui penas para a prática de tais fatos quando uma criança - pessoa de zero a 12 anos incompletos, ou um adolescente -

pessoa de 12 anos completos ate dezoito anos incompletos (Definição de Adolescente Segundo a Lei nº8069/13/07/90 – ECA), pratica algum delito ou ato infracional descrito na Lei como crime e/ou contravenção penal.

Ao cometer um ato infracional o adolescente será encaminhado ao Promotor de Justiça. A priori será aplicada uma medida de proteção ou socioeducativa, poder-se-á ainda, aplicar uma medida socioeducativa cumulada com uma medida de proteção. As medidas de proteção encontram-se descritas no Título II, Capítulo II – Das medidas Específicas de Proteção do ECA, e compreendem, dentre outras: o encaminhamento da criança ou jovem aos pais ou responsáveis; inclusão em programas comunitários; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; abrigo em entidade, etc.

Em relação às medidas socieducativas, estas podem ser cumpridas tanto em meio fechado (internação em unidades de semiliberdade e reclusão em casa de internamento), quanto em meio aberto (advertência, obrigação de reparação ao dano, prestação de serviço à comunidade e Liberdade Assistida). Tais medidas empregadas pelas autoridades quando verificada a prática do ato infracional são assim descritas no ECA, em seu art.112:

- I – Advertência;
- II – Obrigação de reparar o dano;
- III – Prestação de serviço à Comunidade;
- IV – Liberdade Assistida;
- V – Inserção em regime de semiliberdade;
- VI – Internação em estabelecimento educacional;
- VII – Qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Segundo Moreira (1997, citado por Martins et al., 2005, p.118) o ECA “propicia aos jovens que infringiram a lei a possibilidade de readaptação social, ao afastar o adolescente do Código Penal e adotar uma liberdade vigiada, longe das prisões de adultos e criminosos comuns”.

A aplicação da medida socioeducativa deve ainda, respeitar a capacidade do adolescente em cumpri-las, as circunstâncias em que o ato infracional foi praticado e a gravidade da infração cometida, pois cada adolescente carrega consigo sua história singular e sua trajetória de vida e experiências. A medida socioeducativa possibilita ao adolescente autor do ato infracional a análise e o reconhecimento de sua

conduta indevida, bem como a percepção do próprio valor como ser humano. E devido à importância do meio social no resgate da cidadania, torna-se indispensável à participação destes jovens na comunidade. Daí sua inserção do projeto ProJovem.

Desta forma, inserir o adolescente autor de ato infracional no coletivo de jovens do ProJovem Adolescente tinha como objetivo orientá-los na fase de formação de sua cidadania, possibilitando-lhes a construção de um projeto de vida, incentivando seu retorno à escola e capacitação profissional, contemplando a reflexão sobre seus atos, seus objetivos e expectativas futuras. Para garantir que sua condição de sujeito em desenvolvimento fosse respeitada, e a cidadania plena conquistada, era oferecido ao jovem o conhecimento dos direitos e deveres inerentes aos adolescentes.

O resultado esperado com este trabalho era que os adolescentes autores de ato infracional fossem vistos como indivíduos em desenvolvimento, que são sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral, sendo possível evitar a reincidência e possibilitar a reintegração e ressocialização dele e de sua família ao convívio social.

SOBRE OS ASPECTOS PRÁTICOS

Neste item apontamos algumas experiências bem sucedidas no trabalho com os adolescentes provenientes de medidas socioeducativas que frequentavam o projeto ProJovem Adolescente.

São múltiplos os fatores que levam os jovens a prática de ato infracional, tais como: desagregação e violência familiar, pobreza extrema, uso de substâncias tóxicas, abandono, falecimento dos cuidadores e, até mesmo, a influência dos meios de comunicação de massa - no sentido de uma supervalorização da riqueza e do consumo de bens e produtos que, de certa forma, tais jovens são excluídos - dentre outras situações estressoras capazes de lançar os jovens no mundo do crime (Martins et al, 2005).

Nesse sentido, frente a carências tão fundamentais das quais esses jovens são expostos antes da prática dos atos ilegais, nossa postura no grupo buscou a promoção da saúde (física e mental) dos jovens, a melhoria na qualidade de vida através da capacitação sociocultural, da compreensão dos direitos e deveres do cidadão, da inserção cidadão em projetos comunitários, no estímulo e reforçamento das competências sadias dos jovens, na compreensão das desigualdades e diferenças sociais da população brasileira como um todo e, ainda, no incentivo a participação de projetos

de capacitação (curso de garçom, de assistente de pedreiro, de manicure, de confeitaria, dentre outros cursos oferecidos pelo CRAS, órgão gestor do projeto).

Havia ainda, o empenho em oferecer aos jovens novos valores, conceitos e reflexões sobre suas idéias, comportamentos e atitudes, visto que a medida socioeducativa em meio aberto, é uma medida punitiva de caráter educativo e socialmente útil imposta ao jovem infrator, que visa o não afastamento do indivíduo da sociedade, não excluí-lo do convívio com seus familiares, seus amigos, da escola, e principalmente, não expô-lo aos males do sistema penitenciário brasileiro.

A respeito do não afastamento dos jovens de seus pares, seja por questões físicas – no caso de internamento –, ressaltamos que quando um jovem era encaminhado ao ProJovem Adolescente com vistas a cumprir medidas socioeducativas, mantínhamos uma política de não revelar este fato aos demais jovens do coletivo, a fim de não gerar resistências e preconceitos desnecessários em relação ao novo integrante, e, ainda, de não expor o jovem infrator a uma situação para ele, possivelmente constrangedora e desconfortável. Avisar os demais membros do coletivo sobre estes jovens seria, de certa forma, marcar diferenças, estigmatizá-los, consequências estas contrárias aos objetivos de nossa atuação que era, de forma resumida, ajudar esses jovens a se inserir nas regras sociais e voltarem a agir e pensar como “cidadãos de bem”.

De acordo com Martins et al. (2005, p.120), os adolescentes infratores não são bem vistos pelos demais colegas e até mesmo pelos professores, à medida que fugiram da “normalidade” das regras sociais, o que dificulta ainda mais sua reinserção no meio social e escolar. Conclui o autor que:

Tal rejeição se expressa por meio de suas carências mais variadas: afetivas (não conhecem a amizade desinteressada, o amor sem interesse), sociais (são vistos como marginais, bandidos ou pobres, desclassificados), psicológica (não impõem respeito, nem despertam simpatias, respeito “só de arma na mão”) e material (não têm acesso aos bens de consumo necessários à sua sobrevivência e à caracterização de um estilo de vida digno perante a sociedade).

Por medo desta rejeição social, muitos adolescentes acabam entrando de vez para criminalidade, pois estes, frente ao sem-número de preconceitos e discriminações que enfrentam, passam a acreditar cada vez menos em sua capacidade de mudança, de

recuperação, e em sua potencialidade como sujeito capaz de alterar sua história. Por tais razões, a identidade dos alunos infratores era mantida em sigilo no grupo, como um pacto de silêncio entre orientadoras e jovens.

Porém, mesmo preservando sua identidade como agente infrator, abordávamos durante o trabalho no coletivo, muitos temas relacionados ao ato infracional, direitos e deveres do cidadão, direitos humanos, respeito e cidadania, a fim de atingir indiretamente aos jovens que cumpriam suas medidas junto ao coletivo. Preservar esta informação dos demais membros do coletivo, acreditamos, facilitou nossa relação com os jovens, no sentido de uma melhor confiança e respeito mútuo.

Cabe lembrar que aos adolescentes autores de ato infracional são aplicadas medidas socioeducativas conforme o crime cometido, e segundo nosso sistema jurídico vigente, as medidas socioeducativas atendidas pelo ProJovem Adolescente eram, em sua totalidade, a de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, que, segundo o ECA compreende:

Seção IV

Da Prestação de Serviços à Comunidade

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Nesse sentido, durante a frequência no Projovem, oferecíamos ao jovem diversas possibilidades de cumprir suas tarefas de prestação de serviços à comunidade, por meio, por exemplo: de palestras e da confecção de material informativo a ser entregue nas escolas da rede pública, acerca de temas de importância e interesse da juventude, como o abuso de álcool e outras drogas ilícitas; informações acerca das doenças sexualmente transmissíveis (DST); métodos anticoncepcionais, etc. Os jovens tinham ainda, a possibilidade de cumpriam parte de sua prestação de serviço realizando entrevistas nos bairros da cidade, a fim de verificar a porcentagem de pessoas que separavam o lixo reciclagem em suas casas, e sempre que deparassem com uma residência onde não havia este hábito constituído, era dever do jovem oferecer

explicações e razões da importância deste ato para a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais para as gerações futuras¹⁴⁵. Desse modo, ao mesmo tempo em que aprendiam conceitos e temas novos durante as atividades desenvolvidas no coletivo, os jovens exerciam seu papel cidadão, conscientizando outros sobre temas de grande impacto social.

Seção V

Da Liberdade Assistida

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso.

Sobre os jovens em Liberdade Assistida (LA), tivemos experiência com apenas um jovem participante do coletivo. Neste caso, o jovem tinha tarefas análogas aquelas destinadas aos jovens que cumpriam medidas socioeducativas, a diferença residia em nossa atuação, pois tínhamos como obrigação enviar relatórios, fazer o acompanhamento escolar e visitas familiares esporádicas. Nessas visitas familiares, os pais eram estimulados a participar mais ativamente da vida dos filhos e, inclusive,

¹⁴⁵No trabalho intitulado “*Redes sociais: um recurso para a construção de novos vínculos entre educadores e alunos*”, presente nestes mesmos anais, apresentamos mais dados sobre os projetos desenvolvidos do projeto ProJovem Adolescente, como é o caso do projeto sobre reciclagem.

acompanhá-los no cumprimento das medidas, pois como sugere Salas (1988, citado por Brito, 2007, p. 137) “ao abordar o atendimento educativo de jovens em conflito com a lei, hoje o Estado deve romper com uma lógica de atendimento estritamente individual, buscando o trabalho com o ambiente familiar e procurando restaurar a autoridade dos pais”.

Segundo Martins et al.(2005, p.118) “o programa de Liberdade Assistida é uma alternativa considerada progressista para ressocializar o jovem que cometeu ato infracional dentro da sua comunidade.” Neste contexto, buscávamos por meio de nossas práticas junto aos adolescentes, à promoção de cuidados e práticas socioassistenciais, que possibilitassem o desenvolvimento integrado dos conceitos morais, éticos e sociais.

Nossa atuação no projeto ProJovem Adolescente também visava possibilitar que os adolescentes oriundos de áreas de riscos fossem estimulados a buscar novas oportunidades nas áreas integradas, priorizando a concepção e produção de valores, legitimando a cidadania, buscando a inclusão social, comunitária e profissional, preparando-os para uma vida social mais digna. A medida socioeducativa em meio aberto, como explicado, foi pensada como um sistema progressivo, embora flexível, que pudesse ser funcional. Dessa forma, tais medidas eram aplicadas conforme a capacidade do adolescente em cumpri-las e compreender sua função socializante, como eram as pesquisas de rua, a confecção de material informativo e as palestras produzidas pelos jovens durante sua convivência no coletivo. Porém, como será visto na história de Adriano, nem sempre o trabalho com os jovens obtém resultados favoráveis.

A HISTÓRIA DE ADRIANO

Adriano era filho primogênito, tinha 17 anos e uma irmã dez anos mais nova. Sobre o pai, pouco falava, pois dizia que não tinha nenhum contato com ele, mesmo porque o pai o rejeitou quando a mãe estava grávida. Morava com sua mãe, que trabalhava como faxineira para poder sustentar a casa, com sua irmã e também com seu padrasto, que acabou sendo preso por tráfico de drogas. Relatava que seu padrasto era agressivo, mas não com ele, pois nunca lhe “encostou a mão”, mas que não aceitaria que ele voltasse para casa quando saísse da prisão, e dizia para sua mãe que caso isso viesse a acontecer, ele sairia de casa.

A relação com a mãe era pouco afetiva, ajudava no cuidado da casa e auxiliava no cuidado da irmã - que tinha estabelecia um vínculo de afeto intenso. Por várias vezes

levou-a no coletivo de jovens, pois não poderia deixá-la em casa sozinha e, ao mesmo tempo, queria frequentar o grupo. Nunca foi impedido de levá-la nas reuniões ou de sair mais cedo para buscá-la na escola no período de aulas. Apesar de Adriano morar em um complexo de casas doadas pela prefeitura, e sua mãe ganhar um salário mínimo para manter os três, Adriano começou a chamar atenção no coletivo de jovens, pois apresentava indumentária incompatível com sua condição econômica. Praticamente todos os meses, Adriano aparecia no grupo com telefones celulares novos, os lançamentos do mercado.

Quando questionado sobre o fato, Adriano sorria e dizia: *“eu ganhei”*. Questionado novamente sobre o valor dos presentes, ele reiterava: *“eu não posso dizer, é segredo, mas tenho meu charme”*, e sorria novamente. Após seis meses frequentando o grupo, Adriano revela que estes presentes eram oferecidos por *“pessoas importantes da cidade em troca de meu silêncio”*, pois dizia que poderia *“estragar a vida de muita gente”*. Um dia Adriano chega feliz ao grupo contando que iria ganhar um computador, momento em que ele revela o porquê dos presentes, dizendo que saia com *“homens casados”*. Adriano dizia que nada de ruim iria lhe acontecer, pois ele tinha *“o corpo fechado”* através de um *“trabalho”* feito através de *“magia negra”*. No grupo de jovens, Adriano tentou levar um colega de grupo para uma de suas *“noitadas”*, fato que somente descobrimos *à posteriori*, mas que, felizmente, este jovem, a quem chamaremos de Thiago, desistiu do programa.

Adriano, após cumprir sua medida socioeducativa, parou de frequentar o grupo, mas continuava passando para nos visitar e contar orgulhoso as peripécias de sua vida noturna e seu novo projeto: *“abrir uma boate”*. Dizia que estava juntando dinheiro e que já tinha *“quatro mil reais para iniciar meu negócio”* que, na realidade, tratava-se de uma casa de prostituição. Porém, não conseguiu alugar um local, pois ainda era menor de idade.

Adriano chegou ao ProJovem encaminhado pelo Ministério Público para cumprir medida socioeducativa cumulada com frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental por ter jogado uma bomba no banheiro de sua antiga escola. E, como no relato, somente descobrimos o *“outro lado”* de sua história, a verdadeira história de Adriano, ao longo de alguns meses. Porém, para cumprir a medida socioeducativa Adriano precisava estar matriculado, e, assim, procurou seu antigo colégio para poder voltar a estudar. Contudo, não foi aceito.

Quando procuramos o diretor para questioná-lo sobre a razão de não aceitar Adriano de volta no colégio, este nos informou que ele “*aliciava menores*”, e que não colocaria em risco a integridade física de “*crianças inocentes*”, e que por esta razão, não poderia aceitá-lo novamente. Diante desse fato novo, **o aliciamento de menores**, conversamos com Adriano e o mesmo aceitou estudar no CEEBJA - Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos - para poder cumprir as medidas junto ao coletivo do ProJovem.

A ÉTICA DA INCLUSÃO

Diante da recusa das escolas públicas de ensino regular aceitarem Adriano como aluno, tínhamos como opção acionar o Ministério Público para que ele estudasse em uma escola de ensino regular, pois como consta do ECA, este era um direito de Adriano. Porém, surgiu-nos a dúvida: como deixá-lo se relacionar com crianças e adolescentes mais novos que ele, sujeitos que, em sua maioria, pela inocência e incapacidade de autodefesa estariam correndo o risco de serem aliciados ou até mesmo violentados pelos pares de Adriano?

Semelhante a um laudo psicológico, caso entrássemos com um pedido no Ministério Público para inserir Adriano na rede regular de ensino, estaríamos assinando um atestado de que sua conduta negativa não iria se repetir. Garantia esta, que não poderíamos oferecer, pois além da pouca convivência com Adriano no grupo, não havia de sua parte, interesse em iniciar um atendimento psicológico que pudesse oferecer melhores possibilidades de decidir sobre sua inclusão ou não no ensino regular. Consequentemente, optamos por não fazer o pedido na justiça apesar de ser um direito de Adriano, pois junto ao direito de Adriano, existia o direito dos demais alunos estudarem em um ambiente ausente de riscos de aliciamento, abuso sexual e, mesmo, do abuso de sua capacidade de compreensão acerca da sexualidade de um modo geral, à medida que Adriano apresentava um linguajar bastante sexualizado e, por vezes, grosseiro, o que poderia soar invasivo e ofensivo para crianças e outros adolescentes menores que ele teria convivência nestas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto à inclusão de Adriano em uma escola regular da rede estadual, variávamos de uma posição favorável a uma posição desfavorável, na medida em que, se por um lado, junto à convivência com outros jovens, Adriano poderia se recuperar ou conhecer novas formas de ser sujeito, por outro lado havia o receio de que esses outros jovens e crianças pudessem ser aliciados. Assim, variávamos da esperança de uma recuperação, se assim podemos nos expressar, ao medo de novos aliciamentos e a exposição de outros jovens a uma situação ou evento traumático.

Frente a tais impasses éticos, optamos por não acionar o Ministério Público e estimulamos a matrícula de Adriano no ensino de jovens e adultos. Desse modo, conseguimos uma solução intermediária: Adriano retomava os estudos, tendo assim garantido o seu direito. E, por outro lado, os possíveis colegas de sala de Adriano na rede regular, crianças de 12, 13 e 14 anos, tiveram também garantido o seu direito de estudar em um ambiente livre do risco de um ato criminoso. Foi que conseguimos fazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2008a). *ProJovem Adolescente: Traçado metodológico*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, junho de 2008.

BRASIL (2008b). *ProJovem Adolescente: Caderno do Orientador Social – Ciclo I Percurso socioeducativo II: “Consolidação do Coletivo”*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, junho de 2008.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRITO, Leila Maria Torraca de. (jun, 2007). Liberdade assistida no horizonte da doutrina de proteção integral. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 23(2), doi: 10.1590/S0102-37722007000200003. Recuperado em 17 de abril de 2011, de www.scielo.br

MARTINS, Jeyse et al.(jun, 2005). O professor e o aluno em liberdade assistida: um estudo exploratório. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, 9(1), doi: 10.1590/S1413-85572005000100011. Recuperado em 11 de maio de 2011, de www.scielo.br

AS EMOÇÕES COMO OBJETO DE ESTUDO INTERDISCIPLINAR: NOTAS SOBRE VIGOTSKI E KAGAN

Gisele Toassa, Faculdade de Educação, UFG

gtoassa@gmail.com

1 – Problemática, objetivos e metodologia

Palavras/locuções significantes de emoções existem em todas as línguas. Permanente desafio de compreensão dos homens por eles mesmos, caro às ciências humanas e biológicas, além da filosofia, as emoções vêm sendo objeto de múltiplas abordagens (Engelmann, 1978).

Entretanto, Engelmann (id., p.15) e Vigotski (1933/2004, p.54) assinalam a vagueza e inadequação do conceito de emoção. Ainda são raras as iniciativas interdisciplinares que logram defini-lo. Permanece certa incomunicabilidade entre diversas áreas do conhecimento: um exemplo é “Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos” (Damásio, 2004), que, a despeito de seu valor na difusão de pesquisas recentes sobre a relação mente-corpo, deixa de lado a psicologia do desenvolvimento, recorrendo ao darwinismo social para explicar a filogênese das emoções humanas¹⁴⁶.

Em oposição a enfoques como esse, o presente trabalho defende que a psicologia histórico-cultural transcenda fenômenos psíquicos nebulosos e gastos em sua aparência, compreendendo-os em suas múltiplas determinações – o que implica numa interdisciplinaridade orientada pela obra de Vigotski. Buscando manter tal horizonte em perspectiva, este texto relata parte de uma pesquisa de doutorado que teve os seguintes objetivos específicos (entre outros):

1) compreender as idéias de Vigotski para o futuro (do pretérito) dos estudos sobre as emoções;

¹⁴⁶ Sem convidar para sua reflexão os estudos ontogenéticos, Damásio (2004, p.41) chega, por exemplo, a classificar os comportamentos lúdicos humanos entre as pulsões e motivações, ao lado da fome, da sede e dos comportamentos sexuais, em franco desacordo com as contribuições da psicologia do desenvolvimento. Cite-se, por exemplo, as importantes contribuições da “Psicologia do jogo” de D.B. Elkonin (Toassa, 2009). Neste trabalho, utilizamos a expressão o *darwinismo social* como perspectiva que busca priorizar as explicações acerca da origem e natureza das emoções humanas na finalidade adaptativa das mesmas, simplificando a sua diversidade ao equiparar a sociedade com a noção darwiniana de ambiente.

2) relacionar tais idéias à pesquisa interdisciplinar contemporânea na referida temática.

Estudou-se o “Utchenie ob Emotsijakh” em duas traduções (Vigotski, 1999, 2004), processo complementado pela leitura de autores citados por Vigotski (caso de Charles Darwin e William James) na referida obra. Tratar de pesquisa contemporânea demandou diversos levantamentos bibliográficos, um dos quais foi empreendido na base de dados PubMed, em outubro de 2008¹⁴⁷. Pesquisaram-se, ainda, livros e artigos no Scientific Electronic Library Online Brazil (SciELO), tendo como palavra-chave a expressão “sistema límbico” – busca que indicou três artigos de interesse para a pesquisa de doutorado. Esses levantamentos funcionaram como uma breve varredura no assunto, posteriormente combinada com livros mais amplos de revisão de literatura (caso de Kagan, LeDoux e Damásio). O trabalho de Kagan é o único a ser debatido neste texto.

2 – Vigotski e o futuro (do pretérito) na psicologia das emoções

O “Teaching about emotions” é um manuscrito inacabado, redigido aproximadamente entre 1931 e 1933 (última versão datada de 1933). Recebeu vários títulos e teve partes publicadas no *Voprosy Psikhologii* (1968) e *Voprosy Filosofii* (1970).

Na sua primeira e única parte, o “Teaching...” sintetiza as críticas vigotskianas ao legado da teoria periférica das emoções (identificada como “velha psicologia”), a partir do relato de experimentos com animais e análises clínicas de

¹⁴⁷ O PubMed é uma base de dados mantida pelo U.S. National Library of Medicine e pelo U.S. National Institutes of Health, especializada em publicações de ciências médicas e biológicas. Um olhar geral sobre essas pesquisas mostrou-nos alguns temas recorrentes: a busca por definir os papéis deste ou daquele sistema/região encefálica(a) nos processos emocionais, definir e aplicar modelos experimentais para testes de medicamentos, descrever as manifestações emocionais desta ou daquela síndrome neurológica ou psicopatológica, propor métodos de tratamento psicoterápico, lançar hipóteses criminológicas, discutir interações grupais. Os autores são tantos que nos é difícil até mesmo listar, quanto mais definir, os achados mais relevantes. Realizamos, ainda, em 07/11/2007, um breve levantamento em duas bases de dados internacionais especializadas em ciências biológicas (a CABI e a Zoological Record, disponíveis no site da USP: <http://www.usp.br/sibi>), encontrando nelas artigos relativos à psicologia comparada, a partir das palavras-chave “emotion” e “feeling” sem limite de data. Foram freqüentes as referências a pesquisas veterinárias, dirigidas a temas práticos de condicionamento e tratamento dos animais, ao seu bem-estar, saúde mental, felicidade, prazer, *stress* e sofrimento animal (e os indicadores desses fenômenos), estudos sobre os efeitos das expressões faciais e de fármacos, além de modelos sobre a interação cognição-emoção na filogenese. Obtiveram-se referências a 9.067 artigos com o termo “emotion” no título ou resumo, 7.846 deles reportando pesquisas (principalmente clínicas) realizadas com humanos; 2.961 com o termo logo no seu título. Traduções do descritor para línguas como francês, espanhol e italiano não alterou significativamente o perfil das buscas realizadas.

pacientes com lesões cerebrais locais (que ele denominou de “nova psicologia”), defendendo que tal disputa científica era uma reedição não apenas da antiga querela entre Descartes e Espinosa, mas também da guerra travada entre materialismo e idealismo no plano filosófico. Foi concomitante à popularidade da teoria periférica na Rússia, onde a psicologia reactológica considerava-a “materialista” (Vigotski, 1933/2004, p.247). Através do “Teaching...”, Vigotski leva a cabo um primeiro objetivo: refutar esta teoria, negar seu suposto materialismo e expor seu dualismo, integrando filosofia, fisiologia, neurologia e psicologia clínica na resolução dos problemas então existentes no âmbito das emoções.

Assim sendo, o “Teaching about emotions” marca-se pela interdisciplinaridade: há comentários extensos sobre a fisiologia das emoções, a psicologia comparada de humanos e animais, além do modelo filosófico nelas aplicado. Já se buscava, na época, uma análise evolucionária do comportamento emocional, cujo pontapé inicial fora dado por ninguém mais, ninguém menos, que Charles Darwin, com a publicação de “The expression of the emotions in man and animals” (1872/1934). Nesse contexto, para Vigotski, o capítulo referente à reação emocional dos animais e à sua evolução era o item que a psicologia desenvolvera com maiores detalhes (Vigotski, 1932/1999a, pp.81-82). Dois trabalhos basilares para a história da psicologia e, também, para nossa discussão, foram os de William James e Carl Lange: doze anos após Darwin, James, americano com passagens pela medicina, filosofia e psicologia, publica um artigo intitulado “What is an emotion?” no *Mind* (1884, vol. IX, pp.188-205). De forma completamente independente, o anatomista e fisiologista dinamarquês Lange lança, em 1885, o livro “Emotions”, com idéias essencialmente iguais às de James. Tal concepção passou a ser denominada de teoria James-Lange, ou teoria periférica das emoções. A intimidade de Vigotski com o debate fisiológico pode ter se fundamentado nos estudos de medicina que ele realizava, embora jamais tivesse obtido o diploma de médico (baseado em A.A. Leontiev, 2005).

No “Teaching about emotions” (1933), de modo similar à “Psicologia Pedagógica”, é especialmente clara a raiz instintiva das emoções nos instintos mais primitivos, mais elementares, as emoções inferiores. Num texto sobre o primeiro ano de vida:

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto

inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y se cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. No es casual, por tanto, que las funciones afectivas estén en relación directa tanto con los centros subcorticales más antiguos, que son los primeros en desarrollar y se encuentran en la base del cerebro, como con las formaciones cerebrales más nuevas y específicamente humanas (lobos frontales) que son los últimos en configurarse. En este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico. (Vigotski, 1996, p.299)¹⁴⁸

Vigotski, que então estudava um lugar para a psicopatologia clínica em sua obra, aponta: a psicopatologia da vida afetiva também servia à negação da teoria periférica. Os trabalhos de S. Wilson (in Vigotski, 1933/2004, pp.45-47), por exemplo, indicavam em alguns pacientes uma ausência de paralelismo entre elementos mentais e somáticos das emoções. Outros, de H. Head¹⁴⁹, com lesões no tálamo óptico, apresentavam uma hipersensibilidade emocional unilateral do lado afetado, enquanto um terceiro grupo, mesmo com a musculatura facial paralisada, relatava continuar sentindo toda espécie de sentimento. Esses estudos provavam a utilidade na associação de métodos objetivos e subjetivos na constituição de sua psicologia (id., p.41). Provava-se também que as sensações periféricas de emoções, exceto em condições muito especiais, não se identificavam com as vivências emocionais, levando Vigotski a concluir que as sensações são apenas parte das nossas vivências. Cremos que a especificidade vigotskiana está em atribuir origem social e lingüística à classificação das emoções (Vigotski 1930/1991g, pp.86-87).

A descoberta do papel do tálamo causava mudanças cruciais. Levava a pensar que o desencadeamento das emoções implicava-se numa série de relações neuropsicológicas, colocando em xeque a exclusividade que se atribuía à evolução da espécie na determinação dos processos emocionais. Era de se supor a existência de mais causas que interagiam com a evolução biológica do organismo humano. Com isso, as emoções inseriam-se entre os processos mentais superiores e não entre os reflexos da espécie, como preconizava James. Aspectos que Vigotski considerava essenciais, como

¹⁴⁸

O autor, com o termo afeto, denomina um “simplex impulso sem qualidade especificamente emocional”.

¹⁴⁹

Não foram encontradas referências no Google a H. Head e S. Wilson. Nenhuma das edições do “Utchenie...” oferece dados sobre tais autores.

a determinidade, estrutura e dinâmica das emoções quase não eram problematizadas: Freud e Lewin eram dos poucos autores que buscavam preencher esta lacuna (Vigotski, 1932/1999a). Urgia a necessidade de um monismo, pois a teoria James-Lange permanecia dualista; suas idéias sobre a relação corpo-mente eram incompatíveis com as novas descobertas em fisiologia e neurologia clínica. James reivindicava descendência intelectual para com a teoria da seleção natural, no que foi criticado por Vigotski, muito atento não à superfície da teoria periférica – fundada na interpretação de dados experimentais, essa quintessência da ciência moderna – mas sim às suas similaridades profundas para com o pensamento cartesiano.

Vincular James a Descartes e propor a superação deste bloco dualista pelo monismo espinosano, doutrina psicofísica que viria a se constituir na principal orientação filosófica para uma nova teoria das emoções, era a estratégia adotada pelo bielo-russo (1933/2004, p.8). Ele propunha-se a concretizá-la na segunda parte do “Utchenie ob Emotsiajakh”, que, infelizmente, para parafrasear Marx (1859/1999, p.53), não foi legada sequer à crítica roedora dos ratos.

O caminho vigotskiano para a superação do fosso então existente entre humano e animal (uma vez que James tratava as emoções como mecanismos, processos explicáveis a partir de nossa história evolucionária), segundo cremos, vincula-se à concepção do autor sobre as relações de continuidade e ruptura entre eles, em que a formação cultural supera as reservas hereditárias da vida psíquica num processo de tese-antítese-síntese. As mudanças que constituem os eixos natural e cultural do desenvolvimento são um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. (Vigotski, 1931/1995, p.36).

Diante deste debate, como ficaria o futuro da psicologia das emoções?

Com Vigotski, selecionamos uma idéia central: *o futuro da psicologia das emoções concentra-se na resposta ao problema da divisão entre psicologia explanatória e descritiva ou fenomenológica, dirigindo-se ao desenho de um quadro único das múltiplas manifestações da vida emocional humana*, vivenciais e comportamentais, e de seus processos de determinação.

O bielo-russo defendia a criação de uma psicologia geral, cujos conceitos contemplassem o que seria próprio do humano. Trabalhava-se no contexto de luta da intelectualidade socialista contra o ranço teológico de uma União Soviética semifeudal, e ainda sob inspiração do materialismo militante de Lênin. Aí devemos compreender a interpretação de Vigotski, para quem a teoria James-Lange recaía numa visão

mecanicista: a evolução das espécies, expressa na mecânica do corpo no mundo, explicava o problema da causalidade das emoções, descoladas da personalidade e da história, reduzindo-se a um mecanismo animal sem sentido próprio nem vida subjetiva: mas não há vivência das emoções, há só percepções de mudanças na periferia do corpo, independentes da interpretação humana e dos processos de pensamento. Emoções tão diversas quanto o medo dos animais e o amor de Dante por Beatrice (baseado em Vigotski, 1933/2004, p.214) precisavam ter sua gênese esclarecida pela mesma teoria¹⁵⁰.

Frente à imensidão de dados dispersos e idéias confusas, Vigotski (idem, p.58) sustenta que o futuro de uma psicologia das emoções dependeria de uma divisão de trabalho entre as ciências e no interior da própria psicologia da vida emocional. Para desânimo dos mais afoitos, aponta: os problemas não resolvidos constituiriam tarefas a se solucionar em muitos anos, com extensas e sérias investigações (idem, p.55). A primeira, que ele próprio realizava, era compilar e relacionar o material fático sem coordenação, expondo a luta de idéias filosóficas por detrás das psicológicas, abrindo caminho para futuras investigações. Tropeçava-se na minguada compreensão do sistema nervoso dos primórdios do século XX: caberia mais formular idéias para as direções futuras da pesquisa do que tecer afirmações seguras no assunto.

A expressão “divisão do trabalho” é um tanto indefinida. Nosso autor não esclarece a quais tarefas se refere, mas indica o passo seguinte: diante dos novos fatos neurológicos – ainda incipientes – era necessário mudar o modelo filosófico que embasava a teoria das emoções (Vigotski, 1933/1999, pp.101-105), substituir o modelo cartesiano pelo espinosano, considerando que tanto a ciência pode se acabar com uma grande idéia filosófica como, através dos novos fatos concretos sobre a mente humana, seria possível resolver velhos problemas filosóficos. O gigantismo do projeto vestigial de Vigotski para as emoções, pois, não se detinha nos limites da psicologia, refletindo a emergência de uma ciência interdisciplinar. Ainda incipientes, as pesquisas clínicas e neurofisiológicas precisariam ser orientadas por novas bases filosóficas e combinadas com um maior desenvolvimento do trabalho nas ciências humanas.

3 – As emoções como objeto interdisciplinar: Jerome Kagan

¹⁵⁰

Vigotski endossa uma citação de Brett “En lugar de oponer una categoría de emoción a outra, hay que admitir que cada emoción puede adoptar diferentes formas, tan distintas como, por ejemplo, la rabia de un animal y una fundada indignación.” (1933/2004, p.138).

Setenta e oito anos depois do “Teaching about emotions”, tanto as ciências médicas e biológicas quanto as humanas evoluíram muito, com significativas transformações das metodologias de pesquisa. A produção sobre emoções multiplicou-se imensamente, assinalando a amplitude dos interesses políticos e financeiros ligados ao tema.

Os resultados desta pesquisa indicaram que, nos campos de conhecimento vinculados às ciências biológicas e da saúde, o darwinismo social apresentou-se como o principal paradigma de pesquisa das emoções humanas. Por outro lado, levantamentos numa base de dados das ciências sociais, o JSTOR (abreviatura de *Journal Storage*), indicaram grande fôlego de vários outros paradigmas (como a psicanálise e a etnolingüística culturalista). Entretanto, considerados isoladamente, estes não responderam satisfatoriamente ao objetivo principal do projeto vigotskiano: compreender as múltiplas manifestações da vida emocional humana. Tanto a compreensão do sentido das emoções (problema afim à psicologia descritiva de Dilthey) quanto de sua causalidade natural (enfrentada por James-Lange) precisariam ser trabalhados pela mesma teoria. Vigotski, então, elevava a interdisciplinaridade a um primeiro plano, tornando a psicologia parte desse campo limítrofe entre ciências humanas e biológicas.

A despeito do elevado número de textos localizados, este trabalho limita-se a expor algumas contribuições do livro de Jerome Kagan¹⁵¹: “What is emotion? History, measures and meanings” (2007), em relação com as idéias vigotskianas já expostas. Kagan não reivindica descendência direta do darwinismo, mas muito se utiliza dele na explicação de especificidades biológicas da espécie humana, combinadas com a leitura de uma considerável bibliografia filosófica, antropológica e de sua especialidade: a psicologia do desenvolvimento.

O encontro com o livro de Kagan foi casual. Embora seja um dos principais

¹⁵¹ Kagan (1929-) notabilizou-se pela pesquisa do temperamento, emoção e cognição na primeira década da vida humana, acompanhando muitas crianças a longo prazo. Atualmente, é Professor Emérito da Harvard University e diretor do Mind/Brain Behavior Interfaculty Initiative. Criticou a Teoria do Apego de John Bolwby, entre outras, defendendo que as experiências dos primeiros anos de vida são menos determinantes para a personalidade adulta do que se pensa (Alic, s/d).

Vale ressaltar que o reconhecimento da importância de sua obra sobre as emoções não representa um alinhamento da autora deste artigo para com idéias expostas em outros trabalhos do autor, que lhe são ainda praticamente desconhecidos.

nomes da psicologia americana, é cientista pouco citado no Brasil¹⁵². Enxergar semelhança entre algumas de suas idéias e as vigotskianas parece, à primeira vista, historicamente insólito: em “What is emotion?”, Kagan não se reporta à psicologia soviética. Tampouco defende a necessidade de que Espinosa seja elevado ao prosicênio da pesquisa neurocientífica. Mas um diálogo de Kagan com a psicologia de Vigotski pode-se estabelecer, a princípio, sobre duas bases comuns: 1) o problema da definição das emoções; 2) a valorização da interdisciplinaridade e da multiplicidade dos métodos de pesquisa no campo das emoções.

Kagan (2007) destaca-se pela crítica e cuidadosa reflexão metodológica, criticando os equívocos criados pelo darwinismo social nos estudos contemporâneos sobre as emoções. Caracteriza-se por uma ampla compreensão dos mais diversos métodos de pesquisa sobre o tema, incluindo as possibilidades e limites das técnicas de neuroimagem – não raramente fetichizadas na contemporaneidade, além de serem praticamente desconhecidas no campo da psicologia histórico-cultural brasileira.

Integrando muitos dados (à primeira vista, divergentes), numa abordagem complexa sobre o desenvolvimento humano, o autor mostra, por exemplo, os erros existentes na dicotomia entre inato e adquirido para explicação das origens do psíquico. Argumenta que o estudo das emoções não amadureceu o suficiente para se adquirir confiança num grande número de premissas (Kagan, 2007, p.214) – afirmação semelhante à de Vigotski, que nada conheceu da recente avalanche de trabalhos sobre emoções.

Kagan critica, também, a falsa universalização das emoções vividas no Ocidente. Em alguns tópicos, explica as relações entre alterações encefálicas e a culturização do cérebro ao longo do desenvolvimento, numa exposição similar à psicologia histórico-cultural de Vigotski e Luria. Afastando-se do binômio estímulo-resposta que permeia diversas teorias sobre as emoções, binômio este tão criticado por Vigotski (1931/1995, p. 62), Kagan concentra-se nos complexos de processos conceituais e de julgamento fundadores dos estados emocionais e de suas repercussões nas relações sociais, afastando-os da condição de mera resposta a estímulos. Defende o caráter estrutural das emoções, nelas integrando muitas dimensões da vida emocional e estudos sobre os seus diversificados impactos nos pensamentos, decisões e atos individuais de acordo com diferentes culturas e comunidades. Com isso, avança muito

¹⁵²

Identificou-se, no PEPSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia), uma única referência brasileira a Kagan (Lomônaco, 2006).

na compreensão das emoções como componentes de um cérebro sujeito a transformações culturais.

Kagan (2007) defende que muitas emoções existem, mas não chegam a ser percebidas pelo sujeito e tampouco se manifestam de modos perceptíveis por outros: são como a temperatura dos processos mentais. Há um oceano de manifestações emocionais aquém do discurso – até porque as estruturas cerebrais que alicerçam os sentimentos são menos vinculadas às áreas da linguagem do que as representativas de objetos e lugares do ambiente. Em muitos casos, chegam-se a detectar as emoções, ou seja, vivenciam-se *sentimentos*, mas não se lhes atribuem um rótulo linguístico. Sustenta o autor (idem, p.23) que a idéia de emoção humana na psicologia das últimas décadas é a de um constructo que se refere a quatro fenômenos imperfeitamente relacionados: 1) uma mudança no perfil da atividade cerebral (*brain profile*) para selecionar incentivos (recompensas, punições); 2) uma mudança conscientemente detectada no sentimento (*detected feeling*), com qualidades sensoriais identificáveis; 3) processos cognitivos que interpretam e/ou rotulam o sentimento com palavras (*appraisal*); e 4) uma prontidão (*preparedness*) para uma resposta comportamental, ou uma demonstração nesse sentido¹⁵³. Cada perspectiva psicológica varia na significância e nomenclatura atribuídas aos componentes (Kagan denomina “sentimento” ao segundo componente e “emoção” ao terceiro). Nos encontros e desencontros dos componentes, padrões de neuroimagem semelhantes não significarão necessariamente a associação de todos eles, nem influenciarão igualmente o pensamento e as relações interpessoais. O indivíduo que as experimenta pode chegar, mesmo, a atribuir-lhes rótulos muitos distintos. Um exemplo: pesquisadores associaram a ativação combinada da amígdala, córtex insular e cíngulo anterior tanto à percepção de eventos aversivos quanto à

¹⁵³ Kagan (2007, p.27-28) acredita que futuros investigadores elaborarão diferentes construtos para componentes separados da estrutura que caracteriza a emoção, na esteira dos antigos gregos, que separavam a taquicardia e o calor facial após um insulto, das emoções de raiva e vingança subseqüentes à avaliação do sentimento corporal. Os futuros constructos precisariam, por exemplo, separar um *primeiro grupo* de respostas a expressões faciais na forma de estados/padrões cerebrais consistentes, sem que o sujeito perceba nenhuma mudança no sentimento, de um *segundo grupo* de estados, acompanhados de comportamentos involuntários ou respostas autonômicas, de um *terceiro grupo* que resulta também em sentimentos detectados, mas não interpretados, de um *quarto grupo* envolvendo também a interpretação; e um *quinto grupo*, englobando todos os fenômenos: um estado cerebral, um sentimento detectado, uma avaliação e uma resposta. Mas, de fato, essas diferentes fontes de dados são descritas, por exemplo, com o rótulo “ansiedade”, tanto no encontro com estranhos quanto a ativação da amígdala perante caras raivosas.

excitação sexual decorrente de exposição a filmes eróticos (id., p.83). É o indivíduo que vivencia a emoção quem pode rotulá-la adequadamente. O autor afirma:

Although every emotion originates in brain activity, each is first and foremost a psychological phenomenon that is underdetermined by a brain state because each brain profile can give rise to an envelope of emotions. The specific emotion that emerges depends on the setting and always on the person's history and biology. (Kagan, 2007, pp.1-2)

Uma mudança no sentimento pode ser percebida e descartada ou nomeada e explorada com maior vagar. Para Kagan (2007, p.42), as palavras que utilizamos sofrem a influência do contexto imediato, ações ou pensamentos contínuos, os discursos e a *folk theory* (a psicologia do cotidiano, psicologia ingênua ou teoria popular corrente sobre os processos mentais). É por atribuir um importante papel à cultura que o autor descrê das definições de emoções básicas, considerando que as classificações existentes apenas refletem os modelos e hierarquias de emoções em diferentes culturas. Para uma nova concepção científica das emoções seria também necessária a criação de diferentes termos para as manifestações emocionais de crianças e adultos: a reação a que hoje denominamos “medo” de um bebê que chora reagindo ao frio imprevisto não é como o “medo” de um adulto que descobre um imprevisto sangramento em sua boca. Nossa capacidade de avaliação de um fato impõe diferenças de natureza em todas as manifestações hoje consideradas emocionais, chegando a alterar sua essência.

4 – Conclusões

Nos estudos sobre as emoções, Vigotski visualizava uma psicologia que deveria participar de uma grande “divisão de trabalho” entre as ciências, ainda demasiado imaturas para dar origem a uma teoria mais consistente. Mais de setenta anos depois, muito se pesquisou sobre a temática: tornou-se desafiador até mesmo selecionar um *corpus* de pesquisa, quanto mais formular algum juízo sobre o enorme número de trabalhos publicados.

Frente ao gigantismo da tarefa e o nanismo de referências próximas ao projeto vigotskiano para uma psicologia das emoções, recorreu-se a Jerome Kagan para auxiliar a análise da pesquisa contemporânea. Ao refletir tanto sobre pesquisas experimentais

quanto trabalhos antropológicos e filosóficos, Kagan advoga em favor da separação dos quatro fenômenos tradicionalmente associados às emoções: perfil neuronal, sentimento detectado, atribuição de sentido e prontidão para resposta, defendendo uma análise circunstanciada das emoções para superar a presente inadequação dos conceitos de emoções. Ao invés de pretender uma descendência direta com relação ao pensamento de Darwin, integra contribuições de diversas áreas do conhecimento, transcendendo os estreitos limites do darwinismo social. Este processo assemelha-se ao percurso metodológico de Vigotski para um futuro (do pretérito) da pesquisa sobre as emoções: ele desejava uma psicologia materialista dialética, que descendesse do darwinismo de modo a refutar o ranço teológico da União Soviética sem perder de vista as especificidades culturais dos humanos.

O autor afirma que: “Emotions are like the weather. There is always some form of weather, but we award special status to the infrequent, distinct arrangements of humidity, temperature, and wind velocity called hurricanes, blizzards, and thunderstorms.” (2007, p.22). Assim sendo, não faz sentido interpretarmos as emoções como processos psíquicos necessariamente pontuais e disruptivos, mas as situar como componentes fundamentais da consciência e determinantes do sentido da atividade consciente, tal como propunha Vigotski (1934/2001). O conceito de emoções em Kagan não está plenamente desenvolvido – não deixa de ser melancólico constatar que seu livro, “What is emotion?”, repete a dúvida do clássico artigo de James (1884/1967) – mas apresenta idéias a serem estudadas por uma psicologia histórico-cultural que se proponha a desenvolver o projeto inacabado de Lev Semenovitch para a pesquisa sobre as emoções.

Referências

ALIC, M. (s/d) *Kagan, Jerome (1929-)*. Encyclopedia of Psychology by Margaret Alic. Recuperado em 25 de novembro, 2008, de *Encyclopedia of Psychology* web site: http://findarticles.com/p/articles/mi_g2699/is_0005/ai_2699000518.

DAMÁSIO, A. (2004) *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.

DARWIN, C. (1934) *The expression of the emotions in man and animals*. London: Watts & Co. (Trabalho original publicado em 1872).

ENGELMANN, A. (1978) *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática.

JAMES, W. (1967) What is an emotion? In: C.G. LANGE, & W. JAMES. *The emotions* (pp.11-30). New York: Hafner (Trabalho original publicado em 1884).

KAGAN, J. (2007) *What is emotion?History, Measures and Meanings*. New Haven: Yale University Press.

LEONTIEV, A.A (2005). The Life and Creative Path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43 (3), 8-69.

LOMONACO, J.F.B. Três idéias sedutoras e quatro sugestões preciosas: algumas reflexões de Jerome Kagan. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2006, vol.26, n.3, pp. 384-405.

MARX, K. (1999) Para a crítica da economia política. In: *Marx* (pp.25-54). São Paulo: Nova Cultural (Texto original de 1857).

TOASSA, G. (2009) *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VAN DER VEER, R., & VALSINER, J. (2001) *Vygotsky: Uma Síntese*. São Paulo: Loyola/Unimarco.

VYGOTSKI, L.S. (2004) *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal (Texto original de 1933).

VYGOTSKI, L.S. (1996) El primer año. In: *Obras escogidas* (Vol. 4, pp.275-318). Madrid: Visor Distribuciones (Texto original de 1932-1934).

VYGOTSKY, L.S. (1999) The teaching about emotions. Historical-psychological studies. In: *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6, pp.71-235). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers (Texto original de 1933).

ASA – PROGRAMA VOLTADO À SAÚDE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Lucy Nunes Ratier Martins – UCDB - lucy@gersonmartins.jor.br

INTRODUÇÃO

A entrada do estudante na universidade pode ser vivenciada como um período determinante na vida dos jovens que influencia a sua vida futura. Neste período, podemos nos deparar com estudantes que não obtiveram êxito e com isso experimentaram sentimentos de frustração que, quando não atendidos na sua necessidade podem atingir proporções mais significativas (Correia, Gonçalves e Pile, 2003).

A experiência com baixo rendimento e aprendizagem pode ser considerado natural na vida acadêmica e neste período pode-se considerar natural que uma pessoa se isole, porém este isolamento deve ser circunstancial e durar pouco tempo.

Estudos demonstram que uma das preocupações crescentes das universidades é com relação a grande incidência de insucesso acadêmico dos seus alunos, que se manifesta de diversos modos, tais como: baixas classificações, absentismo, disciplina em atraso, mudança de curso, abandonos (Igue, Bariani e Milanesi, 2008).

O desenvolvimento de programas (intenções/ações) para evitar problemas psicológicos e/ou construir forças ou competências que favoreçam o bem estar psicológico é a base desta proposta. Programas assim desenvolvidos tem uma abordagem intencional e preventiva.

Cowen (1980) enfatiza três elementos decorrentes desse processo: reduzir novos casos de desordem, reduzir irritantes para a disfunção antes que elas ocorram e construir a saúde mental.

As principais estratégias que envolvem este tipo de programa buscam reduzir fontes de stress e aumentar as possibilidades de vida para as pessoas (*estratégia a nível de sistema*) e também o desenvolvimento de intenções para aumentar a capacidade das

peessoas se adaptarem efetivamente e lidarem com situações e eventos estressantes (*estratégia centrada na pessoa*).

A prevenção de doenças e a promoção de saúde estiveram, por muito tempo, ligadas ao modelo médico e por conseguinte as questões de doença se fizeram presentes. Portanto, é necessário que se estabeleça uma conceituação mais clara sobre a questão da saúde e de sua promoção.

Embora os conceitos de saúde e doença são conceitos para serem importantes mediadores do comportamento doente e saudável, poucos trabalhos fazem uma investigação sobre os conceitos de saúde.

Bleger (1989) não valoriza apenas a ausência de doenças, mas **o desenvolvimento incondicional das pessoas e da comunidade**. A concepção, então, de Saúde Mental, desloca-se da doença para saúde e a observação de como os seres humanos vivem em seu cotidiano.

Reconhece-se que a maioria das doenças físicas e mentais são influenciadas por uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Muitos transtornos mentais têm a sua base no cérebro e afetam pessoas de todas as idades, em todos os países, causando sofrimento às famílias e comunidades e também aos indivíduos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002).

A Saúde assim concebida está em função de outros fatores: do desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos onde o indivíduo se permite a uma interrelação adequada com a situação social em que vive e as contradições e conflitos que enfrenta no cotidiano. Essa concepção de saúde guarda uma relação mais evidente com o processo educativo. A partir dela podemos analisar a escola/universidade como uma instituição básica da sociedade no processo de saúde (Martinez, 1996).

O problema de quem trabalha com saúde principalmente no âmbito escolar ou universitário é a distância entre o conceito de saúde/doença e os procedimentos concretos para a aquisição de saúde.

Conhecer o conceito de saúde nem sempre significa conquistar uma condição de saúde, onde não se pode negligenciar os atores sociais e os seus significados à realidade social concreta.

É importante identificar os níveis de intervenção conforme preconiza a OMS – Organização Mundial de Saúde uma vez que nem sempre a distinção entre os conceitos são de todo bem assimiladas. Entende-se por:

Promoção – práticas e condutas que procuram melhorar o nível de saúde da população; Proteção – ações e mecanismos que visam assegurar e manter a saúde do indivíduo; Prevenção – procedimentos que objetivam evitar que o indivíduo adoça ou que a “doença” se agrave ou volte a ocorrer (Morais e Souza, 2000).

O termo prevenção inclui, ainda, três níveis (Almeida, 1984 apud Moraes e Souza, 2000):

Prevenção primária – evita o aparecimento da doença. Segundo Guimarães (1999) a prevenção primária é constituída por ações antecipatórias que visam diminuir a probabilidade do início ou do desenvolvimento de uma condição; utilizando-se de campanhas informativas, capacitação de pessoas para a detecção precoce de situações de risco, formação de multiplicadores para manutenção de atividades de informação, estímulo de fatores protetores como estilo de vida saudável, diminuição de fatores de risco como stress, ausência de rede social de apoio e baixa auto-estima.

Prevenção secundária – previne o agravamento da doença, diagnóstico precoce. Consiste em oferecer intervenções rápidas, visando evitar o agravamento de situações psíquicas que podem estar sendo vivenciadas.

Prevenção terciária – diminuir as sequelas deixadas pelo agravo à saúde, ações de reabilitação e limitação da incapacidade. Neste nível de prevenção é necessário manter uma vinculação com instituições de saúde para o tratamento, bem como o estabelecimento de convênios ou parcerias caso seja necessário possíveis internações.

Do ponto de vista conceitual, às vezes, não é difícil distinguir uma ação preventiva de uma curativa, porém ao mesmo tempo em que um profissional mantém uma atitude curativa, dependendo do vínculo que ele estabelece com o paciente, ele faz prevenção secundária ou terciária para o quadro presente e primária de outras doenças. Exemplo: Na escola ou universidade quando mudamos o olhar do professor para o aluno com “dificuldades” podemos estar agindo curativamente aos vieses e preconceitos (se é possível raciocinarmos nesses termos), e preventivamente em relação ao agravamento da situação.

Trabalhos voltados a Saúde Mental dos Estudantes apresenta considerações pertinentes a base desta proposta.

Loreto (1985) coloca que a atenção e o cuidado com bem-estar emocional a Saúde Mental do Universitário é uma preocupação que tem sua origem no século passado (1910) com a criação de serviços de atendimento à estudantes universitários nos

EUA. Estes programas atendiam alunos com quadros de adoecimento porém, na época, já existia uma preocupação com problemas comunitários.

Segundo Hahn (1994), nesse período, os estudiosos preocupavam-se mais com os aspectos quantitativos, indicativos da necessidade de cuidados na área de SM, não relacionando possíveis fatores associados a problemas dessa natureza e não discriminando quais seriam os tipos de comprometimento a serem observados.

No Brasil, os primeiros relatos sobre a atenção a Saúde Mental do Estudante Universitário (SMEU) datam de 1957 com a criação do Serviço de Higiene Mental e Psicologia Clínica, na cadeira de Clínica Psiquiátrica, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com objetivo de prestar assistência psicológica e psiquiátrica aos estudantes da referida universidade, iniciando com os acadêmicos de Medicina. Essa iniciativa era dirigida à Higiene Mental universitária e consistia em fornecer apoio ao estudante para a superação do conjunto de tensões, dificuldades e conflitos oriundos das experiências na universidade, contribuindo, assim, para a sua formação integral (Loreto, 1985).

Hahn, Ferraz e Giglio (1998) chamam a atenção, a partir de uma pesquisa realizada com estudantes do 4º ano da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e da Escola Paulista de Medicina (EPM), sobre a necessidade de se constituir serviços dirigidos a preservar e restituir a saúde mental do estudante universitário. Os autores apontam, também, a alta prevalência de quadros neuróticos, desordens psicossomáticas, distúrbios de conduta e toxicomanias em estudantes de outros cursos universitários.

Depressão, ansiedade e dificuldades de ajustamento são alguns dos problemas com grande ocorrência entre estudantes universitários (Hendrie et al., 1990). O aparecimento desses sintomas, na maioria das vezes, não faz com que os indivíduos procurem assistência necessária, e quando procuram são subdiagnosticados, correndo o risco de não receberem tratamento adequado.

Nagelberg e Shemberg (1980 apud Hahn; Ferraz; Giglio, 1998) relatam que aproximadamente 10% dos universitários podem ter a necessidade de atenção em programas de SM pelo menos uma vez durante a sua formação.

A prevalência de tais patologias é variada, e depende da população investigada, do instrumento utilizado na detecção, do período de tempo investigado e das condições socioeconômicas da população.

Pode se observar também que o papel do docente no contexto universitário não pode vincular-se apenas ao domínio e a transmissão de conteúdo da sua disciplina, devendo estender-se a um entendimento da gestão do processo educativo dos seus alunos e também a percepção como um agente de transformação social.

Ao tornar-se um agente de transformação social ele necessita ser pensado em um contexto mais amplo, de transformações e mudanças pelas quais passa durante o seu exercício profissional.

As contradições e os conflitos que o professor vivencia no seu cotidiano, entre outros fatores podem prejudicar interações adequadas, que por sua vez pode gerar um desequilíbrio na sua condição de saúde (Martins, 2005).

Neste sentido, os professores são agentes importantes e com um papel na promoção da saúde e no estilo de vida das pessoas. E, para promover saúde e vínculos significativos é preciso que ele seja saudável.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Desenvolver estratégias de acolhida acadêmica para discentes e docentes na superação das tensões, dificuldades e conflitos oriundos das experiências na universidade, apoiando o seu desenvolvimento durante a sua formação e futura atuação profissional.

Objetivos Específicos

- Constituir banco de dados para intervenções e planejamento de programas de saúde.
- Sistematizar e desenvolver programas de intervenção nos níveis de prevenção e promoção em saúde.
- Manter pesquisa e interação com possíveis áreas de intervenção.

CONTEXTO DO PROGRAMA

Esta proposta busca agregar os valores da prevenção de doenças e promoção de saúde que alicerça e aponta diretrizes no modo de ser e agir no contexto universitário.

A prevenção pressupõe uma metodologia caracterizada pela antecipação na atenção a situações de vulnerabilidade aos problemas.

Participantes

O programa é aberto a comunidade acadêmica dos 41 cursos oferecidos a instituição. A procura média pelos projetos é de 35 acadêmicos, mensalmente, totalizando aproximadamente uns 400 acadêmicos por ano.

Instrumentos

- Fichas e Questionários organizados para acompanhamento de acadêmicos
- Serviços de profissionais da área de Psicologia e Educação. Todavia, por se tratar de um programa interdisciplinar, os trabalhos de orientação ao acadêmico são desenvolvidos em conjunto com os professores disponíveis dos diferentes departamentos que constituem a universidade, uma vez que tenham suas interfaces nos objetivos propostos por este programa.
- Congrega também um grupo de professores e pesquisadores de áreas afins ligados à pesquisa na instituição.

Procedimentos

Todas as ações seguem esta proposta e procuram atender algumas etapas num processo de intervenção:

1. Identificação por meio de levantamento das necessidades
2. Planejamento e avaliação da dificuldade apresentada
3. Ações a serem desenvolvidas – intervenções profiláticas com a comunidade acadêmica, campanhas, atendimentos grupais, desenvolvimento de pesquisas vinculadas com programas (intervenções /ações) para evitar problemas psicológicos e/ou construir forças ou competências que favoreçam o bem estar psicológico, e que tenham uma abordagem intencional e antes do fato da desadaptação.
4. Avaliação do processo e acompanhamento dos resultados

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio dos levantamentos organizados e das escutas realizadas foi possível desenvolver propostas que contemplam dimensões de trabalho em **quatro eixos**:

Eixo 1 - Prevenção e Promoção de Saúde do Acadêmico - Esta dimensão de ação tem como propósito ajudar o acadêmico da universidade no sentido de auto conhecimento e o reconhecimento das suas potencialidades e limitações, oferecendo

serviços de apoio e objetivando a superação dos conflitos; o rendimento do acadêmico para melhorar aproveitamento da aprendizagem e também ações que promovam a saúde comunitária e a melhoria da Qualidade de Vida. As propostas aqui constituídas integram a perspectiva da Saúde Acadêmica na busca de conhecimentos, atitudes e práticas que partem do respeito aos significados, valores e cultura familiar e social. É imprescindível analisar o que promove saúde, o que agrava e o que põe em risco para poder se conquistar padrões de equilíbrio na vida. A seguir algumas propostas de intervenção: 1. *Atendimento Psicológico ao Estudante Universitário em Situação de Crise*; 2. *Prevenção às Drogas e Qualidade de Vida*; 3. *Mediando Conflitos: estratégia de apoio nas questões de relação professor e acadêmicos*; 4. *Atendimento Psicopedagógico à Acadêmicos*

Eixo 2 - Orientação Pessoal, Educativa e Vocacional - Este eixo procura propor ações para uma maior promoção Humana e Social, através da formação de profissionais plenamente identificados com a sua escolha. Prevê o desenvolvimento das orientações acerca de informação e atualização dos cursos de graduação e demais Instituições à nível de Brasil, bem como oferecer um atendimento que possa ajudar o acadêmico no pleno desenvolvimento de suas capacidades para o exercício laboral mais competente. Os projetos: 5. *Planejando a Carreira – Uma proposta de Reorganização no Processo de Escolha Profissional*; 6. *Aconselhar, Identificar e Construir um Projeto Profissional*; 7. *Estratégias de Ação para o Encarreamento e Desenvolvimento do Profissional*; 8. *Um olhar para a profissionalização no encaminhamento dos acadêmicos para Estágio*; 9. *Coaching: Uma estratégia no acompanhamento e desenvolvimento do acadêmico*.

Eixo 3 - Saúde do Professor- Esta dimensão buscará promover condições de saúde (pessoais e ambientais) para aqueles com os quais os acadêmicos terão uma vinculação maior e serão parâmetros de identificação na construção de seus projetos profissionais. Percebemos que para que os alunos usufruam de um bem-estar maior, é preciso que os seus interlocutores também estejam assistidos. Ações: 10. *Compartilhando Caminhos: Programa de Atenção à Saúde de Professores Universitários*; 11. *Stress e Desempenho – Implicações e Conseqüências na saúde docente*.

Eixo 4 – Pesquisa – Este eixo buscará contemplar a atividade de pesquisa integrada como suporte aos grupos de planejamento, realização e avaliação de programas especiais para que a finalidade institucional seja alcançada. Os dados

levantados podem ser úteis à administração da universidade. Este quadro não é absoluto e buscará responder as necessidades apontadas, aparecendo frequentemente novas alternativas de atuação e reflexão da realidade.

Cada um destes eixos e seus respectivos projetos são colocados a disposição da comunidade acadêmica para atendê-los conforme a demanda e calendário previamente estabelecido.

Atualmente o programa esta passando por reformulações e tem apresentado novas perspectivas para atuação do psicólogo na educação superior. Tem-se trabalhado com oficinas voltadas para a promoção de saúde com propostas de Leitura e escrita na universidade e habilidades de vida. O nível de participação e adesão as propostas tem aumentado consideravelmente.

Com as pesquisas, experiências e práticas no programa proposto- *Atenção à Saúde Acadêmica*, com certeza haverá uma contribuição para uma delimitação mais precisa dos objetos de estudo da saúde mental, pois a mesma se estrutura pela sistematização de suas práticas.

O arcabouço de conhecimentos construído pela ciência psicológica, particularmente as teorias do desenvolvimento, da personalidade e da aprendizagem, pode contribuir com valiosos elementos para a melhoria do ensino e para o crescimento pessoal e profissional. No ambiente universitário, constata-se inúmeras situações de adoecimento que direta ou indiretamente envolvem docentes e discentes.

Para que a Universidade cumpra realmente seu papel é preciso pensar não só a realidade em está inserida, mas também naqueles que constituem a universidade como agentes de transformação social e promotores de saúde.

REFERÊNCIAS

Bleger, J. (1989) *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.

Carlotto, M. S. (2002) Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: Benevides-Pereira, A. M. T. (org.). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Correia, T.; Gonçalves, I.; Pile, M. (2003) *Insucesso Acadêmico no IST*. Instituto Superior Técnico. Lisboa.

Guimarães, L. A. e Grubits, S. (1999) *Saúde Mental e Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hahn, M. S. (1994) *Estudo da clientela de um programa de atenção em saúde mental junto ao estudante universitário de São Carlos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de ciências Medicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Hahn, M. S.; Ferraz, M. P. T.; Giglio, J. S. (1998) Características de um programa de Saúde Mental para estudantes universitários brasileiros. *Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria*, v.20, n.2, p.45 – 53.

Hendrie, H. C. et al. (1990) A study of anxiety/depressive symptoms of medical students, house staff, and their spouses/partners. *Journal of Nervous and Mental Disease*. v. 178, n. 3, p. 204-207, mar.

Igue, E. A.; Bariani, I. C. D.; Milanesi, P. V. B. (2008) Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *PsicoUSF*, v. 13, n. 2. Itatiba: dez.

Loreto, G. (1985) *Uma experiência de assistência Psicológica e psiquiátrica a estudantes universitários*. Tese (Livre docência) – Centro de ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.

Martins, L. N. R. (2005) *Professores Universitários e Saúde Psicológica: compreendendo os processos constitutivos e contextos*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), Campinas.

Morais, M. de L. S. e Souza, B. De P. (orgs.) (2000) *Saúde e Educação: muito prazer!:* novos rumos no atendimento a queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.



Nalgelberg, D. B.; Shemberg, K. B. (1980) Mental Health on the college campus: an epidemiological study. *The Journal of the American College Health Association*. Washington, 28, p. 228-2230.

World Health Organization. (1989/2001) *Basic documents*. 43. ed. Geneva.

ASPECTOS AFETIVOS: ELEMENTOS RELEVANTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Evelyn Rosana Cardoso – UEM – prof_evelyn@hotmail.com

Ana Maria Teresa Benevides-Pereira – UEM –
anamariabenevides@hotmail.com

Valdeni Soliani Franco – UEM – vsfranco@uem.br

A matemática é uma das disciplinas mais eletivas da Educação Básica, figura entre as que os alunos apresentam mais dificuldades para aprender e também entre as que mais reprovam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Muitos são os fatores que colaboram para esta situação. Quando alunos que não apresentam problemas de outra natureza (neurológicos, psicopatológicos, congênitos e outros) capazes de comprometer a aprendizagem, não conseguem entender algum conteúdo ou alguma disciplina, outros aspectos da sua história escolar precisam ser investigados para romper com a ideia aceita por muitos professores de que “o aluno que já sabe aprende bem, o aluno que não sabe, não aprende nunca” (BECKER, 1993, p. 43).

Embora estudos realizados por Wallon (1968), Piaget (2006), Piaget & Inhelder (2007), Wadsworth (1992) afirmem que afetividade e inteligência são inseparáveis, a vida afetiva dos estudantes e as manifestações das emoções nas salas de aula ainda são pouco consideradas no processo ensino e aprendizagem. Tal fato provavelmente decorre pelo desconhecimento dos profissionais da educação sobre a importância dos aspectos afetivos na aprendizagem ou pela tradição em considerar apenas os aspectos cognitivos no ambiente escolar. No campo da Educação Matemática, são recentes as pesquisas cujo objeto de estudo leva em consideração o domínio afetivo.

Além de ignorar a afetividade, a escola é, frequentemente, repressora das emoções, considerando alunos educados, os mais competentes em sufocar seus sentimentos, sendo lamentável “constatar que ensinar crianças e adolescentes a se ‘comportarem’, reprimindo suas emoções, tem sido uma das ‘grandes’ tarefas dos professores” (CAMARGO, 2004, p. 22).

Em estudos sobre as fontes de estresse no estudante, Dal Vesco (2002), após observações em sala de aula, relata que os docentes pedem silêncio durante as aulas,

como se o fato de o aluno estar calado implicasse em estar atento e o diálogo é caracterizado como indisciplina.

A manifestação das emoções na maioria das vezes está associada apenas aos seus aspectos negativos. São frequentes expressões referindo-se às ações realizadas com a “cabeça quente”, como não sendo as melhores, considerando a presença das emoções como perturbadoras e inibidoras do raciocínio. Estudos realizados por Damásio (1996) com pessoas que tiveram comprometimento dos aspectos emocionais devido a lesões cerebrais, apontam os efeitos nocivos causados pela ausência de emoções e sentimentos, pois esta ausência pode comprometer a racionalidade.

Quando a escola ignora a emoção, desconsiderando a individualidade do aluno, como consequência torna-se mais excludente. Alguns alunos conseguem aprender, mas os que possuem emoções mais negativas em relação aos professores e às disciplinas que estes ministram, tendem a apresentar um histórico escolar com baixo rendimento e a abandonam com frequência o ambiente escolar.

O ensino de Matemática é agravado por esta situação, visto que o professor parece incorporar o rigor do saber matemático e, da mesma forma, se relacionar com os demais à sua volta empregando a mesma austeridade, contribuindo para que a matemática seja uma das disciplinas do currículo escolar que apresenta um dos mais elevados índices de reprovação.

Raramente uma pessoa consegue permanecer indiferente diante da matemática, pois esta desperta uma relação de amor ou ódio inesquecível. As pessoas costumam não enfatizar o seu desempenho em outras disciplinas, mas nunca se esquecem como eram em matemática. Sempre que vão se referir às experiências com esta ciência recorrem às lembranças dos professores da disciplina.

O conhecimento e a valorização das emoções reveladas pelos alunos não implica em valorização destas em detrimento aos aspectos cognitivos, mas sim usufruir dos aspectos positivos e minimizar os aspectos negativos.

Além dos conhecimentos específicos da disciplina e outras responsabilidades pertinentes ao professor, a capacidade de perceber e identificar as emoções nos outros, assim como a empatia, deveriam figurar entre os requisitos básicos para exercer a profissão, pois “sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível” (GOLEMAN, 2007, p. 24).

Se as pesquisas considerando os aspectos afetivos no ensino de matemática são poucas e recentes (GÓMEZ CHACÓN, 2003), em contrapartida temos nas escolas

problemas de ensino antigos e que atingem muitas crianças e jovens. São dificuldades que os estudos contemplando apenas aspectos cognitivos não eliminaram, abrindo espaços para pesquisas com visão holística de educação, pois “podemos separar a matemática da psicologia do pensamento enquanto ciências, mas não podemos separá-las enquanto fenômenos acontecendo na prática” (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1995, p. 11).

Sendo um campo vasto para ser investigado, compreendido e divulgado, muitas opções de pesquisa podem ser desenvolvidas.

A PESQUISA

Este trabalho focou o estudo em alunos de 5ª series de escolas públicas, por se tratar de um ano escolar com elevado número de reprovação e caracterizar-se como um período de rupturas, no qual o aluno, em muitos casos, muda de escola e passa a ter um professor para cada disciplina. Por outro lado, é nesta série que este inicia sua relação, positiva ou não, com o professor de matemática. Desta forma, a proposta foi investigar qual a relação afetiva evidenciada por alunos diante da matemática e confrontados com suas opiniões sobre os seus professores desta disciplina.

Para desenvolver este estudo, que aborda fenômenos e não fatos utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo, visto que fenômenos, tais como amor, angústia, afeto, emoção, crença, atitude, alegria, tristeza, ansiedade, medo, entre outros, são muito complexos e difíceis de serem analisados quantitativamente.

Nesta modalidade de pesquisa, por preocupar-se com a profundidade e não com a amplitude do fenômeno, pode-se trabalhar com um número reduzido de participantes, mas com diversos instrumentos para a coleta de dados.

Segundo Martins e Bicudo (2005) na pesquisa qualitativa os dados são obtidos pela comunicação entre os indivíduos e tratamento dos dados é realizado por meio da interpretação. Neste caso, a interpretação é “compreendida como um modo de ajuizar o sentido das proposições que levam a uma compreensão ou esclarecimento dos sentidos e significados das palavras, das sentenças e dos textos” (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 28).

Para realizar esta interpretação, este estudo foi embasado na análise de conteúdo proposta por Bardin, que corresponde a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p. 44).

A pesquisa de campo foi realizada em um colégio público de um município do noroeste paranaense. Esta instituição, em 2008 ao término do ano letivo contava com 164 alunos matriculados e distribuídos em cinco turmas de quinta série, sendo que cada turma possuía um professor de matemática diferente.

Participaram desta pesquisa nove estudantes considerados, na disciplina de matemática, como excelentes (médias bimestrais superiores a 9,0), medianos (médias bimestrais entre 6,0 e 9,0) e sofríveis (médias bimestrais inferiores a 6,0 e com histórico contendo reprovação no ano anterior).

Cada aluno participou de dois encontros, nos quais responderam a um questionário, resolveram problemas de matemática, foram entrevistados e observados apenas por um dos autores deste estudo.

OS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

O questionário de sentenças (apêndice A) foi a primeira atividade desenvolvida com os alunos no encontro inicial. As entrevistas ocorreram nos dois encontros.

As respostas dos alunos, ao questionário de complementação de sentenças e entrevistas, foram agrupadas por temas: Matemática, sensação em aprender matemática, lembranças das aulas de matemática, desigualdades de desempenho escolar dos alunos, comportamento adequado para aprender, fracasso escolar, perfil do professor de matemática, importância da relação professor x aluno.

A seleção destes temas foi realizada após a análise das informações obtidas com os instrumentos da coleta de dados. Foram considerados os aspectos que contribuíam com os objetivos da pesquisa mencionados em profundidade e/ou quantidade.

A MATEMÁTICA

De acordo com Devlin (2008, p. 93) para a maior parte da população “matemática é fazer cálculos com números”. As falas dos demais alunos entrevistados confirmaram esta observação de Devlin (2008). Para este autor esta percepção se deve a ênfase dada à aritmética nos anos iniciais de escolarização. Como a maioria das pessoas param de aprender Matemática antes de aprenderem outras coisas desta disciplina, consolidam matemática como sinônimo de aritmética. Ainda segundo ele esta é uma das explicações para o repúdio à Matemática apresentado pela grande parte dos indivíduos, pois até mesmo os matemáticos não apreciam muito a aritmética.

Todos os alunos quando se referiram à capacidade de aprender Matemática, não a descreveram como uma aptidão natural. Ao contrário da opinião de professores que acreditam que tem alunos que aprendem e outros que não aprendem nunca (BECKER, 1993), os alunos afirmaram que é possível ocorrer a aprendizagem com dedicação, esforço, concentração e atenção nas aulas.

Para os alunos entrevistados, a matemática uma disciplina diferenciada das demais, a qual necessita de mais empenho para compreendê-la. Devido a este fato, durante as aulas de matemática os alunos informaram que ficam mais atentos para conseguir aprender:

Lerner (1995) diz que a matemática é uma disciplina temível pela grande maioria das pessoas, inclusive por quem teve boas experiências com esta disciplina. Nas falas dos alunos este aspecto também se evidenciou. Todos os estudantes, independente do seu desempenho escolar informaram que consideram a matemática difícil e que precisam se dedicar muito para aprender.

Quando indagados sobre o que consideravam mais difícil em matemática, a maioria dos alunos citou conteúdos específicos. Também foram apontadas dificuldades pessoais, tais como dificuldade de raciocinar.

SENSAÇÃO EM APRENDER MATEMÁTICA

A sensação de aprender Matemática foi descrita por todos os alunos como uma sensação muito boa. A representação social da Matemática faz dela uma disciplina classificatória. Não obter bons resultados em Matemática, no senso comum, implica em não raciocinar muito bem, em ser menos “inteligente”, por isso quando os alunos conseguiam assimilar o que foi ensinado sentiam-se inteligentes e felizes.

A possibilidade atribuída pela sociedade à matemática, de qualificar as capacidades mentais de um indivíduo, confere a ela o status de superioridade dentre as disciplinas do currículo escolar. Desta forma aqueles que conseguem aprendê-la, obtêm um prazer maior do que quando aprendem nas demais disciplinas. Embasados na aprendizagem de conteúdos matemáticos se percebem inteligentes o que resulta em realização pessoal e felicidade.

Imenes (1989) observa como é impressionante como as pessoas gostam e fazem questão de falar sobre o seu desempenho escolar em Matemática. Estas necessidades de expor e recordar a própria experiência são mais frequentes sobre esta disciplina, o que fornece indícios que a matemática deixa marcas mais intensas e inesquecíveis no indivíduo.

As reações que os alunos descreveram apresentar durante as aulas de matemática foram variadas, há quem gostava a ponto de desejar que houvesse uma carga horária maior desta disciplina e quem se sentia mal e ficava na expectativa para que terminasse logo a aula. Foi também mencionada a necessidade de estar muito atento durante a aula para conseguir aprender.

Verificou-se nesta questão a relação do gostar da aula com a aprendizagem do aluno. Os alunos com as médias bimestrais mais elevadas sentiam-se bem e gostavam das aulas de matemática, mas os alunos com desempenho inferior relataram outras reações. Para estes estudantes o bem estar durante as aulas estava relacionado à aprendizagem, quando ela ocorria resultava em satisfação, ou seja, o gostar de matemática é uma atitude diretamente influenciada pela aprendizagem.

Para gostar de matemática é preciso aprender, portanto se a maioria das pessoas não gosta, é possível que a escola não esteja ensinando ou como afirma D'Ambrósio (1991, p. 1), "há algo de errado com a matemática que estamos ensinando".

Quando o aluno não consegue aprender matemática e de alguma forma fica rotulado como uma pessoa que tem dificuldades, as aulas de Matemática se tornam entediantes.

Nesta pesquisa observamos a responsabilidade da escola na relação das pessoas com esta disciplina. As avaliações dos alunos no ambiente escolar acabam sendo incorporadas ao indivíduo e tidas como verdadeiras. É a escola que determina quem é bom ou ruim em matemática. Os alunos com médias bimestrais altas acreditam que são bons e os alunos com médias baixas acreditam que são ruins.

A percepção de matemática do indivíduo fica resumida ao que a escola oferece como matemática, mesmo sendo a matemática escolar muitas vezes diferenciada da matemática do cotidiano.

LEMBRANÇAS DAS AULAS DE MATEMÁTICA

Os alunos relataram mais lembranças positivas do que negativas das aulas de matemática, as lembranças negativas reportavam a casos de indisciplina, primeira vez que um conteúdo específico foi trabalhado, dúvidas que não foram sanadas na sala de aula, avaliações surpresas, substituições de professores e ao fato de o professor gritar durante as aulas.

Dentre o que os alunos menos gostavam nas aulas de Matemática, foram citados conteúdos específicos, nos quais apresentavam dificuldade de entendimento, e a falta de atenção por parte dos professores.

As lembranças mais agradáveis das aulas de Matemática estavam relacionadas a aulas diferenciadas com a utilização de jogos e as aulas nas quais o professor conseguia manter a atenção dos alunos, evitando a indisciplina na sala de aula e o excesso de barulho oriundo de conversas entre os estudantes.

Os alunos entrevistados neste estudo revelaram, verbalmente e pela análise do histórico escolar, que a atribuição das médias bimestrais também está atrelada à disposição dos alunos na sala de aula. Geralmente, os alunos que ficam nas carteiras da frente são os estudantes considerados estudiosos e os do fundo da sala, são os bagunceiros.

Esta divisão da sala em grupos implica em uma relação mais intensa entre os membros do próprio grupo e ao afastamento em relação a integrantes de outros grupos.

Como consequência, alunos que assumiram ter em alguns momentos dificuldades de aprendizagem, às vezes difíceis de ser superadas, devido a um bom relacionamento com os colegas e professor, e ao comportamento que apresenta durante as aulas, poderia se tornar um dos melhores alunos da sala.

DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Ao falar sobre o próprio desempenho nas disciplinas escolares, todos os alunos referenciaram a Matemática, sendo a mais lembrada, confirmando a observação de

Imenes (1989, p. 288) que “as pessoas têm o que dizer a respeito dessa experiência e que sentem necessidade de fazê-lo”.

Quando interrogados se acreditavam que têm pessoas com mais facilidade para aprender Matemática, a maioria disse que não, o diferencial é a dedicação e atenção, mas há alunos que pensam que alguns têm mais facilidade para aprender. O fato de gostar da disciplina também colabora com a aprendizagem.

A afirmação que tem que prestar atenção para aprender foi repetida inúmeras vezes por todos os alunos. Na realidade esta atenção mencionada se refere ao comportamento do aluno durante as aulas. É muito forte entre os entrevistados a crença de que para aprender mais o estudante precisa ficar, de preferência, imóvel e silencioso.

COMPORTAMENTO ADEQUADO PARA APRENDER

Lerner (1995) observou que crianças da primeira série já consideram o comportamento apresentado pelo aluno na sala de aula como um aspecto relevante na avaliação da aprendizagem. Tal como as crianças entrevistadas por esta autora, os alunos das quintas séries que participaram desta pesquisa acatavam com naturalidade estes critérios de avaliação do desempenho acadêmico do estudante.

As crianças justificaram as próprias reprovações ou de colegas, se reportando ao comportamento apresentado por eles durante as aulas. A opinião de que o aluno para aprender precisa ficar quieto, com mínimos movimentos físicos e conversar pouco, está amplamente disseminada e aceita pelos alunos e é utilizada inclusive como justificativa para explicar a retenção na série.

Assim como o estudo desenvolvido por Lerner (1995), a espontaneidade e firmeza demonstrada pelos alunos entrevistados nesta pesquisa ao expressar suas opiniões sobre o “comportamento” adequado para aprender, nos levam a acreditar que as crianças “devem ter boas razões para estarem tão seguras de que o comportamento influi de forma decisiva na avaliação que se faz do seu desempenho” (LERNER, 1995, p. 22). Argumentos relacionados ao comportamento foram verbalizados pelas crianças para explicar diferenças de resultados de desempenho escolar entre os alunos.

Uma contradição interessante foi assinalada por Casassus. Segundo este autor, a “escola é, desde suas origens, antiemocional” (CASASSUS, 2009, p. 200) e “por mais surpreendente que possa parecer, os objetivos da escola antiemocional são emocionais” (CASASSUS, 2009, p. 202). Esta constatação se evidencia nos critérios, aceitos

explicitamente pelos alunos e provavelmente de forma implícita por muitos educadores, adotada para aprovação ou reprovação dos alunos.

Esta escola antiemocional que se especializa em diminuir e coibir os movimentos usando argumentos emocionais, por vezes dá indícios que o seu objetivo é trabalhar apenas com a parte racional de um indivíduo que é indivisível.

De acordo com Fernández (1995, p. 172) nós, professores, “temos um modelo inconsciente de aluno que aprende”. O aluno que aprende possui as seguintes características: é aplicado, obediente, respeitoso, cumpridor, agradável, limpo, estudioso, trabalhador e que tem bons modos.

Segundo a autora, este modelo de aluno que aprende, geralmente, é mais aceito pelas meninas do que pelos meninos, pois

[...] como ele coincide com o modelo daquilo que a sociedade espera delas como mulheres, é menos contraditório. Quer dizer, há concordância entre o modelo que a escola lhes pede como uma boa aluna e o modelo que a sociedade lhes pede como mulher. Há uma coincidência. Para ele, o modelo de bom aluno não coincide com o modelo de ser homem que a sociedade lhe pede. Então muitos meninos constroem problemas de aprendizagem (FERNÁNDEZ, p. 173, 1995).

Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, das 163 matrículas finais de 2008 nas quintas séries, 84 eram meninos e 79 meninas. Entre os meninos 30,95% foram reprovados, já no caso das meninas, o índice de retenção foi de 3,79%.

Os discursos dos alunos que colaboraram com este estudo, revelaram que o rendimento escolar reflete além da aprendizagem, o comportamento que o aluno apresentou durante as aulas.

A indisciplina, que é uma reclamação constante dos professores, também foi muito evidenciada pelos alunos, que a consideram como um dos maiores problemas nas aulas de Matemática, inclusive citada pelos alunos que também são indisciplinados.

FRACASSO ESCOLAR

Assim como muitos professores, percebe-se que para as crianças “o ensino não é responsabilizado como fator determinante do êxito precário na aprendizagem discente. Ao contrário, procura-se isentá-lo” (BECKER, 1993, p. 95).

O fracasso escolar, na maioria das vezes, é atribuído apenas ao aluno. De acordo com Fernández,

Sabemos que para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui, pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa (FERNÁNDEZ, 1991, p. 32).

Entre os alunos existia consenso sobre o merecimento da retenção e a responsabilidade pelo insucesso escolar. Na opinião destes, tal ocorrência é atribuída aos próprios repetentes. A isenção da escola é aceita até mesmo pelos alunos repetentes que citaram o fato de fazerem bagunça para justificar a reprovação.

PERFIL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Os alunos entrevistados disseram que os professores de Matemática, no geral, se diferenciam dos demais professores, seja pela forma de ensinar ou pelas capacidades intelectuais. Segundo os estudantes, os professores de Matemática são mais inteligentes do que os docentes das demais disciplinas.

A percepção dos alunos sobre os professores de Matemática reflete as suas opiniões sobre esta disciplina. Como a Matemática é vista pelas crianças como sendo uma das disciplinas mais difíceis e que precisa de muita atenção para compreendê-la, para elas o professor de Matemática é uma pessoa muito inteligente, com capacidade de aprendizagem superior aos demais professores. É importante frisar que o fato de os alunos saberem que a pesquisadora era professora de Matemática pode ter influenciado as respostas, mesmo não lecionando para esta turma.

Como qualidades principais de um bom professor de matemática, na opinião dos alunos, figuram a capacidade cognitiva, a forma de ensinar, atenção e paciência que dispensa aos discentes, sem distinção quanto ao lugar que o estudante ocupa em sala de aula.

De acordo com os estudantes, o professor de matemática tem que ser inteligente; neste aspecto há consenso entre as crianças e as instituições que formam o professor, pois como relata Klausmeier e Goodwin (1977, p. 202) o “término da Universidade e outras exigências para o ensino estão mais baseados nas características cognitivas do que nas afetivas”.

No entanto, os anseios dos alunos incorporam aspectos que apenas a capacidade cognitiva do professor é insuficiente para alcançá-los. Segundo estes, a sensibilidade do educador é fundamental.

A diversidade de atitudes que o professor deve demonstrar para atingir positivamente os alunos em uma única aula confere a esta profissão características peculiares. Por isso, “as diferenças afetivas entre professores são provavelmente mais importantes na determinação do sucesso do ensino do que as diferenças cognitivas” (KLAUSMEIER; GOODWIN, 1977, p. 202).

Se na formação do professor as questões subjetivas podem ter sido ignoradas, na docência elas são imprescindíveis para que o professor estabeleça com o aluno uma relação propícia para a aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

De acordo com Fernández (1991, p. 47) para que ocorra a aprendizagem “necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”.

No discurso do professor, segundo Saltini (2008) aparecem outros itens como prioritários para obter melhores índices de aprendizagem, tais como: construção e manutenção de laboratórios e salas de aulas, aquisição de materiais pedagógicos e componentes de informática etc. No entanto, os discursos dos alunos entrevistados nesta pesquisa corroboram com Fernández (1991), para estas crianças o professor e as relações estabelecidas em sala de aula são os fatores primordiais para a qualidade do ensino.

Os estudantes consideram que essas relações estão intimamente ligadas aos seus desempenhos escolares, podendo facilitar ou atrapalhar a aprendizagem. É generalizada entre os alunos pesquisados a opinião que se não gostar do professor, não tem como gostar da disciplina.

Como descreve Camargo (2004), sempre que as pessoas vão se referir às experiências com esta ciência, recorrem às lembranças dos professores da disciplina, sendo o vínculo afetivo necessário à aprendizagem. No entanto, uma boa aprendizagem também facilita um bom vínculo afetivo.

Para os alunos, a capacidade do docente de ensinar e a forma de se relacionar com os estudantes foram os principais aspectos mencionados para explicar a diferença de desempenho dos alunos nas disciplinas.

Verifica-se que as questões afetivas são importantes para os alunos de todos os níveis. O clima emocional da sala de aula pode favorecer ou atrapalhar até os alunos que são considerados excelentes. Alunos com problemas de aprendizagem falam que estas dificuldades podem ser propositais, como forma de expressar a insatisfação com o professor.

Nas respostas obtidas às questões propostas, pode-se perceber que se as escolas não dão a devida importância aos aspectos afetivos, o mesmo não acontece com os alunos. Para eles o ensino e aprendizagem é uma relação, como afirma Codo e Gazzotti (1999), permeada por afeto e, por gostar ou não do professor, podem aprender mais ou, até mesmo, se negar a aprender. É importante salientar, como descreve Morales (1999), que existem muitas maneiras de ser um bom professor na concepção do aluno.

Uma das palavras mais citadas pelos alunos durante as entrevistas foi a “atenção”. A palavra tão mencionada referia-se à atenção dispensada aos alunos pelo professor durante as aulas. Sendo este um dos principais aspectos, na opinião dos alunos, para favorecer a aprendizagem e, a falta da atenção, responsável pelo desempenho insuficiente dos estudantes.

Os dados obtidos nas opiniões dos alunos, expressas tanto nos questionários como durante as entrevistas, nos levam a concluir que para o ensino ter saltos de qualidade e que não são necessárias grandes transformações físicas no ambiente escolar, nem aquisição de equipamentos eletrônicos modernos. Para os estudantes a grande diferença que pode favorecer o ensino são as relações humanas, esta é a revolução que pode acontecer na sala de aula.

As opiniões das crianças sobre o ensino vão ao encontro com os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Casassus (2002) na América Latina. No estudo realizado por este autor, dentre as diversas variáveis analisadas, tais como o número de alunos por sala, salário do professor, capacitação e experiência docente, infra-estrutura e recursos da escola, contexto familiar e outros aspectos, “a variável que aparece como a mais importante é a que se refere ao clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente se for um clima emocional favorável dentro da sala de aula” (CASASSUS, 2002, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como diversos autores (Camargo, 2004; Cassasus, 2009; Codo e Gazzoti, 1999; Gómez Chacón, 2003; Morales, 1999) o ensino e aprendizagem é, na opinião dos alunos pesquisados, uma atividade influenciada pela afetividade. Para aprender precisam sentir-se bem na sala de aula e a relação com o professor é fundamental para obter bons resultados.

Nesta pesquisa, os alunos considerados excelentes são os que possuem os melhores vínculos com os professores, acreditam que os professores de matemática são mais legais, são inteligentes e têm uma forma de ensinar diferenciada. Os alunos reprovados apresentaram os piores vínculos e o maior número de reclamações dos professores. Este fato corrobora com a constatação de Camargo (2004), de que o vínculo afetivo entre professor e o aluno é um aspecto muito importante para a aprendizagem, assim como uma boa aprendizagem pode favorecer vínculos afetivos positivos entre ambos.

Se por um lado os professores reclamam da indisciplina e do desinteresse dos alunos, estes também não aprovam algumas atitudes dos professores. As reclamações mais constantes são referentes à atenção aos estudantes por parte do professor, sem fazer distinção do lugar que estes ocupam na sala de aula.

A quinta série, como o previsto, é um momento muito importante na vida escolar, e um dado significativo é que, neste período, o aluno é mais persistente, mesmo obtendo notas baixas e se encontrando em fase de adaptação aos novos professores e ambiente físico. São as turmas com maiores índices de reprovação, no entanto estas possuem baixos índices de evasão. Estes são aspectos que justificam um trabalho diferenciado com estas turmas.

Neste estudo também ficou evidenciado a importância de ouvir as crianças. Autores relatam que é “muito comum, quando há um problema ou ‘queixa’, falar sobre a criança e não com ela. Geralmente as conversas acontecem entre os pais, professores e diferentes profissionais, sem que ela participe” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 22), quando nos propomos a ouvir as crianças, por mais reduzido que seja o grupo, verifica-se que elas têm percepções importantes que deveriam ser compartilhadas com todos os envolvidos na educação.

Os alunos possuem informações e opiniões em quantidade e intensidade sobre o sistema educacional, que podem contribuir com as discussões sobre o ensino e

aprendizagem. O conhecimento do estudante é amplo, pois é oriundo da própria experiência, análise dos acontecimentos que presencia e também porque entre eles, a conversa sobre os assuntos escolares é constante. Os educandos possuem o hábito de compartilhar e discutir os acontecimentos do ambiente escolar.

As falas das crianças entrevistadas confluíram para evidenciar a importância dos aspectos afetivos no ensino e como estes influenciam o rendimento escolar. Esta é outra perspectiva do sistema educacional que necessita ser melhor considerada. Aos professores, não significa abandonar a luta por questões salariais, melhores condições físicas dos prédios escolares para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como a promoção sistemática da formação continuada, mas também estar consciente que estes aspectos isolados são insuficientes para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2006.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAMARGO, D. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Trad. Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CODO, W., GAZZOTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 48-59.

DAL VESCO, A. A. **Alfabetização Matemática e as fontes de estresse no estudante**. Passo Fundo: UPF, 2002.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. **Temas & Debates**, Rio Claro, ano IV, n. 3, p. 1-15, 1991.

DEVLIN, K. **O gene da matemática**: o talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático. Trad. Sergio Moraes Rego. São Paulo: Record, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Trad. Iara Rodriquês. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, A. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. (Orgs). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 168-180.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Trad. Fabiano Moraes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem Matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMENES, L. M. **Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática**. Dissertação de mestrado, 1989. Universidade Estadual Paulista – UNESP.

KLAUSMEIER, H. J.; GOODWIN, W. **Manual de psicologia educacional:** aprendizagem e capacidades humanas. Trad. Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo: Harbra, 1977.

LERNER, D. L. de. **A matemática na escola:** aqui e agora. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005.

MORALES, P. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. Trad. Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Trad. Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e Inteligência.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.

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

APÊNDICE - A**Complete as frases a seguir:**

a) Meus professores de matemática da escola
são _____

b) A Matemática é

c) Minhas capacidades em matemática são

d) Para ser bom em matemática

e) Eu acho difícil em matemática

f) Um bom professor de matemática
deveria _____

g) Poderia aprender matemática se

h) Minha motivação para fazer matemática é

i) O melhor que um professor de matemática pode fazer por mim é

j) Quando tenho aula de matemática eu

k) Quando eu estava na aula de matemática na escola eu

l) Gostava da aula de matemática até que

m) Minha experiência mais positiva com a matemática acontece quando

n) Minha experiência mais negativa com a matemática acontece quando

o) Sinto que a matemática faz “quebrar a cabeça” quando



883

p) Quando escuto a palavra “matemática”, eu

q) Quando escuto dizer que a matemática é excelente, eu

r) Quando aprendo matemática, sinto -me

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL NOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES

Maqueli E. Piva - Aluna de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - maquelpiva@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a globalização resultou em inúmeros avanços tecnológicos que ditam a criação de profissões e processos produtivos num mercado cada vez mais competitivo, levando a educação profissional brasileira a deparar-se com novas demandas sociais, além de acentuar a ideia de formação profissional como responsável pela redução da desigualdade social e como alavanca para o crescimento econômico, o qual possibilita ao país ingressar nos mercados globalizados.

A nova concepção da educação profissional motivou o avanço da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira, que, desde 2003, passou a ter como foco a qualidade social e não apenas o fator econômico (Ministério de Educação e do Desporto [MEC, 2010]).

As Instituições Federais de educação profissional e tecnológica passaram a receber investimentos do Governo Federal, com o objetivo de torná-las contribuintes do desenvolvimento local e regional e da melhoria do padrão de vida da população.

A primeira fase da expansão do número de Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica iniciou em 2006, com a implantação dessas instituições em vários Estados, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos, que não contavam com essas escolas. A segunda fase iniciou em 2007, com a intenção de inaugurar uma escola em cada cidade pólo do país (MEC, 2010).

O MEC criou um modelo institucional norteador desse crescimento, que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Pacheco, 2010). São autarquias que articulam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (MEC, 2010).

Segundo Silva (2009), os Institutos Federais visam à justiça social, o desenvolvimento sustentável, à inclusão social, às soluções técnicas e à geração de

novas tecnologias, além de buscarem derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura.

Dentro da perspectiva de atuação dos Institutos Federais nas mesorregiões onde estão inseridos surgem, em 2010, questionamentos sobre os investimentos em assistência estudantil necessários para esse fim. A localização e abrangência dessas instituições pedem políticas voltadas a garantias de permanência e conclusão dos cursos por estudantes carentes.

Essas discussões ganham força e respaldo legal com a publicação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Esse documento, em seu artigo 4º, garante às Instituições Federais de Ensino Superior e aos Institutos Federais, a execução das ações de assistência estudantil, que “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”(Decreto n. 7.234, 2010).

Neste contexto, pode-se perceber que os Institutos Federais precisam oferecer ações de assistência estudantil aos alunos atendidos. As ações podem ser oferecidas de várias formas, englobando a saúde, a cultura e atenuando a carência financeira. O oferecimento da moradia escolar para os estudantes que não tenham condições de custear suas despesas é um exemplo de uma ação assistencial efetiva. Assim, o internato escolar pode ser compreendido como uma forma de atender ao preconizado na lei supracitada.

Segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [CONIF, 2010], a história do ensino no Brasil demonstra, desde sua criação, a relação direta entre assistência estudantil e o sucesso do ensino ministrado, pois, a grande maioria das instituições nasceu com alunos em regime de internato.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão (IFRS – Campus Sertão), considerando as novas exigências, assim como os demais Institutos Federais, deparou-se com significativas transformações.

As metas e ações de expansão do ensino profissional e tecnológico, entre outras questões, fizeram emergir as preocupações referentes à assistência estudantil no Campus Sertão, que oferece moradia escolar aos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado/Concomitante ao Ensino Médio desde sua criação.

O Campus Sertão caracteriza-se por ser uma instituição cinquentenária, que ao longo de sua trajetória, obteve notório reconhecimento regional na formação de profissionais do campo, principalmente de Técnicos em Agropecuária. Recentemente expandiu sua atuação para os cursos técnicos de Agroindústria, Manutenção e Suporte de Informática e para cursos superiores de Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia de Gestão Ambiental e Zootecnia .

Motivada pela riqueza histórica do desenvolvimento da educação profissional brasileira e da sua atual expansão focada na qualidade social, esta pesquisa valeu-se do estudo de caso do IFRS – Campus Sertão, por considerar sua relevância social para a mesorregião onde está inserido.

O presente trabalho teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico dos estudantes dos atuais cursos técnicos oferecidos e identificar a opinião dos mesmos sobre a destinação e ampliação das vagas do internato escolar a fim de investigar a necessidade de aumento de políticas assistenciais para a permanência e conclusão dos cursos.

A tônica das atuais políticas socioeducacionais tanto em nível nacional quanto no IFRS – Campus Sertão, remetem às questões referentes ao ingresso e à permanência dos estudantes da formação profissional.

A questão da assistência estudantil, mormente a questão da moradia no IFRS – Campus Sertão, merece ser reestruturada para, de fato, promover a inclusão e a justiça social

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza pelo uso da técnica de estudo de caso onde optou-se por uma pesquisa quantitativa, de caráter descritivo. Teve início em março e término em outubro de 2010. Foi realizada no IFRS – Campus Sertão, na cidade de Sertão, RS.

A população considerada para a realização da pesquisa foi o quadro discente Campus Sertão. Fizeram parte da amostra 358 alunos dos cursos técnicos oferecidos em 2010 na instituição, sendo: 301 alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado e/ou Concomitante ao Ensino Médio, identificados pela sigla TAG-IEM; 26 alunos do curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio, sigla TAG-SEM; 20

alunos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente ao Ensino Médio, representados pela sigla TEMSI-SEM; e, 11 alunos do curso Técnico em Agroindústria Subsequente ao Ensino Médio, com a sigla de identificação TAI-SEM.

Optou-se pela aplicação de questionário, como instrumento de coleta de dados. Os seguintes estágios foram abrangidos na pesquisa: elaboração do questionário/instrumento de coleta, pré-teste do questionário, reformulação do questionário, determinação do tamanho da amostra, escolha do período de aplicação dos questionários e análise dos dados. O cruzamento dos resultados possibilitou informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos e a opinião dos mesmos sobre destinação e ampliação da casa do estudante.

Os questionários foram aplicados entre os dias 21 a 25 de junho de 2010 e, posteriormente, foram tabulados e analisados os resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através dos questionários propiciaram informações referentes o número de participantes de cada curso, o regime de permanência na instituição, a idade, o sexo, o estado civil e o local de moradia, a distância em km da residência até o Campus Sertão, a situação de moradia dos alunos para poderem realizar o curso, o meio de transporte utilizado para o mesmo fim, o perfil econômico das famílias, a procedência escolar dos alunos, os motivadores da escolha dos cursos técnicos, a opinião dos participantes sobre a quem deve ser destinada a casa do estudante no Campus Sertão e se os alunos conhecem alguém que não se inscreveu para os cursos profissionalizantes por não ter condições socioeconômicas de custear as despesas.

Através do cruzamento dos dados foi possível constatar o perfil geral dos estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes do IFRS- Campus Sertão, o qual é composto pelo sexo masculino, na maioria dos casos, com idades entre 15 a 20 anos, solteiros, provenientes de escolas públicas e, no caso dos cursos subsequentes, concluíram o ensino médio a menos de dois anos, não exercem atividade remunerada, tendo suas despesas custeadas pela família, com uma renda bruta mensal per capita abaixo de $\frac{3}{4}$ de salário mínimo. Metade é residente da zona urbana e a outra metade, da zona rural, numa área de abrangência de até 300 km de distância da instituição. Para o deslocamento de suas casas até o Campus Sertão e vice e versa, nos finais de semana,

utilizam o transporte locado de prefeituras e/ou escolares e o transporte coletivo. Diariamente, durante a semana letiva, o transporte locado de prefeituras e/ou escolares continua sendo um dos meios mais utilizados, seguido da utilização de bicicletas e das caminhadas. A opção pelos cursos técnicos da instituição deve-se a qualidade do ensino oferecido e a gratuidade do mesmo. As pretensões dos estudantes, após a conclusão dos cursos, é continuar estudando e ao mesmo tempo trabalhar.

As informações específicas levantadas através da análise dos resultados serão apresentadas a seguir, em forma de gráficos ilustrativos.

Assim, referente ao número de participantes em cada curso e ao regime de permanência na instituição, no Gráfico 1, nota-se que o curso TAG-IEM, com 301 participantes, sendo o maior número de matriculados no Campus, é o mesmo que oferece a possibilidade de permanência na casa do estudante, onde 90% (271) dos alunos são residentes internos. Os demais cursos: TAG-SEM, TEMSI-SEM e TAI-SEM, que oferecem anualmente 30 vagas cada, apenas para residência externa, não preencheram suas turmas. Têm, respectivamente, 26, 20 e 11 matriculados, 100% externos.

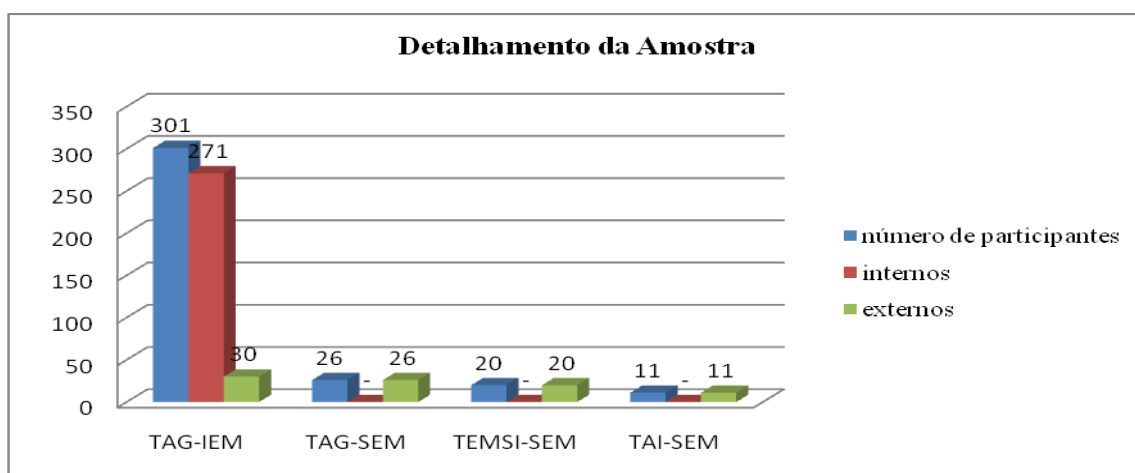


Gráfico 1 – Detalhamento da Amostra

No Gráfico 2, referente à distância em km, entre a cidade de moradia e o Campus Sertão, percebe-se que 41% dos alunos do curso TAG-IEM e 35% dos alunos do curso TAG-SEM, são provenientes de localidades distantes da instituição, entre 101 km a 150 Km. E que 85% dos alunos do curso TEMSI-SEM e 72,72% dos alunos do curso TAI-SEM residem a uma distância igual ou inferior a 50 km do Campus Sertão. Somando-se a esse dado, os resultados do Gráfico 3, referentes ao local de moradia durante os dias letivos, observa-se um percentual, nos cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM,

de 65% e 63,63%, respectivamente, de alunos que moram em casa ou apartamento com os pais. No curso TAG-IEM, 90% são moradores da casa do estudante e 84% dos alunos do curso TAG-SEM, residem em habitação coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, república, etc) para frequentarem as aulas. O que indica que os cursos em turno integral, TAG-IEM e TAG-SEM, atraem alunos de localidades mais distantes, que utilizam a casa do estudante e as habitações coletivas para comparecerem às aulas. Nos cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM, que não são integrais, matriculam-se alunos residentes nas proximidades do instituto e que se beneficiam da moradia familiar.

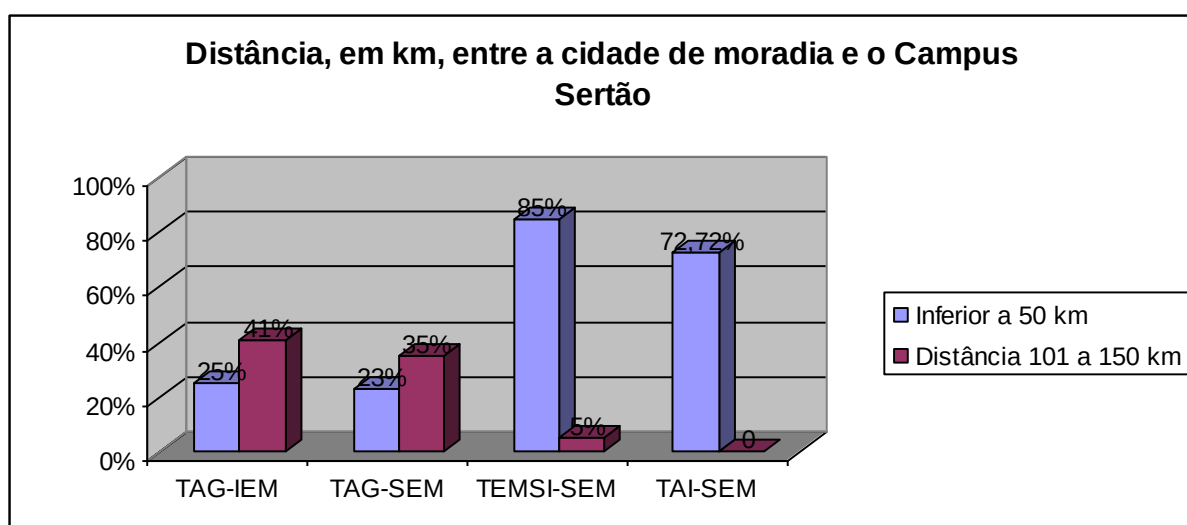


Gráfico 2 – Distância, em km, entre a cidade de moradia e o Campus Sertão

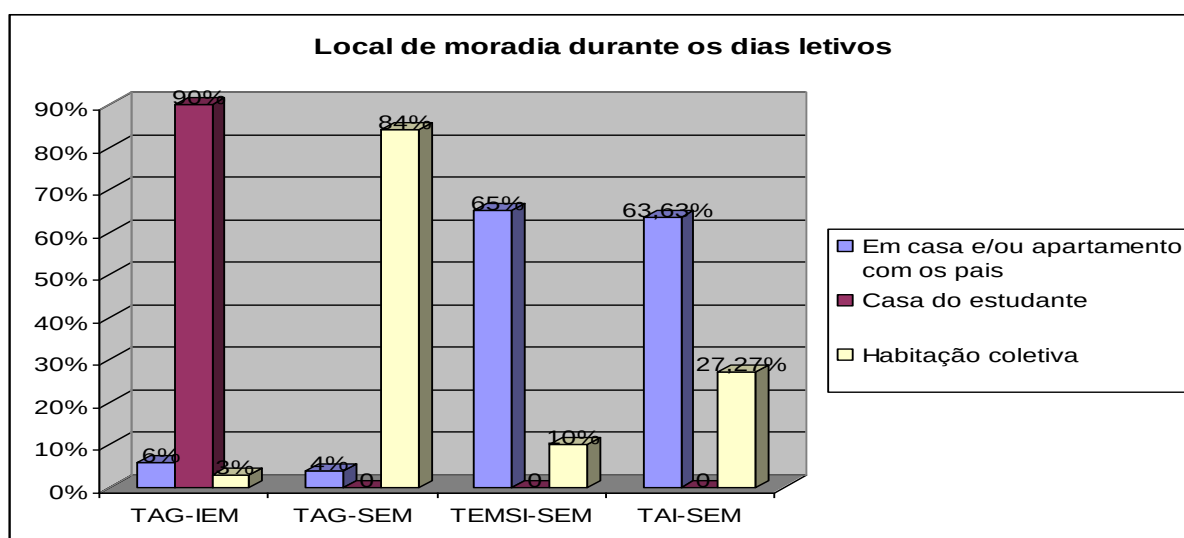


Gráfico 3 – Local de moradia durante os dias letivos

O Gráfico 4, aponta que 65% dos alunos do curso TEMSI-SEM e 45,45% do curso TAI-SEM usam, como meio de transporte diário, para o deslocamento de casa até o Campus Sertão e vice e versa, o transporte locado de prefeitura e/ou escolar, o que identifica maior facilidade com o transporte. Realidade diferente dos matriculados nos outros dois cursos técnicos que, residem a distâncias maiores e que precisam permanecer no internato escolar ou em habitação coletiva para realizarem os cursos.

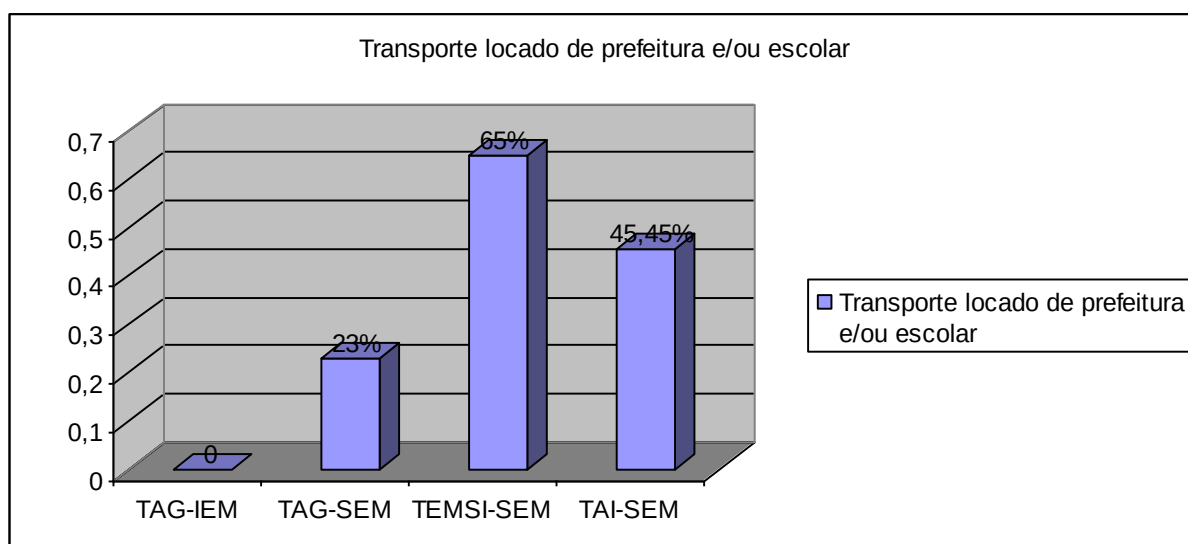


Gráfico 4 – Meio de transporte utilizado diariamente para deslocamento da moradia até o Campus Sertão (externos)

Quando os alunos do curso TAG-IEM, moradores da casa do estudante, foram interrogados sobre suas possibilidades de realizarem o curso, caso não houvesse a casa do estudante, Gráfico 5, 66% deles responderam que não teriam condições de realizar o curso se não fossem internos. Desses, 55 sujeitos disseram que não teriam condições financeiras para custear as despesas; 39 pessoas usaram a distância como fator de impedimento de realização dos estudos; e, sete alunos disseram que tanto moram longe, quanto não teriam condições financeiras para custear as despesas.

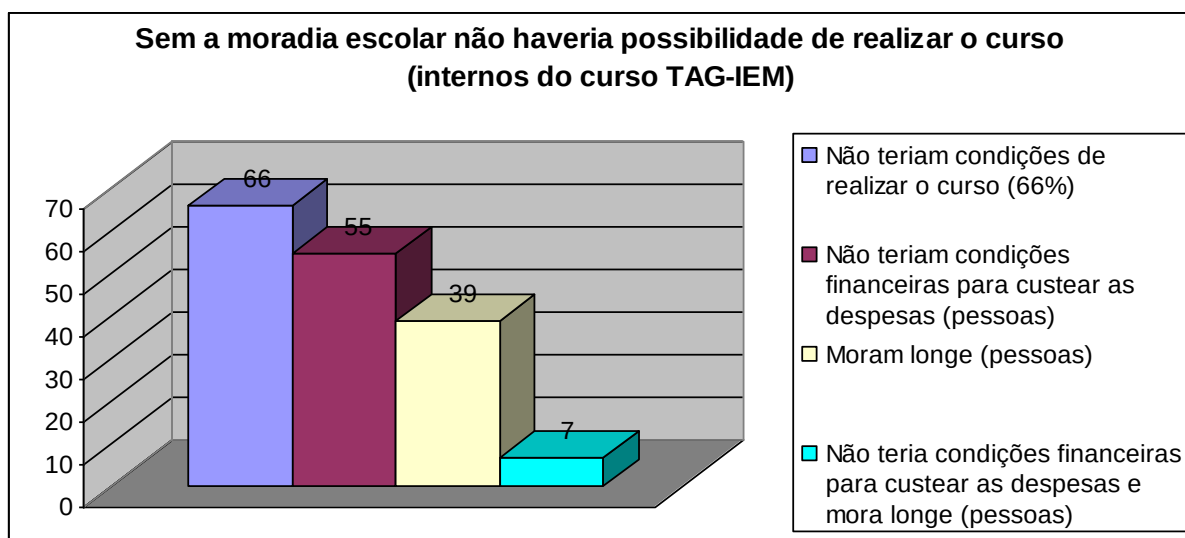


Gráfico 5 – Sem a moradia escolar não haveria possibilidade de realizar o curso (internos do curso TAG-IEM)

No Gráfico 6, observa-se que 34% dos respondentes afirmaram ter condições de realizar o curso mesmo sem o internato escolar, pois, 25 dessas pessoas disseram que teriam condições financeiras para custear as despesas; e, sete sujeitos moram perto da instituição facilitando o acesso a mesma.

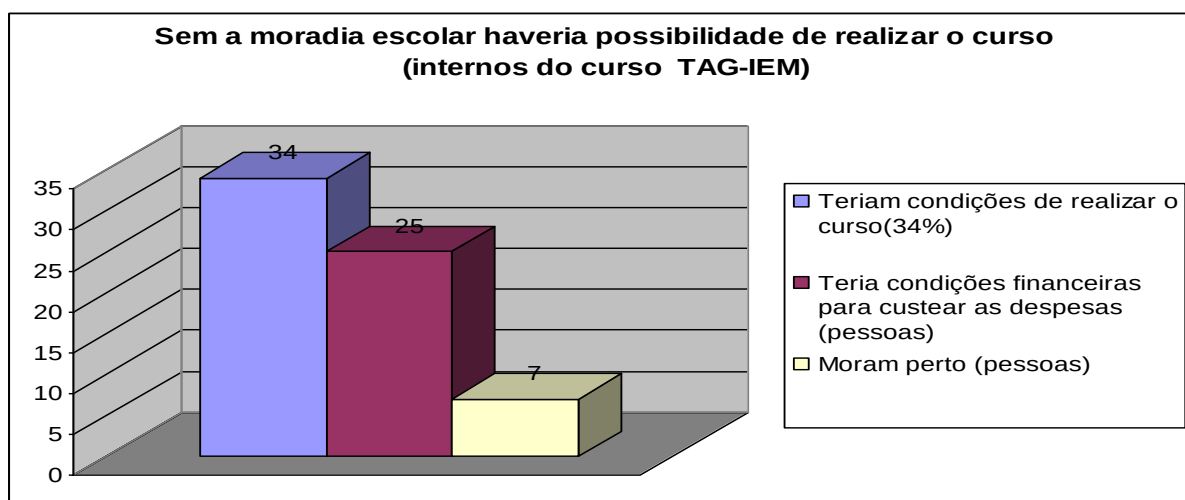


Gráfico 6 - Sem a moradia escolar haveria possibilidade de realizar o curso (internos do curso TAG-IEM)

Os residentes externos foram questionados sobre a necessidade de utilizar a casa do estudante. Os respondentes do curso TAG-IEM, Gráfico 7, disseram que: 76% deles teriam necessidade e 24%, não teriam necessidade. Dos que afirmaram necessitar, 10 casos justificaram que seria mais econômico; quatro sujeitos, por que teriam mais

facilidades para estudar (biblioteca, internet...); e, uma pessoa tem dificuldade com o transporte. As justificativas dos que disseram que não precisariam do internato escolar foram: moram perto – quatro pessoas; tem transporte diário – uma pessoa; prefere ficar em casa – uma pessoa; e, teria condições financeiras para se manter – uma pessoa.

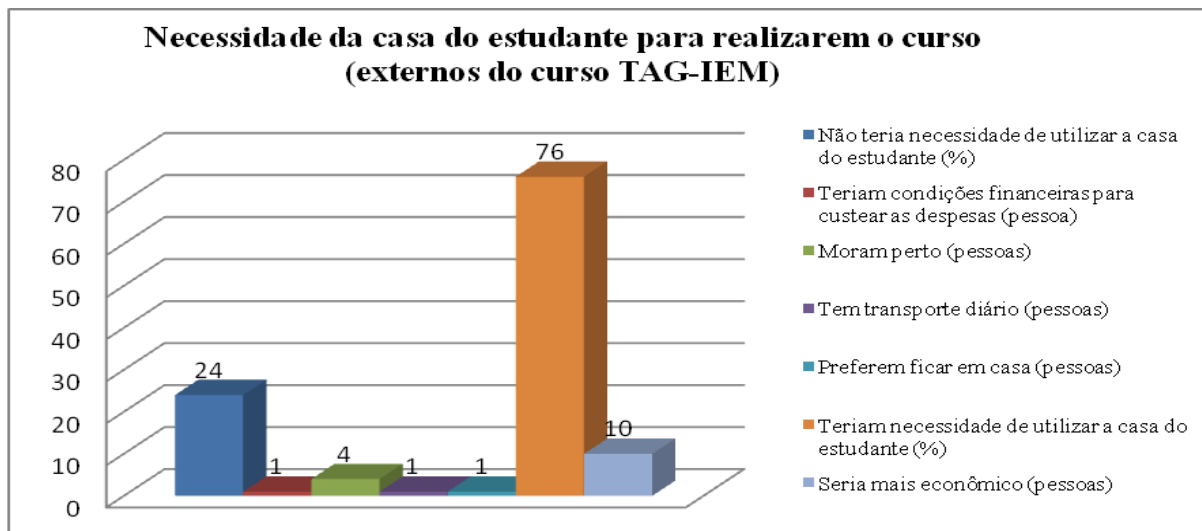


Gráfico 7 - Necessidade da casa do estudante para realizarem o curso (externos do curso TAG-IEM)

Os participantes do curso TAG-SEM, responderam, no Gráfico 8, que: 69% deles teriam necessidade; e, 31% não teriam necessidade. Doze sujeitos que afirmaram necessitar da casa do estudante justificaram que seria mais econômico; três alunos, por que teriam mais facilidades para estudar (biblioteca, internet...); uma pessoa porque tem dificuldade com o transporte. Os que disseram que não precisariam do internato escolar usaram a justificativa de que: moram perto – três pessoas.

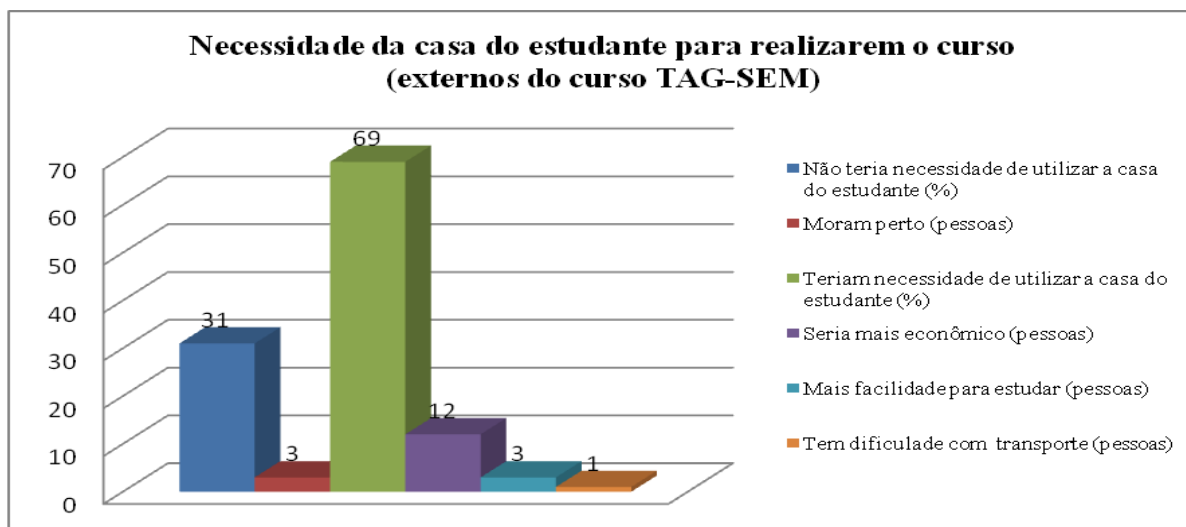


Gráfico 8 - Necessidade da casa do estudante para realizarem o curso (externos do curso TAG-SEM)

Os participantes do curso TEMSI-SEM, responderam, no Gráfico 9, que: 90% dos sujeitos não teriam necessidade de utilizar a casa do estudante; e, 10% teriam necessidade. A justificativa dos que afirmaram necessitar da casa do estudante é de que seria mais econômico – 2 pessoas. Dos que disseram que não precisariam: duas pessoas justificaram que moram perto; oito sujeitos porque têm transporte diário; seis pessoas trabalham durante o dia e à noite tem transporte.

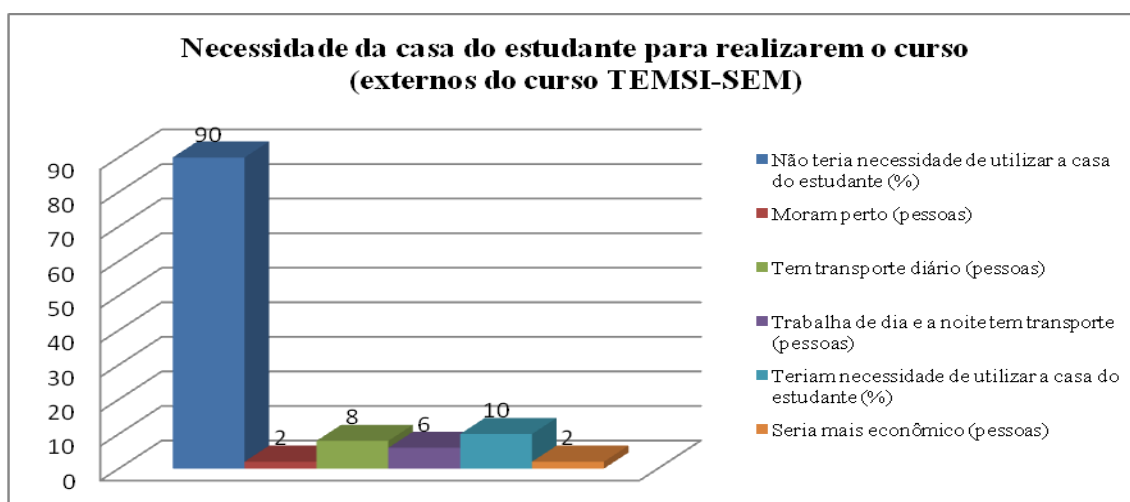


Gráfico 9 - Necessidade da casa do estudante para realizarem o curso (externos do curso TEMSI-SEM)

E, no curso TAI-SEM, Gráfico 10, os respondentes afirmaram que 100% deles não teriam necessidade de utilizar a casa do estudante. Uma pessoa justificou que tem transporte locado da prefeitura e/ou escolar, diariamente.

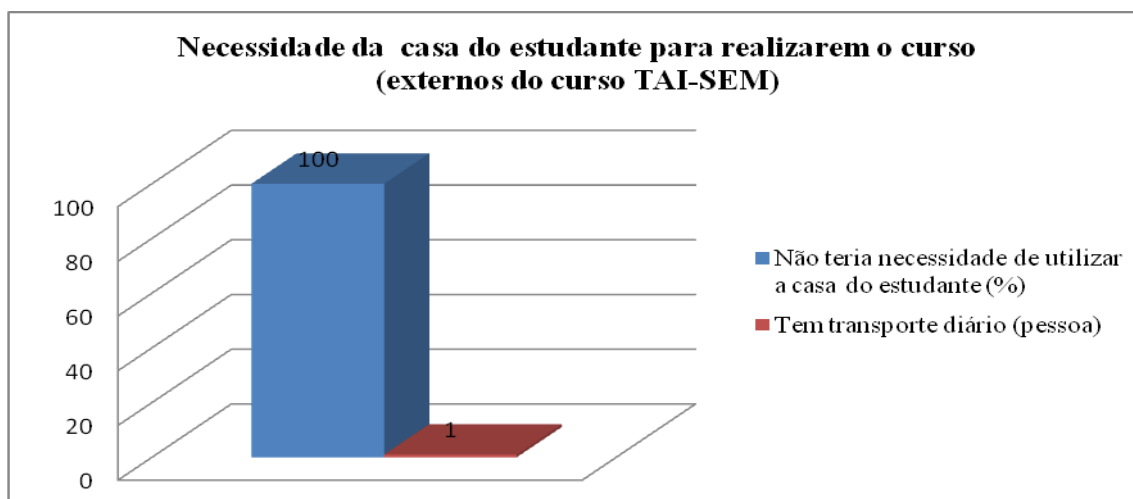


Gráfico 10 - Necessidade da casa do estudante para realizarem o curso (externos do curso TAI-SEM)

Note-se que as respostas e justificativas dos alunos dos cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM confirmam os dados levantados nas questões anteriores no que se refere à moradia próxima do Campus Sertão e à facilidade do transporte. Um dado novo chama a atenção para outra característica do curso TEMSI-SEM, onde seis sujeitos, dos 18 respondentes, trabalham durante o dia e estudam à noite.

Outro índice que merece atenção nos gráficos acima refere-se ao número de 25 sujeitos do curso TAG-IEM, Gráfico 6 (página 11), que disseram que teriam condições de realizar o curso caso não fossem internos, pois teriam condições financeiras para custear as despesas. No mesmo curso, Gráfico 7 (página 11), dezesseis alunos, que não se beneficiam da casa do estudante, afirmaram que teriam necessidade de utilizá-la para realizar o curso, pois seria mais econômico e teriam mais facilidades para estudar (biblioteca, internet,...).

Ainda, no Gráfico 8 (página 12), dezoito sujeitos do curso TAG-SEM afirmaram que teriam necessidade de utilizar a casa do estudante para realizar o curso, visto que, seria mais econômico, teriam mais facilidade para estudar (biblioteca, internet...) e não enfrentariam a dificuldade com o transporte.

Somando-se aos dados dos Gráficos 6, 7 e 8 (páginas 11, 11 e 12, respectivamente), questiona-se se não seria conveniente repensar a forma de distribuição das vagas, pois vê-se uma discrepância entre 25 sujeitos internos do curso TAG-IEM, que afirmam que teriam condições de realizar o curso se não fossem internos, contra 18 participantes, que são a maioria da turma do curso TAG-SEM, que afirmam necessitar da casa do estudante para facilitar a realização do curso.

Ainda mais gritante está a mesma relação de 25 pessoas internas para 16 externas, do mesmo curso, que afirmam necessitar da casa do estudante.

Outro dado que leva à reflexão sobre a destinação das vagas do regime de internato escolar encontra-se no Gráfico 11, o qual se refere ao conhecimento, pelos respondentes dos questionários, de pessoas que não se inscreveram para os cursos técnicos do Campus Sertão porque não tinham condições socioeconômicas para custear os estudos. Onde, 19% dos sujeitos do curso TAG-IEM conhecem alguém, os quais citaram 110 pessoas que não se inscreveram por falta de condições socioeconômicas. Dos participantes do curso TAG-SEM 19% deles disseram que conhecem alguém e

citaram 17 pessoas. Enquanto que os sujeitos do curso TEMSI-SEM, responderam que 20% deles conhecem alguém, citando total de oito pessoas. E, os participantes do curso TAI-SEM disseram que 9,09% conhecem alguém, mas não citaram nenhuma pessoa.

A soma das respostas dos sujeitos dos quatro cursos pesquisados é igual a 135 pessoas, as quais não se inscreveram para os cursos da instituição porque não teriam como custear suas despesas. Esse número é superior ao número de vagas ofertadas para a casa do estudante, no curso TAG-IEM, que não ultrapasse 110 vagas anuais.

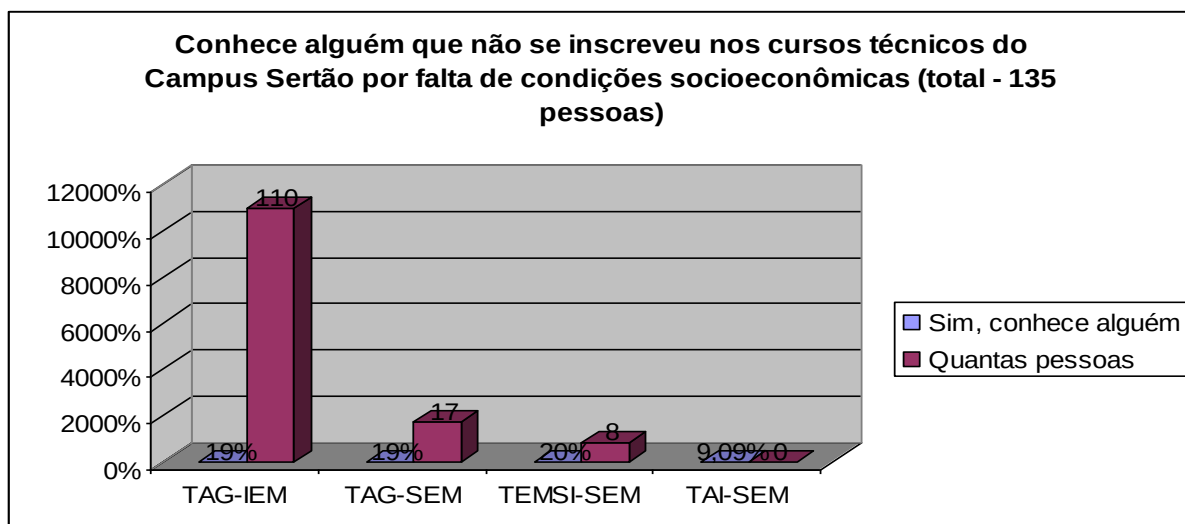


Gráfico 11 - Conhece alguém que não se inscreveu nos cursos técnicos do Campus Sertão por falta de condições socioeconômicas

Retomando os resultados do Gráfico 5 (página 10), sobre o questionamento aos alunos do curso TAG-IEM, moradores da casa do estudante, quanto as suas possibilidades de realizarem o curso caso não fosse oferecido o internato escolar, onde 66% deles responderam que não teriam condições de realizar o curso se não fossem internos e relacionando os dados do Gráfico 12, referentes à renda mensal bruta per capita das famílias desses estudantes, constata-se que 42% deles declaram renda abaixo de $\frac{3}{4}$ de salário mínimo e 37%, renda entre $\frac{3}{4}$ a 1 salário mínimo, o que confirma que esses estudantes teriam dificuldades financeiras para realizarem o curso TAG-IEM se não fosse a possibilidade de usufruírem da casa do estudante.

Os outros 34% respondentes do Gráfico 6 (página 11), que afirmam que teriam condições de realizar o curso TAG-IEM mesmo sem a casa do estudante também são visualizados no Gráfico 12, através dos 16% deles que declararam uma renda de um a dois salários mínimos e 5% com renda acima de dois salários mínimos, o que mostra que possivelmente teriam condições financeiras para custear seus estudos.

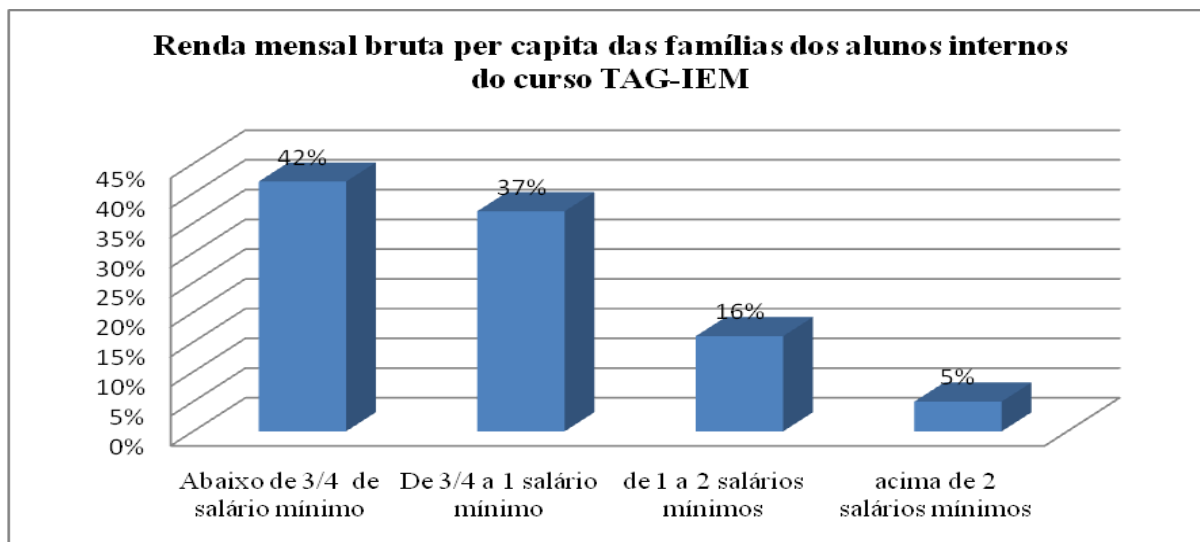


Gráfico 12 - Renda mensal bruta per capita das famílias dos alunos internos do curso TAG-IEM

Voltando-se, também, aos dados do Gráfico 7 (página 11), referentes à necessidade dos alunos externos do curso TAG-IEM de utilização da casa do estudante para a realização do curso, note-se que 76% dos respondentes afirmaram que teriam necessidade de utilizar o internato escolar, assim como, 69% dos participantes do curso TAG-SEM, Gráfico 8 (página 12). Dados que são confirmados ao considerar-se o Gráfico 13, que mostra que, no curso TAG-IEM, a renda mensal bruta per capita é, em 27% dos casos abaixo de $\frac{3}{4}$ de salário mínimo e em 37% até 1 salário mínimo. E, no curso TAG-SEM, 58% até 1 de salário mínimo.

A maioria dos respondentes externos dos cursos TAG-IEM e TAG-SEM declaram rendas mensais brutas per capitas que não ultrapassam 1 salário mínimo e afirmam que teriam necessidade de utilização da casa do estudante.

Dados semelhantes são apresentados pelos participantes internos do curso TAG-IEM, onde a maioria declara a necessidade do internato escolar e que a renda não ultrapassa 1 salário mínimo.

O que mostra que a casa do estudante é um recurso de assistência estudantil significativo no Campus Sertão, que beneficia alunos carentes, na maioria dos casos. Mas, também tem auxiliado pessoas do curso TAG-IEM que teriam condições financeiras para custear os estudos, deixando de lado, sem assistência, alunos do curso TAG-SEM, que apresentam as mesmas necessidades financeiras dos alunos carentes atendidos pelo internato escolar no curso TAG-IEM.

Quanto aos alunos dos cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM, apesar de apresentarem baixas condições socioeconômicas, Gráfico 13, responderam que não teriam necessidade de utilizar a casa do estudante, Gráficos 9 e 10, respectivamente (página 13). Cabe observar que os estudantes desses cursos são residentes a uma distância máxima de 50 km entre suas casas e o Campus Sertão. Realidade diferente da maioria dos alunos dos cursos TAG-IEM e TAG-SEM, que residem a distâncias entre 101 km a 150 km, Gráfico 2 (página 8).

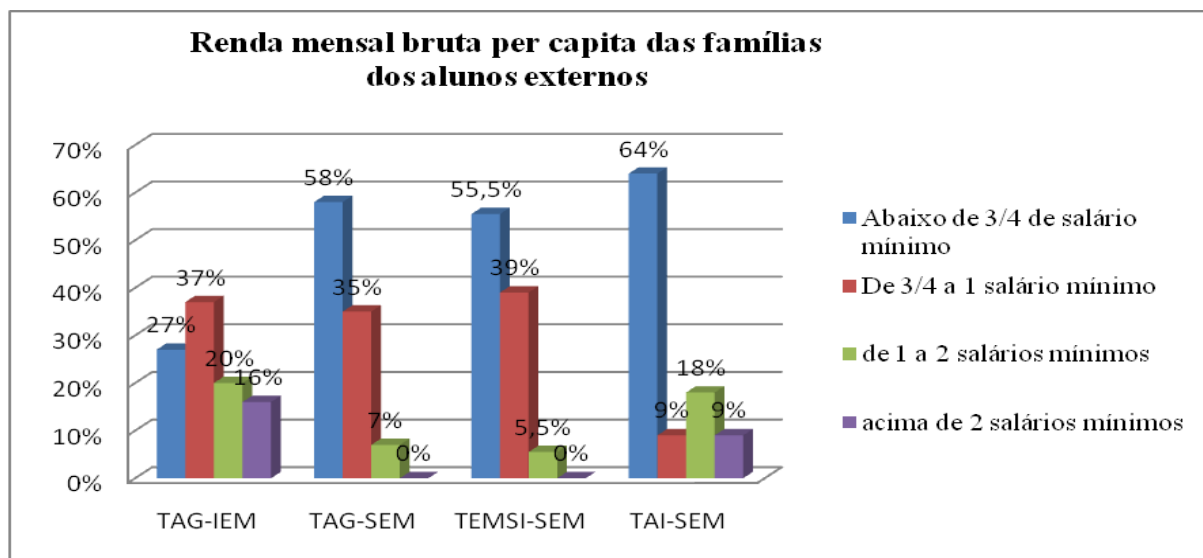


Gráfico 13 - Renda mensal bruta per capita das famílias dos alunos externos

Os resultados do Gráfico 14, referente a realização de atividade remunerada pelos respondentes mostra que os participantes dos cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM, em maior número que os participantes dos cursos TAG-IEM e TAG-SEM, realizam alguma atividade remunerada, fato que colabora para que os primeiros não desejem a casa do estudante, pois, a localização rural do Campus Sertão dificultaria significativamente que dessem prosseguimento aos seus trabalhos caso morassem no Campus.

Também em relação ao preenchimento das vagas ofertadas, os cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM apresentam um número menor de matriculados que os cursos TAG-IEM e TAG-SEM, apesar de não serem integrais, Gráfico 1 (página 7).

As observações acima indicam que os cursos TEMSI-SEM e TAI-SEM atraem alunos próximos ao Campus Sertão e não atraem estudantes da mesorregião atendida pelo mesmo, o que no curso TAG-IEM é a grande maioria. Uma possível explicação encontra-se no oferecimento de vagas na casa do estudante apenas aos alunos do curso

TAG-IEM. Assim, pode se afirmar que o internato é um atrativo aos estudantes da mesorregião atendida pela instituição, pois age como um recurso de assistência estudantil aos carentes.

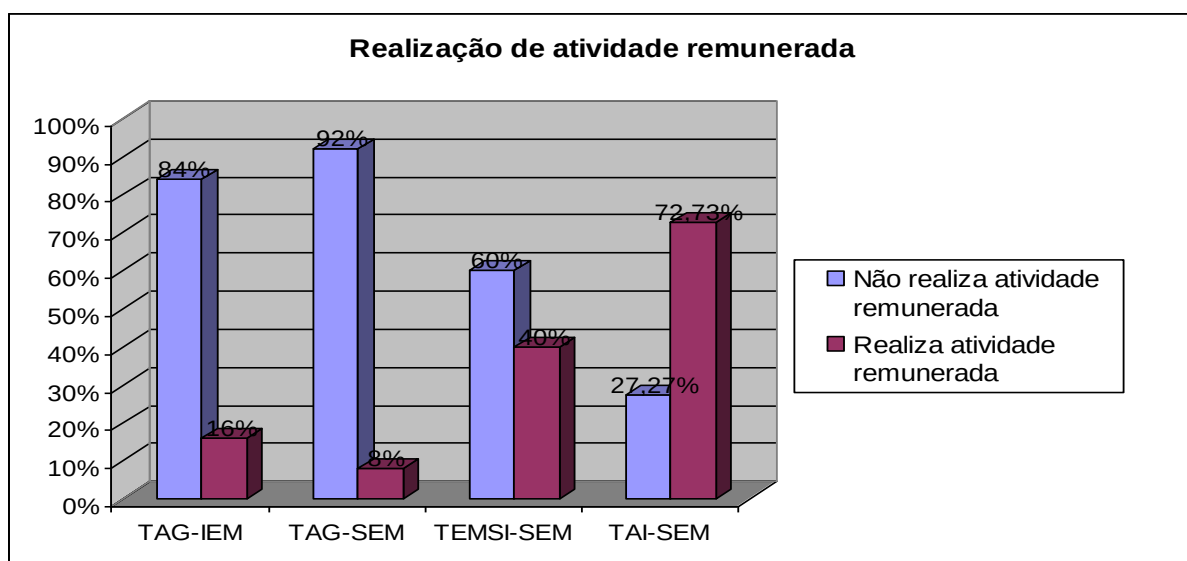


Gráfico 14 - Realização de atividade remunerada

Considerando-se os resultados do Gráfico 15, que traça um comparativo entre a renda mensal bruta per capita das famílias dos alunos internos e externos, nota-se que entre os internos, 42% dos casos declararam renda abaixo de $\frac{3}{4}$ de salário mínimo, 37% de $\frac{3}{4}$ até 1 salário mínimo; 16% de um a dois salários mínimos e 5% dos casos acima de dois salários mínimos. E, entre os externos, 47% dos casos têm renda abaixo de $\frac{3}{4}$ de salário mínimo, 33% de $\frac{3}{4}$ até 1 salário mínimo, 13% de um a dois salários mínimos e 7% dos casos acima de dois salários mínimos. Os dados mostram que a maioria dos alunos, nos dois casos, têm renda até 1 salário mínimo, o que não justifica a continuidade do oferecimento de vagas na casa do estudante, pelo Campus Sertão, somente aos estudantes do curso TAG-IEM.

O diálogo dos Institutos Federais com a realidade local e regional onde estão inseridos, objetiva um olhar criterioso na busca de soluções para a realidade de exclusão na sociedade brasileira, no que se refere ao direito aos bens sociais (BRASIL, 2010).

Assim, cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e

distribuição de renda. É essa concepção que dá suporte à delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões. A razão de ser dos Institutos Federais, como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu lócus; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência (BRASIL, 2010a, p. 23).

Dessa forma, considerando que uma das finalidades dos Institutos Federais é atuar em favor do desenvolvimento local e regional para a construção da cidadania e que suas áreas de abrangência são as mesorregiões onde se localizam e, somando-se a isso os resultados dos questionários analisados acima, que mostram a realidade da localização rural do Campus Sertão, a dificuldade de locomoção diária da residência dos estudantes até a instituição e a dificuldade de preenchimento das vagas oferecidas pelo Campus em cursos técnicos que não contam com a possibilidade do internato escolar, tornam-se pertinentes as reflexões sobre as ações de assistência estudantil para garantir e facilitar o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos alunos com baixa condição socioeconômica.

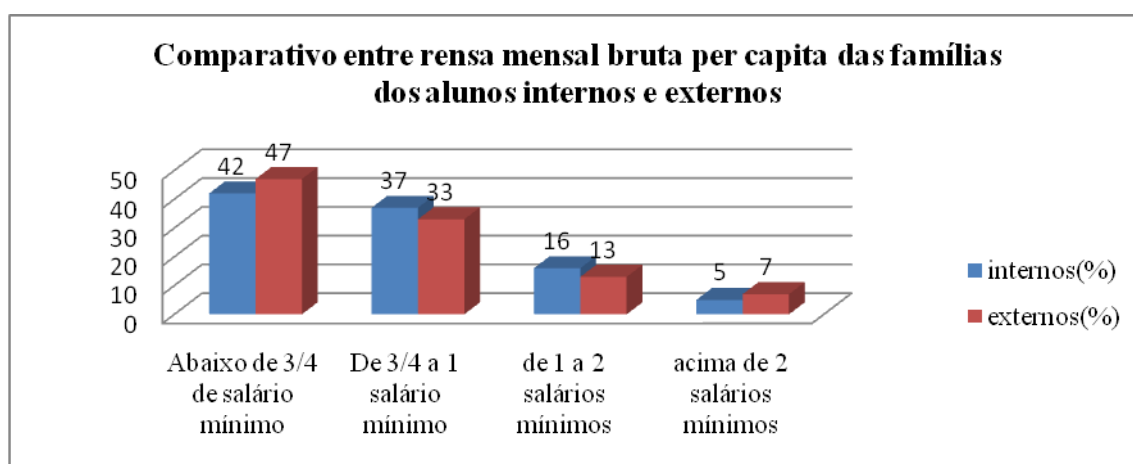


Gráfico 15 - Comparativo entre a renda mensal bruta per capita das famílias dos alunos internos e externos

Quanto aos resultados referentes à opinião sobre a quem deve ser destinada a casa do estudante (o internato escolar), Gráfico 16, os alunos do curso TAG-IEM, os

únicos beneficiados atualmente com essa estrutura, em 33% dos casos responderam que deve ser destinado somente aos alunos do seu próprio curso. Já, 58% dos alunos do curso TAG-SEM, que é o outro curso integral oferecido pela instituição, responderam que deve ser destinado aos estudantes de todos os cursos técnicos profissionalizantes do Campus Sertão. Setenta e cinco por cento dos alunos do curso TEMSI-SEM defendem que o internato escolar deve ser destinado a todos os estudantes que não tenham condições socioeconômicas para realizarem os cursos. E os alunos do curso TAI-SEM dizem, em 45% das opiniões, que deve ser destinado a todos os alunos que não tenham condições socioeconômicas para fazer o curso assim como, outros 45% dizem que deve ser destinado aos alunos de todos os cursos técnicos profissionalizantes do Campus. Observa-se que os participantes da pesquisa que não são beneficiados com a casa do estudante apresentam uma maior preocupação com aqueles que necessitam de assistência estudantil. Afirmam que não só o curso TAG-IEM deve ter o direito de usufruir esse benefício, mas sim os alunos carentes de todos os cursos da instituição.

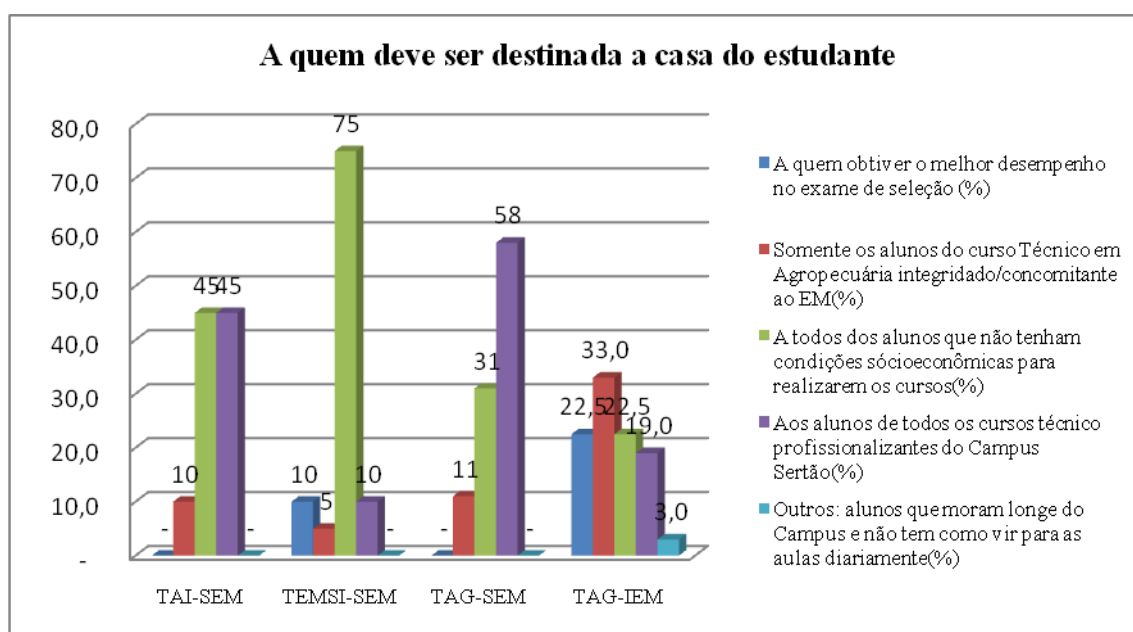


Gráfico 16 - A quem deve ser destinada a casa do estudante

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos, verificou-se que o regime de internato escolar configura-se como uma das mais significativas e positivas ações de assistência estudantil da instituição, abrigando alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado

e/ou Concomitante ao Ensino Médio, com, aproximadamente, 350 matriculados. O caso do estudante é a base da estrutura de manutenção desses alunos e fator de garantia contra a evasão escolar e a conclusão do curso. Mas, considerando-se as metas e ações de expansão do ensino profissional e tecnológico, entre outras questões, viram-se emergir as preocupações referentes à assistência estudantil nos Institutos Federais, abrangendo o Campus Sertão.

Dessa forma, tendo como parâmetro a oferta de outros cursos técnicos pelo IFRS – Campus Sertão, além do curso Técnico em Agropecuária Integrado e/ou Concomitante ao Ensino Médio, os quais estão desassistidos quanto à moradia escolar, questionou-se, nesse trabalho, a opinião dos discentes sobre a destinação e a ampliação das vagas do internato bem como traçou-se um comparativo entre o perfil socioeconômico dos alunos internos e externos, a fim de identificar aspectos que justifiquem ou não a oferta da residência escolar a alunos de um determinado curso em detrimento dos demais.

A permanência e a ampliação do número de vagas no internato escolar foram defendidas. As justificativas dizem respeito à localização rural da instituição, que conta com poucas possibilidades de transporte e abrange um número elevado de municípios, com distâncias difíceis de serem vencidas diariamente pelos alunos para frequentarem os cursos; e, consideram que alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis podem beneficiar-se desse recurso assistencial para dar prosseguimento à sua formação profissional.

Os dados obtidos através do comparativo entre a renda mensal bruta per capita das famílias dos alunos internos e externos mostram que a maioria dos alunos, nos dois casos, têm renda até 1 salário mínimo, o que não justifica a continuidade do oferecimento de vagas na casa do estudante, pelo Campus Sertão, somente aos estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado e/ou Concomitante ao Ensino Médio.

Tendo como base as considerações apresentadas, conclui-se que permanecer com as mesmas práticas de assistência estudantil dos primeiros tempos da educação não é condizente com a atual expansão do ensino profissionalizante, o qual pretende atingir números inéditos na educação brasileira. A questão da assistência estudantil, principalmente a questão da moradia no IFRS – Campus Sertão, merece ser reestruturada para, de fato, promover a inclusão e a justiça social.

A criação de vagas para estudantes não é suficiente para alcançar os objetivos da educação brasileira. As questões referentes ao ingresso e à permanência dos estudantes na formação profissional precisam ser a tônica das atuais políticas socioeducacionais, tanto em nível nacional quanto no IFRS – Campus Sertão.

REFERÊNCIAS

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2010. *Câmara de Educação no Campo. Fórum de Educação no Campo. Grupo de Trabalho Assistência Estudantil: Financiamento*. Relatório de Trabalho desenvolvido em 13 e 14 de maio de 2010. São João Evangelista: Campus de São João Evangelista do IFMG, 2010.

Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 2010.

Ministério da Educação e Desporto, 2010. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

Pacheco, E. (2010). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

SILVA, C. J. R. (Org.). (2009). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN.

ATENDIMENTO A QUEIXA ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA INTERVENÇÃO A CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

Regina Ingrid Bragagnolo (NDI/UFSC) reginaingrid@gmail.com¹⁵⁴

Simone Vieira de Souza (UNISUL) sivieira@hotmail.com¹⁵⁵

1. Iniciando nossa travessia...

O presente trabalho visa descrever os pressupostos teóricos que orientaram a proposta de intervenção, bem como a metodologia utilizada no Núcleo de Estudos e Atendimento a Queixa Escolar (NEAQUE) no Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, localizada em Palhoça, município da Grande Florianópolis. O projeto iniciou como extensão universitária objetivando atender as necessidades observadas nos encaminhamentos de crianças com idade escolar para avaliação e atendimento no Serviço de Psicologia, encaminhadas, sobretudo, pela rede pública de ensino do município. Os encontros tiveram início no mês de fevereiro de 2010 e buscou desde o início dialogar com as novas perspectivas de atendimento ao estudante, portanto, traz no seu escopo, ainda que de forma incipiente, elementos que subsidiam uma prática imbricada com a desconstrução da forma hegemônica e naturalizante, que tem marcado a temática do estudante com queixa escolar, assim como da sua família. Ou seja, um dos princípios norteadores dos atendimentos, foi pensar o “fracasso escolar” como um fenômeno multifacetado e, portanto, marcado por outros atravessamentos – para além de justificativas que o explicam a partir do próprio aprendiz – rompendo assim, com a idéia de que se o estudante não aprende, logo o problema está dentro dele (Patto, 1990; Souza, 2007; Proença, 2010). Ancoradas à perspectiva histórico-cultural, problematizaram-se as práticas que têm pautado as intervenções acerca das dificuldades de escolarização a partir de uma ótica institucionalizadora e patologizante, paradigma que vem mobilizando desafios no que tange as novas perspectivas de olhar a queixa escolar.

O NEAQUE se organiza em três modalidades de pesquisa-intervenção à criança com queixa escolar: o atendimento de grupo ao estudante, com encontros

¹⁵⁴ Pedagoga e Psicóloga, mestre em Educação (UFSC) e doutoranda em Psicologia (UFSC). Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC).

¹⁵⁵ Psicóloga, mestre em Psicologia (UFPR), doutoranda em Educação – área de estudo: Ensino e Formação de Educadores (UFSC). Professora da UNISUL.

semanais de uma hora e trinta minutos; o encontro com pais denominada a Escola de Cuidadores – direcionada a encontros mensais com os pais ou cuidadores das crianças e o grupo intitulado InterAção – realizado com as professoras dos estudantes que participam do núcleo. Descreveremos no decorrer do texto a especificidade das três modalidades de intervenção, no entanto, optou-se por apresentar de forma mais densa, alguns recortes observados nos encontros com os familiares, por considerar sua relevância no que tange a participação da família no acompanhamento ao estudante, bem como o que as narrativas revelaram sobre o processo. Houve uma participação importante dos pais, tanto em número, quanto no uso da sua “voz”, seja na verbalização de pedidos, ou no compartilhamento de percepções relacionadas ao universo escolar, que personificaram reivindicações legítimas dessa relação.

2. Sobre a travessia...

O Núcleo de Estudos e Atendimento a Queixa Escolar (NEAQUE), surgiu como uma tentativa de responder as necessidades observadas no contexto institucional¹⁵⁶: - atender os encaminhamentos de estudantes diagnosticados e sentenciados como dificuldades de aprendizagem no Serviço de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, localizada no município de Palhoça, Santa Catarina, e, - aproximar a discussão relacionada ao tema da queixa escolar na disciplina do Estágio Básico de Observação do Desenvolvimento, onde o foco é analisar as concepções e procedimentos de observação acerca do desenvolvimento psicológico humano. Dentro desse espaço de reflexão e formação desenvolveram-se estratégias teórico-metodológicas pautadas nas pesquisas com a criança, na perspectiva histórico-cultural (Fernandes, 2007; Proença, 2010).

Assumiu-se o compromisso de ouvir a criança/estudante a partir das histórias que esta contava de si, ou seja, dos sentidos que a mesma imprimiu a sua trajetória de escolarização, crianças/sujeitos que expressavam nas histórias que narravam sua compreensão sobre a vida que se vive na escola. Nesse sentido, rompeu-se com os modelos pautados numa ótica normatizadora e de enquadramentos, objetivados nos pedidos que chegassem ao Serviço de Psicologia, indo em direção a uma

¹⁵⁶ Em levantamento realizado nos prontuários das crianças com idade entre dois e 12 anos, foram triadas e atendidas pelos estudantes da 9ª e 10ª fase no Serviço de Psicologia da UNISUL no período de 2000 a 2009, 536 crianças. Dados parciais da pesquisa de doutoramento da autora, intitulada: *O Estudante invisível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar*. (Carvalho e Souza, 2009)

perspectiva para “[...] conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito” (Cruz, 2010, p. 11).

Pensar a criança/estudante como foco dos estudos e atendimentos no NEAQUE nos trouxe um convite: sair do lugar que historicamente a criança tem sido percebida e negada, como aquela que ainda não é, ou que ainda não compreende porque é imatura; para assumirmos uma compreensão da categoria criança que se filia as pesquisas e autores que a problematizam como um ator social, agente e produtor de culturas e de infâncias (Quinteiro, 2004; Sant’ana, 2010).

Somaram-se as discussões, reflexões oriundas da teoria e prática da Psicologia Escolar e da Educação que têm procurado denunciar o modelo recorrente em que essa área da Psicologia vem atuando, estabelecendo críticas que expressam a fragilidade do modelo tradicional ao pensar/encaminhar os temas que se relacionam com essa questão. Dentro das fragilidades anunciadas pela pesquisadora, o que fazer então? Um dos avanços seria deslocar a atenção cuja ênfase está no sujeito, para pautar o nosso olhar e ação nos diversos contextos em que o estudante está inserido, priorizando o diálogo necessário a todos os envolvidos, visando dar conta do fenômeno complexo inerente a temática que caracteriza o espaço escolar e suas relações (Patto, 1990 e Angelluci et.all.2004).

Para isso, se fez necessário, garantir o entrecruzamento das relações com a escola, a família e a própria criança no que se refere ao processo do desenvolvimento da criança/estudante. Como estratégia de atendimento no NEAQUE realizou-se nos três eixos de trabalho, atividades: com as crianças/estudantes (atendimento individual e em grupo); com os cuidadores/famílias e encontros com as escolas/professores. Tendo como principais objetivos: - Compreender o processo de produção de saber da criança/estudante encaminhado com a queixa escolar;- Propiciar as crianças/estudantes espaço para dialogar sobre as suas necessidades; - Realizar encontros e orientações com os cuidadores/familiares, objetivando a parceria necessária no atendimento realizado; - Refletir com os profissionais da educação (escolas), as diferentes possibilidades de olhar e pensar a prática junto à criança/estudante com dificuldades no processo de escolarização; - Implementar um espaço de estudo, pesquisa implicado com a extensão universitária, bem como com as demandas anunciadas pela comunidade.

Além disso, os objetivos buscaram refletir sobre a política de encaminhamentos advindas do cenário escolar, sobretudo, do município de Palhoça,

local definido pelo Serviço de Psicologia da universidade como o público alvo para os atendimentos a comunidade, analisando o processo de produção de exclusão/inclusão e de fracasso escolar que se constituem no interior do próprio estabelecimento escolar.

3 Desenhos da travessia

Sobre as modalidades de atendimento desenvolvidas configurou-se:

3.1 Modalidade de atendimento individual com o(a) estudante

No desenvolvimento desta proposta, os alunos da disciplina de estágio são responsáveis pelo trabalho de observação-participação¹⁵⁷ sistemática através das ações de crianças pequenas ou em idade escolar, sendo o objetivo das observações a documentação e reflexão dos conhecimentos da psicologia histórico-cultural para compreender aspectos do desenvolvimento psicológico de um sujeito em situações concretas, estreitando a relação teoria e prática.

O primeiro procedimento metodológico realizado denominou-se de triagem, realizado pelos(as) estudantes do curso de psicologia com a intenção de identificar a demanda e realizar o encaminhamento ao NEAQUE quando a queixa foi relacionada ao universo escolar. Logo em seguida realiza-se a entrevista inicial (anexo I), onde se fez um contrato com os familiares responsáveis e o(a) estudante acerca dos objetivos do trabalho, esclarecendo que se tratava de um exercício de aprendizagem com alunos em formação na psicologia. Nesse mesmo encontro foi realizado um diálogo a fim de levantar dados sobre as características do contexto sócio-cultural do sujeito, sobre sua história e vivência, assim como as expectativas acerca do atendimento da psicologia

Após o contato inicial com os familiares realiza-se entre cinco a sete encontros de uma hora de observação-participante com os estudantes, distribuídas em cinco semanas, em horário definido conjuntamente, preservando os cuidados éticos necessários. Nesses encontros alguns aspectos foram priorizados, como a interação para garantir a criação de vínculo e a observação a partir da técnica de registro contínuo e/ou registro de observação-participante. Ademais, a documentação foi centrada nos aspectos da dinâmica das interações sociais, formas de comunicação e linguagem do(s) sujeito(s), dinâmica das práticas sociais em que participa: com quem, como e qual o papel/lugar social desempenhado pelo sujeito através destas; assim como, identificação das

¹⁵⁷ Esta proposta se baseia no estudo “*Ensino, Pesquisa ou Extensão?*” *Reflexões sobre a Formação Acadêmica a partir de um Relato de Experiência*”, de autoria de Nuernberg, Adriano H. e Zanella, Andréa V.

características do contexto cultural em que se insere: a comunidade, família, escola, outras instituição, etc. Além da descrição que contempla esses itens, no registro é descrito as percepções que foram observadas pelo(a) estagiário(a) no desenvolvimento dos atendimentos, pois se considera que no processo o acadêmico está inserido dentro de um contexto. Nesse sentido, as narrativas e os sentimentos partilhados mobilizam ressonâncias nesta relação intersubjetiva.

Quando permitido pelos responsáveis, foram realizadas gravação de imagens do material produzido pelo estudante - como por exemplo, desenhos - facilitando o registro das situações a serem analisadas, no entanto, é preservado os sujeitos de qualquer tipo de exposição, garantindo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Para tanto, estes são referidos a partir de nomes fictícios (que podem ser criados por eles mesmos), não devendo ser fotografados ou identificados de qualquer forma, a não ser que seja permitido pelos responsáveis.

Em relação à metodologia empregada nos encontros com os(as) estudantes, vale destacar que foram planejadas técnicas a partir das narrativas das crianças, com a intenção de buscar potencializar as diversas ações que marcam o processo de produção de saber da criança. Dessa forma, utilizou-se como ponto de partida as reflexões de Pires (2007), Freller (2007) que permitem discutir os métodos e técnicas utilizadas nos estudo e observações com crianças, problematizando o lugar que o adulto deve ter nessa interação. Geralmente os recursos técnicos utilizadas como desenhos, redações, filmagens, diários, fotografias, cartas, brinquedos, jogos, literatura infanto-juvenil (adequadas à faixa etária e ao desenvolvimento da escrita e leitura), revistas, sites da internet, seus cadernos e avaliações.

3.2 Modalidade de atendimento em grupo com estudantes

Alguns estudantes no término da avaliação individual foram encaminhados para o atendimento em grupo. No semestre de 2010.2 organizaram-se dois grupos: um no período matutino e outro no período vespertino, com duração de uma hora e trinta minutos, semanalmente, perfazendo um total de aproximadamente 13 encontros ao longo de semestre.

Todas as crianças/estudantes tinham em comum uma queixa escolar; no grupo matutino havia cinco crianças com idade entre seis e oito anos (quatro meninos e uma

menina), enquanto no grupo vespertino, participavam cinco estudantes com idade entre 13 e 14 anos (três meninos e duas meninas).

Um dos marcadores no trabalho realizado com as crianças foi à ênfase no cuidado com a aproximação realizada, buscando uma relação de confiança, e oferecendo um espaço “seguro” para que estas se sentissem convidadas a ocupar o seu lugar como quisessem e como pudessem, com a garantia de que não estariam sendo julgadas e avaliadas. Registra-se aqui, um dos momentos (de acordo com nossa percepção e vivência com as crianças), que denunciaram como se deu, o processo de subjetivação da queixa escolar, do fracasso, da vergonha da exposição. Encontravam-se (ali, no grupo) crianças encharcadas do olhar do “Outro”, esse grande outro que nos constitui, que nos qualifica ou nos despersonaliza. E, na interdição observada no estudante que falava de si e das suas experiências, o desconforto nos tocou e nos afetou: algumas crianças, apesar do pouco tempo de vida escolar, não mais que oito anos, objetivavam seja nos silêncios, nos corpos “caídos” ou nos olhares vagos, arranhaduras que o identificavam como um sujeito incapaz, uma criança que tem problemas.

No primeiro encontro realizado foi solicitada a presença dos pais/cuidadores junto com os filhos. No referido encontro, propiciou-se espaço para que os pais expressassem suas expectativas e pedidos ao grupo, em seguida, deu-se lugar para que os filhos se posicionassem em relação ao que pensavam sobre o que fora dito pelos pais. Finalizou-se o encontro, apresentando a proposta do grupo, bem como as informações relacionadas à pesquisa de doutorado (que seria realizada no grupo): os objetivos, procedimentos e liberdade para desistir – caso fosse manifestado o desejo. Após os esclarecimentos foi realizado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁵⁸.

3.3 Modalidade de atendimento com os familiares – Escola para Cuidadores

A modalidade de atendimento aos familiares foi intitulada Escola de Cuidadores. Partiu-se do pressuposto de que esse era um espaço aonde os sujeitos chegavam somando suas experiências e aprendizagens com o grupo, ou seja, os

¹⁵⁸ Por se configurar como espaço de pesquisa de doutoramento de uma das autoras (Simone Vieira de Souza), foi encaminhado projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UFSC, sendo aprovado – Certificado 925.

familiares são participes do processo. O objetivo dos encontros realizados mensalmente foi promover um espaço de interrelação entre os integrantes do grupo de pais/cuidadores e destes com as mediadoras; estabelecer uma relação de parceria com os pais/cuidadores, a fim de atender às necessidades dos seus filhos; possibilitar aos pais/cuidadores a expressão de suas necessidades quanto ao cuidado com os seus filhos; propiciar condições para que os cuidadores pudessem ressignificar experiências relativas às queixas escolares de seus filhos.

Os encontros aconteceram mensalmente, com duração de aproximadamente duas horas. Os pais/cuidadores foram consultados desde o princípio do grupo, estimulando sua participação e importância dos encaminhamentos que seriam tomados no percurso das atividades, sendo assim, a escolha do horário, dia da semana que aconteceriam os encontros e temas discutido, foram escolhas definidas pelo e no grupo, priorizando-se o espaço como exercício de coletividades.

Diferente, também, do que normalmente se escuta nos discursos dos especialistas e professores, tivemos a participação quase unânime dos pais nos três encontros realizados, inclusive do casal/pais responsáveis pelo estudante. Ou seja, a Escola para Cuidadores, não foi constituída somente por mulheres, local que historicamente vem sendo ocupado nas escolas quando se tratam do assunto dos estudantes, seus filhos (reuniões, entrega de boletins, advertências, ocorrências). E quando os pais/cuidadores não puderam comparecer, justificaram sua ausência com antecedência, rompendo mais uma vez, com a concepção partilhada, de que os pais/responsáveis não se interessam pela vida escolar dos filhos, de que estes fazem da escola um depósito para colocar suas crianças, delegando inclusive, funções que seriam da família aos professores. O que isso pode nos dizer?

3.4 Parceria estabelecida com as profissionais da educação – InterAção

A parceria com os profissionais da educação se deu pela necessidade de compreender os temas que se colocavam no intercurso do processo de ensino aprendizagem – trajetória de escolarização – a forma como a criança opera com o processo de institucionalização, cultura institucional entre outros. Dessa forma, realizou-se em torno de dois a três encontros com os profissionais da educação (professores, equipe pedagógica e direção) na unidade escolar. O contato inicial na

instituição se deu já no início do atendimento individualizado com o(a) estudante e na sequência durante os atendimentos da modalidade em grupo.

Os debates propostos nesses encontros das instituições educacionais se davam em torno de 1h e 30min. Vale destacar, que a intenção de ir até a instituição escolar se dava por compreender as dificuldades dos profissionais se deslocarem em horário de trabalho, haja vista as condições de exercício profissional. Com efeito, tínhamos uma conversa inicial com o(a) estudante sobre nossa visita e diálogo na sua escola, e um acordo que possivelmente estaríamos nos encontrando naquele espaço. Em algumas oportunidades, observou-se o lugar que o estudante ocupava e sua forma de apresentar a instituição revelou a necessidade de promoção da inclusão social do(a) mesmo(a). Dessa forma, descrevem-se abaixo aspectos abordados nas reflexões/diálogos e seus desdobramentos no trabalho de intervenção.

Dentre tais aspectos, destaca-se a problematização dos significados que as profissionais de educação, equipe pedagógica e direção tem em relação a dificuldade de aprendizagem. Nas suas narrativas hipotetizam que a dificuldade do estudante está atrelada as condições sócio-econômicas, que nos remete as críticas realizadas a carência cultural; aos problemas neurológicos e ainda atrelado ao analfabetismo de algum familiar. Todas essas concepções foram acrescentadas de perguntas com a intenção que pudéssemos confirmar suas hipóteses e tivessem a legitimação do saber psicológico.

Dessa forma, um dos primeiros aspectos que se abordou foi que o(a) psicólogo(a) não possui hipóteses diagnósticas "verdadeiras" sobre as dificuldades do aluno. Foi proposto, entretanto, uma análise dos(as) estudantes pelo princípio relacional, em que o modo que o(a) aluno(a) opera pode ser entendido a partir das suas significações apreendidas nas suas relações afetivas e sociais com a família e a escola.

Outro aspecto evidenciado na narrativa dos professores esteve atrelado a dificuldade nas condições de trabalho e necessidade de pensar recursos metodológicos a cada aluno(a). Tal questão aponta a necessidade de apoio/assessoria sistematizada a fim de avaliar coletivamente as práticas pedagógicas e pensar subsídios metodológicos que contemplem a especificidade de cada aluno(a).

4. Considerações... avanços e impasses

Parece-nos possível, no atual contexto, afirmar que a queixa escolar e as várias terminologias que a remetem, tornou-se um dos temas mais discutidos, tanto na área da Educação, quanto na área da Psicologia. E no debate das áreas e entre as áreas, surgiram

algumas tensões, denúncias, pedidos, desencontros, mas, também apareceram novos horizontes possíveis...

Em relação à compreensão da temática, algumas indagações nos capturaram:

- Como pensar em estratégias de intervenção (com todos os atores envolvidos no processo) e implicada com uma escola que consiga, de forma mais contundente, dar uma resposta as necessidades prementes dos estudantes com queixa escolar, seus familiares e professores?

- Como viabilizar espaços de diálogo *entre* e *com* os atores intensificando a parceria, a soma; que se contrapõem as falas acusatórias que mobilizam defesas diante do discurso da culpabilização, onde todos se tornam reféns?

- Como driblar os impasses? Como criar os novos possíveis a partir dos velhos encaminhamentos, dos antigos rótulos (passaporte para a segregação e exclusão)?

Como fora descrito, o encontro com os cuidadores/pais dos estudantes que participaram do NEAQUE nos trouxe elementos para pensar sobre a lacuna existente em relação às atividades relacionadas ao tema. Parece-nos possível afirmar que o vazio, e a angústia criaram o desamparo entre todos que estão implicados com a cena escolar, sobretudo, as relacionadas ao estudante que “não aprende”.

Essas reflexões nos permitiram pensar na construção coletiva de novas concepções e olhares acerca do estudante e da escola.

“Enxergar a escola, não como um instituição social que apenas favorece ou desfavorece algo potencial que o indivíduo tem como inerente, mas como um dos espaços sociais de sua constituição, permite valorizar de forma diferente as possibilidades de ações intencionais direcionadas a contribuir para que esse espaço possa brindar possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os sujeitos” (MATÍNEZ, 2007, p. 103)

Percebemos uma mudança – ainda que de forma tímida – na compreensão que os pais/responsáveis e educadores estabeleceram junto com as crianças/estudantes com dificuldades na escolarização, ou seja, a produção de novos sentidos e significados para ela no seu desempenho/percurso escolar.

Em alguns encontros, tanto os pais/cuidadores, quanto alguns professores sinalizaram que a dificuldade de aprendizagem do estudante não poderia justificar-se como sendo um problema somente da criança. Entretanto, outros, mesmo expressando em sua prática implicação com uma perspectiva de atenção individualizada ao estudante, buscavam no decorrer do nosso encontro, o diagnóstico: - *Esse menino deve*

ter algo mais, não sei, uma dislexia, talvez... Quanto aos pais, percebia-se em alguns relatos uma fala já subjetivada sobre as possíveis causas dos “problemas” da não aprendizagem do filho, nesses casos, a fala dos pais reproduzia os discursos da escola.

A Escola para Cuidadores nos trouxe outros fragmentos sobre a história da criança, da sua família, bem como das suas mediações. Em cada vivido partilhado, algumas surpresas e semelhanças; histórias de vida se repetiam – uma história de interdição que fora vivida pelo pai se reatualizando na história do filho (com expressões de uma infância em negativo). Seria esse um fenômeno da hereditariedade? Não, acredita-se, certamente, tratar-se de experiências sociais, mediações “datadas” e situadas historicamente no qual o sujeito se constitui.

Dentro dos pressupostos em que o projeto se sustenta, é possível pensar na viabilidade deste, enquanto o delineamento de uma reflexão, prática e produção de conhecimento que atenda as demandas observadas nos encaminhamentos das escolas do município de Palhoça, recebidas pelo Serviço de Psicologia, conforme pesquisa realizada nos anos de 2000 a 2009; contrapondo-se a uma política de legitimação do problema escolar, ou seja, buscando pensar em práticas de intervenção a partir de análises envolvendo os diversos atores que configuram o cenário escolar (SOUZA, 2009).

O grupo com os pais nos trouxe a possibilidade de promover o desvio, deixar suspenso o diagnóstico/sentença, instaurar a dúvida da queixa/problema. Alguns partilhamentos nos fizeram redefinir rotas, preparar novas estratégias, escolher outras companhias, descobrir novos sabores, errar, perceber o erro, o limite, mas, indiscutivelmente, nos deixamos conduzir pelo desejo de fazer de novo, e agora, de um jeito novo...

Referência

Angelucci, Carla Biancha; Kalmus, Jaqueline; Paparelli, Renata e Patto, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*. 2004, vol. 30, no. 1, p. 51-72.

Carvalho, Diana Carvalho de; Souza, Simone Vieira de. Fracasso escolar: um tema ainda atual na formação de professores? In.: CARVALHO, Diana Carvalho de

(et.al.). *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Florianópolis, SC: FAPEU, 2009, p. 85-102.

Cruz, Silvia Helena Vieira. “Prefácio - Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In.: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 11-19.

Freller Cíntia Copit (et.al.) Orientação à queixa escolar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, jul./dez. 2001.

Fernandes, Ângela Maria Dias ET AL. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema” In: MACHADO, Adriana Marcondes, FERNANDES, Ângela Maria Dias, ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.). *Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 145-166.

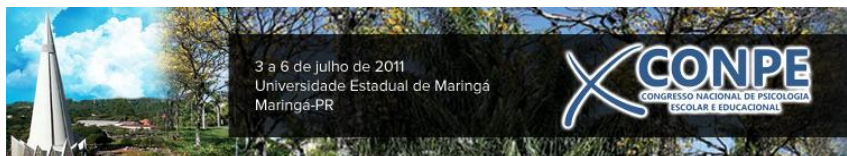
Nuernberg, Adriano H. e Zanella, Andréa V, *Ensino, Pesquisa ou Extensão? Reflexões sobre a Formação Acadêmica a partir de um Relato de Experiência*. VIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (1996: Florianópolis) e publicado nos Anais do mesmo evento., p. 293.

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

Pires, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2007, V. 50 Nº 1.

Proença, Marilene. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In.: Oliveira, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna. 2002. p. 177-195.

Quinteiro, Jucirema; CARVALHO, Diana de Carvalho & SERRÃO, Maria Isabel Batista.. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In.: QUINTEIRO, Jucirema CARVALHO, Diana de Carvalho (Orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007, p. 21-50.



Souza, Marilene Proença Rebello de (org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. Casa do Psicólogo. 2010.

Souza, Beatriz de Paula. *Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento*. In.: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.241-278.

Sant'ana, Ruth Bernardes de. *Criança-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas*. In.: SOUZA, Marilene Proença Rebello de (organizadora). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 23-50.

Martínez, Albertina Mitjáns. *Inclusão escolar: desafios para o Psicólogo*. In: Martínez, Albertina Mitjáns (organizadora). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 93-114.

Anexo I

1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA/ ADOLESCENTE:

Nome:

Sexo:

Naturalidade:

Endereço Residencial:

Bairro:

Cidade:

Escolaridade:

Nome da Escola:

Série: Grau: Turno:

Endereço da Escola e contatos telefônico:

QUEIXA INICIAL: (O que motivou você a procurar o Serviço de Psicologia?)

Informações sobre a criança/adolescente:

1. Como foi a infância de (nome)?
2. Como (nome) se relaciona com outras crianças (irmãos, vizinhos, parentes, adultos)?
3. De que atividades/ brincadeiras (nome) gosta? Do que ele não gosta?
4. O que (nome) faz quando está em casa? O que mais gosta de fazer? E o que não gosta de fazer quando está em casa?
5. Como (nome) organiza suas coisas: o quarto, os materiais escolares, horários?

Informações sobre a família:

6. Quem faz parte da família de (nome)? (questionar se há alguma diferenciação entre quem fez parte da família e quem constitui a família atualmente)
7. Quem mora com o (nome)?
8. Idade e ocupação das pessoas que fazem parte da família do (nome).
9. Com que pessoa da família o(a) (nome) tem mais contato?

10. Como é o relacionamento entre as pessoas da família?
11. Como (nome) se relaciona com a família? E como a família se relaciona com (nome)?
12. Como é o relacionamento dos demais filhos com (nome)?
13. Como a família avalia o surgimento da queixa (se relacionam o comportamento da criança/adolescente com algo que a família esteja vivendo/viveu)
14. Já houve tentativas para resolver a queixa? O que fizeram?
15. Descrição da rotina familiar num dia da semana e no final de semana.

Informações sobre a instituição educacional:

16. Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?
17. Os pais/responsáveis são chamados com frequência na instituição educacional? Com que frequência?
18. Como os pais/responsáveis e crianças/adolescente reagem ao contato da instituição educacional?
19. (nome) fala da instituição educacional? O que ele fala?
20. (nome) foi reprovado alguma vez?
21. Quantas professoras teve esse ano? Qual a frequência com que ocorre falta de professores?
22. Onde se senta na sala de aula?
23. (nome) realiza algum tratamento de saúde? Do quê?
24. Usa medicamentos: ☐ Sim ☐ Não. Quais?
25. Há quanto tempo? Prescrito por:
26. Qual a última vez que procurou o médico?

ATITUDES NECESSÁRIAS AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gislaine Semcovici Nozi¹⁵⁹ - UEL- nozigislaine2@hotmail.com

Célia Regina Vitaliano-UEL¹⁶⁰ - creginav@uel.br

Introdução

A implementação das políticas educacionais inclusivas têm se dado de modo a evidenciar que os professores, de modo geral, de todos os níveis de ensino, vêm enfrentando dificuldades para promover a aprendizagem acadêmica e a participação social dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) Rossetto (2009); Ramos (2009).

Levando em consideração esta situação, a presente pesquisa busca analisar as atitudes consideradas necessárias aos professores do ensino regular para incluir alunos com NEE. Destacamos que ela é parte de uma pesquisa mais ampla que busca investigar de modo mais abrangente os saberes necessários aos professores para efetivar o processo educacional inclusivo, tomando como base as indicações apresentadas pela literatura nacional especializada da área.

Educação Inclusiva: Concepções e Perspectivas

Até meados da década de 1990 havia espaços, saberes e profissionais específicos para atuarem junto aos alunos com deficiência e, a partir deste período “campanhas governamentais baseadas em estatísticas, pesquisas acadêmicas, ações da mídia, entre outros mecanismos, foram postos em funcionamento para operar o convencimento de todos sobre a necessidade de transformação da escola em um espaço aberto à diversidade” (Menezes & Mello, 2010, p.3).

Neste processo, Oliveira (2009) aponta alguns conflitos e concepções que emergiram no cenário educacional brasileiro com a proposta de políticas inclusivas nas escolas. Segundo a autora, podemos identificar dois movimentos entre os atores educacionais: “os que aceitam a educação inclusiva pelo seu ideário libertador e os que

¹⁵⁹ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

¹⁶⁰ Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

não acreditam, considerando ser um discurso ou jogada política ou mesmo algo impossível de ser concretizado na prática” (p.36).

Oliveira (2009) analisa o motivo pelo qual há professores que são favoráveis e outros contrários à inclusão:

Entre os que acreditam, existem aqueles que pensam na inclusão como um “sonho possível”, uma utopia a ser buscada para a concretização de um mundo mais justo e humano, vista como um ideal a ser alcançado e uma luta política, e outros se referem à inclusão no âmbito dos direitos, ou seja, para que a pessoa com necessidades especiais possa exercer a sua cidadania. Entre os que não acreditam, encontramos aqueles que negam a possibilidade da inclusão por argumentos políticos ou técnicos (p.36).

Silva e Maciel (2005) analisam que:

A inclusão do ponto de vista legal surgiu antes que houvessem formações mais adequadas para os professores, onde se pudesse ter discutido as questões referentes à inclusão para que não houvesse o que hoje encontramos na maioria dos educadores: a barreira da não aceitação. Não aceitação esta, que vem mascarada por jargões do tipo: “não tenho formação”, “não tenho conhecimento específico”, “não temos materiais e metodologias adequadas”, que escondem o preconceito por se ter um “pré-conceito” de quem são os alunos com necessidades educacionais especiais (s.p).

Na concepção das autoras, a educação inclusiva envolve muito mais do que a troca de espaços, há questões de caráter subjetivo dos professores, como “suas crenças e valores, seus ideais e suas concepções sobre ‘como’ e ‘para quem’ ensinar” (Silva & Maciel, 2005, s.p.) que devem ser revistos e reconstruídos pelos professores.

Com a implementação da educação inclusiva como política educacional brasileira, desafios surgiram para a formação inicial e continuada dos professores, pois este novo paradigma educacional exige dos docentes novas posturas, revisão de concepções, valores, preconceitos, bem como a percepção de que as metodologias de ensino devem ser muito bem planejadas, mais abertas e flexíveis de forma que possam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, com qualquer ritmo de aprendizagem (Rodrigues 2008a; Pletsch, 2009; Ferreira, 2006).

Consideramos que os debates em torno da Educação Inclusiva mostram que não cabe mais discutir se somos contra ou a favor desta proposta educacional.

Concordamos com as palavras de Rosana Glat¹⁶¹ ao dizer que a inclusão é a política educacional brasileira e mundial para as pessoas com NEE, portanto, o que se deve fazer é conscientizar e capacitar os profissionais da educação para a inclusão.

Desta forma, vencido os debates em que se questionavam o direito dos alunos com NEE serem ou não inseridos nas salas de aula comuns do sistema regular de ensino, é chegado o momento das universidades, em parceria com a educação especial e a escola regular, se disporem ao desafio de descobrir quais são os conhecimentos necessários, as melhores estratégias, procedimentos ou metodologias de ensino para os alunos com NEE.

Ferreira (2007) nos alerta de que é preciso deixar de apenas falar e escrever sobre inclusão para que passemos a pesquisar e experimentar formas alternativas de adaptá-la e implementá-la na educação brasileira.

Glat; Santos; Sousa e Xavier (2006, p.13), analisam que “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão”, se faz necessário uma série de ações subsequentes às publicações das políticas educacionais inclusivas para que a inclusão de alunos com NEE ocorra no sistema regular de ensino com as condições adequadas. Dentre estas ações, destaca-se a formação de professores e as ações por eles desencadeadas que são fundamentais para que haja o desenvolvimento da educação inclusiva. Visando contribuir com esta questão é que analisamos neste trabalho o que trinta e três especialistas na área de educação especial destacam como atitudes necessárias aos professores do ensino regular para promover a educação inclusiva.

MÉTODO

Este estudo foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico junto aos periódicos brasileiros, particularmente na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista Educação Especial e outros que publicam artigos da área da educação, bem como em algumas dissertações e capítulos de livros publicados entre os anos de 2005 a 2009.

A coleta dos dados ocorre mediante uma procura sistematizada nos sites das revistas de educação, buscando identificar frases como: “os professores devem”, “os

¹⁶¹ Palestra proferida no Simpósio de abertura do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial realizado de 3 a 6 de Novembro de 2009 em Londrina-Pr.

professores precisam”, “os professores têm”, visto que consideramos que estas frases davam indícios das atitudes necessárias aos professores para promoverem a inclusão de alunos com NEE. Tendo como base este critério, foram selecionados trinta e sete artigos de revistas, dez capítulos de livros e três dissertações de mestrado que apresentavam dados que se adequavam aos objetivos de nossa pesquisa. Após a leitura dos cinquenta trabalhos selecionados, foram identificados trinta e três trabalhos contendo frases que remetiam às atitudes necessárias aos professores para promover a inclusão, as quais foram organizadas em onze categorias seguindo as orientações de Bardin (1977), tendo em vista que o processo de análise dos textos constituiu-se em uma análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os resultados obtidos, os dados foram organizados em um tema dividido em onze categorias, como vemos a seguir.

Atitudes Necessárias Aos Professores Para Promover a Inclusão de Alunos Com NEE

As atitudes necessárias aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE foram identificadas nas frases dos autores consultados que remetiam suas análises aos sentimentos dos professores frente aos alunos com NEE, à relação professor-aluno, à capacidade do professor entender, respeitar e valorizar a diferença de cada aluno, o posicionamento pessoal que o professor tem sobre a educação inclusiva e a questão do “saber-ser” do professor, como comentado por Tardif (2000).

Rodrigues (2008b) explica que: “de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos” (p.15).

De modo geral, as categorias por nós elencadas neste trabalho já foram alvo de análises de autores como Tardif (2000) e Freire (1996) quando comentaram sobre os saberes necessários a prática educativa dirigida a qualquer aluno. Na presente pesquisa identificamos comentários referentes à sensibilidade relativa às diferenças dos educandos, a disposição do professor em conhecer seus alunos, o componente ético e emocional da atuação docente, o conhecimento de si mesmo e a importância de se promover a interação entre os alunos, como aspectos a serem observados em contextos

inclusivos, no entanto estes aspectos também foram considerados pelos referidos. A seguir apresentamos as categorias organizadas a partir das análises dos textos.

1. Postura Crítico-Reflexiva

Foram designadas para esta categoria as frases que remetiam à necessidade dos professores terem um posicionamento crítico e reflexivo na sua atuação profissional.

Esta categoria foi indicada em doze referências. Conceição e Krug (2009), Damasceno (2006), Di Palma; Cortelazzo; Rocha e Machado (n.d.), Duboc (2005), Glat e cols. (2006), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Gomes e Barbosa (2006), Melo e Martins (2007), Serra (2006), Salgado (2006), Sant’Ana (2005), Silva e Aranha (2005).

Conceição e Krug (2009) explicitaram a necessidade dos professores observarem sua prática educativa e exercerem a criticidade sobre suas ações, visando o entendimento da importância de seu ato educativo, pois, segundo os autores, “[...] com a contribuição da auto-reflexão, surge uma nova concepção sobre o papel do professor numa determinada realidade educacional” (p.239).

Silva e Aranha (2005) destacam a importância de análise, por parte do professor, sobre seu papel de profissional e cidadão, “capaz do uso do exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola” (p. 376).

Serra (2006) destaca a necessidade da percepção por parte do educador do sentido da educação e suas finalidades. Gomes e Barbosa (2006) completam ao dizer que “é indispensável que estes profissionais repensem seus atos educativos, objetivando transformar a realidade” (p.90).

Damasceno (2006) também faz referência à importância da postura crítico-reflexiva do professor, dizendo que esta “é necessária para atuar na educação inclusiva” (p.170).

Em Freire (1996) observamos também uma análise que nos mostra o quanto é importante que o professor reflita sobre sua prática de modo crítico, ao expor que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 39). É no ato de pensar de forma crítica a prática de hoje ou de ontem que o professor pode melhorar a próxima prática, afirma Freire.

2. Respeitar, Valorizar e Trabalhar com a Heterogeneidade e as Diferenças

Dentre os trabalhos analisados, encontramos onze autores indicando a necessidade dos professores terem atitudes de respeito e valorização das diferenças e trabalhar com elas em sala de aula. Albuquerque (2008), Conceição e Krug (2009), Freitas (2006), Glat e cols. (2006), Gomes e Barbosa (2006), Guarinello (2006), Pletsch (2009), Reganhan e Braccialli (2008), Ross (2006), Rodrigues (2008b), Salgado (2006), analisaram a importância desta questão.

Gomes e Barbosa (2006) analisam que para a educação inclusiva ser efetivada, todos os professores e profissionais da educação precisam ter “capacidade para trabalhar com a diversidade, seja ela física, cognitiva ou social, dentro da escola” (p. 93).

Segundo Reganhan e Braccialli (2008), ao analisarem os princípios da educação inclusiva, defendem que neste modelo educacional “mais do que transmitir conhecimento, o educador busca construir o conhecimento com seus alunos, respeitando as diferenças individuais e também culturais; para tanto, este deve possuir recursos e estratégias variadas, para trabalhar com a diversidade” (p.338).

Glat e cols. (2006), também contribuem com esta análise ao citar várias pesquisas que partem da premissa “de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (p.4).

Freitas (2006), também analisa de modo semelhante, comentando que, “ cabe ao professor compreender e respeitar as diferenças de seus alunos, possibilitando a inclusão educacional e social através da aprendizagem significativa” (p.40).

3. Ter Compromisso com o Desenvolvimento Integral do Aluno

Localizamos em dez textos analisados, comentários que remetem à formação integral do aluno, ou seja, demonstram que para além da questão da socialização, os alunos com NEE devem estar na escola regular para se desenvolverem academicamente, afetivamente, psicologicamente, etc. A escola comum tem a finalidade de gerar novos conhecimentos, melhorar as habilidades das pessoas com deficiências para que elas possam participar efetivamente na sociedade. Albuquerque (2008), Gomes e Barbosa (2006), Luiz; Bertoli; Flória-Santos e Nascimento (2008), Di Palma e col. (n.d.), Silva e Aranha (2005), Pletsch e Braun (2008), Glat e cols. (2006), Glat,

Machado e Braun (2006), Rodrigues (2008b) e Stainback (2006), comentaram sobre a importância deste aspecto na atuação do professor.

Stainback (2006) defende que os professores estão sendo chamados a mudar o estilo de ensino “para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes de serem auto-aprendizes por toda a vida” (p.10).

Rodrigues (2008b) ressalta ainda que os professores devem “promover a aquisição de novos saberes e competências aos alunos”, baseando suas intervenções pedagógicas não no déficit do aluno, “mas sim naquilo que ele é capaz de fazer para além de suas dificuldades” (p. 15).

Neste sentido, Glat, Machado e Braun (2006), também afirmam que “o professor deve tomar o cuidado para não delimitar o desempenho do aluno, antes mesmo dele ter a oportunidade de demonstrá-lo” (p. 12).

Podemos destacar também que estar ou não comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos está vinculado à postura ética do educador, pois o trabalho docente confere, como afirma Veiga (2009), um compromisso ou obrigação moral ao processo didático, que se situa acima de qualquer outra coisa e que indica as concepções do professor, pois “o professor está comprometido com o desenvolvimento como pessoa de todos os seus alunos” como citado em Veiga (2009, p.71).

4. Atender às Especificidades dos Alunos e Identificar suas Potencialidades

Em oito textos, Conceição e Krug (2009), Duboc (2005), Ferreira (2005), Glat, Machado e Braun (2006), Silva e Maciel (2005), Reganhan e Braccialli (2008), Omote;Oliveira; Baleotti e Martins (2005), Ross (2006), encontramos referências à necessidade

dos professores conhecerem individualmente seus alunos para poderem identificar as necessidades e potencialidades dos mesmos.

Reganhan e Braccialli (2008) ressaltam que “o professor deve atender às necessidades e peculiaridades do seu aluno” (p.387).

Segundo Ross (2006) “na pedagogia inclusiva, o professor conhece cada um dos alunos, acredita em suas capacidades de aprender e identifica as possibilidades de cada um, desafiando-os a participar ativamente” (p.295).

5. Ter um Posicionamento Favorável à Educação Inclusiva

Sete autores citaram que para haver sucesso num processo inclusivo, os professores devem ser favoráveis a esse processo, estes foram: Duboc (2005), Farias, Maranhão e Cunha (2008), Ferreira (2005), Freitas (2006), Salgado (2006), Sant' Ana (2005), Omote e cols. (2005).

Omote e cols. (2005) e Sant' Ana (2005) apontaram que o sucesso do processo inclusivo depende, dentre outras coisas, de atitudes positivas dos professores frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Ferreira (2005) destaca que um professor comprometido com a inclusão deve ter em mente que “a educação é um direito humano e que as crianças estão na escola para aprender” (p.45).

6. Criatividade, Flexibilidade e Autonomia

Sete dos trabalhos analisados citaram a necessidade de que numa proposta educacional inclusiva, os professores possuam características como as de ser criativo, flexível e autônomo. Damasceno (2006), Di Palma e cols. (n.d.), Ferreira (2005), Silva (2006a), Silva (2006b), Stainback (2006), Rodrigues (2008b), indicaram essa necessidade.

Com relação à criatividade, Silva (2006b) destaca que “solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica e adotar atitudes inclusivas no trato com a diversidade são requisitos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que atenda a todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção” (p. 45).

Segundo Silva (idem) os professores acabam passando por uma série de problemas ao longo de sua trajetória profissional e cotidiana, que os levam pouco a pouco, a diminuir sua capacidade criativa. O pressuposto central das análises apresentadas pela autora é que “não há inclusão sem criatividade” (p.46). Porém, a autora analisa que a formação acadêmica sozinha, não é suficiente para garantir a formação de professores criativos e inclusivos, mas, certamente, é fundamental.

Di Palma e cols. (n.d.), por sua vez, destacam que a criatividade é resultante das experiências acumuladas, do desenvolvimento pessoal e, também das possibilidades

de acesso a diferentes recursos que a escola, dentro de sua infra-estrutura, pode propiciar ao professor.

Com relação à flexibilidade, Stainback (2006) cita que os professores são chamados a mudar o estilo de ensino numa perspectiva inclusiva.

Não se pode mais esperar de nós, professores, sermos complacentes com um padrão educacional que seja aplicável a todos os alunos. Em vez disso, deveremos ser mais pró-ativos em providenciar habilidades e conhecimento que são necessários para que cada indivíduo viva de forma produtiva sua vida, continuamente, em um mundo de mudanças (p.10).

A mesma autora destaca ainda que os professores necessitam cada vez mais, encontrar alternativas e recursos disponíveis para que cada aluno tenha suas necessidades atendidas em sala de aula. Para isso, Rodrigues (2008b) indica que o professor deve também conhecer as múltiplas formas de eliminar e contornar as dificuldades e barreiras que os alunos enfrentam.

Damasceno (2006) analisa a necessidade de que os professores sejam formados para a autonomia e questiona: Qual a formação que desejamos e qual é a formação possível para o desenvolvimento da autonomia dos professores atuantes na educação inclusiva?

De acordo com esta análise, é necessário que os professores passem por um processo de formação crítica que leve à autonomia docente e a uma postura emancipatória, para que haja um processo de rejeição às ações docentes que apenas reproduzam os velhos fazeres pedagógicos, com vistas ao aprimoramento da escola inclusiva.

7. Autoconhecimento e Alteridade

Identificamos as análises de seis autores em relação à capacidade de autoconhecimento e alteridade por parte dos professores, ou seja, a capacidade dos mesmos avaliarem seus valores, preconceitos e da capacidade de se colocarem no lugar do outro nas relações interpessoais. Duek (2007), Glat e cols. (2006), Gomes e Barbosa (2006), Salgado (2006), Sant'Ana (2005), Skliar (2006), analisaram esse aspecto.

Gomes e Barbosa (2006, p.98) evidenciam a necessidade de que sejam revistos “as crenças, as convicções, os valores e os preconceitos, ou seja, a postura

peçoal do docente, para que, desta forma, adquiram atitudes positivas e busquem como agentes de inclusão escolar”.

Duek (2007, s.p.) afirma que “a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido, no caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro.”

A autora coloca em questão que o que está em jogo na inclusão é o “olhar lançado pelo professor sobre a deficiência/diferença do outro, sem que isso implique em negá-la.” Para ela, é necessário que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, vislumbrando uma pessoa dotada de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade.

Salgado (2006) nos ajuda a compreender esta questão do autoconhecimento que o professor tem de si, pois a autora esclarece que o professor está em constante construção de sua identidade pessoal e profissional. Ela diz que “a identidade não é um produto. É um lugar de lutas, conflitos e construção de sentidos” (p. 65). Por isso, sempre pode ser o momento do professor rever sua forma de pensar, agir e atuar, mudando ou não para uma orientação inclusiva. Este processo acontece desde a formação inicial e mesmo durante a docência, os valores e crenças são construídos ao longo do processo de formação, afirma a autora.

8. Buscar por Auto-Formação

Incluímos nesta categoria os comentários de cinco autores sobre a necessidade dos professores que atuam junto aos alunos com NEE têm de buscar por autoformação. Damasceno (2006), Di Palma e cols. (n.d.), Glat e cols. (2006), Salgado (2006), Stainback (2006) analisaram a importância desta ação por parte dos professores.

Di Palma e cols. (n.d.) destacam que o professor precisa desenvolver certas habilidades ao trabalhar com alunos em diferentes níveis de desempenho. Diante das necessidades especiais dos alunos incluídos, o professor deve compreender a responsabilidade que lhe cabe para que ele esteja “em permanente processo de aprendizagem e interação com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias na contemporaneidade” (s.p.).

Glat e cols. (2006) destacam que o professor inclusivo não pode esquecer-se de certos pontos do desenvolvimento de seu trabalho, “a capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do

constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos” (p.11) que o professor não deve perder de vista.

Segundo Salgado (2006) “com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão” (p.62). A autora afirma que o professor deve dar um primeiro passo na busca por formação, pois na mesma medida em que ele garante a sua própria aprendizagem profissional, ele incentiva a participação e o aprendizado de todos profissionais da escola.

Trazemos uma citação de Stainback (2006) que resume essa discussão, ao escrever que:

Em resumo, todos os membros da escola, alunos, professores, pessoal administrativo e equipe de funcionários requerem ajuda. A responsabilidade de dar apoio a um membro companheiro da escola pode ser dada por cada pessoa da escola. Assim sendo, todo membro da escola pode ter ajuda quando necessário for e pode-se desenvolver um respeito mútuo, interesse e responsabilidade para com o outro, também confiança nas suas próprias habilidades (p. 11).

Portanto, não é somente o professor que se beneficia do processo de formação continuada, os resultados de seu aprendizado podem trazer benefícios para todos os profissionais da escola e, conseqüentemente, para o aprendizado e formação dos educandos.

9. Trabalhar em Parceria com Especialistas, Outros Profissionais, Pais e Comunidade

Quatro trabalhos, Glat e cols. (2006), Luíz e cols. (2008), Salgado (2006), Sant’Ana (2005), indicaram a necessidade de que os professores do ensino regular busquem estabelecer parcerias com outros profissionais envolvidos na educação inclusiva, com os pais dos alunos com NEE e com comunidade escolar de modo geral.

Luíz e cols. (2008) ao tratar especificamente da inclusão de alunos com Síndrome de Down, citam que:

Os profissionais devem estar preparados para compartilhar os cuidados das crianças com os pais, demandando desses profissionais o preparo e a disposição para escutar crianças, pais, avós e comunidade, constituindo um fórum de reflexão sobre o

que seja o melhor cuidado e a melhor educação para esse grupo específico, em seu contexto histórico, social e cultural (p.506).

Para Glat e cols. (2006), dentre as competências que os professores devem desenvolver na formação inicial e depois aperfeiçoarem na formação continuada, inclui “uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades” (p.4).

O estudo feito por Sant’ Ana (2005, p. 228) aponta que, para ocorrer o sucesso da atuação do professor em classes inclusivas, “o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional” se faz necessário.

A partir dessas análises, podemos concluir com as palavras de Salgado (2006) ao explicar que o fato de abrir-se para o diálogo com o outro, “no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado” (p. 62).

10. Agir de Acordo com o Contexto Social da Escola e dos Educandos

Foi identificada em quatro trabalhos a necessidade de que os professores estabeleçam interação com o contexto escolar e social dos educandos. Conceição e Krug (2009), Glat e cols. (2006), Glat, Machado e Braun (2006), Salgado (2006), apresentaram esta análise.

Glat e cols. (2006) apontam que o professor, para desenvolver práticas que levem à inclusão, deve “ *decidir e agir* de acordo com o contexto em que a prática pedagógica ocorre” (p.13) (grifo dos autores).

As autoras Glat, Machado e Braun (2006), afirmam que “o cotidiano de sala de aula requer, na atualidade escolar, a efetivação de ações didáticas flexíveis, porém contextualizadas”, (p.10) numa “busca constante de práticas pautadas no contexto que o aluno vivencia” (p.12).

Salgado (2006) analisa que diante da influência que o professor exerce no alcance dos objetivos da educação inclusiva, suas decisões e ações devem sempre estar consoantes com o contexto em que a prática pedagógica ocorre.

11. Conhecer as Barreiras Sociais que Dificultam o Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Um dos textos abordou a questão da necessidade do professor conhecer as barreiras sociais que dificultam a aceitação do aluno deficiente na escola.

Segundo Conceição e Krug (2009) “a percepção dos processos que coagem os indivíduos e dificultam a aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais” (p.241) constitui um dos fatores imprescindíveis para a construção dos ideais sobre a escola inclusiva. Aliado a esta percepção, os autores apresentam a necessidade de que os professores busquem identificar os conceitos que a comunidade educacional tem construída sobre os alunos deficientes.

Neste sentido, ao entender as contradições e as relações de poder que existem dentro e fora da sala de aula, os professores saberão lidar melhor com os conflitos que possam ocorrer, conflitos estes que são inerentes à convivência diária entre indivíduos e próprios dos seres humanos, como bem analisou os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a literatura especializada aponta que para promover a educação inclusiva, os professores não devem ater-se apenas aos conhecimentos provenientes da educação especial e às dimensões técnicas de sua atividade profissional. Além dos conhecimentos e habilidades que todos os professores devem adquirir e desenvolver no exercício da profissão, a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente.

Vimos, ainda por meio das análises dos dados obtidos que as atitudes dos professores no cotidiano da sala de aula são aspectos muito importantes para efetivação do processo de inclusão dos alunos com NEE, sobretudo o professor deve apresentar uma postura reflexiva constante de suas práticas e valorizar a diversidade presente em sua sala de aula. Avaliamos que este estudo traz uma contribuição relevante para área de formação de professores, visto que evidência as atitudes que são importantes serem desenvolvidas nos professores em processo de formação, seja inicial ou continuada, com vistas a favorecer a construção de escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A. *Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica de salas de recursos de 5º a 8ª séries*. Maringá. 2008.144. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. 1977.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. (2009). Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. *Rev. Edu. Espec.* 22 (34), p. 237-250. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/276/135>. Acesso em: 12 ago. 2010.

DAMASCENO, A.R. *A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto*. Niterói, 2006. 194. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense,

DI PALMA, M e cols. *Educação inclusiva: desafios para a formação de professores*. Disponível em: www.utp.br/.../EDUCA%C7%C3O%20INCLUSIVA%20DESAFIOS%20PARA%20A%20F... Acesso em: 10 mar. 2010.

DUBOC, M. J. de O. (2005). A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. *Revista Centro de Educação*. (26). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em: 21 mar. 2010.

DUEK, V. P. (2007). Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. *Revista Centro de Educação*. (29). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/r3.htm>. Acesso em: 19 mar. 2010.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Rev. bras. educ. espec.* 14 (3), p. 365-384. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

FERREIRA, M. E. C. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*. 33 (3), p. 543-560. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2010.

FERREIRA, W. B. (2005). Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? *Inclusão – Rev. Edu. Espec.* p. 40-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, S. N. (2006). Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. *Inclusão – Rev. Edu. Espec.* (2). p.37-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2011.

GLAT, R; SANTOS, M. P. dos; SOUSA, L. P. F. de; XAVIER, K. R. (2006). *Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf. Acesso em 12 mar. 2010.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. *Inclusão escolar*. Anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf. Acesso em: 12 mar. 2010.

GLAT, R.;PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Rev. Cent. de Educ.*32 (02). Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acesso em: 09 fev. 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental.*Rev. bras. educ. espec.* 12 (1), p. 85-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>. Acesso em: 28. jul. 2010.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A.P.; MASSI, G.; PAULA, M. de. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Rev. bras. educ. espec.* 12 (3), p. 317-330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

LUIZ, F. M. R; BORTOLI , P. S. de; FLORIA-SANTOS , M.; NASCIMENTO, L. C. (2008). A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e Possibilidades.*Rev. bras. educ. espec.*14 (3). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a11.pdf>. Acesso em: 08 de mar. de 2010.

MELO, F.R. L. V. de; MARTINS, L. de A. Ramos. (2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Rev. bras. educ. espec.* 13 (1), p. 111-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2010.

MENEZES, E.da C.P.de M.; MELLO, V.S.S. de. *Atendimento educacional especializado na escola regular: espaço para classificação e normalização dos alunos*. In: Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul – AnpedSul. Londrina. 18 a 21 de Julho de 2010.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L (orgs).2 ed. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*.Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-40.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A.A. S. de; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S.E.S. de O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia (USP)*.15 (32), p. 387-398. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm>. Acesso em: 09 ago. 2010.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação diretrizes políticas e resultados de pesquisas. (2009). *Educar*. 33. p. 143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 08 de mar. de 2010.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. (2008).A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. *Democratizar*. 2 (2). Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf. Acesso em: 12 mar. 2010.

RAMOS, V. de P. *Políticas e Estratégias de Atendimento Educacional para alunos com necessidades educacionais especiais no Município de Rio de Janeiro, Brasil suas implicações no Desenvolvimento da Educação Inclusiva em Cabo Verde*.Rio de Janeiro, 2009. 81. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L. M. P.(2008) Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília.*Rev. bras. educ. espec.* 14. (3), p. 385-404. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a05.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

RODRIGUES, D. (2008a).Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão - Rev. Edu. Espec.* 4 (1), p. 33-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. (2008b). *Inclusão – Rev. Educ. Espec.* 4 (2), p. 7-16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 21 mar. 2010.

ROSSETTO, E. *Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior*. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../WrKNHCJb.doc. Acesso em: 25 mar. 2011.

ROSS, P. R. Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas.(2006). *Perspectiva.* 24, (Especial), p. 273-299. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/14_Paulo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2010.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M.P.; PAULINO, M.M. (orgs). 2 ed. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-68.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.(2005).*Psicologia em Estudo.* 10 (2), p. 227-234. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2010.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar.In: SANTOS, M.P.; PAULINO, M. M. (orgs). 2 ed. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p.31-44.

SILVA, A. P. da. O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs). 2 ed. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006a. p.69- 81.

SILVA, K. F. W. da; MACIEL, R.V.M. (2005). Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? *Rev. Cent. de Educ. Cadernos*. 26. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em: 21 mar. 2010.

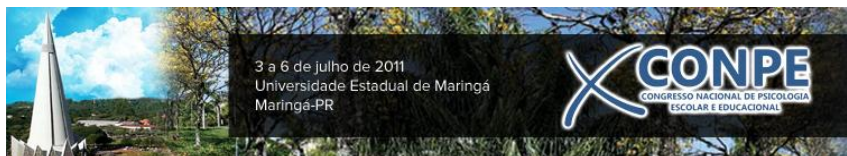
SILVA, K. R. X. da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, M.P ; PAULINO, M.M. (orgs). 2 ed. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006b. p. 45-57.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.* 11 (3), p.373- 394. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a05.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2010.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.

STAINBACK, S. (2006). Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. *Inclusão – Rev. Edu. Espec.* 2 (3), p. 8-14. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/revistas/revista%20inclusao%20n%C2%BA%203.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2010.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. de educ.* 13, p. 5-24. Disponível em: http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 08 set. 2010.



VEIGA, I. P. A. Dimensões do processo didático na ação docente. In: _____.
A aventura de formar professores. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 53-73.

ATIVIDADE LÚDICO-EDUCATIVA JUNTO A CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Maiara Pereira Assumpção

Rafael Cesar Ferrari – UNESP

Araina Ap. Nascimento dos Santos – UNESP

Larissa Turollo - UNESP

Gabriel Toledo – UNESP

Patricia Serafim - UNESP

Juliana Machado Nascimento - UNESP

Marilda D. Pereira - UNESP

Evelyn de Paula Souza - UNESP

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho - UNESP

Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni - UNESP

Financiador: PROEX

1. Introdução

Este artigo decorre de um Projeto de extensão e pesquisa em Educação Física Escolar, que valoriza o brincar e a atividade do brincar como possibilidade educativa de caráter prático-teórico, com finalidade de favorecer condições de desenvolvimento e aprendizagem para crianças que apresentam necessidades especiais de educação.

O citado Projeto é realizado junto ao LAR (Laboratório de Atividades Lúdico-recreativas) da FCT-UNESP-Presidente Prudente e tem como objetivo principal criar condições diferenciadas de aprendizagem para crianças que vivenciam dificuldades no seu cotidiano escolar, sejam elas decorrentes de alguma deficiência física, perceptiva ou intelectual, ou em decorrência de problemas específicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O LAR conta com instalações e equipamentos para atender crianças de 04 a 10 anos de idade e constitui-se como um espaço voltado exclusivamente para o desenvolvimento de trabalhos de natureza lúdico-pedagógica e educativa. No desenvolvimento dessas atividades, valoriza-se a ação do Professor de Educação Física como importante mediador do processo de humanização e toma-se a teoria histórico-

cultural, a psicomotricidade e a psicologia do jogo, como referências essenciais para a construção de um processo educativo voltado ao desenvolvimento das potencialidades humanas e à formação do indivíduo na sua totalidade.

Nessa direção defende-se a participação da Educação Física no âmbito da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, no papel de disciplina essencial no processo de desenvolvimento da criança, sobretudo ao estruturar-se a partir de uma visão crítica de educação e assumir a cultura corporal, com ênfase no jogo e na atividade do brincar, como possibilidade educativa e de inclusão social para as crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades escolares.

Na concepção e desenvolvimento do Projeto toma-se o método materialista histórico dialético como base fundamental no sentido de possibilitar uma compreensão crítica da realidade social e humana, assim como da estrutura educacional e das condições de ensino-aprendizagem das crianças. Releva-se também as contribuições da teoria histórico-cultural, sobretudo as discussões acerca da atividade do brincar e do brinquedo, como fontes importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança em sua fase pré-escolar e escolar.

Considerando esses pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos, compreende-se o ser humano como um sujeito histórico e reconhecido nas suas múltiplas determinações (biológicas, sociais, educativas, econômicas, políticas, dentre outras), o qual, ao apresentar alguma “deficiência orgânica”, ou ainda alguma “dificuldade pessoal”, terá condições de se apropriar de um trabalho pedagógico de caráter humanizador e, nesse processo, superar suas dificuldades e alcançar as máximas potencialidades de desenvolvimento, àquelas possíveis de serem construídas nesse momento histórico e, sobretudo, no interior da escola.

Através de atividades lúdicas de caráter educativo, procura-se criar condições favoráveis para que as crianças que apresentam dificuldades escolares, encontrem condições diferenciadas de brincar, interagir e se sentir sujeitos de suas vidas, para que possam superar suas dificuldades, tendo o professor como um mediador importante na construção da sua maneira de ser, pensar, sentir e agir na escola e na sociedade.

Defende-se que os sujeitos participantes do Projeto encontrem condições concretas de desenvolvimento de suas potencialidades, valorizando suas necessidades e capacidades, através da ação prática, coletiva e lúdica, de forma a reconhecê-los como sujeitos que apresentam necessidades especiais de educação, os

quais por passarem por situações de dificuldades na escola, merecem condições especiais e diferenciadas de ensino e aprendizagem.

É importante esclarecer que neste Projeto, procura-se, desde as suas bases, a efetivação de uma educação inclusiva nas escolas, no sentido de valorizar e espaço escolar como importante local de desenvolvimento dos seres humanos e, nessa perspectiva os professores assumem papel fundamental, com objetivo de atender, de maneira especial e diferenciada, às necessidades de desenvolvimento das crianças e jovens na escola, reconhecendo-os enquanto sujeitos sociais e históricos e, portanto, em contínuo processo de transformação.

Saviani (2000) ao discutir a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, afirma que o ser humano enquanto um sujeito social, tem condições de superar sua primeira natureza, aquela natural e biológica, e construir sua segunda natureza, aquela social e histórica, calcada nos processos educativos, na relação com o outro e na apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), os quais são essenciais para sua objetivação humana. Nessa perspectiva, afirma que os seres humanos não se limitam a adaptar-se à natureza, como fazem os animais, mas sim, trabalham intencionalmente para modificá-la, em função do atendimento das suas necessidades e, desta forma, garantem seu desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1978) os homens criam os objetos que vão satisfazer as suas necessidades e criam os meios de produção desses objetos, desde o instrumento mais simples às máquinas mais complexas, e nesse processo superam a sua condição animal, se tornam humanizados. Vigotsky (2001), por sua vez, reconhece o ser humano em processo contínuo de desenvolvimento, que procura, na relação com os outros homens e com a natureza, superar suas limitações e avançar nas suas potencialidades, sejam elas físicas ou psíquicas, objetivas ou subjetivas, individuais ou sociais.

A Teoria Vigotskiana propõe uma visão dialética e materialista histórica acerca do ser humano e, nesse sentido, enfatiza as relações sociais, os processos educativos, a apropriação dos objetos culturais, tanto os materiais quanto os simbólicos, na direção da efetivação do trabalho vital, enquanto condição essencial para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) e a efetivação do processo de humanização dos seres humanos.

Ao discutir as possibilidades de desenvolvimento das FPS, Vigotski (1991), enfatiza que os processos de aprendizagem são essenciais, pois é desta forma

que os seres humanos conquistam as oportunidades objetivas de se apropriar da cultura, dos conhecimentos acumulados pela ciência, pelas artes, pela filosofia, dentre outros conhecimentos construídos pela humanidade. Para o autor:

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKY, 1991, p.46).

Neste trabalho, onde a Educação Física apresenta-se como disciplina essencial para o desenvolvimento do Projeto, defende-se a importância da apropriação dos objetos da cultura corporal, sem negligenciar outros objetos e conhecimentos científicos-culturais, como elementos fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos que apresentam necessidades especiais e condições diferenciadas de educação.

É importante afirmar também que a atividade lúdica, as relações sociais do estar e do brincar com o outro, a comunicação e a linguagem corporal, tornam-se instrumentos essenciais de transmissão de conhecimentos e experiências entre os seres humanos e o professor assume tarefa imprescindível, qual seja, o compromisso de criar condições objetivas na escola para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, isso pela via da ação prático-teórica, permeada pelo constante diálogo, pela linguagem corporal e pela atividade consciente, no sentido de possibilitar aos sujeitos, formas diferenciadas de participar e serem sujeitos de suas ações ao jogar, ao brincar e expressar sua maneira de ser, pensar, sentir e agir na sua relação com o outro.

Para Vigotsky (1991, p.46) o desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de toda a relação social humana, uma vez que é a forma essencial de comunicação entre a criança e as pessoas à sua volta. A linguagem, para o autor, “inicialmente social, só depois, convertida em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento”, ou seja, há que se garantir possibilidades de comunicação social para os seres humanos, tendo em vista o desenvolvimento qualitativo do seu pensamento e de outras funções psicológicas consideradas essenciais ao processo de humanização.

No desenvolvimento deste Projeto enfatiza-se a importância da linguagem social como fundamental no processo de desenvolvimento das FPS e resgata-

se a importância da linguagem corporal, como importante possibilidade de comunicação da criança na escola, considerando que nas aulas de Educação Física, a criança poderá encontrar condições diferenciadas de livre manifestação verbal e corporal e, nesse sentido, encontrará condições privilegiadas de manifestação da sua subjetividade na escola.

Outra questão essencial deste projeto é a necessidade de enfrentamento e superação do fenômeno da exclusão, presente na sociedade e reproduzido na escola, sobretudo quando se discute a exclusão daqueles sujeitos que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem na escola. Neste Projeto salienta-se o quanto esses sujeitos precisam de oportunidades e condições especiais de ensino-aprendizagem, para que se apropriem de objetos materiais e simbólicos essenciais, sobretudo do sistema de signos (linguagem, escrita, numeração), para se constituírem como seres humanos e não há dúvidas que a escola é o espaço privilegiado para a consolidação desse processo (VYGOTSKI, 2006).

Ao se enfatizar a transmissão de conhecimentos e experiências construídos pela humanidade, pela ação do professor, efetiva-se o processo de socialização da cultura, condição essencial para o desenvolvimento multilateral do ser humano. Na educação escolar esse processo se dá pela via da apropriação da filosofia, da ciência, das artes, da cultura corporal, dentre outras objetivações e, especialmente, como se defende nesse Projeto, pela atividade do brincar, pela apropriação do brinquedo, instrumentos educativos e humanizadores essenciais para o desenvolvimento das crianças na escola.

Para Leontiev (1978) cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes e por isso a educação, o processo de transmissão de conhecimentos e experiências acumulados pela humanidade, se faz imprescindível para que cada ser humano, representante da nova geração, possa, ao participar de processos de aprendizagem, se desenvolver e se humanizar, apropriando-se dos objetos culturais aos quais tem acesso, e sobre os quais imprime sua atividade de forma direta e intencional.

Diante dessa consideração do autor, o trabalho do professor torna-se imprescindível, pois é ele o sujeito responsável, na escola, pela transmissão às novas gerações, dos objetos materiais e simbólicos, construídos pela humanidade. Outra consideração importante de Leontiev (1978) refere-se à atividade humana, na qual, segundo o autor, encontra-se a essência genérica do homem, ou seja, é na atividade que

o sujeito se constrói e determina a sua condição de humano. Pode-se afirmar, portanto, que é a atividade que cria o próprio homem, tendo em vista que nela se encontra o centro do processo de formação e desenvolvimento humano.

Compreende-se então, que o ser humano vai se apropriando das condições objetivas que o cerca e ao fazê-lo, passa a agir de forma intencional no mundo, modificando-o de forma consciente e nesse processo, se objetiva, constrói seus pensamentos, sua consciência e personalidade, enfim, se humaniza (OLIVEIRA, 1996 e MARTINS, 2007).

No entanto, na sociedade capitalista os seres humanos se deparam com um perverso fenômeno social, a alienação, um processo que se caracteriza pela desumanização dos seres humanos, o qual é construído no bojo das relações sociais e compromete o desenvolvimento humano degradando-o. Porém, é importante salientar que qualquer fenômeno social, da mesma forma que é construído, pode ser também desconstruído, ou seja, superado pela ação consciente dos próprios seres humanos, e nesse trabalho, ao se valorizar o trabalho do professor (dos professores na escola), acredita-se na construção de possibilidades de superação da alienação, pela efetivação de um trabalho educativo coletivo, crítico e emancipador no interior da escola.

Reafirma-se, portanto, o papel do professor como o sujeito responsável pela socialização dos objetos materiais e simbólicos da cultura humana, sobretudo os saberes da ciência, das artes, da política, e da cultura corporal, dentre outros saberes científico-culturais, os quais se constituem em elementos fundamentais de humanização dos homens e, portanto, instrumentos essenciais de superação da alienação presente na sociedade e reproduzido no interior da escola.

Acredita-se e defende-se neste artigo, que a Educação Física, construída numa perspectiva histórico-cultural, justamente por enfatizar o trabalho como elemento essencial de transformação, voltado ao processo de humanização e emancipação dos seres humanos, terá condições, a partir da valorização da atividade do brincar e da apropriação dos jogos e do brinquedo, dentre outras possibilidades próprias da cultura corporal, possibilitar às crianças com necessidades especiais de educação condições concretas de desenvolvimento. Em face destas considerações, será possível construir condições diferenciadas de aprendizagem, pela via da atividade lúdica, coletiva e consciente, as possibilidades de superação das dificuldades escolares e da exclusão social e educacional, tão presentes na vida de muitas e muitas crianças em nossa sociedade.

Considerando o trabalho lúdico-pedagógico como especificidade da Educação Física Escolar e o professor como sujeito mediador no processo de desenvolvimento e humanização, pela via da socialização dos objetos da cultura corporal, do jogo e da brincadeira, afirma-se a possibilidade concreta de superação, pela via do trabalho educativo crítico no interior da escola, de relações sociais alienadas, as quais, em grande parte, são geradoras de preconceito, discriminação e exclusão social no interior das próprias instituições escolares.

2. A Proposta Metodológica do Projeto

Este Projeto de extensão e pesquisa visa o desenvolvimento multilateral de sujeitos que apresentam necessidades especiais e especificamente aqueles que apresentam deficiência mental de natureza moderada e leve com comprometimento motor ou não, e que encontram-se matriculados em Escolas de Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental da Cidade de Presidente Prudente.

Atualmente, o laboratório conta com um atendimento de 46 crianças entre 02 a 15 anos, que apresentam dificuldades psicomotoras associadas a problemas de aprendizagem, hiperatividade, transtorno de comportamento, síndromes genéticas, patologias neurológicas e entre outras.

Em um primeiro momento, a criança chega ao Lar com um encaminhamento, e é realizada uma triagem, para analisar a dificuldade da criança. Caso ela necessite da intervenção psicomotora, essa criança é submetida ao diagnóstico psicomotor do qual se utiliza o protocolo da Escala de Desenvolvimento Motor- EDM (Rosa Neto, 2001), como também, entrevistas com os pais ou responsáveis e professores, a fim de coletar o histórico de vida das crianças e o processo de aprendizagem. As sessões são realizadas semanalmente com duração de 45 minutos por alunos do curso de Educação Física.

Após a anamnese é elaborado um programa de intervenção, por meio de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, de acordo com déficits motores apresentado pela criança.

A Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) é composta por uma bateria de testes padronizados, e tem como objetivo avaliar o desenvolvimento motor da criança e,

também, verificar o nível da idade motora em relação à idade cronológica. A avaliação compreende os seguintes componentes:

- Motricidade fina: refere-se à atividade manual, guiada por meio da visão, ou seja, coordenação visuo-manual, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta precisa à tarefa;
- Motricidade global: refere-se aos movimentos dinâmicos corporais, envolve um conjunto de movimentos coordenados de grandes grupos musculares;
- Equilíbrio: é a capacidade do organismo de manter posturas, posições e atitudes, compensando e anulando todas as forças que agem sobre o corpo;
- Esquema corporal: refere-se à capacidade de discriminar com exatidão as partes corporais e a habilidade de organizar as partes do corpo na execução de uma tarefa;
- Organização espacial: envolve tanto a noção do espaço do corpo como o espaço que o rodeia, referindo-se à habilidade de avaliar com precisão a relação entre o indivíduo e o ambiente;
- Organização temporal: refere-se à percepção do tempo, envolvendo o conhecimento da ordem e duração dos acontecimentos.

Após a aplicação da escala, obtém-se a idade e quociente motor geral e as idades e quocientes motores nas áreas específicas, além de identificar a lateralidade (mãos, olhos e pés). A classificação do quociente motor é correlacionada em níveis: “muito superior, superior, normal alto, normal médio, normal baixo, inferior e muito inferior”.

Num período de três a seis meses é realizada novamente a aplicação do teste de EDM, a fim de verificar a progressão do desenvolvimento da criança.

O LAR é um Laboratório de Estudos e Pesquisas que presta serviços de Extensão à Comunidade que conta com instalações e equipamentos adequados para atender crianças de 04 a 10 anos de idade. Tem ampla brinquedoteca, computadores para trabalhos digitais, equipamentos para realização de avaliações psicomotoras, sala para trabalhos em grupo e atendimento individual, oficina de artes e área livre para atividades corporais.

É importante salientar que o LAR é um espaço voltado exclusivamente para o desenvolvimento de trabalhos de natureza lúdico-pedagógica e educativa, que toma a teoria histórico-cultural, a psicomotricidade e a psicologia do jogo como referenciais essenciais para a construção do processo de formação humana,

valorizando a ação do Professor de Educação Física como importante mediador do processo de humanização dos seres humanos na escola.

Os sujeitos participantes do Projeto serão inicialmente avaliados individualmente nas dependências do LAR, considerando a escala de desenvolvimento psicomotor proposta por Rosa Netto (2001). Essa avaliação inicial tem objetivo de identificar os diferentes níveis de desenvolvimento motor e psicomotor dos sujeitos, com a finalidade de melhor conhecê-los e organizá-los em grupos de trabalho.

Também os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos participantes do Projeto serão entrevistados nas dependências do LAR, com a finalidade de coletar dados relativos aos sujeitos, melhor conhecimento de suas deficiências e dificuldades escolares, assim como levantar as dificuldades vividas tanto pelos sujeitos, quanto por seus pais, no interior das famílias.

Os professores desses sujeitos participantes do Projeto serão entrevistados no interior da própria escola, com a finalidade de se coletar dados relativos ao desenvolvimento escolar dos sujeitos, assim como as estratégias utilizadas pelos professores para abordar a questão da deficiência e/ou das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos sujeitos na sala de aula e na escola.

Feitas essas avaliações iniciais, os sujeitos do Projeto, serão organizados em grupos de trabalho com a finalidade de participarem de um “Programa da Atividades Lúdico-Recreativas para Crianças com Necessidades Especiais”, programa esse voltado para a realização de atividades do brincar e apropriação de brinquedos e jogos variados (mesa, eletrônicos e digitais), com objetivo de proporcionar condições educativas objetivas e especiais, objetivando o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores nesses sujeitos, desde a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e sentimentos, contemplando o seu desenvolvimento numa perspectiva multilateral como preconiza a Teoria Histórico-cultural de desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2006).

O “Programa de Atividades Lúdico-recreativas...” proposto para este Projeto contará com 16 (dezesseis) encontros desenvolvidos semanalmente nas dependências do LAR, executado pelos estudantes/bolsistas e supervisionado pelos Coordenadores desse Projeto.

Também os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos participantes do Projeto serão recebidos mensalmente no LAR para receber orientações acerca do processo de desenvolvimento de seus filhos e terem oportunidades de

conhecer outros pais, trocar experiências, discutir e vivenciar coletivamente as possibilidades de desenvolvimento de seus filhos, também sob orientação do Coordenador, Colaborador e estudantes/bolsistas participantes do Projeto.

Ao longo dos 16 (dezesesseis) encontros com os sujeitos do Projeto nas dependências do LAR, serão realizados relatórios discriminando as atividades desenvolvidas e seus resultados para cada sujeito envolvido. Tais relatórios serão objeto de análise ao final do processo para se verificar os avanços no desenvolvimento dos sujeitos. Também será reaplicado, em cada sujeito participante do Projeto, o teste de avaliação psicomotora de Rosa Netto (2001), com objetivo de se obter parâmetros objetivos de comparação acerca do desenvolvimento motor e psicomotor de cada sujeito em particular.

Ainda nessa direção de coleta de dados acerca do processo de desenvolvimento dos sujeitos com necessidades especiais, também os pais e professores serão entrevistados em processo, ou seja, quando da realização dos encontros mensais no LAR, com objetivo de acumular dados para a realização de análises qualitativas do processo.

Enfim, com o desenvolvimento deste Projeto, tem-se a intenção de atuar diretamente junto aos sujeitos que apresentam necessidades especiais, mas, além disso, também trabalhar junto aos outros dois segmentos essenciais envolvidos no processo de desenvolvimento desses sujeitos, tendo em vista a criação de condições objetivas para a construção de novas e inovadoras possibilidades educativas para sujeitos com necessidades especiais.

3. Resultados

4. Considerações Finais

Enfatiza-se que a Educação Física Escolar, se concebida segundo a perspectiva histórico-cultural e, portanto, crítica e transformadora, ao assumir sua natureza singular de lidar diretamente com a atividade humana no campo prático-teórico e valorizar a linguagem corporal como importante forma de comunicação e manifestação de pensamentos e sentimentos, dentre outras características superiores humanas, abre possibilidades importantes para se avançar em direção à superação da histórica dicotomia mente-corpo e da histórica discriminação da diferença e do diferente na escola, pois, ao se respaldar num referencial teórico-filosófico e metodológico que

ofereça subsídios para se analisar a realidade dentro de sua complexidade e multiplicidade, poderá, pela sua especificidade prático-teórica, criar condições concretas de superação das situações de alienação e exclusão presentes na sociedade e reproduzidas na escola (VIOTTO FILHO, 2009).

Enfim, trabalhar o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva crítica, includente e humanizadora, como se defende nesse Projeto, é criar possibilidades concretas para superação das contradições geradas pela sociedade capitalista, as quais também se refletem e são reproduzidas no interior da própria escola e, diante dos pressupostos acima apresentados e, sobretudo, em decorrência da importância de se construir e socializar os objetos culturais construídos ao longo da história da humanidade, não exclusivamente, mas especialmente para aos sujeitos que apresentam necessidades especiais, é o que se defende na realização desse Projeto.

Defende-se, sobretudo, que todos os seres humanos, sejam eles deficientes ou não, encontrem condições concretas de superação das suas dificuldades, de forma a aprenderem a trabalhar e construir seu desenvolvimento de acordo com suas possibilidades e, nesse processo, se sentirem parte integrante da sociedade e da escola, e desta forma, valorizados como sujeitos sociais.

Finalizando, é importante esclarecer que ao se enfatizar a categoria atividade de forma geral e a atividade do jogo e do brincar especificamente, como essencial no processo de transformação dos sujeitos que apresentam necessidades especiais, esse Projeto, em decorrência dessa opção metodológica, valoriza uma Educação Física Escolar constituída como práxis educativa, como ação coletiva consciente em direção a transformação do homem, da educação e da sociedade, compreendida como prática pedagógica essencial ao ser humano que toma os conteúdos da cultura corporal de movimento como possibilidades concretas para a consecução dessa tarefa (BRACHT, 2007).

Acredita-se que nessa direção a Educação Física Escolar terá condições de prestar um importante papel no processo de desenvolvimento humano, não mais limitando sua visão e ação às características físicas e aparentes dos indivíduos, mas avançando em direção às características essenciais de cada ser humano, àquelas essenciais e não aparentes, tornando-se assim, uma Educação Física com compromisso e função social, com condições de contribuir de forma significativa para a inclusão social e educativa dos sujeitos com necessidades especiais, uma Educação Física efetivamente crítica e transformadora da realidade humana e social.

Portanto, afirma-se o caráter transformador desse Projeto, o qual se preocupa eminentemente com o desenvolvimento dos sujeitos com necessidades especiais, sem perder de vista que os mesmos não se constituem de forma isolada, mas sim nas relações que estabelecem na sua família, na escola e na sociedade e, decorrente dessa compreensão, afirma-se a necessidade de se trabalhar junto a todos esses segmentos, visando a transformação qualitativa das estruturas sociais desses segmentos, reconhecendo que é no processo de construção social que se constroem os seres humanos e tais estruturas, para serem transformadas, precisam ser reconhecidas bojo da totalidade social concreta.

Referências

Bracht, V. **Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Unijui, 2007.

Leontiev, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

Leontiev, A. **Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In:

Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem (L.S. Vigotskii, A. Leontiev, A. R. Luria). São Paulo: Ícone, 1989.

Oliveira, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

Martins, L.M. **A Formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Rosa Neto, F. **Manual de Avaliação Motora**. 1.ed. Florianópolis, 2001.

Saviani, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Vigotsky, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (Luria, Leontiev, Vigotsky e Outros). Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Editorial Crítica, 2006.

Viotto Filho, I.A.T. **Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar.** Rio Claro: revista Motriz, v.15 n.3 p.00-00, jul./set. 2009.

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANAUS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR

Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva, UFAM

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, UFAM

Iolete Ribeiro da Silva, UFAM

INTRODUÇÃO

O ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso se denomina atribuição causal. Na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao rendimento escolar, pois os mesmos formulam julgamentos sobre sua própria capacidade e condição de estudantes a partir dos contextos de aprendizagem.

A teoria das atribuições causais surgiu do estudo as motivações humanas, de acordo com Woolfolk (2000) a psicologia apresenta a preocupação com essa temática e a define como um estado interior que estimula, direcionam e mantêm um comportamento. De acordo com Figueira e Lobo (2010) os construtos motivacionais e sistemas de crenças foram pensados para conduzir as ações das pessoas a partir do *feedback* social que recebem ao realizar uma atividade, ou seja, surgem das motivações as atribuições de causalidade acerca das concepções pessoais de inteligência, habilidade ou capacidade que irão influenciar na ação futura tanto na realização de tarefas quanto nos pensamentos e emoções desencadeadas sobre a atividade. Essas construções de controle psicológico estão relacionadas ao desempenho dos indivíduos em situações e sucesso e insucesso.

As atribuições causais (Weiner, 1985) possuem o objetivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitam demonstrar um certo controle sobre o ambiente e manter sua auto-estima em níveis adequados de aceitabilidade. Deste modo, é possível entender as atribuições causais como comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere. Essa teoria integra o pensamento, o sentimento e a ação (Woolfolk, 2000; Beck, 2001; Boruchovitch, 2004;

Martini & Boruchovitch, 2004; Mascarenhas, 2004; Lefrançois, 2005; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Barca, 2009; Almeida & Guisande, 2010; Sales, 2010).

Segundo Weiner (1985) há uma relação entre a atribuição de causalidade com o sucesso e o fracasso na realização de tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a auto-estima, o autoconceito e as expectativas são grandes determinantes do desempenho em tarefas e são influenciados por aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso.

Para classificar as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização o autor dessa teoria elaborou uma taxonomia em três dimensões, são elas:

Lócus da causalidade: nesta dimensão as causas são distribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo e nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como causas internas; viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros, como causa externas.

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso correlacionadas a fatores internos ou externos propiciam fortes reações emocionais com reflexos na auto-estima, pois propiciam ao sujeito uma reflexão sobre o próprio eu, sobre a capacidade e as formas de desempenho que possui. Assim, atribuições de capacidade e esforço para sucesso eliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Atribuições de capacidade e esforço para fracasso eliciam sentimentos de incompetência e vergonha.

Nessa abordagem, a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização, pois como afirma Woolfolk (2000, p. 339): “Se sucesso ou fracasso é atribuído a fatores internos, o sucesso levará a orgulho e a aumento da motivação, enquanto o fracasso diminuirá a auto-estima”.

Portanto, diagnosticar se a crença em relação ao sucesso ou fracasso em determinada tarefa relaciona-se a fatores interno ou externos favorece a compreensão da pessoa na realização de tarefas (sua subjetividade ou seu modo particular de ser) e contribui também para elaboração de intervenções que possam permitir a responsabilização do sujeito, tornando-o proativo.

Lócus da Estabilidade: esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim habilidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa podem ser vistos como

relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte podem ser vistos como mais instáveis.

Quanto ao aspecto afetivo a atribuição de causas estáveis para fracasso, como habilidade e dificuldade da tarefa podem suscitar emoções de falta de confiança e desalento. Atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança.

Essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro, pois ao serem atribuídas causas positivas e estáveis ao sucesso, o sujeito terá melhores perspectivas.

Locus da Controlabilidade: consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou incontrolável pelo sujeito. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, fadiga, sorte, viés do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito.

A dimensão de controlabilidade está associada a emoções como gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e, raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa, em caso de fracasso. O indivíduo vivencia ainda a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso à causa controlável por si próprio, como por exemplo, o esforço.

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo, pois avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador. Além disso, interferem no processo de atribuição elementos como auto-estima, diferenças de gênero, influência das outras pessoas e expectativas pessoais acerca do desempenho em determinada tarefa, o que demonstra que o ser humano é relacional e que suas interações interferem nas motivações e, conseqüentemente, na atribuição de causalidade aos fatos da vida (Almeida & Guisande, 2010, Mascarenhas, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004).

Aplicando a teoria de atribuição causal ao contexto educacional pode-se obter explicações sobre a motivação para a aprendizagem correlacionando ao rendimento escolar, pois na medida em que as causas que motivam e promovem o sucesso ou o fracasso, pode-se refletir sobre o papel de professores e alunos na construção da aprendizagem no cenário escolar, além de contribuir para a elaboração de planejamentos e ações que promovam a aprendizagem e todo o desempenho acadêmico/rendimento escolar.

Atribuições Causais no Contexto Educativo para Análise do Rendimento Acadêmico

A teoria das atribuições causais pode ser um aporte teórico utilizado para explicar a aprendizagem e o desempenho acadêmico, pois se acredita que o aluno no ambiente escolar atribui causas para o seu desempenho conforme os resultados obtidos (bom ou fraco rendimento).

Os estudantes possuem estilos atribucionais advindos das crenças individuais originadas a partir de suas experiências de vida em situações de sucesso ou fracasso correlacionado aos resultados obtidos em avaliações de aprendizagem no contexto escolar que repercutem na escolha da causa atribuída ao desempenho em tarefas que influenciarão na auto-estima, no autoconceito e na maneira de significar a aprendizagem.

A partir da diversidade de atribuições que o aluno pode dar para explicar seu sucesso ou fracasso em tarefas acadêmicas, Weiner (1986, 1992 citado por Almeida & Guisande, 2010) as organizou seis fatores: (i) capacidade (reflete o grau em que se consideram as próprias habilidades, aptidões e conhecimentos), (ii) esforço (está relacionado com a prática prévia e reflete a intensidade e energia empregada para realização da tarefa), (iii) estratégias (referem-se aos diferentes processos elegidos pelo sujeito para melhorar sua realização), (iv) tarefa (diz respeito às características da atividade, enfatizando-se à dificuldade ou facilidade da tarefa), (v) professores (relaciona-se com a percepção do papel do professor para o auxílio e ensino) e (vi) sorte (reflete o peso concedido ao azar ou sorte relacionado aos resultados acadêmicos).

Assim, a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo e é influenciada por alguns elementos que a antecedem, de acordo com Stipek (1988 citado por Martini & Boruchovith, 2004) a informação sobre o desempenho de outras pessoas afeta a interpretação que a pessoa faz das causas de sua própria realização, um exemplo disso é quando todos os alunos tiram boa nota, supõe-se que o professor é bom ou a matéria é fácil, a atribuição apontada pode ser a interna como a capacidade.

METODOLOGIA

Amostra

O estudo contou com uma amostra de 1011 alunos pertencentes ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Manaus/AM, sendo 543 meninas (53,7%) e 468 meninos (46,3%) com a idade média de 15 anos com um desvio padrão de 1,15.

Instrumento

O instrumento utilizado foi o QARE (Questionário de Atribuições para Resultados Escolares, de Almeida & Miranda, 2008 – traduzido e adaptado por Mascarenhas, 2010). Ele avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho escolar e pode ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de diagnosticar as atribuições causais dos alunos estudados.

Na primeira parte do QARE há perguntas referentes aos dados de identificação do estudante e sociodemográficos, como: sexo, idade, ano escolar, curso, nota da disciplina de português e da disciplina de matemática, profissão do pai e da mãe e habilitação escolar, se há reprovações anteriores e a quantidade e em que anos da escolaridade, e como o estudante define seu desempenho acadêmico em termos globais atualmente e no ensino básico.

Na segunda parte são apresentadas as causas para o bom rendimento e para o fraco rendimento escolar. Para cada uma destas situações, apresentam-se 22 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo *likert* com 5 pontos (desde 1 ou nunca até 5 ou sempre).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário procedeu-se com análise fatorial dos dados e a análise foi realizada considerando a situação de bom e fraco desempenho acadêmico. Na população de Manaus/Brasil foram encontrados quatro fatores para o bom desempenho e quatro para o fraco desempenho totalizando oito fatores atribucionais, a seguir apresentam-se os resultados.

Bom Desempenho:

Realizou-se a prova estatística da análise de Matriz de Componentes Rodados objetivando-se categorizar os resultados em fatores que expliquem o bom rendimento escolar para correlacioná-los à teoria das atribuições causais e conseguir-se um perfil dos estudantes.

O conjunto de indicadores psicométricos indicou que todos os itens do Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE) apresentaram ótima fiabilidade, porque o *Alfa de Cronbach* foi de 0,849 demonstrando que representou a realidade estudada.

A variância total dos itens foi de 44,927% e as médias (M) estiveram entre 3,08 e 4,29 com o desvio padrão (DP) variando entre 0,93 e 1,24, não ultrapassando um desvio e meio, demonstrando coerência nos itens.

Os resultados psicométricos do presente estudo apresentaram características aceitáveis e demonstram o estilo atribucional dos estudantes ao explicarem seu rendimento escolar. A seguir são explicados os fatores encontrados:

Fator 1: Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados ao estudo (organização e estratégias)

Este fator caracteriza a motivação para estudar (gosto), o empenho colocado nos estudos (horas de estudo), organização dos apontamentos (método de estudo, atenção e concentração), e reconhecimento recebido por ser um aluno que estuda. Os itens do questionário que formaram esse fator foram os numerados com: 3, 4, 6, 7, 15, 16 e 17.

É um fator que reúne causas internas, instáveis e controláveis, os alunos que as apontam para o bom desempenho possivelmente apresentem uma autoestima elevada e um autoconceito acadêmico positivo e sentimentos de orgulho, responsabilidade pelo sucesso e controle no processo de aprendizagem.

Fator 2 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados aos professores e à estrutura externa material

O segundo fator do QARE para o bom rendimento é composto por itens como o incentivo, a explicação e a capacidade de ensino dos professores, estrutura material da escola e acesso a boas fontes de materiais. Agrupou os itens do questionário numerados com: 8, 9, 10, 21 e 22.

Essas causas estão localizadas no *locus* externo, também está no *locus* do não controlável pelo aluno e que o outro (professor e estrutura material) tem o domínio e no *locus* instável, porque sofre alterações. Esse estilo atribucional pode ocasionar sentimentos de conformismo e gratuidade ao outro, de maneira que o sujeito da aprendizagem não se perceba como responsável nesse processo.

Fator 3 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas

Este fator caracteriza-se por itens onde estão incluídas causas atribuídas ao bom rendimento que se associam a capacidades intelectuais, facilidade de compreensão (capacidade de elaborar bons apontamentos), facilidade de decorar assuntos (memorização) e conhecimentos e bases anteriores que facilitam o aprendizado. Denominou-se essa categoria como relacionadas às capacidades e habilidades cognitivas porque as causas atribuídas se relacionam com as capacidades cognitivas requeridas no processo de aprendizagem (intelecto, memória, compreensão). O fator reuniu os itens do questionário numerados com: 1, 2, 5, 13 e 20.

Os alunos com esse estilo podem vivenciar situações de sucesso na aprendizagem e possuir uma motivação elevada com responsabilização para com os estudos e boas expectativas para o futuro correlacionando-as com o sucesso obtido no ambiente escolar.

Fator 4 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados à sorte e apoio externo

É caracterizado por variáveis como a ajuda de colegas, ser boa pessoa e receber ajuda dos professores, provas fáceis e boa sorte. Reuniu os itens do questionário numerados com: 12, 14, 18 e 19.

Pode-se inferir que estudantes que possuem esse estilo de atribuir causas podem ter sentimentos de ausência de responsabilidade desempenho e não acreditar que são possuidores de capacidades internas que possibilitam o sucesso.

Fraco Desempenho:

O cálculo da matriz dos componentes rodados gerou uma matriz fatorial com quatro componentes principais para caracterizar o baixo desempenho. Os resultados nessa análise fatorial demonstraram que se pode agrupar itens do questionário em quatro fatores explicativos que foram denominados a partir da natureza a que se referem de acordo com a teoria de Weiner (1985).

O conjunto de indicadores psicométricos do QARE relacionado à atribuição ao baixo rendimento escolar aplicado a amostra de estudantes de Manaus, apresentou ótima fiabilidade nos itens porque o *Alfa de Cronbach* foi 0,890, com uma variância total de 49, 213% e médias entre 1,93 e 2,62 e desvios padrões (DP) entre 1,08 e 1,27, não ultrapassando mais que um desvio da média e significando que os itens são coerentes. Gerou 4 fatores explicativos para o fraco rendimento que refletem o estilo atribucional dos estudantes.

Fator 1 : Atribuição do baixo rendimento a aspectos relacionados ao estudo (organização, estratégias e motivação)

No fator são apontadas causas como dificuldade e falta de organização nos apontamentos, pouco tempo dedicado aos estudos, pouca vontade de estudar (desmotivação), desatenção e professores que rotulam o discente como mau aluno. Esse fator foi composto pelos itens do questionário numerados com: 3, 4, 6, 7, 15, 16 e 19.

O fator foi denominado Estudos (organização, estratégias e motivação) e refere-se aos estudos e aos métodos e esforço dedicado, bem como a motivação advinda dessa atitude. As causas desse fator podem estar relacionadas a um autoconceito acadêmico negativo, uma vez que os estudantes apresentam dificuldades para os estudos, tanto no que se refere à organização como no tempo dedicado para o mesmo e dependem do colega para apoiá-los na situação de aprendizagem. De acordo com a literatura especializada (Weiner, 1985; Almeida & Guisande, 2010; Barca, 2009; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004) os estudantes acreditam que a organização, estratégias de estudo e o esforço são importantes para o bom desempenho e a ausência delas pode gerar desmotivação e fraco desempenho.

Fator 2 : Atribuição do fraco rendimento a aspectos relacionados a capacidades e habilidades cognitivas

Nesse fator os estudantes apontaram itens que se relacionam com as capacidades cognitivas, como dificuldade de memorização, compreensão, atenção e concentração, falta de inteligência, e dificuldade dos testes e avaliações. Esse fator integrou os itens do questionário numerados com: 1, 2, 5, 13 e 14.

Percebeu-se que os estudantes apontaram essas causas para o baixo desempenho acadêmico, provavelmente porque acreditam que é necessário ter capacidades cognitivas para obter sucesso escolar, de forma que a ausência desses aspectos ou dificuldades dessa natureza possam ser causas para o fracasso ou baixo desempenho.

As capacidades são causas no *lócus* da internalidade, de modo que se refletem no autoconceito acadêmico, estão no *lócus* da estabilidade, da incontrollabilidade pelo aluno. Assim, infere-se que a partir do momento em que o estudante acredita que não é possuidor de capacidades intelectuais pode ficar mais desmotivado para a aprendizagem e apresentar dificuldades, acredita-se que os estudantes manauaras possam ter utilizado desse raciocínio para fazer as atribuições ao fraco desempenho.

Fator 3 – Atribuição do fraco rendimento aos professores e a falta de apoio externo (família)

O fator 3 congrega variáveis como a falta de incentivo e reconhecimento de professores, a falta de explicação e representações sobre possíveis limitações na metodologia de ensino dos professores, a falta de apoio da família. Esse fator agrupou os itens do questionário numerados com: 8, 9, 10, 11 e 17.

Essas causas estão localizadas no *locus* externo, no *locus* do não controlável e no *locus* instável. Dessa forma que o baixo rendimento pode ocasionar sentimentos de conformismo e descrença em si mesmo.

Fator 4 – Atribuição do fraco rendimento a aspectos relacionados à sorte e estrutura material externa

Nesse fator os itens agrupados do QARE referiram-se à falta de sorte e limitações quanto a conhecimentos curriculares anteriores, deficiente estrutura da escola e falta de acesso a boas fontes de materiais e ajuda dos colegas. Reuniu os itens do questionário numerados com: 12, 18, 20, 21 e 22.

Para os sujeitos pesquisados a ausência de sorte e da infra-estrutura física e material para os estudos foi pensada caracterizando o estilo atribucional dos estudantes manauaras para a explicação do fraco rendimento escolar. São causas externas, incontrolláveis e instáveis, os alunos com esse estilo de atribuição podem ser passivos na situação de aprendizagem e ter sentimentos de incompetência, raiva e um autoconceito acadêmico insatisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa realizada com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus pertencentes à rede pública estadual, pode-se diagnosticar e avaliar o estilo de atribuir causas ao rendimento escolar. Estudos apontam que a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo. De acordo com Stipek (1988 citado por Martini & Boruchovitch, 2004) a informação sobre o desempenho de outras pessoas e os resultados escolares obtidos após as avaliações de desempenho no ambiente escolar afetam a interpretação que se faz das causas de sua própria realização (Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

Espera-se que as considerações desse estudo possam contribuir para a elaboração de intervenções sem que o estudante seja visualizado como o único

responsável pelo sucesso ou pelo fracasso. Ressalta-se que esses elementos (sucesso e/ou fracasso) são pertencentes ao contexto educacional e que são ocasionados por múltiplos fatores que se entrelaçam no cotidiano escolar, como o ambiente institucional no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, as situações históricas, culturais, econômicas e sociais em que o sujeito está inserido em sua existência enquanto estudante, familiar, professor ou educador e comunidade, assim como as políticas públicas de educação.

A partir dessa perspectiva foi que visualizou-se ações interventivas para serem executadas no ambiente escolar, como formação dos professores, para que saibam identificar os estilos atribucionais dos estudantes e no seu cotidiano saibam elaborar uma ação pedagógica concernente com a realidade e o estilo dos mesmos; processos avaliativos que resgatem o desenvolvimento e o envolvimento do discente com seu processo de ensino e aprendizagem, relacionamento interpessoal entre as pessoas envolvidas com a educação (professor, alunos, funcionários e comunidade), e ações com os estudantes para que se desenvolva a autonomia e a responsabilidade para com seu processo de aprendizagem.

A educação de qualidade depende de todos e a sua compreensão pode e deve estar inserida na dinâmica do cotidiano, das relações e das atribuições causais desse fenômeno que ocorre no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S.; Miranda, L.; Guisande, M. A.(2008). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares*. In: Estud. Psicol. (Campinas), vol.25, n.2, Campinas, apr/june. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>> Recuperado em: 09 abril 2010.

Almeida, L. S.; Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Orgs) (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.

Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje em contextos educativos*.Granada: Grupo Editorial Universitario.

Beck, M. L. G. (2001). *A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação*. In: Rev. Maringá/PR – ano I - n.3, quadrimestral, dezembro. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/03beck.htm>> Recuperado em: 09 abril 2010.

Bisquerra, R.; Saquiera, J. C.; Martínez, F.(2004). *Introdução à Estatística: enfoque com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed.

Boruchovitch, E. (2004). *A study of causal attribution for success and failure in mathematics among Brazilian students*. Revista Interamericana de Psicologia, 38 (2), pp. 53-60.

Dancey, C.; Reidy, J. (2006). *Estatística em matemática para psicologia – usando o SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.

Faria, L. (2000). *Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português*. In: RIDEP, v.9, n1, año 2000. Disponível em: <http://www.aidep.org/03_ridep/R09/R092.pdf> Recuperado em 09 abril 2010.

Figueira, A. P. C.; Lobo, R. A. C. T. (2010). *Academic failure: causal attributions, personal conceptions of intelligence, and perception of feedback messages, what relationship?* In: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Vol. 18, (1), Ano 14, pp. 133 - 146.

Günther, H. (1999). Como elaborar um questionário. In: Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP.

Lefrançois, G.R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, pp. 337-370.

Martini, M. L. (2008). *Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade*. In: Psicol. Esc. Educ., dez, v. 12, n. 2. Campinas.

Martini, M. L.; Boruchovith, E. (2004). *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas/SP: Editora Alínea.

Mascarenhas, S. (2004). *Atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Ed. Autora. Rio de Janeiro. ISBN 85-904846-2-9.

Mascarenhas, S.; Almeida, L.; Barca, A.(2005). *Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos*. In: Rev. Portuguesa de Educação, año/vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga: Portugal, pp.77-91. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29>>. Recuperado em 10 abril 2010.

Sales, K. F. S.(2010). *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,85f.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of motivation and emotion*.New York:Springer-Verlag.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*.Porto Alegre: Artmed, pp.324-352.

ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS EM SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Autores

Ana Karina Amorim Checchia (USP) – anakarinaac@yahoo.com.br

Marilene Proença Rebello de Souza (USP) – marileneproenca@hotmail.com

Aline Moraes Mizutani Gomes (USP) – alinemizu@gmail.com

Jane Cotrin (UFMS) - janetdc@terra.com.br

Juliana Sano de Almeida Lara (USP) - juliana.sano@gmail.com

Marcelo Domingues Roman (UNIFESP) - mdroman@hotmail.com

Roseli Fernandes Lins Caldas (Mackenzie) – roseli.caldas@uol.com.br

Agências financiadoras: CNPq e FAPESP

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido, nos últimos vinte anos, importante discussão em relação à formação/atuação do psicólogo no campo educacional, em busca de perspectivas críticas que visem conceber o fenômeno educacional nas dimensões pedagógica, institucional, relacional, social e política, superando, assim, modelos tradicionais de atuação na área, marcadamente calcados na avaliação e atendimento clínico individualizantes.

As primeiras críticas no campo da Psicologia a este perfil profissional do psicólogo e às concepções adaptacionistas da Psicologia surgiram particularmente, no Brasil, na década de 1980, destacando-se a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto¹⁶², publicada em 1984, no livro intitulado **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**.

A partir então, compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros. Trabalhos de pesquisa e análise da produção científica no Estado de São

¹⁶² Trata-se da Tese de Doutorado intitulada **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1981, sob a orientação da Profa. Dra. Ecléa Bosi.

Paulo realizados por Tanamachi (1992, 1997, 2002) revelam tendências da área, temáticas abordadas, concepções teórico-metodológicas presentes nas produções acadêmicas, sendo que parte significativa da produção de 1984 a 2001 está centrada nessa perspectiva.¹⁶³

As novas bases partem da necessidade de se conhecer a realidade escolar, explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia a dia do fazer docente. Assim, estudar a escola que temos, e não a escola que idealizamos, é um dos pontos fundamentais dessa perspectiva (EZPELETA; ROCKWELL, 1986; ROCKWELL, 2009). Além disso, a prática crítica deve procurar analisar a produção da queixa escolar e o processo de subjetivação e objetivação da escolarização, buscando compreender os fenômenos por meio de suas múltiplas determinações e utilizando como método a reflexão e a análise dos processos (TANAMACHI; MEIRA, 2003a).

Tais discussões têm gerado muitas publicações no campo acadêmico¹⁶⁴ e oferecem importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional.

Dessa forma, torna-se necessário avaliar se a discussão acadêmica tem efetivamente influenciado a prática profissional e, sobretudo, compreender como psicólogos que atuam na área da educação têm se apropriado dessa discussão em suas práticas concretas.

Diante disso, o presente trabalho origina-se da pesquisa intitulada “A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, cujo objetivo consistiu em identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares oriundas do sistema educacional, visando compreender em que medida apresentam elementos pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. Esta pesquisa, realizada no período entre 2006 e 2010, envolveu pesquisadores dos estados de São Paulo, Rondônia, Acre, Minas Gerais, Bahia, Santa Catarina e Paraná, utilizando os

¹⁶³ Tanamachi publica resumo deste levantamento no capítulo intitulado “Mediações Teórico-Práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar” do livro organizado pela autora e por Proença e Rocha, **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

¹⁶⁴ Entre elas: Patto (2000; 2005); Tanamachi, Meira, Rocha (2000); Freller (2001); Meira, Antunes (2003a; 2003b); Machado, Proença (2004); Angellucci, Viégas (2006); Souza (2007).

procedimentos: análise documental da produção bibliográfica sobre a atuação do psicólogo na Educação; elaboração e aplicação de questionários; realização de entrevistas com psicólogos que evidenciaram nos questionários indícios de uma atuação coerente com os recentes avanços teórico-metodológicos da área.

Neste texto, será apresentada a análise das entrevistas realizadas em nove municípios do Estado de São Paulo, a partir de três eixos centrais: descrição dos Serviços de Psicologia nas Secretarias de Educação, atuação dos psicólogos escolares e concepção teórica dos entrevistados.

Para a realização desta etapa da pesquisa, foram selecionados 9 dos municípios contatados, a partir dos dados coletados por meio dos questionários. Adotamos como critério de seleção dos municípios para a entrevista a presença de indicativos de uma atuação dos psicólogos em uma perspectiva crítica, conforme critérios apontados pela literatura, e que contemplasse os avanços teórico-metodológicos da área de Psicologia Escolar e Educacional. Para identificar um trabalho como crítico, Tanamachi (2000) considerou se a base teórica adotada seguia os pressupostos do pensamento crítico e o modo como foram apropriados, e se o trabalho procurava entender os fenômenos a partir de suas múltiplas determinações. Meira (2000) compreende que o conceito de crítica deve estar pautado em uma reflexão dialética e comprometido com a denúncia da degradação humana. Segundo a autora, a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica deve se preocupar com a efetivação do processo de democratização na Educação, contribuir com ações educativas que façam a escola exercer sua função emancipatória e privilegiar uma gestão escolar participante.

É importante salientar que compreendemos que não existe uma prática puramente crítica, mas sim práticas compostas tanto por elementos críticos, que representam inovações, quanto por elementos não críticos, correspondentes a uma atuação que tradicionalmente centrou o foco da queixa escolar no indivíduo – geralmente no aluno e em sua família – desconsiderando as relações institucionais e a multiplicidade de determinações sociais e históricas que a produzem.

1. CONSTITUIÇÃO DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

A maioria dos serviços em que os psicólogos entrevistados estão inseridos surgiu a partir de 2000. Chamou a atenção o fato dos serviços terem sido criados e se

estruturarem de forma tão diversa: por iniciativa de um grupo de profissionais (psicólogos e/ou pedagogos) que estava inserido na rede; por iniciativa do secretário de educação; pela necessidade de se adaptar à política de inclusão escolar; pela pressão dos pais de crianças portadoras de deficiências físicas; por iniciativa de uma psicóloga, que observava a grande demanda vinda da educação para a saúde. Assim, observaram-se tanto movimentos individualizados ou coletivos, mas que partiram da reflexão e envolvimento direto dos profissionais ou da comunidade, quanto ações de nível macropolítico. Além disso, enquanto alguns serviços se constituíram em núcleos com departamentos específicos para cada nível de ensino e com equipes multidisciplinares, outros concentraram o trabalho em torno de um único profissional.

Em relação à forma de contratação do psicólogo, todos disseram ter ingressado através de concurso público, entretanto, alguns são contratados pela Secretaria de Saúde e outros fazem parte do quadro da prefeitura e naquele momento estavam lotados na Educação. Embora todos atuem como psicólogos, a denominação do cargo variou: psicólogo, psicólogo escolar, professor, supervisor de ensino; assim, nem sempre a via de acesso à secretaria era direta, o que demonstra que o espaço da psicologia na educação ainda é bastante instável.

Na maioria dos municípios entrevistados (6), os psicólogos relataram trabalhar 40 horas semanais. Também encontramos psicólogos com regime de 20 horas ou de 30 horas. Houve 3 casos de municípios em que dentro da mesma equipe, os psicólogos tinham formas de contrato e cargas horárias diferentes. Em geral, os que têm uma carga horária menor avaliaram como positiva a possibilidade de terem tempo para trabalharem em outros lugares e investirem na sua formação acadêmica. Por outro lado, também apareceram queixas em relação à carga horária reduzida, por impossibilitar dar conta da demanda.

Em apenas um dos municípios existe plano de carreira para o psicólogo, que foi incluído no plano de carreira do magistério após muita reivindicação. Em todos os outros não há qualquer tipo de perspectiva de crescimento profissional previamente estabelecido. Os critérios e prazos para aumento de salário são bem variáveis: alguns consideram o bom desempenho, outros a obtenção de títulos e realização de cursos ou o tempo de serviço. Há tanto regime estatutário como CLT (Consolidação das Leis de Trabalho). Foram freqüentes queixas sobre baixa remuneração e precárias condições de trabalho.

Na maioria dos municípios observou-se que os psicólogos trabalham em conjunto com outros profissionais, entre eles: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e principalmente pedagogos, formando, assim, equipes multidisciplinares dentro das secretarias de Educação ou apenas parcerias; mas em ambos os casos observou-se uma preocupação em desenvolver um trabalho mais ampliado, articulando toda a rede envolvida com o contexto educacional.

Notou-se que nem sempre a quantidade de escolas do município é proporcional ao número de psicólogos; assim, há cidades pequenas com grandes equipes de psicólogos e cidades grandes com apenas um psicólogo.

A maioria dos serviços está sujeita a mudanças de gestão. Assim, em muitas falas dos entrevistados foi possível notar uma insegurança quanto ao futuro do trabalho que é desenvolvido e a necessidade de reafirmar frequentemente a sua relevância.

É interessante destacar que nos municípios pequenos, os psicólogos têm a possibilidade de ter um contato bastante próximo com o secretário ou até mesmo com o prefeito, facilitando a superação de entraves burocráticos. Por outro lado, em outros municípios aparecem dificuldades em relação à comunicação com os demais serviços da rede municipal, o que acaba fragmentando o trabalho.

2. ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS ENTREVISTADOS

De modo geral, o trabalho de psicólogos vinculados às secretarias de educação é demandado prioritariamente pelas escolas da respectiva rede municipal de ensino. Porém, de acordo com a natureza da demanda, também pode ser demandado por outros órgãos ou agentes, como o Conselho Tutelar ou órgãos da Secretaria de Saúde. Essa demanda pode surgir por meio da convivência direta de psicólogos com o dia-a-dia das escolas – a partir da observação de práticas educativas, participação em reuniões pedagógicas e contato regular com educadores – ou por meio de telefonemas, e-mails e pedidos endereçados diretamente aos serviços.

As demandas oriundas das escolas são geralmente formuladas por professores, mas também pela direção e por outros agentes escolares, como orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos. Grande parte delas centra-se em casos individuais de alunos. São principalmente pedidos de avaliação psicológica para verificação da existência de deficiências mentais e para ajuste de comportamentos indesejáveis (indisciplina escolar e agressividade). Essas demandas fazem parte do

fluxo de encaminhamento de alunos para atendimento educacional especializado, salas de recursos e de recuperação de ciclo. Há, nesse sentido, um esforço de vários psicólogos entrevistados em tentar mudar o olhar e o entendimento do professor sobre o papel do psicólogo na escola. Assim, embora eles relatem que ainda haja muitos pedidos da escola para que sejam feitas avaliações e encaminhamento para atendimento clínico de crianças “com problemas”, tem havido um forte movimento na direção da reflexão conjunta com os professores para repensar a produção do fracasso escolar.

Além destas, há demandas de cunho mais coletivo ou institucional, como o trabalho com determinada classe, a discussão de determinados temas com alunos, pais e/ou educadores e formação de educadores e dirigentes. Os entrevistados também indicaram que embora os professores venham com a intenção de buscar “receitas” durante as formações, as reuniões e cursos oferecidos podem se constituir enquanto um espaço para reflexão e questionamento da sua prática e concepções.

Parte significativa dos entrevistados declarou trabalhar especificamente com educação especial ou inclusão escolar, apontando outras demandas além das discriminadas acima, tais como: inserção e acompanhamento escolar de crianças e adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais – demanda geralmente encaminhada pelo Conselho Tutelar –, formação de classes especiais e seleção de professores especializados.

Entre as demandas apresentadas pelo Conselho Tutelar e órgãos da Secretaria da Saúde estão, além da inclusão escolar, a avaliação e acompanhamento de vítimas de violência, de crianças expostas a condições de extrema vulnerabilidade social e de alunos medicados com psicotrópicos. Também foram relatadas demandas para atuação em questões que se relacionam com a participação da comunidade nos órgãos de controle social, como os conselhos de educação, de defesa da mulher e de orçamento participativo.

A maior parte dos trabalhos é realizada no interior das escolas. Entrevistados mencionaram que podem ser desenvolvidos projetos que seguem um planejamento específico, com objetivos determinados de acordo com demandas antes identificadas. Desta forma, psicólogos podem permanecer durante certo tempo na escola para conhecer sua realidade, conversar com a equipe e assim levantar as necessidades da escola. No caso de serviços em que as demandas não surgem diretamente do contato regular com as escolas, mas são encaminhadas pelos canais instituídos, são organizadas conversas para esclarecimento dos problemas e então se decide quais encaminhamentos

devem ser feitos dentro e fora da escola. Para isto, os profissionais necessitam de contatos com a rede de serviços locais, que inclui secretaria de saúde, de assistência social, conselho tutelar, promotoria, ONGs e outras entidades. Nesse trabalho, são freqüentes os contatos com as famílias, buscando ampliar, do ponto de vista da família, algumas questões colocadas pela análise da demanda.

Há projetos em que o foco de trabalho é o professor, em atividades de formação cujos temas são elaborados a partir de demandas das escolas e/ou sugestões da equipe. Essa formação se dá nas reuniões pedagógicas regulares ou em horários fora da jornada de trabalho – noite ou sábados –, sob a forma de cursos específicos, como braille e libras, contando com a participação de formadores externos. Além da coordenação ou participação em reuniões pedagógicas ou cursos de formação, os profissionais podem comparecer a reuniões de pais e também atuar junto a diretores e coordenadores, entre outros.

Para alguns psicólogos, o centro do trabalho deve ser o gestor escolar. Ou seja, o foco de sua intervenção está na orientação de diretores de escola, realizando orientação pedagógica e administrativa, além de supervisionar e mediar relações entre os diretores e professores, ou, de forma mais ampla, entre diretores e a comunidade escolar. O trabalho com diretores envolve a orientação para elaboração do projeto pedagógico, incluindo-se a discussão sobre o embasamento teórico utilizado.

Vários psicólogos informaram que realizam atendimento individual ou em grupo com crianças encaminhadas, participam de atividades em que se discutem temas como drogas e sexualidade ou realizam ações específicas voltadas para o combate à evasão escolar. A maioria dos trabalhos envolve alunos, educadores e pais. A forma como cada profissional vai realizar estes grupos pode variar: alguns planejam encontros quinzenais, outros semanais, de uma hora cada; podem ser na sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço. O material utilizado também varia: os citados foram vídeo, material gráfico e dinâmicas de grupo. Ao final do ano, geralmente é feita uma avaliação do projeto a partir da qual são apontadas falhas e reconhecidos os objetivos atingidos.

Em alguns municípios foram criados centros de atendimento utilizados, sobretudo, como apoio à inclusão escolar. Nesses centros, alunos encaminhados são avaliados e encaminhados para os serviços educacionais ou de saúde mais apropriados às necessidades de cada caso. Os psicólogos evidenciaram uma preocupação com o rigor com que alunos devem ser encaminhados para atendimento educacional especializado, bem como para médicos que freqüentemente lançam mão de

psicotrópicos para controle do comportamento, humor ou estado de atenção. Há, enfim, um explícito esforço para reverter o grande número de encaminhamentos para esses serviços ou atendimentos. Como exemplo, há o relato de uma psicóloga que trabalha com Educação Inclusiva e destacou elementos de uma atuação psicológica que se distingue do modelo tradicional, ancorado na realização de diagnósticos e aplicação de testes psicológicos. Afirmou que seu trabalho centra-se no processo de escolarização do aluno e nas relações entre professor, aluno, escola e família, além de atentar para as concepções e os preconceitos desses participantes do contexto escolar, em relação à deficiência. Entrevistados explicitaram, ainda, críticas à homogeneização e padronização presentes no contexto escolar. Esse aspecto se tornou mais presente nos discursos sobre Educação Inclusiva, em que psicólogos afirmaram que na escola não se sabe lidar com as diferenças e questionaram práticas pedagógicas que contemplam apenas os alunos considerados “normais”. A dimensão segregadora da escola também foi apontada ao se mencionar que o aluno é considerado “problemático”, caso não se enquadre na padronização imposta. Diante disso, uma psicóloga destacou a importância de se atentar para os recursos e potencial dos alunos, em oposição à ênfase atribuída às faltas ou limitações.

De maneira geral, o foco da atuação do psicólogo se dá no âmbito institucional, no processo de escolarização, assim nomeado pelos entrevistados. Nessa perspectiva, não excluem ações mais individualizadas junto à criança encaminhada e às famílias, mas expandem seu raio de ação ao professor e outros profissionais da escola e fora dela. Vários psicólogos mencionaram que nesse trabalho institucional procuram potencializar as ações dos diversos atores envolvidos no processo educacional, tendo como objetivo tirar o foco dos alunos e centrando-se na mediação das situações e na participação de sujeitos que podem, de alguma forma, ajudar a atender a demanda. Por isto, as conversas e a participação nas reuniões têm como objetivo responsabilizar os vários sujeitos. Neste contexto, as famílias são frequentemente chamadas, e nestes encontros busca-se trazê-las como aliadas do processo de escolarização.

Em relação à Educação Inclusiva, compareceu no discurso dos entrevistados a importância da “educação para todos”, com ênfase na qualidade da educação como meio de desenvolvimento e socialização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Psicólogas de um município acrescentaram a necessidade de que a escola esteja comprometida em atender a diversidade, buscando formas de lidar com as diferenças e de trabalhar com os alunos na própria escola, ao

invés de se isentar desta responsabilidade ao encaminhar tais alunos a especialistas. Além disso, afirmaram que o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à Educação está garantido por lei e cabe à Educação propiciar condições adequadas para que os alunos se desenvolvam, com garantia da qualidade do ensino.

Um dos psicólogos que trabalha com Educação Inclusiva enfatizou que a intervenção envolve as relações no interior do contexto escolar, de forma que essas se transformem para possibilitar processos de escolarização de boa qualidade. Parte-se, dessa forma, do princípio de que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares deve vir acompanhada de transformações na escola, introduzindo adaptações materiais (acessibilidade física, de mobiliário, recursos pedagógicos etc.) e imateriais (nas relações humanas e nos métodos de ensino). Além disso, certos casos requerem recursos auxiliares, tanto na área de educação especial quanto de saúde, o que indica a necessidade de articulação intersetorial e interprofissional.

Ao analisarmos as práticas que, de acordo com os psicólogos entrevistados, alcançaram os objetivos propostos e aquelas que não os alcançaram, encontramos dois eixos de descrição: parte das práticas centra-se em casos específicos e ações pontuais e outra parte em atuações de caráter mais geral, que envolvem um número maior de contextos e articulações entre secretarias, programas e participantes. Entre as primeiras estão a constituição de um centro de apoio à educação inclusiva e a transferência de 90% de alunos da classe especial para classes regulares de ensino. Entre as segundas, destacam-se ações de combate à violência envolvendo a educação infantil.

No âmbito da política de inclusão da pessoa com deficiência, uma das experiências consideradas como bem sucedida refere-se à inclusão no mercado de trabalho. Com relação a ações que não conseguiram repercutir positivamente na rede de educação são citados casos de crianças com deficiências que são considerados cristalizados, demandando formas de atuação mais específicas em que seja possível a articulação com educadores e outros profissionais que se proponham, de fato, a acompanhar estes alunos. É mencionada também a realização de curso de formação em alfabetização que não acarretou mudanças em sala de aula. A fim de enfrentar tais dificuldades, foi apontada a necessidade de formação continuada dos psicólogos e membros da equipe de trabalho, com destaque para o trabalho de supervisão como um instrumento importante de atualização e de compreensão da prática profissional. É sabido que o processo de autocrítica e reconstrução do trabalho deve ser ininterrupto e,

para tanto, entrevistados apontaram como decisiva a realização de assessorias e cursos externos.

Embora haja grandes diferenças entre os municípios quanto às condições de trabalho do psicólogo, as limitações em muito coincidem. Um dos entrevistados considera que a Secretaria da Educação impõe uma série de limitações, tais como: falta de plano de carreira, burocratização do trabalho, excesso de escolas a serem supervisionadas, desvio de função, baixa remuneração, excesso de trabalho, falta de formação continuada. Outra equipe informa que freqüentemente têm que se ocupar com atividades burocráticas ou acompanhamento de cursos que pouco ou nada têm a ver com o foco do trabalho da equipe. Relata também que determinadas práticas oficiais parecem excluí-los dos processos de decisão, retirando-lhes a autonomia, a possibilidade de ações coletivas e fazendo-os sentirem-se solitários. Entretanto, os psicólogos consideraram que não há, de forma geral, limitações criadas por diferentes concepções, no interior na Secretaria de Educação, sobre o seu trabalho. Mas há sempre um temor em relação à mudança de gestão, pois o fato de vários deles não ocuparem um cargo de psicólogo escolar torna-os vulneráveis a serem remanejados para outros setores, como, por exemplo, para a saúde.

Apesar das dificuldades e tensões acima relacionadas, um dos principais aspectos apontados pelas equipes e psicólogos está no fato de terem conquistado, no plano da Secretaria de Educação, a mudança de foco do trabalho de um atendimento individual, do aluno, para uma atuação institucional e centrada na formação. Mas essa mudança de concepção também precisa ser aceita pelos educadores. Algumas equipes mencionaram um visível esforço por parte dos profissionais mais antigos e até da própria coordenação para mudar esta visão tradicional de que o psicólogo só atende e faz avaliação psicológica. Para isso, são fundamentais as reuniões de equipe e supervisões. A partir deste movimento, também buscam sensibilizar os profissionais da escola e mostrar que o trabalho deve ser diferente.

No campo da Educação Inclusiva, ainda foram apontados vários desafios, dentre eles destacam-se: a reversão da tendência a encaminhar alunos para salas especiais após avaliação psicológica e a não transformação de problemas educacionais em questões médicas, a serem indevidamente tratadas com medicamentos, a exemplo do que ocorre com alunos diagnosticados com TDAH. Para isso, é preciso que o psicólogo torne-se cada vez mais capaz de sensibilizar educadores para a crítica e para a reflexão permanente acerca da própria prática.

3. CONCEPÇÃO TEÓRICA DOS ENTREVISTADOS

Ao longo das entrevistas, os psicólogos citaram os seguintes autores cujas obras norteiam seu trabalho: Foucault, Vigotski, Paulo Freire e Marx, além de Maria Teresa Eglér Mantoan e autores da Psicologia Escolar como Marilene Proença, Marisa Meira, Marilda Facci, Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão. Além disso, houve referências a conhecimentos de desenvolvimento infantil, teorias psicodinâmicas, psicanálise, teoria sistêmica, Psicologia Social, Filosofia e Educação.

De modo geral, os entrevistados revelaram elementos que configuram sua concepção de Psicologia e Psicologia da Educação ao afirmarem que o psicólogo escolar deve apresentar um olhar crítico em sua atuação, que não deve se pautar em um atendimento clínico tradicional ou no encaminhamento de alunos para a área da Saúde e, sim, no enfrentamento das questões no âmbito escolar. Nesse sentido, segundo os entrevistados, o foco da atuação do psicólogo escolar centra-se nas relações que compõem o contexto educacional e influenciam o processo de ensino-aprendizagem, bem como no funcionamento institucional escolar.

A relevância de trabalhar com a formação de professores de forma reflexiva sobre as relações que configuram o contexto escolar foi apontada pelos entrevistados ao afirmarem que o foco da atuação do psicólogo escolar consiste no trabalho com os professores, visando contribuir para o fortalecimento do papel dos educadores na escola e apropriação de seu trabalho, bem como para a transformação de seu olhar em relação aos alunos, atentando para seus recursos e potenciais. A função do psicólogo como mediador entre os participantes do contexto escolar foi enfatizada pelos entrevistados, que destacaram a importância de se considerar todos os participantes envolvidos no contexto educacional. Também atribuíram ao psicólogo escolar a função de reflexão, sistematização, desconstrução e reconstrução.

Diante disso, deve-se ressaltar que foi possível identificar no discurso de alguns entrevistados uma concepção ancorada na constituição histórico-cultural dos fenômenos humanos, nos momentos em que criticaram o olhar do psicólogo voltado para questões individuais ou biológicas, enquanto destacaram a necessidade de atentar para fatores educacionais, institucionais e sociais.

Um dos elementos que compõem o questionamento e a reflexão propiciados pelo psicólogo consiste na crítica à medicalização na Educação e à patologização no contexto escolar, conforme apontaram alguns entrevistados.

A crítica à medicalização foi explicitada por um psicólogo que questiona o fato de inúmeras crianças saudáveis serem medicadas em função de queixas escolares, muitas vezes, como um meio de controle do comportamento. Diante disso, destacou a necessidade de se discutir, informar e refletir com os profissionais da escola sobre o processo de medicalização, denunciando, inclusive, a influência da indústria farmacêutica nesse processo. Foi evidenciada a necessidade premente de crítica, por parte do psicólogo, à patologização no contexto escolar e à redução de questões educacionais a fatores genéticos.

A relevância de se romper com rótulos pré-estabelecidos e diagnósticos atribuídos aos alunos, bem como de problematizá-los com os professores, também foi apontada por um psicólogo de outro município. No discurso dos entrevistados, comparecem tanto a referência específica à necessidade de “desconstrução” de certos diagnósticos – como a dislexia e o TDAH –, quanto uma crítica à realização tradicional da avaliação psicológica, de um modo geral.

CONCLUSÃO

Conforme descrito na introdução desse texto, foram entrevistados, nesta pesquisa, psicólogos que haviam evidenciado nos questionários (em uma etapa anterior às entrevistas), indícios de uma atuação coerente com pressupostos teórico-metodológicos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, que vem sendo proferida no meio acadêmico nos últimos anos.

De modo geral, foi possível identificar no discurso desses psicólogos entrevistados, que atuam em nove municípios da Secretaria da Educação no estado de São Paulo, uma coerência entre tais pressupostos teóricos e sua atuação profissional, nos momentos em que se referem: ao foco de intervenção em âmbito institucional no processo de escolarização e nas relações que compõem o contexto escolar, em oposição ao atendimento clínico tradicional centrado no aluno e/ou família; à função do psicólogo como mediador entre os participantes do processo educacional; ao trabalho de formação dos educadores (incluindo-se espaços de discussão com professores e gestores) e à crítica à medicalização na Educação e patologização no contexto escolar.

Deve-se ressaltar que condições adversas de trabalho, tais como a baixa remuneração, burocratização do trabalho, falta de plano de carreira, excesso de trabalho, desvio de função, mudanças de gestão e falta de formação contínua consistem em obstáculos enfrentados por esses profissionais que se deparam com o desafio de efetivar esse tipo de intervenção psicológica na rede pública educacional paulista.

REFERÊNCIAS

- Ezpeleta, J. & Rockwell, J. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Freller, C. C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs). (2004). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs). (2003a). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. Ed. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs). (2003b). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. Ed. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Meira, M. E. M. *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. In Tanamachi, E. R., Proença, M. & Rocha, M. (Orgs). (2002). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M & Tanamachi, E. R. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- _____. (2000). *Mutações do cativeiro: escrito de Psicologia e Política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp.
- _____. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós: Argentina.

Souza, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Tanamachi, E., Rocha, M. & Proença, M. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (1992). *Psicologia Escolar: Tendências e avanços da Psicologia na educação escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

_____. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

_____. (2002). Mediações teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In Tanamachi, E. R.; Proença, M. & Rocha, M. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Viégas, L. & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2006). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL: OUTROS OLHARES, OUTROS TEMPOS, A MESMA VERSÃO¹⁶⁵

Geovana Camargo Vargas – IFPB/UFPE – geovanacv@gmail.com

Mônica F.B. Correia – UFPB – moncorreia@uol.com.br

O percurso de atuação do psicólogo no cenário educacional compõe uma história de indefinições, cujo ponto de partida foi a euforia psicométrica por classificar indivíduos. Posturas inadequadas, entretanto, não é apenas parte desta história, uma vez que, apesar de mudanças significativas, estas ainda são flagradas no atual contexto, a despeito das discussões construídas nas últimas décadas.

O presente artigo, nesse sentido, apresenta uma análise da inserção do psicólogo junto ao processo educativo, cujos objetivos foram construir um perfil preliminar desta atuação e avaliar criticamente as contribuições da Psicologia no cenário escolar. As análises partiram da visão corrente, dos outros profissionais e dos estudantes, acerca da atuação do psicólogo em determinadas escolas, da qual estes faziam parte. Os resultados, assim, fornecem indícios da percepção dos educadores e alunos acerca do trabalho do profissional de Psicologia e do que eles (educadores e estudantes) considerariam ser *melhor* em termos da atuação do psicólogo para a escola, possibilitando um reflexão crítica sobre o modelo de ação exercido por este profissional.

Deste modo, pode-se dizer, a presente investigação contribui na elaboração de estratégias de ação para o psicólogo na escola ao evidenciar pontos nos quais faltam maiores investimentos e ao fornecer dados para a transformação da presente postura de trabalho assumida. Os resultados desta pesquisa foram discutidos com base em um referencial crítico acerca do percurso da Psicologia Educacional e dos perfis de atuação profissional encontrados ao longo das últimas décadas, que será brevemente resgatado no tópico a seguir.

A relação entre Psicologia e Educação: um pouco da história

O início da relação da psicologia com a educação está marcado pelo estreitamento dos laços com a Psicologia Experimental e pelo surgimento dos testes

¹⁶⁵ Este trabalho contou com o apoio do PIBIC/CNPq/UFPB.

psicométricos. O objetivo, neste sentido, era o de classificar os mais aptos, endossando a prática de segregar os “menos capazes” e estimulando estigmas que acompanhavam o estudante por toda a sua vida escolar; embora a meta fosse contribuir para a justiça social (Correia & Campos, 2004; Martins, 2003; Patto, 1997).

Posteriormente, e sob a influência do comportamentalismo, surge a atuação cujo objetivo declarado era a modificação de comportamentos indesejáveis e a instalação de respostas consideradas adequadas. Neste sentido, o profissional da Psicologia trabalhava visando o planejamento de modificação de comportamentos dos alunos (Cunha, 1998; Seber, 1995); centrando-se, portanto, nos “alunos-problema” e com a pretensão de “adaptá-los”, (Correia & Campos, 2004; Correia, Lima & Araújo, 2001; Martins, 2003), visão baseada numa suposta homogeneização da escola (Garcia & Moreira, 2003).

Por fim, de acordo com Martins (2003), existiriam os psicólogos que atuam, predominantemente, com problemas emergentes, ou seja, tentando solucioná-los sem investigar a origem e, dessa forma, atuando de maneira prospectiva ou remediativa. E, ainda, os que atuam (atuam) alheios à conjuntura, sendo apenas um “elemento neutro” e diferencial de algumas escolas da rede privada, mas que não têm clareza sobre suas possibilidades de contribuição e, por este motivo, não fariam nenhum trabalho efetivo ou atuam de acordo com suas possibilidades, mesmo que estas estejam mais relacionadas a outras áreas de atuação (Campos & Jucá, 2003; Carvalho, 2004; Correia & Campos, 2004). Muitos acreditam que este panorama está intimamente relacionado com as formações deficientes dos cursos de graduação, tanto no sentido de privilegiar determinadas áreas como de serem desvinculadas da realidade: formações deficientes que não possibilitam conhecer “bases epistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das idéias e técnicas que adotam.” (Patto, 1997, p. 465).

Em suas formações os psicólogos não conseguiram apropriar-se de conhecimentos, paradoxalmente construídos na ciência psicológica, que subsidiam de maneira significativa e preponderante a atuação em contextos que se propõem a proporcionar aprendizagem. Os conhecimentos veiculados, ao contrário, geralmente são distantes das relações com este cenário específico e quando contemplados o são de maneira superficial e/ou isolada, ou seja, sem possibilitar as devidas relações entre estes. Desta maneira, boa parte dos psicólogos não consegue cumprir a sua função de mediador entre conhecimentos construídos na psicologia, essenciais para promover

transformações significativas na relação de estudantes e docentes com a construção do saber, e o cenário escolar.

Acredita-se hoje que, para o cumprimento desta função, a atuação precisaria iniciar com a análise da instituição (chamada também de multirreferencial, multiprofissional ou contextualizada), visando a eficiência do processo ensino-aprendizagem e levantando possibilidades para sua ação, à luz das necessidades prioritárias da escola (Almeida, 2001; Correia & Campos, 2004; Del Prette & Del Prette, 2001; Maluf, 2001; Martínez, 2001; Martins, 2003; Novaes, 2001). Neste contexto histórico, inclusive, existe uma demanda comum, sejam instituições públicas ou privadas, relacionada à carência de conhecimentos que fundamentam o processo do aprender.

Para finalizar este breve resgate sobre a atuação do psicólogo, citaremos, resumidamente, algumas ações consideradas essenciais para esta atuação no contexto educacional:

1) estar bem fundamentado em conhecimentos relacionados à área e manter-se atualizado sobre eles; 2) iniciar a ação pela análise da instituição (...); 3) não esquecer que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico, portanto em constante transformação (...); 4) o processo educacional apresenta-se como multidimensional, requisitando trabalho “em equipe” (Correia & Campos, 2004, p. 175).

Esta atuação que prescreve um agir voltado para o processo educativo e envolve todos os personagens – alunos, professores, equipe pedagógica, família – no cenário educacional, abandona, neste sentido, o foco individualizado, no aprendente; uma vez que a carência localiza-se principalmente em conhecimentos que auxiliariam numa mudança de postura, dos profissionais da educação, frente ao processo ensino-aprendizagem, ajudando na relação professor-estudante e, especialmente, na relação com o saber.

Dessa maneira, a ação do profissional da psicologia deve ser construída pelo psicólogo, com a instituição, e a partir da sua análise no cenário no qual está inserido e com vistas ao resgate do prazer em aprender; o que envolve dimensões social, cultural, afetiva e cognitiva, além da (história) individual.

Pode-se concluir, assim, que apesar do crescimento exponencial de contribuições teóricas para este campo, as atuações persistem sedimentadas nas posturas há muito apontadas como inadequadas para quem atua no contexto educacional. Com base neste histórico controverso do psicólogo escolar/educacional, questiona-se como a

comunidade escolar (equipe pedagógica e alunos) tem percebido esta atuação; o que os profissionais da educação e estudantes têm a dizer sobre tal. São nestes questionamentos que a pesquisa a ser relatada se insere, ainda que realizada em um contexto circunscrito (uma capital do nordeste brasileiro), buscando ampliar a discussão na área da Psicologia Educacional e numa direção que encontra eco em estudos semelhantes em outras localidades.

Método

A presente pesquisa contou com a participação de 221 pessoas, dentre as quais 43 eram profissionais que compunham a comunidade escolar (diretores, coordenadores e professores) e 178 eram estudantes, distribuídos em sete escolas, quatro públicas e três particulares, da cidade de João Pessoa - PB.

O acesso às informações foi obtido através de dois instrumentos, uma entrevista semi-estruturada com três roteiros diferenciados, um para cada função, com perguntas acerca da atuação do psicólogo na escola em que trabalhavam, e um questionário que foi aplicado com os estudantes, investigando a realização de atividades com estes coordenadas pelo psicólogo e posturas de docentes frente à construção do conhecimento. Os dados referentes às respostas dos profissionais foram explorados através das análises de discurso e de conteúdo. Tais informações, juntamente com os dados mais objetivos (questionários com os estudantes), foram organizadas para tratamento estatístico descritivo, a fim de possibilitar comparações entre os diferentes grupos de participantes e tipos de escola, e melhor visualização das diferenças mais relevantes.

Resultados e Discussões

A atuação do psicólogo escolar de acordo com os profissionais não-psicólogos

Muito se tem questionado na literatura em Psicologia Escolar sobre os papéis assumidos pelos psicólogos nas escolas ao longo do tempo. As mais variadas funções exercidas permitem que hoje ainda se fale na predominância de um trabalho focalizado essencialmente no estudante, o chamado “aluno-problema”, desconsiderando aspectos fundamentais do processo educativo como, por exemplo, a atuação docente; característica problemática neste contexto histórico.

Tendo em vista analisar a atuação do psicólogo perguntou-se aos profissionais da equipe pedagógica as atividades exercidas por aquele na escola. Tal questionamento

permitiria avaliar o que tem sido percebido pelos componentes da comunidade escolar sobre esta atuação para que, mais tarde, os dados fossem confrontados com a atuação que de fato acontece nas instituições, de acordo com os profissionais da Psicologia.

Observou-se que 87,2% dos participantes alegaram que o trabalho do psicólogo é de Acompanhamentos Individuais. Tal categoria incluía respostas relacionadas a qualquer tipo de foco individualizado do estudante. Neste sentido, foram encontradas alusões tanto no que concerne ao desempenho escolar (de notas, faltas...) quanto às alterações/problemas que modificassem seu comportamento em sala de aula.

Este papel está de acordo com o que Correia e Campos (2004) chamaram de engenheiro humano, isto é, há um forte direcionamento para agir junto aos alunos e apenas a estes, demonstrando o empenho dos psicólogos em alterar comportamentos, para posteriormente “devolvê-los bem adaptados” ao contexto de sala de aula, e evidenciando que, apesar das críticas nesta direção lançadas nas últimas décadas, tal característica de atuação ainda prevalece. A ilustração a seguir elucida uma do psicólogo no sentido de modificar comportamentos discentes:

Exemplo 1

(coordenadora, 50 anos, escola pública)

Então o trabalho do psicólogo é este, trabalhar com a problemática do aluno. Ele tem que descobrir o reflexo que leva o aluno a fazer, agir como ele age em sala de aula, com os colegas, com os professores, ou seja, aqui na própria escola ou na própria vida deles. Ele tem que descobrir que reflexos são esses, de onde vêm, pra poder ajudar.

O discurso desta coordenadora demonstra que, segundo sua percepção da referida ação, o psicólogo atua buscando *explicações* *esoluções* para o comportamento “anormal” do aluno, seja em sala de aula, seja em casa.

Este tipo de atuação, representado pela categoria “acompanhamentos individuais”, inclui também problemas de relacionamento, cujo foco, da mesma maneira, é individual, ou seja, problemas familiares, desentendimentos com namorado, colegas, entre outros, como ilustrado a seguir:

Exemplo 2

(professor, 53 anos, escola particular)

*Também **problemas familiares**, que, muitas vezes, quando o aluno está com problemas de dispersão, é, problema de aprendizagem, geralmente a gente descobre que, que geralmente tem algumas raízes em casa: problemas de **separação dos pais**, coisas desse nível, é o mais comum isso aí.*

Sabe-se, entretanto, que o processo de aprendizagem envolve várias dimensões e não apenas a emocional, O que preocupa, portanto, é a ênfase dada na dimensão em detrimento das outras, como se este processo tivesse uma característica unidimensional. Além disso, com esta postura, na verdade, elege-se o aluno como ‘o’ culpado pelo seu fracasso, em um contexto no qual provavelmente é vítima.

Apesar das inúmeras discussões a respeito da inadequação de uma atuação individualizada, as respostas numa visão mais ampla da atuação, representadas pela categoria “Processo Educativo”, só apareceram em apenas 12,8% das respostas dos profissionais, embora isto já aponte para certa mudança no panorama geral. Se este fosse o tipo de trabalho predominante na escola, poderíamos falar de uma ação mais efetiva e direcionada ao processo ensino-aprendizagem, considerada ideal neste momento.

São dois os principais motivos para considerarmos aquela ação ideal. Primeiro, porque um dos principais problemas relacionados à aprendizagem hoje envolve a relação de docentes e, conseqüentemente, de estudantes, com a construção do saber. Em segundo lugar porque este problema relaciona-se à carência de conhecimentos construídos na Psicologia, especialmente, cognitiva. Em outras palavras, é geralmente na ciência psicológica que os profissionais, não psicólogos, buscam subsídios para tentar responder à questão sobre como nós, seres humanos, aprendemos. Neste sentido, a forma de atuação do psicólogo deveria ser a de mediador entre a ciência psicológica e o cotidiano escolar. A ação pautada nestas ferramentas teóricas inclui trabalhos específicos tanto com alunos como com os outros personagens que compõem este processo. Com os docentes, por exemplo, o que tem se mostrado como mais necessário nos últimos tempos, tem sido a construção de um suporte teórico para a sua prática. O exemplo a seguir mostra o tipo de discurso que gerou esta categoria “Processo Educativo”, e representa a atuação discutida:

Exemplo 3

(diretora, 40 anos, escola particular)

*E o trabalho é voltado, notadamente, para o atendimento da chamada psicologia educacional, ou seja, elas são responsáveis por acompanhar todo **processo de aprendizagem**, de **desenvolvimento**, de crescimento dos alunos. Nós não trabalhamos, e até nos opomos, né, a qualquer atendimento de natureza clínica, quando ocorre tal necessidade, quando o psicólogo da escola detecta tal necessidade, ou as necessidades, dependendo do caso, a família é chamada pra que seja instruída ou orientada a procurar um profissional fora da escola, dentro da escola, no âmbito da escola, nós nos resumimos a **tratar das questões educativas**.*

Pode-se perceber que esta forma de discurso já inclui, o que a literatura tem chamado atenção, a necessidade do psicólogo não se perder em questões que de alguma maneira não se relacionam com o processo educativo. Não se quer dizer com isso que ele deva ignorá-las, mas que deve buscar as prioridades da escola; o que, no atual contexto histórico, tem apontado para ações que prezem pela eficiência do processo ensino-aprendizagem, uma vez que tem se mostrado como mais problemático em instituições educacionais.

Outra categoria que emergiu, com 12,8% dos casos, foi a de “Orientação aos docentes”, a qual se caracteriza por uma indicação aos professores, pelo psicólogo, da forma de agir com determinado aluno quando este apresenta algum tipo de problema anteriormente detectado ou vislumbrado pelo professor, como ilustra o registro a seguir:

Exemplo 4

(professora, 51 anos, escola particular)

*os psicólogos do colégio M. fazem um trabalho paralelo ao nosso trabalho em sala de aula, né? Então, se o professor constata alguma criança com determinado **comportamento estranho ao comportamento normal** dela, na faixa etária, né, a gente leva ao conhecimento do psicólogo, e, juntos, o setor psicológico né, com o setor de professores, fazem um trabalho pra **descobrir o que que acontece com aquele aluno** e, conseqüentemente, **buscar a solução** do problema.*

O problema é quando este trabalho é realizado de forma isolada, ou seja, sem considerar outros aspectos da escola, tais como a metodologia docente, o relacionamento em sala e fora dela, evidenciando outros aspectos sem priorizar apenas os que dizem respeito ao aluno. Dessa maneira, evita-se escamotear o real foco do

problema, que, pelo menos em boa parte dos casos de “desajustamento”, não se encontra no aluno.

Em 5,8% dos casos os profissionais relataram não haver trabalho específico do psicólogo. Estas respostas podem decorrer de um papel há muito exercido pelos profissionais de Psicologia: o de “figura de *marketing*”, ou seja, um profissional que atua de forma alheia à conjuntura, que, sem saber sua função, atua de improviso ou faz o que aprendeu na sua formação, mesmo quando esta não foi direcionada à educação (Carvalho, 2004; Correia & Campos, 2004).

Esta categoria, por propor a inexistência de um trabalho específico, poderia ter um cunho positivo se estivesse se referindo a uma atuação contextualizada, a partir das necessidades da escola. Neste sentido, o psicólogo trabalharia segundo as prioridades da instituição, traçando intervenções diferenciadas para cada caso. Entretanto, o que surgiu nos discursos mostra que infelizmente este não era o caso, como se observa no exemplo abaixo:

Exemplo 5

(coordenadora, 54 anos, escola pública)

*Olha, na verdade aqui na escola nós temos um trabalho diferenciado, nós temos uma equipe pedagógica que é composta por supervisores, orientadores e psicólogos escolares, e eles, todos eles, fazem o trabalho dos três, né, **não há uma separação**, então ao mesmo tempo **eles são supervisores, são orientadores, são psicólogos**.*

Quando se fala em uma atuação contextualizada e em equipe, não se quer apontar uma atuação em que o psicólogo prescinde de habilidades específicas e, assim, de uma função relativamente delineada, embora com vista a contribuir para um mesmo objeto de interesse. O trabalho deste profissional deve alvejar o processo educacional e suas relações com as diferentes dimensões que compõem este processo e o conhecimento construído na Psicologia.

Concorda-se que o trabalho em equipe não é apenas positivo, mas essencial. O problema é quando este trabalho é executado de maneira a anular ou minimizar ferramentas e contribuições específicas de cada área profissional, uma vez que “todos fazem o trabalho de todos”. Neste sentido, pode-se estar dispensando a riqueza das “trocas”, menosprezando contribuições mais efetivas e desvalorizando os diferentes olhares, o que pode acabar por tornar a atuação simplória. Isto não significa que estamos

fazendo uma apologia aos cortes bem definidos e estanques das especialidades na escola ou em qualquer outro lugar, mas sim demonstrando que trabalhar em equipe deve significar um somatório/interação de esforços e conhecimentos específicos – construindo uma leitura completa do objeto de análise – e não de negação destes.

Na comparação entre escolas públicas e particulares faz-se necessário enfatizar que poucas diferenças foram encontradas. A submissão daquelas discutidas categorias de respostas ao “Teste canônico da diferença entre proporções” demonstrou que houve diferença estatisticamente significativa ($p \leq .05$) em duas categorias. A de “Processo Educativo” ($p = .01$) mostrou ser mais representativa nas instituições particulares, provavelmente refletindo maior preocupação em atualizar os seus profissionais com vistas à competição de mercado. Já a categoria “Inexistência de trabalho específico” ($p = .04$) acontece em maior proporção nas escolas públicas; e a de “Acompanhamentos Individuais” apresentou uma diferença marginalmente significativa ($p = 0,07$) quando comparadas as proporções da instituição particular (média=0,9) e pública (média=0,68).

As análises realizadas até aqui possibilitaram a construção de um perfil de atuação do psicólogo nas escolas, segundo a visão de profissionais não-psicólogos. Os profissionais da comunidade escolar, portanto, percebem o trabalho do psicólogo como sendo predominantemente de Acompanhamentos Individuais, ou seja, estes atuariam atendendo os alunos nas suas dificuldades emocionais, de aprendizagem ou de comportamento. Encontraram-se evidências ainda de que os psicólogos pouco têm exercido o papel de mediador nos espaços educacionais (especialmente nas escolas públicas), apesar da prioridade da escola estar relacionada ao processo ensino-aprendizagem; limitando-se assim a funções da clínica tradicional, posturas que foram sedimentadas na Psicologia ao longo do tempo.

Como a ênfase tem sido na necessidade de neste momento histórico, com relação à crise na educação, a atuação do psicólogo escolar educacional pautar-se na mediação dos conhecimentos construídos na Psicologia – especialmente a Cognitiva (aprendizagem, desenvolvimento) – e o cenário educacional, a próxima seção focalizará a fundamentação teórica dos outros profissionais que compõem a comunidade escolar, ao menos naquelas que estes afirmam embasar suas práticas, e a participação do psicólogo no acesso a tais conhecimentos.

Fundamentos teóricos evidenciados pelos diferentes profissionais

Muito foi dito acerca da necessidade do psicólogo atuar como mediador entre os conhecimentos construídos na Psicologia e o cotidiano escolar, junto à equipe técnica e essencialmente através de suporte teórico, instigando reflexões entre os professores. A fim de perceber se estes subsídios são fornecidos, perguntou-se aos profissionais (pedagogos e professores) em que teorias se baseavam em seu trabalho, como as colocavam em prática e como tal conhecimento foi adquirido. Através destes dados seria possível avaliar a presença do psicólogo junto à equipe pedagógica e a necessidade (ou não) de sua inserção na escola como um mediador dos conhecimentos da ciência psicológica.

As principais teorias citadas pelos profissionais foram o Construtivismo (30%) e a Sócio-histórica (24%), ambas vistas, atualmente, como principais fontes de conhecimento para aqueles que trabalham no cotidiano escolar. Entretanto, 16% dos entrevistados, especialmente entre os professores, alegaram que seu trabalho não tinha influência de nenhum autor ou teoria, o que pode refletir certo desconhecimento, tendo em vista que a postura metodológica irá necessariamente refletir ou compartilhar, mesmo que não seja consciente, com alguma forma de compreender o processo ensino-aprendizagem. A inexistência de fundamentos teóricos pode levar ao questionamento sobre a ação do profissional de Psicologia neste contexto, uma vez que o seu papel seria o de mediador de tais conhecimentos. Este dado corrobora também com a atuação, segundo os profissionais entrevistados, encontrada nas escolas durante esta investigação – um trabalho focado essencialmente no “aluno-problema” em detrimento do processo educativo.

Surgiram mais quatro categorias além das supracitadas. A categoria nomeada “Política e educação”, que tratava de teorias donas de discursos politizados e tinha Paulo Freire como principal representante, foi a quarta em representatividade (14% dos casos). Se considerarmos apenas as categorias de teorias propriamente dita, ou seja, excluindo-se aquela das respostas daqueles que alegaram não basear seu trabalho em teorias, a relevância das citações de Paulo Freire é bastante ampla. As outras categorias que surgiram foram de respostas que incluíam teorias relacionadas a suporte emocional (8% dos casos), à abordagem tradicional (6% dos casos) e à avaliação (2% dos casos).

Então, em resumo, nota-se com satisfação que a maioria dos profissionais inclui em suas respostas as principais teorias da Psicologia Cognitiva como aqueles que iluminam o seu fazer. A satisfação advém do fato de que aqueles estudiosos representam atualmente um consenso sobre os pressupostos sob os quais o fazer

pedagógico deveria se pautar para se aproximar de um “ideal de atuação” em ambientes educacionais. Contudo, infelizmente ainda resta o questionamento se estes profissionais realmente se apropriaram ou compartilham tais pressupostos ou se estes apenas compõem um discurso. Ou seja, existiria algum aprofundamento nestas teorias, viabilizando-as na prática?

Com o objetivo de responder a essa questão foi incluído no roteiro de entrevista um item que indagava sobre os procedimentos utilizados em sala, permitindo reflexões acerca da questão, uma vez que tentava relacionar conhecimentos teóricos à atuação na escola. A análise das respostas dos profissionais demonstrou a ausência de qualquer compartilhamento de significados relacionados a posições teóricas semelhantes. Ou seja, ausência de pensamentos que denotassem certa coerência entre os fazeres/respostas dos profissionais inseridos no mesmo ambiente educacional e determinada posição teórica. Em outras palavras, pareceu não haver qualquer trabalho em equipe que buscasse tornar as práticas semelhantes ao menos em suas bases.

Por fim, endossando a conclusão anterior, a maioria dos profissionais não soube dizer como a teoria que citada por ele ou ela poderia associar-se a sua prática. Estes dados podem estar ilustrando uma rica demanda de trabalho para o psicólogo, direcionada, por exemplo, a instigar reflexões e buscas por mudanças na postura dos docentes a partir da apropriação de novos conhecimentos sobre o aprender, não apenas úteis, mas imprescindíveis para quem atua no contexto escolar. A instigar, além disso, o trabalho em equipe com a formulação de possibilidades de aplicação e construção de diferentes estratégias.

Para verificar, por outro lado, a atuação do psicólogo junto aos alunos, uma vez que, de acordo com os outros profissionais, encontramos a predominância de suas ações entre estes, incluímos um questionário a ser respondido pelos estudantes nas mesmas escolas nas quais diretores, coordenadores e professores foram entrevistados. Tais questionários foram analisados, na tentativa de acessar evidências sobre o tipo de trabalho realizado junto aos estudantes, e apresentados na seção seguinte.

O que dizem os estudantes sobre a atuação do psicólogo na escola

A fim de verificarmos a representação do profissional de Psicologia na vida escolar discente foi aplicado um questionário com itens relacionados às atividades diárias, metodologias entre outras que pudessem fornecer pistas a respeito da atuação do psicólogo na escola. Mas a pergunta inicial deste instrumento por si já traz alguns

questionamentos sobre a ação deste profissional ao menos na escola pública, vejamos. A pergunta inicial era se tinham psicólogos(as) na escola onde eles estudavam. As respostas demonstraram que parte do alunado destas escolas (9,6%) não sabia se havia psicólogos na escola (todas as escolas possuíam o profissional em seus quadros de funcionários), não conhecendo, desta forma, o trabalho destes na escola.

Estes resultados, unidos às análises anteriores, mostram um panorama curioso. Ora, se os outros profissionais, principalmente de escolas públicas, que compõem a comunidade escolar alegam que a atuação da Psicologia está focada basicamente nos alunos, como alguns destes não sabem da existência do psicólogo na instituição, outros alegam que não existe ou que desconhecem ações deste profissional em suas escolas ou ainda que estas sejam inexpressivas? Neste sentido, baseando-se nas respostas ao questionário, encontramos evidências também entre os estudantes de que a atuação do psicólogo na maioria das vezes centra-se literalmente em acompanhamentos individuais, de maneira que apenas alguns seriam “privilegiados”, explicando o fato de seu trabalho não ser conhecido pela maioria e atestando a distância do profissional do processo educacional como um todo, pois sequer realizaria atividades, mesmo que focando apenas os alunos, com a comunidade discente.

Na escola particular a forma de atuação estava relacionada ao que a literatura chama de modelo médico, no qual os estudantes são vistos como “pacientes” portadores de alguma patologia/deficiência que necessita de acompanhamento/tratamento. Assim, quando não ocorre o esperado ajustamento do aluno (aquele que “não pára quieto”, que está triste, que não quer fazer tarefa, que não pára de conversar, entre outros) ele é enviado ao psicólogo para que este possa buscar seu problema a partir daqueles sintomas que ele apresenta.

Estas análises, portanto, reafirmam o perfil do psicólogo escolar que foi construído ao longo deste artigo, de certa maneira limitado a fazer o que há tempos vem sendo feito e fortemente criticado: atender os “alunos-problema”, independente dos diversos fatores que permeiam o aparecimento destes problemas. Distante, ainda, de um fazer relacionado ao que a análise da instituição demonstra como prioritário; deixando, assim, de atuar no sentido de atingir a escola como um todo.

Outros tipos de atividades, como as realizadas em sala de aula (leitura de textos “reflexivos”, dinâmicas, conversas, entre outras), com a equipe técnica, ou mais relacionadas à organização escolar, também apareceram, ainda que de maneira pouco representativa. Deste modo, é possível concluir que tais resultados corroboram com

aqueles encontrados entre os profissionais, demonstrando que o psicólogo ainda desconhece as suas potencialidades, o que faz com que estes muitas vezes assumam uma postura inadequada ou “invisível” em ambientes educacionais.

Considerações finais

Há muito a literatura tem indicado que a demanda da escola para a atuação do profissional de Psicologia tem relação com a história e a forma como a Psicologia Escolar foi concebida inicialmente. Sabe-se que as origens desta área estão na clínica, na medida em que privilegiavam os atendimentos individuais, e na psicometria, na ênfase da mensuração através dos testes psicológicos. A insistência em manterem-se pautados nestes modelos faz com que o trabalho do psicólogo não atinja ou influencie na qualidade do processo educacional, acumulando resquícios de atuações que se aplicaram a outros contextos históricos, mas não mais neste, e limitando a ação aos “problemas individuais”, ou seja, a apenas uma esfera da escola – os alunos. E geralmente de maneira a “tratar” aqueles alunos que desviam da norma, buscando modificar seus comportamentos e de acordo com o restante dos estudantes

O psicólogo, por outro lado, acomoda-se às queixas e requisições da escola, na maioria dos casos baseadas em análises superficiais da situação, sem conseguir enxergar e dessa maneira demonstrar que pode atuar de forma mais efetiva, levando maiores contribuições à escola. O cerne da questão, portanto, está na realização de ações alheias à conjuntura e descomprometidas com as prioridades que a escola apresenta; atualmente mais relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Por fim, afirmamos acreditar que a ênfase não deve estar no aluno, no professor ou em qualquer outro componente isoladamente, mas no processo e em todos os personagens envolvidos neste, de acordo com necessidades contextuais, neste sentido, específicas.

Falar em trabalho da Psicologia na escola nos dias atuais, portanto, deve remeter imediatamente a uma atuação junto ao processo educacional, com vistas à eficiência do processo ensino-aprendizagem e a análises das posturas adotadas e suas conseqüências especialmente futuras (em termos da repercussão no cidadão e na sociedade). Esta visão, entretanto, pouco surgiu nas análises realizadas, mesmo quando se falava em função do psicólogo, ou seja, o que deveria ser realizado. Diante deste quadro é possível inferir, não sem lamentar, que não apenas os outros profissionais da comunidade escolar apresentaram uma visão restrita das potencialidades e contribuições

possíveis da Psicologia para o cotidiano escolar, mas também os próprios psicólogos parecem alheios às possibilidades de ação.

Os resultados encontrados, apesar de estarem limitados às escolas estudadas e à cidade na qual a pesquisa ocorreu, estão coerentes com o que tem sido encontrado em outros estudos realizados pelo país. Controversamente crescem as contribuições da literatura na área, o que indica a necessidade de reformulações na formação profissional e reflexões acerca dos papéis assumidos, de maneira a incitar a busca por atualizações constantes, necessárias para o exercício eficiente de qualquer profissão.

Referências

Almeida, S.F.C. de (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. Em Z.A. del Prette (Org) *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp 13-23). Campinas: Alínea.

Campos, H.R & Jucá, M.R.B.L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S.F.C. Almeida (Org.) *Psicologia escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional* (pp 37-56). Campinas: Alínea.

Carvalho, D.B. (2004). A psicologia escolar no Brasil: uma análise da sua transformação em especialidade profissional e da sua configuração nas diretrizes curriculares. Em O.H. Yamamoto & A.C. Neto (Orgs.) *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp 189-201). Natal: Editora da UFRN.

Correia, M.F.B. & Campos, H.R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O.H. Yamamoto & A.C. Neto (Orgs.) *Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp 137-180). Natal: Editora da UFRN.

Correia, M.F.B., Lima, A.P.B. & Araújo, C.R. de. (2001). As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 553-561.

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

Del Prette, Z.A. & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar educacional. Em Z.A. del Prette (Org) *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp 62-81). Campinas: Alínea.

Garcia, R.L. & Moreira, A.F.B. (2003). Começando uma conversa sobre currículo. Em R.L. Garcia & A.F.B. Moreira (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp 7-39). São Paulo: Cortez.

Maluf, M.R. (2001). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. Em Z.A. del Prette (Org) *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp 24-32). Campinas: Alínea.

Martínez, A.M. (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. Em Z.A. del Prette (Org) *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp 87-112). Campinas: Alínea.

Martins, J.B. (2003). Atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 39-45.

Novaes, M.H. (2001). Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa. Em Z.A. del Prette (Org) *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp 34-61). Campinas: Alínea.

Patto, M.H.S. (1997). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. Em M.H.S. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar* (pp 459-468). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Seber, M.G. (1995). Processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Em M.G. Seber



Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista (pp 20-37). São Paulo: Moderna.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: ASSESSORAMENTO INSTITUCIONAL (?).

Luis Fernando A. Arruda Campos, Rafael G. Morcillo JR, Patrícia de Souza Lira. SEDUC- Guarujá SP Lualarruda@hotmail.com, rafmorcillo@yahoo.com.br, patricia.slira@ig.com.br

Este artigo tem o objetivo de relatar a experiência de psicólogos escolares que atuam na equipe de apoio psicopedagógico da Secretaria de Educação do Município de Guarujá/SP. Busca-se reconhecer e refletir os desafios, dificuldades e possibilidades que compõem a atuação do psicólogo junto à equipe multidisciplinar no assessoramento institucional à rede pública de ensino. Tendo-se como pressuposto que o assessoramento institucional deve pautar-se na parceria com os agentes educacionais e comunidade escolar o campo de atuação profissional do psicólogo tem-se constituído na escuta da equipe gestora das unidades escolares, professores e familiares, participação em reuniões pedagógicas e orientação de ensino, formação de educadores, articulação intersetorial dos serviços oferecidos pelas demais secretarias do município. Dentre as dificuldades encontradas na prática no contexto educacional estão o não (re)conhecimento do papel do psicólogo escolar, o predomínio da queixa individual que localiza o problema no aluno, poucos momentos para reflexão dos educadores quanto às suas responsabilidades e possibilidades de contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Embora sejam diversas as dificuldades tem-se como o maior desafio para a prática profissional no município encontrar caminhos para modificar as relações interpessoais existentes nas instituições de ensino, superando a queixa individual depositada no aluno de forma a implicar os educadores na reflexão dos determinantes do fracasso escolar e na produção de uma educação pública de qualidade no Brasil.

INTRODUÇÃO

O que pode fazer um psicólogo escolar em seu trabalho por uma educação de qualidade? O que caracteriza um assessoramento de um psicólogo a uma instituição de ensino? Estas questões revelam um pouco das indagações que nos fazemos em relação a nossa própria prática profissional. Indagações e reflexões sobre a relação entre o que coloca a Psicologia Escolar e a realidade de nossas intervenções, ou seja, as formas com as quais atuamos estão de acordo com o que defende a Psicologia Escolar com seu enfoque institucional? Falaremos neste artigo sobre a experiência de três psicólogos escolares que atuam numa equipe de apoio psicopedagógico, da Secretaria de Educação do Município de Guarujá/SP. Esta equipe é multidisciplinar, composta por oito psicólogos, uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga e duas assistentes sociais. Estes três psicólogos estão na equipe desde Julho/2010, através de concurso público.

A EQUIPE DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

São três, as diretrizes da Secretaria de Educação do Município do Guarujá/SP: gestão democrática, valorização do professor, e acesso e permanência com sucesso. A equipe de apoio psicopedagógico, nesta Secretaria de Educação, tem uma história recente. O serviço psicopedagógico foi iniciado há apenas cinco anos. Inicialmente o atendimento era realizado em salas em uma das unidades de ensino. Eram atendidos grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem e com questões pertinentes a área da fonoaudiologia. Com a construção da prática e acompanhando o movimento de retirar a clínica das escolas, percebeu-se que aquela forma de atuação não atendia as grandes demandas da educação do município, pois ficava restrita há alguns grupos, a instituição não era alcançada. A equipe de apoio psicopedagógico encerrou os atendimentos e iniciou o assessoramento institucional.

Atualmente, a equipe de Apoio, por meio de assessoramento técnico multidisciplinar, tem como objetivo geral atuar institucionalmente e, de forma relacional, entre os atores da comunidade escolar, valorizando a riqueza de seus olhares e os diferentes saberes de cada um de seus membros. O intuito de fortalecer o Serviço de Orientação Educacional, Orientação Pedagógica, assim como toda a equipe gestora da escola referente ao processo ensino-aprendizagem dos alunos de nossas Unidades Escolares, as relações estabelecidas no contexto escolar, o trabalho cooperativo entre os

profissionais da escola, entre a escola e comunidade, prevenção e reflexão dos Educadores do Ensino Infantil e Fundamental I e II, são alguns dos objetivos específicos.

Como metodologia para atingirmos estas propostas, buscamos oferecer a construção de espaços de reflexão junto às equipes gestoras criando uma interface com a família e a comunidade, realizando assessoramento a equipe gestora e professores das Unidades Municipais de ensino, orientação de pais e responsáveis, analisando a situação do aluno dentro dos limites da escola, da sala de aula, assim como, no incentivo de parcerias entre as unidades educacionais e outros serviços do município (serviços de saúde, assistência social, conselho tutelar, ONGs). Estas ações são avaliadas de forma qualitativa (através de relatórios, termos de visitas dos técnicos às Unidades Escolares) e quantitativa (consolidação da quantidade de alunos, Unidades Escolares e seus atores assessorados), visando o avanço e sucesso na aprendizagem dos alunos e a formação de dos profissionais.

O sistema municipal de ensino do Guarujá é composto por 26 Unidades Escolares do Ensino Fundamental I e II, 19 Unidades de Educação Infantil (EMEI) e 13 Núcleos de Educação Infantil (NEIM), totalizando 58 Unidades municipais (neste momento, estamos desconsiderando as Unidades Conveniadas existentes na cidade, assim como as Unidades de Extensão).

Quando iniciamos nossos trabalhos nesta Equipe de Apoio psicopedagógico, estas Unidades Escolares foram divididas para cada profissional de acordo com o período de educação. Dentro da equipe os seis psicólogos inicialmente em atuação (pois dois psicólogos logo no começo destas divisões já entraram em licença) foram divididos em três duplas, dois psicólogos ficaram encarregados por assessorar os Núcleos de Educação Infantil (N.E.I.M/creche), dois psicólogos as Escolas de Educação Infantil (E.M.E.I.) e dois psicólogos cuidaram do assessoramento as Escolas de Ensino fundamental. Além dos psicólogos a equipe contou com o apoio institucional da psicopedagoga (que atuava na educação fundamental), de duas assistentes sociais (uma atuando na educação infantil e outra na educação fundamental) e, por um alguns meses, com até três fonoaudiólogas (uma na educação fundamental e duas na educação infantil). Neste primeiro momento, todos os membros da equipe realizavam assessoramento institucional às Unidades Escolares. Dentro deste critério de divisão cada um dos profissionais tinha um número específico de instituições para assessorar, desta forma, cada instituição de ensino tinha apenas um profissional de referência (ou

um psicólogo ou uma fonoaudióloga ou uma psicopedagoga). Somente o trabalho com as assistentes sociais era realizado em duplas com os outros profissionais da equipe.

No ano de 2011, em decorrência de observarmos a necessidade de um trabalharmos em grupo e, com vistas ao melhor aproveitamento das especificidades de cada área de atuação desta equipe, alteramos a distribuição das Unidades Escolares para assessoramento, "dividindo" a cidade de Guarujá em três grandes regiões. Cada região ficou sob a responsabilidade inicial de uma dupla de psicólogos. Os demais participantes da equipe de Apoio (duas assistentes sociais, uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga) realizam as intervenções às Unidades Escolares em apoio aos psicólogos. Dessa forma, cada instituição de ensino passou a contar com o assessoramento das quatro especialidades profissionais da equipe (Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Assistência Social). Assim, a equipe acreditava poder melhorar o fluxo de serviço dentro do assessoramento institucional, possibilitando maior interação entre as diferentes práticas e saberes, proporcionando o trabalho multidisciplinar.

O PSICOLOGO ESCOLAR: EM BUSCA DE UM TRABALHO INSTITUCIONAL

A porta de entrada para realização de um trabalho de assessoramento institucional nas Unidades de Ensino do Município por parte dos psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e psicopedagogos inicialmente (e ao longo do ano de 2010) ocorreu através de um contanto maior com as Orientadoras Educacionais (no caso das creches esse contato ocorreu através das Orientadoras Pedagógicas), as quais buscavam apresentar e relatar tanto a forma de funcionamento, organização, Projetos Político- Pedagógicos e objetivos da escola quanto às queixas, cobranças, demandas, conflitos entre professores, alunos, familiares, funcionários e equipe gestora presentes em cada instituição de ensino.

Entre essas reivindicações foi possível perceber no início uma enorme expectativa por parte das orientadoras que os profissionais exercessem uma função clínica, no caso específico dos psicólogos, o atendimento e acompanhamento psicoterapêutico de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem ou comportamentais. Apesar dos esclarecimentos por parte da equipe sobre o caráter

institucional do trabalho, assim como da impossibilidade da realização de um acompanhamento clínico dentro da escola (devido às condições inadequadas e problemas que esse tipo de trabalho poderia acarretar), as orientadoras manifestavam a expectativa de acompanhamento clínico ao buscar os profissionais da equipe de assessoramento institucional para exercer principalmente o papel de encaminhadores dos alunos que apresentavam problemas para outros serviços do município, principalmente os da saúde (neurologista, psiquiatra, pediatra, fonoaudiólogo, etc).

Através do encaminhamento e possível acompanhamento, diagnóstico e laudo produzido por um especialista, a equipe da escola (professores, orientadoras, inspetores e diretores) buscava transferir um pouco das responsabilidades dos problemas para o aluno, buscando com isso, diminuir a angústia que sentiam frente às dificuldades educacionais, pedagógicas, administrativas e políticas presentes na instituição. Dificuldades que deixavam de se percebidas como problemas associados às formas de organização das relações institucionais.

Diante desse quadro, acompanhamos as reflexões de Souza (2009):

Tratar a questão dos encaminhamentos escolares como encaminhamentos da escola, buscando compreender como se processa a escolarização, é ainda um importante desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos. Além disso, precisaremos articular ações no plano da formação profissional com as Clínicas-Escola para o atendimento de queixas escolares e articular ações entre os psicólogos que atuam na área da educação com os que se encontram na área da saúde, ampliando a compreensão do processo de escolarização e sua importância na constituição dos indivíduos.

Durante os assessoramentos nas unidades de ensino deparamo-nos em muitos momentos com a procura dos professores e orientadores por um laudo para os alunos com os quais sentiam dificuldade de trabalhar e se relacionar, direcionada por um olhar diagnóstico baseado em um modelo de aluno ideal. Os docentes, através do diagnóstico dado ao aluno por um especialista técnico almeja obter um alívio das angústias que sentem pelos problemas enfrentados em sala de aula. O laudo ajuda a colocar sobre o aluno a culpa pelo fracasso no processo de ensino aprendizagem.

Porém, como descreve Andreazzi: *“o “laudo” tão solicitado pelos professores pouco indica sobre formas de atenção a serem oferecidas em sala de aula para cada aluno”* (1992).

Além da busca por laudos, era frequente escutar as equipes das escolas culpabilizando as famílias pelo fracasso escolar dos alunos. “Famílias desestruturadas”, expressão comum entre os profissionais que trabalham nas unidades de ensino público e que ajuda a sustentar um processo de culpabilização mútua, tanto da família quanto da própria escola. Expressão que pode ser ouvida como uma resposta reativa dos professores, orientadores e gestores frente à sensação que esses profissionais têm de estarem sobrecarregados e sozinhos na tarefa de educar.

Diante dessa situação as famílias acabam sendo convocadas pelas escolas na maioria das vezes para ouvirem reclamações em relação aos seus filhos, cobranças em relação a suas responsabilidades educacionais e para levarem seus filhos aos encaminhamentos feitos aos especialistas. Como consequência as famílias acabam evitando o contato com a escola não comparecendo a convocações das reuniões bimestrais, nas associações de pais e mestres, nos eventos festivos e nas convocações da equipe gestora da unidade.

Assim como ocorre na culpabilização do aluno, o excesso de queixas da escola em relação às famílias acaba desviando sua atenção em relação às possibilidades de trabalho em conjunto, diminuindo assim o comprometimento de ambas as partes na elaboração de parcerias na melhora do processo educacional dos alunos. Nesse contexto observamos o que descreve Oliveira e Marinho (2010):

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Em virtude desta marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro dessa realidade do ensino público e das expectativas referentes à participação do psicólogo na escola buscamos promover momentos e espaços de escuta, expressão e reflexão de forma a possibilitar uma melhor circulação e comunicação dos diferentes discursos e significações criados no interior de cada instituição. Pois acreditamos, como salienta Kunpfer: *quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente* (1997).

Nos assessoramentos, procuramos promover esses diálogos entre diferentes discursos referentes à instituição, através do contato com as orientadoras, diretoras, professores, funcionários, alunos e suas famílias. Assumimos a posição de ouvintes das diferentes falas e sentidos referentes às dificuldades enfrentadas, participamos do diálogo com esses profissionais através de um olhar exterior a instituição de forma a implicar cada um na elaboração de respostas em relação a suas próprias queixas e na escuta das queixas e propostas trazidas pelos outros.

PROBLEMAS INSTITUCIONAIS: UM BREVE RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EM EQUIPE

Para contar um pouco do início de nosso trabalho como psicólogos, em uma equipe multidisciplinar voltado para uma atuação institucional, achamos interessante fazer um breve relato de uma intervenção realizada por esta Equipe de Apoio Psicopedagógico, numa Unidade Escolar de Ensino Fundamental II desta Cidade. Intervenção que resume um pouco do momento em que entramos na equipe, assim como sintetiza algumas das experiências, percepções e problemas vivenciados no começo de nosso trabalho na rede de ensino público do município.

Nossa ida inicialmente ocorreu por causa de uma solicitação da Secretaria de Educação, em decorrência da baixa avaliação obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desta Unidade. A equipe gestora, num primeiro momento, tinha o interesse de que realizássemos intervenção com os alunos e professores dos 6º anos, entretanto, ficou combinado de que conversaríamos com os familiares, alunos e professores dos 8º anos. Foram realizados cinco encontros com cada

grupo de alunos (três grupos), cinco encontros com cada grupo de professores (dois grupos) e três encontros com cada grupo de pais/responsáveis (dois grupos).

No encontro com os alunos foram desenvolvidas dinâmicas buscando trabalhar a relação deles com o ambiente escolar e com o processo de ensino aprendizagem através de temas como a construção do futuro profissional, indisciplina em sala de aula, capacidade de se colocar no lugar do outro, estratégias do professor para despertar o interesse do aluno pela aula.

Por sua vez nos encontros com os pais dos alunos, ocorreu uma baixa participação. Porém os pais que se fizeram presentes aos encontros procuraram através das atividades e discussões propostas se aproximar da realidade vivida por seus filhos na escola em seu processo educacional.

Durante o andamento dos grupos com professores, encontramos algumas dificuldades. A principal delas foi o fato de os professores permanecerem na queixa. O trabalho neste caso foi direcionado para implicação dos docentes como corresponsáveis das situações problemáticas presentes na escola fazendo com que olhassem para si como possíveis agentes para as mudanças almejadas.

Os resultados destes encontros foram apresentados para os grupos de professores e alunos, além da equipe gestora também ter sido orientada. Não foi possível apresentar os resultados para o grupo de pais/responsáveis, devido a pouca presença durante os encontros e, falta de datas para apresentação.

Na intervenção realizada na Unidade Escolar de Ensino Fundamental II, trabalhamos a devolutiva através de seis eixos temáticos:

- A Escola, para cada grupo;
- Opiniões sobre a administração da escola;
- A relação professor-aluno;
- Ideias sobre o processo de aprendizagem;
- O papel da família na escola;

- A “autoimagem” em cada grupo.

A seguir, explicitaremos brevemente as respostas para cada eixo temático, pelos grupos de pais, alunos e professores:

Estes grupos consideraram que a falta de condições básicas da estrutura física da Unidade Escolar ocasionam o desinteresse e desvalorização destes grupos. Pais também relataram que são convocados à escola apenas para prestar esclarecimentos sobre a educação de seus filhos.

Houve queixas quanto à falta de acolhimento e amparo da Administração da Unidade Escolar por parte dos grupos de pais e professores. Quanto aos alunos, não houve falas relativas a equipe gestora da Escola.

A relação professor-aluno foi pautada pela necessidade, por parte do professor, de dialogar com o aluno como forma deles o reconhecerem como autoridade e, com saberes a serem ensinados. Já, em contrapartida, quando a relação é marcada por uma afetividade negativa, a aprendizagem perde o sentido. Por outro lado, temos os professores que se dizem impotentes frente à tarefa de ensinar os alunos.

Sobre a ideia de processo de aprendizagem, os professores relataram possuir dificuldades em ensinar alunos com "situações sociais difíceis". Os pais informaram não saber como fazer parte deste processo, considerando importante apoiar o aluno na escola. Os alunos relataram a necessidade de manter um vínculo positivo com os professores de forma a terem uma aprendizagem mais significativa na escola.

Os três grupos consideraram importante à presença da família no processo de aprendizagem destes jovens, tendo estes, relatado que não devem ser apenas cobrados, mas, incentivados também. Já os pais novamente relataram não saber agir frente esta situação e, sem apoio da escola (falta de escuta).

Em relação à "autoimagem" de cada grupo, os adolescentes têm dificuldade em sentir-se como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, enquanto pais culpam-se pela "incapacidade em lidar/administrar a situação escolar dos filhos e, os professores, apresentaram dificuldade em valorizar as ações que revelam novas possibilidades de trabalho e de reconhecer os limites dados pela própria função de professor.

Apesar do trabalho com grupos de professores, alunos e pais nas unidades ter promovido a escuta mútua entre os discursos e significações uns dos

outros no que se refere ao funcionamento escolar, o trabalho realizado ajudou muito pouco a instituição a diminuir seus problemas e conflitos internos.

Entre alguns dos fatores que consideramos colaborar para essa situação apontamos o fato de termos atuado junto a um grupo que foi delimitado por uma demanda da secretaria de educação (os alunos 8ºanos, os quais seriam avaliados pelo IDEB) e não o grupo com o qual a escola gostaria que trabalhássemos (os 6º anos que segundo parte da equipe gestora da unidade concentrava os alunos mais indisciplinados e os professores mais tradicionais em suas práticas pedagógicas). Além disso, seria preciso um trabalho mais prolongado na unidade que envolvesse uma maior mobilização das famílias e participação da equipe gestora, o que foi inviável devido à necessidade da equipe de conciliar esta intervenção com o assessoramento a outras unidades de ensino do município.

Essa intervenção ocorreu a partir de uma convocação de emergência da Secretaria de Educação (frente aos baixos índices no IDEB apresentados pela unidade escolar) e se caracteriza como uma ação em grupo que raramente se realiza na nossa prática diária. Mesmo assim, ela revela muita das dificuldades e da realidade encontrada durante os assessoramentos individuais realizados cotidianamente pelos psicólogos as instituições de ensino do município (marcada por solicitações e mudanças imprevisíveis, tanto nas Unidades de Ensino quanto na Secretaria de Educação).

ORGANIZANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PSICOLOGO ESCOLAR

Para mostrar como ocorre a organização de nossos assessoramentos atualmente, buscaremos descrever resumidamente os eixos de intervenção nas creches (N.E.I.M.s), escolas de educação infantil (E.M.E.I.s), Ensino Fundamental I e II.

CRECHES

No trabalho com as creches buscamos trabalhar as relações entre equipe gestora, Pajens, Auxiliares no Desenvolvimento Infantil (ADIs) e famílias dos alunos de forma a promover o cuidado e o acompanhamento inicial do processo educacional dessas crianças.

Atualmente devido o tempo e demanda das unidades, a atenção as creches está mais focada na formação das Pajens. A equipe vem elaborando mensalmente através de palestras com temas como: a importância do brincar, as possibilidades de intercâmbio com a família e colocação de limites a partir do processo educacional.

EDUCAÇÃO INFANTIL

No assessoramento institucional a educação infantil, buscamos participar dos HTPCs das unidades de forma a compreender melhor as dificuldades pedagógicas, educacionais, modos de funcionamento e relacionamento trazidos pelos professores em cada unidade. A partir dessa escuta, quando necessário e possível buscamos elaborar reuniões com professores e/ou pais que permitam discutir e trabalhar as situações que dificultam o processo educacional e o bom funcionamento institucional.

ENSINO FUNDAMENTAL I

Além do assessoramento a equipe gestora, pais, professores e alunos, através da criação de momentos e espaços para reflexão, escuta e orientação individual ou em grupo (participando de reuniões como HTPC, formação de reuniões com pais, professores, alunos), estamos envolvidos na identificação e triagem de alunos para participar do Projeto Espaço Aprendizagem que envolve a capacitação de professores para trabalhar de forma lúdica o processo de alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizagem na sala regular. Este projeto conta atualmente com o uma equipe de seis psicopedagogas que trabalham em parceria com os psicólogos em seus assessoramentos institucionais a algumas das unidades de ensino fundamental I. Apesar de serem equipes com funções diferenciadas ambas apresentam uma mesma chefia e respondem pela Equipe de Apoio Psicopedagógico.

ENSINO FUNDAMENTAL II E EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS)

Buscamos assessorar a equipe gestora, professores, alunos através da elaboração de momentos e espaços para reflexão, escuta e orientação individual ou em

grupo (participação em reuniões de pais, no HTPC das unidades, grupo de trabalho com os alunos). Nossa atuação junto ao EJA, porém ainda tem sido muito pequena devido ao pouco tempo na agenda para e realizar todos os serviços em que estamos envolvidos.

CONCLUSÃO

Os modos de atuação descritos revelam resumidamente as formas como estamos tentando organizar nosso trabalho. Essas mudanças revelam uma busca em se adaptar as falhas e problemas presentes na dinâmica dos serviços públicos (no qual é comum surgirem entraves burocráticos e disputas políticas prejudiciais ao planejamento e continuidade de um modelo de trabalho). Como exemplo de algumas mudanças feitas pela equipe ao longo de seu trabalho podemos relatar a mudança de enfoque ocorrida no assessoramento ao ensino fundamental. Em um primeiro momento ocorreu uma maior parceria com as orientadoras educacionais buscando intervenções que aumentassem as implicações da equipe da escola nos problemas institucionais, diminuindo as queixas direcionadas as famílias e a busca por laudos com o encaminhamento excessivo de alunos para os serviços de saúde. Agora procuramos maior proximidade com os envolvidos diretamente nos processos pedagógicos das unidades (Orientadoras Pedagógicas e professores), pois percebemos a necessidade de envolver esses profissionais na produção de novos sentidos e significados para suas praticas, mantendo-os firmes no combate ao fracasso escolar e na luta por melhores condições na educação pública do município. Como afirma Galdine e Aguiar (2003):

É importante reafirmar que a potencialização do professor para ação planejada e crítica é algo que, sem dúvida, deve atravessar todos os momentos do trabalho. A problematização coletiva das questões escolares/educacionais, o questionamento daquilo que parece familiar, o rompimento com o império da mesmice, do instituído devem estar impregnados em todas as atividades propostas, não permitindo a preponderância do lamento, da desarticulação, do desanimo que conserva, mas de modo a potencializar práticas e valores geradores de superação.

Os desafios que encontramos em nosso trabalho têm produzido em nós vários questionamentos quanto à realidade educacional, quanto as nossas formas de

atuação institucional e a necessidade de estarmos sempre repensando nossa atuação como psicólogos escolares.

REFERENCIA:

Andreazzi, L. C. (1992) "Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola". IN: Psicologia e Saúde: Repensando Práticas. (p. 65-84) São Paulo: HUCITEC

Galdine, V.; Aguiar, W. M. J. (2003) Intervenção Junto a Professores da Rede Pública: Potencializando a Produção de Novos Sentidos. In: MEIRA, M. E. M. (org.). Psicologia escolar: práticas críticas. (p. 87-104), São Paulo: Casa do Psicólogo

Kupfer, M.C.M. (1997) O que toca à Psicologia Escolar. In: MACHADO, A.M. e M.P.R. Souza(Orgs) Psicologia Escolar: Em Busca de Novos Rumos SP, Casa dos Psicólogos.

Oliveira, C. B. E. Marinho-Araújo, C. M. (2010) A relação família-escola: intersecções e desafios In: *Estudos de Psicologia*. (vol.27, no.1, p.99-108.) Campinas; PUC -Campinas

Sayão, Y. (2007) Seriam eles indomáveis protagonistas? In: Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Nº. 4. São Paulo: CENPEC;

Souza, M. P. R. (2009). *Psicologia Escolar e Educacional em Busca de Novas Perspectivas*In: Psicologia Escolar e Educacional (*Impr.*),(vol.13, no.1, pp179-182)

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROGRAMA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: BUSCAS E DESAFIOS

Anamaria Rodrigues Resende de Sousa - Prefeitura Municipal de Araguari /MG - anamare76@yahoo.com.br

Flávia Nasciutti – Faculdade Católica de Uberlândia / Prefeitura Municipal de Araguari/MG - nasciutti.flavia@gmail.com

Suely Maria Moro Gorla - Prefeitura Municipal de Araguari/MG - suelygorla@hotmail.com

Este trabalho refere-se à nossa experiência de atuação junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), implantado no ano de 2009 na rede municipal de ensino de Araguari/MG. De acordo com o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. E ainda acrescenta que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O NAI (Núcleo de Apoio à Inclusão) foi criado em nosso município no ano de 2005, tendo como objetivo principal zelar pelo processo de inclusão social e educacional nas escolas, promovendo ações em prol desta finalidade. Desta maneira, é o departamento responsável pela implementação desta modalidade de atendimento é composto por uma equipe interdisciplinar que conta com uma coordenadora, três psicólogas escolares, três psicopedagogas e uma supervisora.

Acreditamos que o processo de Inclusão não se refere apenas aos alunos com dificuldades para aprender ou com algum tipo de deficiência, mas a todos que fazem parte da instituição escolar, já que toda a legislação vigente preconiza a “educação para todos”. Desta maneira, o trabalho realizado no Núcleo volta sua atenção para o atendimento a uma parcela de alunos que muitas vezes se vê excluída dos processos de aprendizagem propostos pela escola. A equipe de Psicologia Escolar, juntamente com toda a equipe do NAI, vem através deste e outros projetos empenhando esforços em prol do desenvolvimento das potencialidades dos educandos, de modo que todos estejam atentos à necessidade de acolhimento à diversidade e aceitação das diferenças individuais, buscando oferecer uma educação de qualidade a todos.

O Projeto AEE teve início no município de Araguari em 2009, dadas orientações do Decreto Nacional n. 6571, de 18 de setembro de 2008, que regulamentou as diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Desta forma, além dos investimentos do município, há a parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Seus principais objetivos são:

- Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas;
- promover o acesso e as condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, considerando que quando se fala em inclusão fala-se em todos os alunos, independente de suas condições ou limitações;
- complementar e/ou suplementar a formação acadêmica dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela;
- desenvolver o potencial dos alunos e professores, mudando o foco de suas “limitações” para suas “potencialidades”.

Considera-se que a principal relevância do projeto refere-se a possibilitar meios para o processo de inclusão educacional dos alunos garantindo-lhes o direito de frequentar e fazer parte das escolas regulares municipais, sem a necessidade de estar matriculado em escolas de educação especial, como até então ocorria. Este é considerado o maior diferencial entre esta e outras práticas até então realizadas. Além disso, o modo como são estabelecidos os programas de atendimento na própria escola favorece a integração da criança com outras de sua idade, diminuindo a segregação de uma determinada parcela de alunos. Assim, a criança frequenta a classe comum de uma escola, recorrendo a escolas especializadas (como a APAE, por exemplo) apenas para receber atendimento especializado complementar, ou seja, fisioterapia, fonoaudiologia, psicomotricidade, etc.

Além da equipe interdisciplinar sediada na Secretaria de Educação e que realiza um serviço de assessoria itinerante, o Programa conta atualmente com treze professoras de AEE para as dezesseis escolas da rede, o que significa que apenas três escolas ainda não contam com o atendimento. A demanda destas escolas, porém, é atendida nos Núcleos de AEE mais próximos. Vale ressaltar que houve no ano de 2010

um aumento significativo da quantidade de núcleos, indo de oito para treze no total. A expectativa é de que no próximo ano cada escola tenha o seu próprio AEE.

Em relação ao público-alvo, o programa atende a seguinte demanda:

- alunos com deficiência, que apresentam impedimentos e/ou limitações de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou nas relações sociais, na comunicação, etc.
- alunos com altas habilidades/superdotação.

Além dos alunos, o público-alvo estende-se também aos familiares, que recebem atendimento e/ou orientações, à equipe da escola que acompanha o aluno no ensino regular e principalmente o professor regente que trabalha com o aluno na sala comum.

A equipe de Psicologia Escolar atua diretamente nas seguintes funções:

- avaliação qualitativa (e psicométrica quando necessário) de alunos encaminhados;
- atendimentos aos alunos, buscando compreender seu processo de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de suas habilidades mentais;
- acompanhamento dos casos encaminhados junto com os professores do AEE, orientando sobre Plano de Ação Individual e estratégias de intervenção;
- Orientação aos pais e aos professores da sala regular;
- Formação dos professores do AEE, com encontros mensais, onde são trabalhados temas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, estudos de casos, entre outros.

Os atendimentos são realizados individualmente ou em grupo, de acordo com cada caso.

Buscando as trilhas do efetivo encontro entre escola e sociedade inclusiva

No dia a dia do trabalho no programa do AEE, seja com professores das salas de recurso multifuncional ou da sala regular, assim como com familiares lidamos com questões fundamentais que remetem ao espaço social que as vivências dentro da escola

proporcionam. O paradigma da inclusão, nos últimos anos, tem sido fortemente apresentado por instâncias nacionais e internacionais, tais como Declaração de Salamanca (ONU, 1994) que aborda a construção de uma sociedade inclusiva, e ainda, com as Novas Leis de Diretrizes e Base da Educação (Brasil, 1996) e mais recentemente a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no país (Brasil, 2001).

Trilhar os caminhos do Atendimento Educacional Especializado remete-nos à necessidade de atentar para práticas inclusivas na educação escolar e suas implicações acerca da mudança paradigmática de posturas e de interpretação do fenômeno da deficiência. Assim, a busca por tais práticas pressupõe um sujeito crítico, ativo e agente de seus processos de vida. Nossa experiência se configura na constante reflexão sobre as ações desenvolvidas e em como estas se entrelaçam com os aspectos institucionais das escolas com as quais trabalhamos.

Neste ponto, o trabalho da psicologia escolar diante da educação inclusiva e no programa do AEE fica mais evidente se pensado a partir de um relato de experiência:

O caso que apresentamos é de uma criança com Síndrome de Down que ingressou no 1º ano do ensino regular com 7 anos e 8 meses. A aluna, que chamaremos de Clara, iniciou seu percurso escolar no ano de 2010, pois frequentava um centro de educação especial apenas para atendimentos clínicos. Possui problemas cardíacos e passou por quatro cirurgias corretivas, sendo esta a justificativa da família de não terem solicitado o ingresso na escola antes deste ano.

Acreditamos que nossa intervenção começa quando a família procurou a escola para efetuar a matrícula da criança. A direção da escola consultou o NAI sobre o que fazer, pois nunca tiveram alunos com Síndrome de Down. Após os esclarecimentos, a escola efetuou a matrícula e a família demonstrou dúvidas se a filha poderia ou “conseguiria” ficar naquele espaço. Desde então a equipe de profissionais do NAI, do AEE e da escola regular iniciou o processo de escuta e discussão sobre a elaboração de propostas para o percurso escolar de Clara.

Neste momento muitas questões surgiam para todos nós. Como ensinar? Como compreender o que ela fala? O que fazer com tantas birras e choros? Como ela vai realizar as atividades? Como evitar que ela fique na porta da sala de aula de sua irmã? Como dizer que ela deve comer menos?

Todas as questões levantadas estavam repletas de medo, preconceitos e de um olhar extremamente centrado nos aspectos individuais. Desta maneira,

descontextualizados da história da aluna e isto só pode ser evidenciado durante uma das reuniões de planejamento e avaliação das intervenções com Clara: A cozinheira chegou trazendo-a pelo braço, Clara estava chorando e a cozinheira nos contou:

“Não deixei ela comer três vezes, todos os meninos comem duas vezes e pronto! Ela pode entender isso muito bem!”

Diante daquela situação percebemos o lugar de inclusão de Clara no contexto escolar, aquela fala nos afirmou sua condição de sujeito social. Assim, nos diálogos seguintes com as professoras (AEE e sala regular), a supervisora e direção, tratamos de considerar e conhecer a história de vida de Clara e suas experiências antes da escola e os significados destas. Para tanto, contamos com os relatos da mãe, da irmã e da própria Clara que embora apresentasse dificuldade de expressão verbal, indicava muito bem suas intenções, desejos, saberes e interesses.

Para Gomes e Gonzalez Rey (2008) o desenvolvimento e transformação do sujeito são embasados na contradição entre o social e o individual. Em pesquisas recentes sobre o paradigma da inclusão social, há indicações de que na instituição escolar na qual o aluno vem buscando se desenvolver estão sendo compartilhadas apenas representações tendendo a desconsiderá-lo como sujeito ativo de suas próprias construções educacionais, profissionais e sociais. São esses sentidos tão singulares do aluno acerca de seu processo de escolarização permeados pela contraditória organização simbólica da instituição escolar que fundem todo o seu desenvolvimento humano.

Após observações de Clara em diferentes situações educacionais dentro da escola e de realizada a escuta das educadoras, dos familiares e de colegas de classe, participamos com a escola na elaboração de um Plano de Ação para mediar o percurso escolar da aluna. Logo no início da aplicação do Plano de Ação a professora regente avaliou que a linguagem receptiva de Clara apresentava-se bem e contextualizada no cotidiano das aulas, pois compreendia as mensagens passadas de forma direta e com um menor número de símbolos associados. A organização psicomotora necessitava de orientações, mas não demonstrava prejuízos graves para seu desenvolvimento e a convivência social precisava da mediação como qualquer outra criança quando ingressa no ambiente social da escola.

Estudos recentes indicam que os profissionais que atuam com pessoas com deficiência seja no âmbito educacional ou clínico, ainda apresentam práticas que afetam a qualidade do atendimento especializado, principalmente por apresentarem ideias integracionistas como se fossem práticas inclusivas. Vale refletir que a perspectiva

inclusiva considera a sociedade o espaço legítimo para a expressão da diversidade e aponta a urgente necessidade de transformação das ações de todos os sujeitos sociais no exercício do respeito às diferenças. Este é o grande desafio! De acordo com Patto (2005), lidar cotidianamente com nossas próprias contradições é tarefa fundamental, pois somos produtos de todo o processo histórico que faz parte de toda a dinâmica das políticas educacionais e sociais criadoras da realidade.

Os desafios para a psicologia escolar na construção de práticas inclusivas

A apresentação da estrutura e objetivos do AEE sinaliza para uma realidade que se impõe no cerne de contradições nas práticas pedagógicas e sociais que permeiam a escola contemporânea.

A construção social da deficiência e a produção de estigmas e de rótulos sobre um sujeito desprovido de potencial para construção de um papel ativo. Um dos papéis e compromissos da Psicologia deve ser o de situar os pontos de compreensão e conhecimento das armadilhas do processo contraditório da dinâmica inclusão e exclusão.

Cunha e cols. (2008) ressaltam que o atendimento das pessoas com deficiência tem sido influenciado pelas transformações na sociedade moderna, com constantes mudanças nos procedimentos de intervenção e perfil dos profissionais que atendem essas pessoas. Nesse contexto, o profissional, mais especificamente o psicólogo, tem papel importante, já que, na maioria das vezes, ele participa no processo de diagnóstico que, quando não corresponde à real necessidade do indivíduo, podem levar a pessoa com deficiência a programas educacionais inadequados, além de uma rotulação errônea que acarretará sérios comprometimentos na construção do seu auto-conceito e da sua auto-estima.

O trabalho é recente em nosso município, mas vem crescendo e alcançando alguns resultados que podem ser considerados positivos no que se refere à Inclusão e à Educação Básica de qualidade.

Avaliamos que as mais importantes conquistas têm sido a mudança no sentimento de auto-estima dos alunos e nas crenças sobre si mesmos e a oportunidade de formação dos professores pautada na sensibilização sobre diferenças individuais que existem entre os alunos, em seu modo de ser e de aprender. Nas intervenções da psicologia é preciso, conforme afirma Patto (2005), por os discursos cristalizados nas

práticas educacionais em movimento e repensar o lugar de “pequeno outro”, desprestigiado e desarticulado dos professores, desta maneira, gerando novas alternativas para transformação do campo de produção de exclusão, violência e preconceitos. E diante desta postura crítica da realidade, articular sujeito e sua constituição subjetiva com os saberes produzidos no campo social escolar produtor de significados para as supostas dificuldades e deficiências.

Acreditamos que o maior desafio do Projeto consiste na mudança na perspectiva de compreensão da educação por parte dos profissionais, principalmente os professores da sala regular que parecem “sonhar” com salas homogêneas, onde todos aprendam da mesma maneira, com alunos e famílias ideais. Atrelado a isso, vem a dificuldade em lidar com as queixas escolares apresentadas pelos alunos e o desejo de que psicólogos e psicopedagogos assumam a responsabilidade de tais casos e deem uma solução rápida e mágica para os mesmos.

Por outro lado, há também o desafio de trabalhar com os pais para que se comprometam com o acompanhamento de seus filhos e com sua frequência aos atendimentos, partilhando responsabilidades em parceria com a escola.

Além disso, avalia-se que uma significativa deficiência do projeto refere-se à grande dificuldade em firmar parcerias com outras áreas, como a social e a de saúde para conseguir encaminhar os alunos para atendimentos específicos quando isso se faz necessário.

Referências:

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Ensino Regular*. www.mec.gov.br/seep/mec, 2001. Acesso em: 13 de maio de 2011.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em www.mec.gov.br/

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em www.mec.gov.br/legis/zip/
lei9394/sip.., 1996.

Cunha, A. C. B. da e cols. (2008). *Do sistema de atenção e atendimento especializado a pessoas com necessidades especiais do rio de janeiro com base no*

paradigma da inclusão. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 36-49, julho/dezembro.

Gomes, C. Gonzalez Rey, F. L.(2008). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. , v.14, n.1, p.53-62.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia. Disponível: <www.educaçãoonline.pro.br> Acesso em: 12 maio de 2011.

_____. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca. Disponível: <www.direitoshumanos.usp.br> acesso em 12 maio de 2011.

Patto, M. H. S.(2005) Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO

EMILENE COCO DOS SANTOS

PPGE/UFES - emilenecoco@hotmail.com

JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

FUP - eugenia45@hotmail.com

I. AUTISMO INFANTIL

O autismo infantil é uma síndrome definida a partir de características ou sintomas comportamentais que compõem o quadro diagnóstico. As primeiras publicações que descreveram de forma sistematizada essas características ou sintomas foram os estudos de Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944 (LEBOYER, 1995; BOSA, 2002). As características descritas por Kanner (1943, 1956) formaram o quadro clássico de características do autismo, amplamente difundido entre os profissionais da área médica no final da década de 60 até os dias atuais.

As características clássicas, de acordo com Leboyer (1995), são: 1- O isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais, caracterizada por uma falta de reação aos outros e de interesses por eles, a criança se demonstra indiferente a tudo que vem do exterior. 2- Os distúrbios na linguagem verbal e não verbal como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam e outras apresentam ecolalia (imediate ou diferida) com a repetição de palavras ou frases. A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produz uma linguagem sem expressão e descontextualizada. A capacidade simbólica é ausente ou limitada, as expressões gestuais ou mímicas não apresentam valor simbólico. 3- A necessidade de imutabilidade resulta numa resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado a um objeto particular. O brincar é marcado pela repetição e rituais privado de espontaneidade e criatividade. 4- A idade em que os sintomas surgem, até o 30º mês, podendo a criança se desenvolver

normalmente nos dois primeiros anos, não havendo uma exatidão quanto ao surgimento do autismo.

Atualmente, o diagnóstico do autismo infantil é feito por especialistas baseado nos manuais de diagnósticos como o Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10). O autismo infantil é descrito nos manuais como transtorno invasivo, no DSMIV, e Global, no CID-10, do desenvolvimento, em ambos é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem e comunicação, atrelados a padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento (busca de regularidades).

No DSM-IV, a ausência de jogos simbólicos ou imaginativos também é considerada uma área que apresenta um funcionamento anormal (CID-10, 2003; DSM-IV, 2000). Outros sintomas como a hipercinesia ou hipocinesia¹⁶⁶, distúrbio alimentares e do sono também são observados no autismo infantil, contudo são considerados sintomas secundários (LEBOYER, 1995).

Não existem causas específicas para o autismo e este é interpretado de acordo com os diferentes campos de investigação. Portanto, não há, como nos aponta Bosa (2002), um consenso na concepção de autismo, estando esta diretamente relacionada à concepção de cada profissional sobre a relação entre o desenvolvimento e a psicopatologia, na eterna discussão entre mente e corpo. Dessa forma, o tratamento ou intervenção com as crianças com autismo estão diretamente relacionadas a essas concepções dos profissionais e das áreas do conhecimento.

Nesse trabalho, entendemos o desenvolvimento da criança autista a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski (1998, 2007), por considerarmos que o sujeito, inclusive, as crianças autistas, se constitui e desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, “[...] assimilando a cultura e sendo assimilado por ela” (GÓES, 2007, p.111). Dessa forma, concordamos com Anache e Martinez (2007, p. 44) quando nos indicam que na perspectiva histórico-cultural:

[...] a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser

¹⁶⁶ São exagero ou diminuição de movimentos.

enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural.

Portanto, defendemos que a inclusão é condição fundamental para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência, incluindo, as crianças autistas. Incluir é oportunizar experiências de troca que são primordiais para a transformação humana e, no caso da criança com TGD, incluir é oportunizar a convivência e a aprendizagem de modelos de comportamento mais adequados socialmente. O espaço escolar possibilita a vivência e experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao espaço escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade. “[...] A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória” (KUPFER, 2007 p.36)

Com isto posto, o objetivo deste estudo foi conhecer as mediações pedagógicas que possibilitaram o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular.

1.1. Autismo infantil e escolarização: da exclusão para a inclusão

Historicamente, a escolarização da criança autista ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas em educação especial. O atendimento à criança autista nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança autista ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (VASQUES, 2003).

As mudanças no fazer pedagógico com relação às crianças autistas foram possíveis a partir da problematização do próprio conceito de autismo empreendido pela abordagem interacionista de desenvolvimento e aprendizagem. Essa problematização não se centrava na deficiência em si, mas nos contextos sociais de produção, manutenção e de reforçamento das inabilidades dos autistas, basicamente: não saber falar, não conseguir se comunicar, não interagir. Essa mudança de olhar não resolveu completamente o processo educacional dos autistas, mas alertou acadêmicos, pais, professores e profissionais em geral sobre alternativas nas mediações pedagógicas com autistas que, basicamente, se centravam em rotinas duramente estabelecidas a ponto de

haver casos em que professores ministravam os mesmos conteúdos em todas as aulas da semana, exemplo, todas as aulas a história da Chapeuzinho Vermelho era narrada para os alunos (CAIXETA, 2007; COSTA, 2007).

Ao contrário dessa massificação de conteúdos e rotinas, entendemos que a escolarização dos alunos autistas perpassa experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor/a-aluno/a e professor/a-alunos. É neste sentido que nossos olhares quanto às certezas sobre o sujeito com autismo começam a ser questionados: afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam porque não querem ou porque não sabem? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significantes?

A perspectiva histórico-cultural propõe trocas e relações que potencializam o sujeito, num processo de significação da sua presença no mundo a partir dessa relação estabelecida com o outro. Tomando como base o pressuposto de que a relação com o outro constitui o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento, num processo de significação da sua presença no mundo (VIGOTSKI, 1998), reconhecemos a importância das interações no processo de constituição da pessoa com autismo e ressaltamos que isso não pode ser ignorado no espaço educacional, que deve criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes para as crianças.

O aluno autista não é só incapacidade, para além dos rótulos, é necessário ver a criança que está na escola e precisa de mediações que respeitem suas características individuais e sua história de vida, já que a educação representa uma experiência pessoal, social e política. Assim, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social dos autistas em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento de si como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Dessa maneira, o ensino inclusivo é pautado por possibilidades de mediação que emergem da interação das diferenças. Não há receitas, como afirma Mantoan (2004), há desafios que precisam ser enfrentados pela coletividade da escola. Por exemplo, Mello (1997) apresenta o processo de inclusão de um aluno autista em que ele freqüentava a escola regular por duas vezes na semana. Após um ano, ele mesmo passou a desejar ficar mais tempo na sala de aula regular, de maneira que, com um ano de atendimento, conseguia freqüentar a escola regular no horário convencional de aulas e uma escola especial, para apoio no horário contrário.

O estudo de Monteiro (1997), Mantoan (2004; 2008) e de outros autores revelam a impossibilidade de regras na inclusão, especificamente, na inclusão de

autistas. Como nos diz Santos (1999, p.12) “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”, ou, em outras palavras, precisamos compreender que as mediações precisam ser diferentes, na escola inclusiva, para que se garanta a igualdade de acesso e de pertencimento à classe, à escola e à sociedade.

1.1.2. Inclusão de autistas: os desafios da formação dos professores e da relação professor-aluno

Consideramos que o processo de constituição da profissionalidade docente e das práticas do cotidiano escolar estão inseridos em um contexto histórico, social e cultural. Assim, corroboramos com as reflexões teóricas de Bakhtin (1993) sobre os homens como seres constituídos nas relações sociais em determinado contexto, em que dialeticamente se constituem ao mesmo tempo em que alteram essa mesma realidade.

Este autor defende a idéia do ato como uma ação material de cada ser humano situado historicamente, conforme apresentado em seu texto *Filosofia do Ato*, quando aponta que toda a decisão ética do indivíduo é tomada na concretude de sua vida, a partir das ocorrências materiais que a direcionam. Neste sentido, “o ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional: ele é responsável” (BAKHTIN, 1993, p. 47). Em essência:

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; o fato de que uma vez eu reconheci ou subscrevi um dado reconhecimento. E o que me compeliu a assinar no momento de assinar não foi o conteúdo de um dado ato realizado ou ação. Esse conteúdo não poderia, por si, isoladamente, ter me obrigado a realizar o ato ou ação – assinar-reconhecer – mas apenas em correlação com minha decisão de assumir uma obrigação – realizando o ato de subscrever-reconhecendo. E nesse ato realizado o aspecto do conteúdo não foi senão um momento constituinte, e o que decidiu o assunto foi o reconhecimento ou afirmação – a ação responsável – que tinha sido realmente realizada anteriormente. (BAKHTIN, 1993, p. 56-57)

O debate entre questões que envolvem o compromisso ou a paixão pela educação como elementos de permanência na profissão e os vários sentidos atribuídos pelos docentes à educação de pessoas com deficiências apresentaram diferentes perspectivas de envolvimento do profissional com sua atividade profissional, mas evidenciam, em sua essência, a responsabilidade dessas com o mundo que as circunda e com os demais seres humanos. Na ótica bakhtiniana:

Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado. É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real. Este é o fato vivo de um ato ou ação primordial que produz pela primeira vez o ato responsabilmente realizado – produz seu peso real, sua compulsoriedade; é a fundação da minha vida como ação-realizar, porque, para ser na vida, ser realmente, é agir, é ser não-indiferente com relação ao todo único (BAKHTIN, 1993, p. 60).

É essa não-indiferença que vai estender-se a outros campos da atuação profissional dos professores quando estão em uma escola na perspectiva inclusiva, trazendo uma postura particularmente compromissada nos momentos em que essa atuação se constitui eventos. No entanto, esses eventos são minimizados quando notamos uma postura apática, desencantada e, por vezes, não comprometida de professores em seu cotidiano. Neste sentido, às vezes, a responsabilidade dos problemas que acontecem na escola é transferida para a sociedade, negando-se a responsabilidade enquanto profissionais aparentemente não tocados pelo sentido de sua responsabilidade como Ser.

Bakhtin (1993, p. 61) se refere a esses como Seres desencarnados na sua responsabilidade, que têm “o pensamento não encarnado, a ação não-encarnada, a vida fortuita não-encarnada como uma possibilidade vazia”. São professores afetados pelo desencanto ou pelo alheamento em relação a seu trabalho, o que os coloca em “uma vida vivida na base tácita do meu não-álibi no Ser, cai no Ser indiferente que não está enraizado em nada”.

Um entrave importante para a inclusão de alunos autistas são as estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos participem das aulas junto com os demais. Em alguns casos, os alunos com autismo ficam às margens do conhecimento e quando muito, participam de atividades infantilizadas e descontextualizadas. Sobre este assunto, Lago (2007) nos ajuda a entender que a tomada de consciência do professor sobre sua prática tem efeitos na constituição das estratégias a serem empregadas no cotidiano escolar. Constatou que o diferencial nas intervenções das professoras com relação aos alunos com autismo, se comparando com os outros alunos, é a busca constante para contextualizar ou dar um sentido às suas ações e falas, tornando-as

comunicativas. Para isso, afirma ser necessário uma descentração, ou seja, o professor colocar-se na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades para poder facilitar a participação nas discussões de sala de aula e promover a interação com os colegas.

Já para Cruz (2009), as dificuldades derivadas das insuficiências presentes no autista são, antes de tudo, significadas pelo grupo social que as constitui como capazes ou incapazes. Relata que, historicamente, a sociedade determina os normais/anormais, delimitando posições que controlam as experiências, relações e espaços/lugares ocupados pelos indivíduos, excluindo da escola regular quem se desvia do percurso esperado, atribuindo ao sujeito e sua deficiência as causas de suas limitações.

Sabemos que os caminhos para a inclusão significativa para todos os atores envolvidos na escola na perspectiva inclusiva são cheios de obstáculos, quer sejam relacionados a problemas de formação inicial e continuada, ao interesse pela educação na diversidade, ao acesso ao currículo pelos alunos com autismo, entre outros pontos-chaves para questionarmos a inclusão como está posta.

Um dos espaços possíveis para que essa prática social se concretize é a escola. Mas, como está organizado o trabalho pedagógico? Será que ele tem atendido às especificidades dos alunos com autismo quanto a suas necessidades educacionais? É sobre essas questões que este trabalho deseja tratar.

II. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Vitória, no segundo semestre de 2010. Optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. O estudo de caso etnográfico pode contribuir para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar, porque “possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...], permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado” (ANDRÉ, 2005, p. 49)

Participaram da pesquisa: uma turma com 25 alunos, incluindo um com TGD - autismo, a professora regular, a estagiária e a professora especializada. A turma escolhida foi a do terceiro ano do ensino fundamental que tem um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo), com 9 anos. Essa é a mesma turma em que o aluno foi matriculado em 2008.

A professora participante da pesquisa é formada em pedagogia com experiência docente há 15 anos e iniciou o trabalho na escola neste ano. A estagiária é

estudante de pedagogia do 5º período e está acompanhando o aluno e a turma há um ano. A professora especializada em Educação Especial trabalha nessa mesma escola há 3 anos e acompanhou todo o processo de escolarização do aluno com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foram realizadas vinte e duas observações, em sala de aula, durante o terceiro trimestre, nas segundas e quartas-feiras, com uma hora de duração, totalizando 22 horas de observação. Foi construído um diário de campo: instrumento de coleta de dados de uso individual, pessoal, que consistiu no registro em um caderno, dos dados coletados durante a observação das mediações da professora, da estagiária, dos alunos e da professora especializada em Educação Especial.

A análise de dados foi feita por análise de conteúdo e das interações observadas.

III. CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

3.1. A chegada do aluno à escola: momentos iniciais

Rafael¹⁶⁷ tinha 6 anos quando chegou à escola “Caminhos da Inclusão”, em 2008, para ser incluído. Diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (espectro autista), Rafael tinha características de hiperatividade e sem comunicação verbal. Estas características são típicas de pessoas que têm TGD, como afirma Bosa (2002). Nesse contexto, o grande desafio da escola, ao matricular Rafael no primeiro ano do ensino fundamental, era construir vínculos sociais que possibilitassem a mediação que passa, necessariamente, pelos processos de comunicação e de interação, justamente as principais dificuldades do aluno.

A primeira dificuldade evidenciada pela equipe foi a resistência de ele permanecer na sala regular: ele saía pelos corredores, batendo palmas fortes, queria permanecer no balanço e fugia da rotina escolar. Essa resistência pela organização das atividades com uma rotina escolar, com tempos, espaços, momentos distintos para estudo, ouvir, falar, é uma das características da criança com TGD observada em outros estudos (TEZZARI, 2002 E ORRÚ, 2009). Associada a essas questões está o fato de a sala de aula representar espaço de interação e de troca, portanto, um desafio para o aluno com TGD. Mas, se por um lado sabemos dessa dificuldade; por outro, sabemos

¹⁶⁷ Nome fictício.

também o poder do espaço educacional, com suas redes interativas, para promover a aprendizagem e a inclusão.

Estudos recentes chamam a atenção para o processo de escolarização desses sujeitos, apontando os desafios da inclusão (LAGO, 2007; VASQUES, 2008; MARTINS, 2009; CRUZ, 2009). Um desafio observado nesse processo é a comunicação, pois o aluno pode não entender o que os outros estão dizendo, dependendo do contexto, ou não utilizar a comunicação verbal para manifestar suas necessidades e se utilizar da auto-agressão ou gritos para se expressar. Outra dificuldade pode ser o isolamento social, podendo a criança não ter motivação para o contato com os outros ou não ser sensível a elogios e assim parecer que há resistência ao aprendizado.

Observamos que Rafael demonstrou essas características quando em contato com a sua turma. A turma em que o aluno foi matriculado é formada por 25 alunos, sendo 19 meninos e 6 meninas. Segundo a opinião da professora, coletada por entrevista, os alunos *“são participativos, curiosos e competitivos entre si. Demonstram facilidade em se dispersar e precisam ser estimulados para concluir as atividades com qualidade”*. Mesmo assim, Rafael se isolava em alguns momentos parecendo não querer participar da atividade na sala, esses momentos eram respeitados por todos. A escolarização desse aluno também passou pela auto-agressão: quando contrariado, chegou a bater na estagiária e se auto-agredia. Outro ponto observado era a dificuldade de comunicação entre os pares e os profissionais envolvidos na inclusão do aluno, por exemplo, quando o aluno não queria desenvolver um jogo, ele se batia na cabeça ou se mordida como indício de que não queria aquela atividade.

3.1.1 ANO 1: Aprendendo a conviver e ensinar para a turma inclusiva – sujeito com autismo

No primeiro ano de trabalho, a equipe pedagógica da escola utilizou como embasamento teórico para o desenvolvimento do trabalho os artigos sobre o autismo de diferentes pesquisadores e profissionais da área da educação, da psicologia e da medicina articulados no livro *Autismo e Educação*. Este livro foi indicação da Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/Vitória/ES e contribuiu na construção da proposta pedagógica, pois reconhecemos que o autismo, em alguns momentos parece uma “torre de Babel” (BOSA, 2002 p.22). Pois, existem diferentes técnicas e metodologias de trabalho e com

variáveis de resultados ainda questionáveis em relação ao aprendizado do aluno com autismo.

Utilizaram, também, a Política Nacional da Educação Especial (2008), na perspectiva da educação inclusiva, para subsidiar os debates e as ações no Atendimento Educacional Especializado, garantindo o acesso e a permanência dos alunos especiais no ensino regular (ou pelo menos na nossa escola).

Partimos para a organização das atividades diárias em 2009, buscando um horário para a turma do 2º ano que atendesse as necessidades de todos os alunos, incluindo Rafael, como: aula semanal no laboratório de informática, na biblioteca e um número maior de aula de educação física para a turma, além do projeto de atendimento individualizado para o aluno realizado pela professora regente, professora de educação física e professora especializada em educação especial.

Organizamos também, um plano de trabalho, cuja operacionalização envolvia a maiorias dos profissionais que trabalham na escola, a família do aluno e os alunos da turma. Este quadro ajudou na organização dos tempos e espaços e a planejar as atividades que seriam realizadas pelo aluno.

Além disso, a escola recebeu a colaboração da Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/Vitória/ES, por oferecerem, em 2009, além de acompanhamento na escola, dentre os cursos de formação para os professores em horário de serviço, um específico sobre autismo com carga horária de 40 horas.

Estes momentos de estudos, debates e planejamentos das ações foram importantes pois, segundo Bosa (2002, p. 37), “ [...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe [...]”. Não estávamos em busca de respostas prontas e acabadas, antes buscávamos compreender quais eram as características de Rafael, seus interesses e suas potencialidades.

3.1.2. ANO 2: Novos desafios para a inclusão do aluno com autismo

No ano 2010, houve mudanças em relação à organização escolar. As mudanças foram: afastamento da professora especializada (Ana) que vinha acompanhando o aluno na escola; troca dos professores regular, educação física e informática, que estavam na escola no ano anterior; e posteriormente, troca da estagiária que acompanhava o aluno.

Essa dinâmica de trabalho deixou o primeiro mês de aula confuso, para a

família e Rafael, quanto ao trabalho que seria realizado. Rafael ficava perdido quando chegava na escola, não sabia que deveria permanecer na sala, pois a mesma era diferente. Segundo o relato da professora “ele saía da sala constantemente para ficar no pátio, balanço ou biblioteca”.

Foi preciso reorganizar as ações, como momentos específicos para planejamento sistematizado e registrado em um único caderno para que todos os envolvidos registrassem seus momentos com o aluno: professora regular, estagiária e professora especializada. Isso foi importante para que o trabalho realizado em 2009 tivesse continuidade visando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, incluindo o do aluno com autismo.

O aluno sabia que a sala e a professora regular iriam mudar em 2010, mas não foi fácil explicar que agora a sala não teria o espaço com os livros de literatura infantil, não teria o espelho e nem os ganchos para pendurar a mochila que havia na sala anterior.

Mesmo tendo ele retornado das férias com um avanço em relação à comunicação, apontando o que queria, dando atenção quando falamos e olhando nos nossos olhos, notamos que o ambiente conforme estava organizado deixou o aluno agitado. Conforme o relato da estagiária, a atual organização escolar dificultou ao aluno o entendimento dos diferentes momentos que iriam acontecer na escola.

3.2. ANO 3: Mediações possíveis no trabalho com autista em tempos de inclusão

Observamos que Rafael realizava leitura de imagens e demonstrava que gostava batendo o dedo indicador sobre elas, emitindo sons altos que não eram socialmente compreensíveis. Diante da apresentação de estímulos, recursos coloridos e grandes, o aluno focalizava sua atenção necessitando ainda de ajuda verbal para mantê-la, a estagiária explorava as formas e imagens estudadas. Em um dos episódios, ela pediu para que ele apontasse o que estava vendo. Era um livro de literatura “Viagem do crocodilo”, a estagiária pediu para que Rafael mostrasse quantos crocodilos estavam no ônibus e ele apontou com o dedo e esperou para que ela contasse – *um, dois, três* – então ele mostrou três dedos. Ela disse: - *muito bem! Agora vamos ver onde está escrito crocodilo. Está aqui!* (e aponta a palavra para o aluno).

Para o trabalho com lógica matemática, identificação dos números e quantidade, foi utilizada a hora do lanche, já que segundo a orientação da professora

especializada, todos os momentos eram importantes para significar o aprendizado do aluno. Assim, tanto a estagiária quanto a professora especializada contavam os biscoitos que ele trazia para o lanche e ajudaram o aluno a construir a noção de contar.

A partir desse momento, contavam-se tudo: livros, lápis, canetas, fichas de imagens e peças dos jogos educativos. Foram confeccionados, pela estagiária e professora especialista da educação especial, cartazes com número, quantidade e escrita do número, para que Rafael identificasse com a utilização dos números. Além dos materiais concretos e adaptados, nos planejamentos pensávamos em atividades escritas para representação e sistematização do que estava sendo ensinado. Assim, quando a turma estava estudando matemática, a estagiária usava esses materiais com ele. Essas ações contribuíram para pensar de que maneira poderíamos incluir um aluno diferente de forma diferente sem subestimar seu potencial para o aprendizado de novos conceitos.

Rafael sentava-se na sua mesa e, às vezes, desenvolvia as atividades que envolviam registro com escrita com tranquilidade. Segundo a professora regular, só conseguiu “planejar atividades significativas para o aluno no terceiro trimestre”, quando já entendia alguns comportamentos dele e propôs um trabalho em grupos pequenos. A equipe pedagógica organizou o horário para que a professora tivesse esse momento de mediação pedagógica com o aluno e um grupo pequeno na sala regular. Esse momento era planejado antecipadamente pela professora regular e especializada em educação especial para confecção das atividades e materiais.

Neste grupo, a professora ficava na sala com Rafael e mais cinco alunos e a estagiária fazia o horário de contar as novidades. Eram nas segundas-feiras, na primeira aula. Segundo a opinião da professora, esses momentos precisavam ser avaliados para os anos seguintes, repensando: quanto ao dia, segunda-feira, os alunos chegavam mais agitados na sala e às vezes esqueciam o combinado do trabalho em grupo e entravam na sala para guardar a bolsa, isso deixava Rafael perdido. Quanto ao que era planejado, usar os conteúdos trabalhados com a turma, mas de forma que fossem interessantes para o aluno, com poucos textos e mais imagens. O aluno não sabe ler ainda, então eram usadas imagens para trabalhar os conteúdos. Por exemplo: a professora estava trabalhando com a turma sobre o ciclo da água. Neste encontro, no grupo pequeno, era trabalhado com imagens formando o esquema do ciclo da água.

3.2.1. A professora e os desafios da inclusão do aluno autista

Nessa pesquisa, para a professora regular, pensar a inclusão do aluno com toda diversidade encontrada em sua sala, era um desafio, pois precisava de mais tempo para estudo, precisava de sensibilidade para o trabalho, já que inicialmente ela achava que os outros alunos também tinham suas necessidades e que atender às necessidades de Rafael não poderia ser sua única prioridade. Mas, chegou à conclusão que poderia ter participado mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem de Rafael se não tivesse sido tomada pelo medo do desconhecido. *“Eu não me preocupei com as atividades adaptadas para o aluno, durante minhas aulas”*, diz a professora.

Essa professora estava consciente do seu ato responsável, em nenhum momento ela culpou a escola, a coordenação de Educação Especial e tão pouco a Secretaria de Educação pela dificuldade vivida na realização de seu trabalho pedagógico. Antes, reconheceu que poderia ter participado mais na mediação das atividades para o aluno.

A professora regular relata que Rafael conhece as letras do seu nome e alguns números, mas em alguns momentos não consegue identificá-los e demonstra não se interessar pelas atividades propostas nos grupos menores. O nosso desenvolvimento não acontece de forma estanque, e conforme nos esclarece Vigotski (2007, p. 103)

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Dessa forma, o fato de Rafael não identificar as letras e os números, naquele contexto, não significa que ele não aprendeu, mas possivelmente, ainda não consegue organizar seu conhecimento a fim de responder as perguntas sobre as letras e números quando solicitado.

A avaliação foi pensada coletivamente. A escola trabalha com avaliação por objetivos. É uma ficha com vários objetivos para o ano que é dividido por trimestre. No caso de Rafael, fizemos uma adaptação desses objetivos e avaliação descritiva que considerava suas especificidades de tempo, espaço e conhecimentos anteriores. Assim, foi utilizado pela professora como proposta de avaliação: observações, registros dos professores e estagiária.

IV. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossos resultados permitem considerar que: primeiro, as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular são aquelas que utilizam imagens como recurso privilegiado de linguagem e, também, as experiências do dia-a-dia. Essas estratégias foram interessantes porque não exigiam expressão de fala por parte do aluno. Professora, estagiária e aluno se comunicavam, mas de uma forma diferente, não menos dialógica que a linguagem oral, mas de uma forma que abria espaços para a atuação coletiva na zona de desenvolvimento proximal do aluno com TGD.

Segundo, sobre a mediação da professora de sala de aula e os alunos em relação às possibilidades de inclusão do aluno com TGD no grupo, são as que reconhecem no aluno o seu potencial. Hoje, as crianças entendem que Rafael necessita de ações/atividades/tempos diferenciados e o convidam/aceitam nas brincadeiras. Às vezes, são muito permissivos: cedem o balanço e o lanche, por exemplo, e, nestes momentos, quem está acompanhando a turma intervém para minimizar estas atitudes que não contribuem para a construção do tempo de espera do aluno. O que construímos foi o início do trabalho, reconhecendo a necessidade de atender diferente quem é diferente para garantir a igualdade de direito de ter uma educação de qualidade.

Terceiro, as estratégias pedagógicas identificadas que foram desenvolvidas em sala de aula para garantir ao aluno o acesso ao currículo envolveram: ter uma estagiária por perto, trabalhar imagens e temas do dia-a-dia em situações do dia-a-dia, evitar mudanças, mas explicar quando elas acontecerem, explicar os comportamentos sociais que são adequados ou inadequados de acordo com cada contexto, entre outras.

Quarto, após registrar as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, facilitadoras do aprendizado significativo para o aluno com transtorno global do desenvolvimento (autismo), aprendemos que quanto mais significativo e próximo da realidade do aluno estiverem às práticas pedagógicas, provavelmente, teremos respostas de aprendizado e desenvolvimento observados. No nosso caso, ficou claro que quando contextualizadas as atividades de acordo com as que eram realizadas pela turma, o aluno com autismo demonstrava mais interesse em participar.

Assim, a participação do outro no desenvolvimento da pessoa com autismo é fundamental. No trabalho com crianças autistas, é necessário termos a sensibilidade para observar as minúcias e indícios de seus comportamentos, proporcionando interações ampliadas com os outros, provocando um movimento contrário ao que se

encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITJÁNS MARTINEZ. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 15-58.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Versão para o português feita por C. A. Faraco e C. Tezza, 1993.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em 22/02/ 2011.

COSTA, M. S. C. da. **O silêncio e o invisível na relação professor-aluno: um estudo sobre autismo**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. Dissertação (mestrado) – 74 Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

EMEF EXPERIMENTAL DE VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: SEME, 2011.

FREITAS, E. S. de. Fui bobo em vir? Testemunha de uma inclusão. In: COLLI, Fernando Anthero Glavão.; KUPFER, Maria Cristina Machado. (orgs). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.121-131, 2005.

GÓES, M. C. R. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M. at al. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 110-119.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAMPREIA, C. Os enfoque cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, n. 17, p. 111- 76 120, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf Acesso em : 25 de jan. de 2011.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. São Paulo: Papirus, 1995.

MANTOAN, M.T.E.**Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, M.T.E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis:Vozes, 2008.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 4.ed. São Paulo: AMA Brasília: CORDE, 2004. Disponível em: <http://www.ama.org.br/download/autismoguiapartico.pdf> Acesso em: 20 jan. de 2011.

MELLO, A. M. S. R. de. Autismo e Integração. Em MANTOAN, M. T. E. e cols. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/Editora Senac, 1997.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-83.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. (coord) Saberes e práticas da inclusão - dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004. OLIVEIRA, I. B. **Currículos Praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **CID-10:** classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 9. ed. rev. - São Paulo: Ed. da EDUSP, 2003..

PINHO, G. S. Clínica e escola: interseções a partir da inclusão educativa de crianças psicóticas. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D.C.(org) **Psicologia e educação:** multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SACKS, O. Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

SANTOS. B. S. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo", in Reis, Daniel Aarão et al (org.), **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 145-156, 2002.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve:** estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Alice na biblioteca mágica:** uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



_____. **Pensamento e Linguagem.** 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AUTISMO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Emilene Côco dos Santos - PPGE/UFES - emilenecoco@hotmail.com

CAMINHOS DA INCLUSÃO: POSSÍVEIS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

O presente artigo propõe brevemente discutir sobre a escolarização da criança com autismo e tem por objetivo refletir sobre os possíveis percursos da escolarização da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo) em tempos de inclusão.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação e Cultura, desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Este documento dá subsidio ao trabalho da educação especial com vistas à inclusão. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fica mais claro ao que era exposto anteriormente que, os alunos considerados como público alvo da educação especial, para o Atendimento Educacional Especializado, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Dentre o público alvo para o Atendimento Educacional Especializado¹⁶⁸ o referido documento esclarece ainda que:

Os alunos com transtorno global do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (p.15).

¹⁶⁸ De acordo com o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

O direito à educação para esses alunos supracitados está garantido por lei, a saber: Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, para citar algumas, porém no cotidiano escolar percebemos que eles nem sempre estão incluídos nas atividades vivenciadas pelo grupo de uma sala regular e muito menos são consideradas suas condições clínicas, cognitivas e afetivo-sociais. Voltamos à atenção, em especial, aos alunos com transtorno global do desenvolvimento (autismo) pelo trabalho que desenvolvemos com os mesmos no ensino fundamental, e as dificuldades, limitações, conflitos encontrados/vividos.

AUTISMO INFANTIL: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Apesar das pesquisas e investigações clínicas realizadas em diferentes áreas e abordagens de trabalho, não podemos afirmar que o autismo é um transtorno claramente definido. Os estudos sobre o autismo ainda não chegaram a um consenso sobre a sua principal causa. Bosa (2002, p.22), em uma revisão rápida de literatura, faz um resgate ao conceito de autismo historicamente construído e nos esclarece que o autismo é encontrado como:

[...] síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica/ neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno *pervasivo* do desenvolvimento (essa palavra não consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão!

Essa confusão na tentativa de conceituar o autismo deixou na história “uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia” (BOSA, 2002 p28).

Atualmente, ele está enquadrado nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e é utilizado para o seu diagnóstico o agrupamento de alguns critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)¹⁶⁹ e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que revelem comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Segundo Orrú (2009, p.27), “[...] é importante ressaltar a necessidade de uma anamnese

¹⁶⁹ Editado pela Associação Psiquiátrica Americana - APA (2003).

específica e uma observação comportamental para mais eficiência e confiabilidade diagnóstica”.

Os primeiros estudos que definiram as características desses alunos são os de Kanner (1943) e Asperger (1946). Léo Kanner observou 11 crianças em idades escolares (8 meninos e 3 meninas) e descreveu seus comportamentos da seguinte forma:

El denominador comum de estos pacientes ES su imposibilidad de establecer desde El mismo comienzo de La vida conexiones ordinárias con las personas y las situaciones. [...] que están contentos cuando los dejan solos, que actúan como si las personas que los rodean no estuvieran [...]. Casi todas las madres recuerdan El asombro que lês producía El hecho de que SUS hijos no adotaran La posición própria de los niños que quieren que los tomen em brazos. (KANNER, 1966, P. 720)¹⁷⁰.

O trabalho de Asperger só veio a se tornar conhecido nos anos 1970, quando a médica inglesa Lorna Wing traduziu seu trabalho para o inglês. Foi a partir daí que um tipo de autismo de alto desempenho passou a ser denominado síndrome de Asperger.

Nos anos 1950 e 1960, o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, que denominou de "mãe-geladeira". De acordo com Belisário Júnior (2010),

[...] a formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurobiológicos.

Essas hipóteses sobre a causa do autismo trouxeram um impacto na relação dos pais com seus filhos e na configuração das escolas para o atendimento às pessoas com autismo.

Para além de discutir sua causa é importante e urgente discutirmos como estão organizados os momentos de escolarização desses sujeitos fazendo um resgate dos momentos de luta, principalmente das famílias, passando pela escola especial para finalmente chegar a uma educação na perspectiva inclusiva.

¹⁷⁰ O denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo com se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentemente dos demais, não desejarem se tomados em seus braços. (KANNER, 1966, P. 720)

AUTISMO E ESCOLARIZAÇÃO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Conforme já mencionado existe por parte das políticas e leis uma intencionalidade para a inclusão dos alunos com autismo no ensino comum. Tais leis prevêm o acesso pela matrícula, a permanência e a qualidade pelas práticas pedagógicas diferenciadas. É o que está posto pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) quando desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial (2008). Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Em relação ao apoio técnico aos sistemas de ensino, a SEESP desenvolve o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencialmente e a distância; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade); Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos; e participa do programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola.

No Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, foi previsto uma formação em um curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em 2009 e uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado em 2010. Essas formações aconteceram em uma parceria com a Universidade Federal do Ceará. Os professores, no curso de Especialização, receberam formação sobre as diversas áreas das deficiências e transtornos em um curso de 360 horas na modalidade à distância.

Sobre o tema Transtorno Global do Desenvolvimento o módulo de estudo propôs

“subsídios teóricos necessários à compreensão do transtorno numa perspectiva de interface com a educação escolar. Isso significa que, embora se tenha recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do transtorno no cotidiano do aluno na escola, o empenho é contextualizá-lo no âmbito educacional” (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010 p.7).

Os estudos apontam que o aluno com autismo começou a frequentar o ensino comum nas últimas décadas e “até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem

diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos”. (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010 P.44)

As mudanças no fazer pedagógico com relação às crianças com autismo foram possíveis a partir da problematização do próprio conceito de autismo empreendido pela abordagem interacionista de desenvolvimento e aprendizagem. Essa problematização não se centrava na deficiência em si, mas nos contextos sociais de produção, manutenção e de reforçamento das inabilidades dos sujeitos com autismo, basicamente: não saber falar, não conseguir se comunicar, não interagir. Essa mudança de olhar não resolveu completamente o processo educacional desses sujeitos, mas alertou acadêmicos, pais, professores e profissionais em geral sobre alternativas nas mediações pedagógicas com autistas que, basicamente, se centravam em rotinas duramente estabelecidas a ponto de haver casos em que professores ministravam os mesmos conteúdos em todas as aulas da semana, exemplo, todas as aulas a história da Chapeuzinho Vermelho era narrada para esses alunos (COSTA, 2007).

Ao contrário dessa massificação de conteúdos e rotinas, entendemos que a escolarização dos alunos com autismo perpassa experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor e aluno, professor e alunos e alunos e aluno. É neste sentido que nossos olhares quanto às certezas sobre o sujeito com autismo começam a ser questionados: afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam porque não querem ou porque não sabem? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significantes?

De acordo com Bridi (2006) “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”. Para Baptista (2002) essas adaptações e recursos se caracterizam enquanto dispositivos que delimitam e viabilizam a experiência, constituindo-se como garantia para efetivação do processo inclusivo.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir do interesse em pesquisar a inclusão de crianças com autismo no contexto do ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, buscamos nas pesquisas científicas realizadas recentemente, as contribuições de estudos que

indicassem caminhos para a escolarização dessas crianças. Fizemos a opção por selecionar os trabalhos que apresentem uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem no processo de inclusão do aluno com autismo no ensino comum.

Dentre os trabalhos que discutem o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo no ensino comum estão os estudos de Vasques (2003 e 2008) com um olhar da psicanálise, e os que compreendem a constituição da criança autista como um processo de significação nas relações que são possibilitadas com o meio social e cultural, a partir da perspectiva histórico-cultural, como Lago (2007); Martins (2009) e Cruz (2009).

Vasques (2008) realizou um estudo onde analisa as teses e dissertações produzidas nos programas brasileiros de pós-graduação entre 1978 e 2006, dentre os eixos de análise evidencia o lugar conferido à escola e à escolarização para esses sujeitos.

Analizou 43 pesquisas produzidas pelos programas brasileiros de pós-graduação em educação, sendo possível perceber a complexidade da temática, com múltiplas interpretações, numa pluralidade de perspectivas. Apesar da multiplicidade, o diagnóstico é frequentemente tomado nas pesquisas vinculado a noção de anormalidade e desvio. Os diagnósticos descrevem a natureza, a essência de ser autista reduzido aos sintomas e comportamentos, considerados impeditivos ou dificultadores do processo de escolarização, determinando um caminho naturalizado de acordo com a gravidade, traçado e definido pelas características internas e externas do sujeito objetivando o controle/correção do comportamento.

Vasques indica que é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. As pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (VASQUES, 2008, p.9).

A autora nos convida a colaborar com as pesquisas sobre a escolarização de crianças com autismo na construção de um olhar, sobre os sujeitos com psicose e autismo infantil, tendo um cuidado com a valorização dos diagnósticos que amarram o trabalho escolar, buscando as possibilidades subjetivas e educacionais dessas crianças. A compreensão da escola como espaço de ser criança, como lugar social da criança, foi foco anterior de seus estudos.

No estudo de mestrado (VASQUES, 2003), destacou o papel constitutivo do educador e da instituição escolar para os sujeitos autistas e com psicose infantil a partir da aposta no sujeito e na educação como agente humanizador. Ressaltou a importância da experiência escolar como um fator diferencial no desenvolvimento global dos sujeitos, e que a escola é um lugar no qual não se aprende apenas conhecimentos das áreas específicas, mas também conhecimentos que são constituintes do humano, relacionados à história e cultura, de modo a estabelecer vínculos entre os sujeitos.

Vasques apontou que não existe um consenso em relação aos tratamentos dispensados a esses sujeitos e, dependendo da abordagem, os objetivos podem ser o comportamento, a subjetivação ou a estabilização do quadro sintomático da psicose e autismo infantil. Abordou sobre a relevância da interlocução entre as áreas da saúde e educação, ou seja, o atendimento clínico e educacional integrados no propósito de desenvolver esses sujeitos que frequentam espaços múltiplos e inacabados.

Problematizou no sentido de aclarar as possibilidades de escolarização das crianças com psicose e autismo infantil, sem desconsiderar ou minimizar as dificuldades e desafios no atendimento e escolarização dessas crianças. Ressaltou, em todo o trabalho, a aposta na educabilidade dos sujeitos como condição para construção de possibilidades de enfrentar os desafios e construir processos educativos, contribuindo assim “[...] para a construção de um novo olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade” (Vasques, 2003, p.144).

Este estudo ao indicar a escolarização, vivências escolares como fundamentais para o desenvolvimento global de crianças autistas e com psicose infantil, nos dá algumas pistas sobre o resultado positivo da ação educativa no desenvolvimento desse sujeito.

Quando consideramos a perspectiva histórico-cultural percebemos um caminho diferente sobre este assunto. Essa perspectiva propõe trocas e relações que potencializem o sujeito, num processo de significação da sua presença no mundo a partir dessa relação estabelecida com o outro.

Neste sentido, o estudo Martins (2009), que tomou a perspectiva histórico-cultural como um aporte teórico para se pensar novas apropriações e compreensões sobre o autismo, contribui para o nosso entendimento sobre esse processo de desenvolvimento humano situando o indivíduo no meio social, nas relações estabelecidas/mediadas pelos outros, uma vez que este se encontra imerso no mundo

social desde sua concepção. Sem negar os comprometimentos relacionados à interação com o outro e a linguagem, considerou que a tese sobre o papel do outro na constituição do sujeito no processo de mediação das relações sociais, torna-se um desafio, quando a base de formação é o encontro com o outro, para se compreender o autismo, visto que uma das características apontadas no autismo é justamente o evitar/ ignorar o outro.

Apontou que a formação dos sujeitos autistas é afetada por esse outro, então é preciso ressignificar os modos como os outros percebem o autista, inicialmente desgarrando dos diagnósticos meramente clínicos. Ainda, destacou a importância de valorizar as experiências significativas, sem fixar limites, apostar no sujeito, como possibilidade de mudanças significativas nas condições de participação da vida social e no desenvolvimento geral.

A autora analisou a situação de brincadeira, considerando o papel do brincar no desenvolvimento infantil como atividade principal. Ao agir com o brinquedo de forma lúdica, a criança envolve-se num mundo ilusório no qual ressignifica a realidade social, de modo a encenar, dramatizar situações vividas, criando novas combinações por meio da imaginação e atribuindo todo um significado real a essa vivência. A brincadeira enquanto atividade cultural é apreendida com o outro em contextos nos quais lhe é atribuído este sentido.

Em seu estudo Martins (2009) constatou que há pouco investimento nas interações em situações de brincadeira devido à falta de retorno da criança com autismo no processo interativo. Buscou acenar outras possibilidades de interação com estes sujeitos e destacou a importância de, no trabalho com crianças autistas, ter sensibilidade para observar as minúcias e indícios de outros comportamentos, proporcionando interações ampliadas pela significação deste outro, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado, tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e sua inserção na cultura.

De acordo com Martins é preciso possibilitar novos encontros com outro, uma aproximação que volte a atenção para as possibilidades, rompendo com o isolamento gerado pela característica do transtorno. É importante questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças.

Este estudo nos ajuda a compreender a importância da relação como o outro no processo de constituição do sujeito e que no caso da pessoa com autismo esse momento

não pode ser ignorado, antes, é oportuno criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes. No nosso caso, o espaço escolar é um local possível para que essa prática social se concretize.

No estudo realizado por Lago (2007), encontramos uma análise das ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, favorecendo sua aprendizagem e interação com a turma. Com o objetivo de evidenciar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído, contribuindo, assim, para a formação de professores, realizou um estudo de dois casos a fim de verificar como se constituem as estratégias empregadas no decorrer do trabalho de sala de aula, buscando evidências sobre os resultados obtidos por meio de tais práticas, em relação ao aluno com autismo e sua relação com o grupo de alunos.

Lago indica que as professoras constituem suas estratégias de trabalho a partir da relação que têm com os alunos. Estas estratégias se caracterizam principalmente pela flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, que são pautadas segundo os interesses e facilidades da criança com necessidades especiais, visando incentivar sua participação e interação com os colegas.

A autora afirma que a concepção de educação inclusiva das professoras acompanhadas supõe em pensamento predominantemente regido pela lógica das relações em que os referenciais são múltiplos, abertos e simultâneos. Na relação entre os sujeitos, as ações de caráter moral, ou seja, aquelas que visam à satisfação do outro, tendem para a reciprocidade e cooperação, garantindo a permanência dos valores de troca ao longo do tempo. Ressalta que as crianças com autismo têm condições de aprender, embora apresente diferenças com relação ao desenvolvimento cognitivo normal, que podem produzir efeitos peculiares o processo de aprendizagem.

Seu estudo ainda nos ajuda a entender que a tomada de consciência do professor sobre sua prática tem efeitos na constituição das estratégias a serem empregadas no cotidiano escolar. Constatou que o diferencial nas intervenções das professoras com relação aos alunos com autismo, se comparando com os outros alunos, é a busca constante para contextualizar ou dar um sentido às suas ações e falas, tornando-as comunicativas. Para isso afirma ser necessário uma descentração, ou seja, o professor colocar-se na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades para poder facilitar a participação nas discussões de sala de aula e promover a interação com os colegas.

Este estudo contribui para na reflexão sobre a inclusão e a constituição de estratégias metodológicas na escolarização dos sujeitos com autismo. Uma vez que aborda a papel fundamental do planejamento flexibilizado das ações e a possibilidade de aprendizagem efetiva do aluno com autismo, uma vez sendo considerado suas potencialidades e interesses.

O estudo de Cruz (2009), a partir da perspectiva histórico-cultural, buscou compreender os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos autistas, por meio de um estudo sobre a experiência de dois adolescentes autistas matriculados numa escola de ensino regular, que freqüentavam uma vez por semana o atendimento em uma instituição especializada, por meio de análise das relações vivenciadas por esses alunos com seus pares e professores.

Para a autora, as dificuldades derivadas das insuficiências presentes no autista são, antes, de tudo, significadas pelo grupo social que as constituem com capazes ou incapazes. Relatou que historicamente a sociedade determina os normais/anormais, delimitando posições que controlam as experiências, relações e espaços/lugares ocupados pelos indivíduos, excluindo da escola regular quem se desvia do percurso esperado, atribuindo ao sujeito e sua deficiência as causas de suas limitações.

Com base na perspectiva histórico-cultural a autora compreende o desenvolvimento humano como um processo constante, que envolve o sujeito, a mediação e o mundo social/cultural. O sujeito se constitui na vida social, no convívio social, no contato com os mediadores que transformam o outro e são transformados por ele em uma relação dialética, sendo assim as experiências sociais vividas pelos autistas são caracterizadas pelo baixo nível de interação e investimento com/do outro por conta de seus comprometimentos. Isso pode ser um reflexo da pouca compreensão da sociedade em relação às pessoas autistas.

A concepção dos professores entrevistados é que o papel do professor é de mediador e facilitador nos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, mas argumenta que o compromisso é de todos para que a inclusão se efetive. As respostas às entrevistas revelam que oferecer para os autistas um ensino diferenciado é algo que os professores dizem não saber fazer, e apontam como principais problemas as condutas dos sujeitos que são pouco compreendidas e dificultam o trabalho educativo. Os professores declararam que tentam fazer o melhor, mas consideram-se despreparados, pois não receberam na formação ou em capacitações conhecimentos para trabalhar com autismo. Relacionam como problema a falta de ajuda de profissionais especializados e a

necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar para que a inclusão não seja tomada como responsabilidade individual do docente.

Na concepção da pesquisadora, as pessoas com autismo são pessoas e independente da diferença que os caracterizam, necessitam como qualquer ser humano de experiências promissoras no plano das relações sociais. Sugere a partir deste estudo que, para o sujeito com autismo, a área em que os processos pedagógicos precisam investir mais, explorando caminhos diferenciados, é justamente no estabelecimento de trocas interpessoais e comunicativas. Continua a denúncia de que: “Há, é verdade, incertezas, medos e impotências diante do desafio do que e como ensinar”. (p.122)

Cruz sinalizou que a inclusão de autista no ensino regular ainda não dá conta de atender as especificidades do sujeito autista, contudo o atendimento na instituição especializada restringe o seu convívio social limitando suas possibilidades de aprendizagens diversas. Anuncia que talvez a solução neste momento fosse a parceria entre as duas instituições (regular e especializada) fazendo uma aposta no sujeito, em uma proposta conjunta de atuação, provocando um processo de mudança na “[...] forma com que estamos, historicamente, acostumados a enxergar a realidade e atuar” (p. 130).

Sabemos que os caminhos para a inclusão significativa para todos os atores envolvidos na escola na perspectiva inclusiva são cheios de obstáculos, quer sejam relacionados a problemas de formação inicial e continuada, ao interesse pela educação na diversidade, ao acesso ao currículo pelos alunos com autismo, entre outros pontos chaves para questionarmos a inclusão como está posta.

O estudo de Cruz (2009) nos auxilia no debate sobre as praticas educativas que, na maioria das vezes, infantiliza as atividades propostas aos alunos com deficiência, não consideram suas potencialidades e muito menos valoriza o que já dominam de conhecimento. A escola continua sendo um momento unicamente de socialização, mas a socialização dita, já que às vezes os alunos com autismo ficam de lado em todos os momentos oportunos para que essa socialização aconteça.

Os estudos supracitados contribuem para nosso estudo uma vez que abordam, mesmo com pequenas lacunas, a possibilidade de escolarização do aluno com autismo. Em todos os achados fica claro a importância do outro na relação e constituição do sujeito ativo e capaz de se desenvolver no grupo, interagindo com seus pares. No espaço escolar, precisamos avançar em relação ao espaço destinado apenas para a socialização dos alunos e buscar estratégias que realmente faça a escola cumprir com o seu papel de ensinar com compromisso político, ético, histórico e cultural.

O PAPEL DO OUTRO E DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Para discutir sobre o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural tomaremos como base os estudos de Vigotski (1999; 2000; 2007) que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central de estudo é a constituição histórica e cultural do sujeito, imerso nas relações sociais e transpassado pelas práticas culturais.

O teórico pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Considerava o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vigotski, 2007).

Góes (2002) nos esclarece que:

[...] as formulações de Vigotski sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidade (p. 99).

Outros estudiosos abordaram o problema do desenvolvimento, sob perspectivas diferentes das defendidas por Vigotski. Neste trabalho optamos por estudar suas contribuições sobre o desenvolvimento e aprendizado a partir da cultura, entendendo que o ser humano torna-se humano pelo convívio social, com uma história própria e constituindo uma cultura e sendo constituído por ela.

Nessa perspectiva teórica, somos desde sempre um ser social e sendo assim, nossa singularização como pessoa ocorre com a nossa aprendizagem como membro da cultura na qual estamos inseridos, “o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização. (GÓES, 2002 p. 99)

Para Vigotski (1998), a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. Desde que nascem as crianças têm constante interação com os adultos, pois estes procuram passar para as

crianças sua maneira de se relacionar e sua cultura. É através deste contato com os adultos que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

A participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, em uma ação mediadora é fundamental na perspectiva histórico-social.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI 2007, p. 19)

Para Vigotski, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, seguindo um processo de internalização, não de forma mecânica, mas também impregnada de atitude por parte do sujeito. Esse processo de transformação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e está relacionado a uma atividade mental que responde pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo. Portanto, “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana”. (VIGOTSKI, 2000, p. 485)

De acordo com Vigotski, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Conforme já discutido, ele defende a idéia de que não há uma orientação para o desenvolvimento estabelecida *a priori*, que vai se atualizando conforme o tempo passa. O desenvolvimento é pensado como um processo, onde está presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem o aprendizado. A partir daí, é possível dizer que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação.

Um dos conceitos mencionados em seus estudos para estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizado é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Isso indica que por um lado, existe um desenvolvimento atual da criança, tal como pode ser avaliado por meio de atividades que a criança pode realizar sozinha. Por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser observado a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto num certo momento, e que poderá vir a realizar sozinha mais tarde. Estamos falando de um processo que não é estático, regular

e imutável, antes, o entendemos a partir de variáveis que dependem da experiência do indivíduo com as outras pessoas com quem convive.

O nosso desenvolvimento não acontece de forma estanque, e conforme nos esclarece Vigotski (2007, p. 103)

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Pensando no funcionamento humano não podemos deixar que a deficiência seja considerada como determinante do futuro desenvolvimento e aprendizado do sujeito.

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. [...] é constituído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas. (GÓES, 2002 p. 99)

Entendemos que desenvolvimento do sujeito com deficiência segue a mesma lógica dos considerados sem deficiência. Pensando nisso, acreditamos que todos se desenvolvem e aprendem desde estejam inseridos em um ambiente propício para isso. E a escola aparece como pano de fundo desse estudo ajudando a pensar nas possibilidades de contribuir para o processo de aprendizado do aluno, com autismo ou não.

Em relação ao sujeito com deficiência precisamos desmistificar o que está posto em relação ao seu desenvolvimento. Não é incomum observarmos práticas pedagógicas que infantilizam e subestimam o potencial do aluno, traçando o percurso final do aprendizado sem possibilitar avanços reais para os alunos.

Como já discutimos as pesquisas de Vigotski (2007) e alguns percussores sobre aquisição de linguagem como fator histórico e social, enfatizam a importância da interação e da informação lingüística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. O papel do professor é o de mediador, e facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico.

Em relação às contribuições da perspectiva histórico-social e dos estudos de Vigotski para a apropriação do conhecimento no contexto escolar podemos mencionar então: a valorização da interação entre os indivíduos; o reconhecimento do homem constituído a partir de uma história e cultura; a mediação a partir das relações sociais está impregnada de subjetividades; reconhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal como responsável pela identificação do aprendizado real do aluno e o seu potencial vivenciado por meio das propostas de mediação em grupo.

LONGE DE CONCLUIR O CAMINHO

O caminho é longo, a estrada é estreita, existem muitos obstáculos, mas não podemos sentar às margens e esperar que as transformações ocorram sem um mínimo de esforço de nossa parte. A escola é um lugar potencializador para o desenvolvimento do sujeito, porém, segundo Vasques (2008) é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. Afirma ainda que as pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (2008, p.9).

Segundo Martins (2009), é importante questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas também como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças. Já não cabe dizer que o aluno com autismo quer ficar no canto ensimesmado, é importante darmos significado e sentido às relações existentes na escola. E para isso precisamos ter sensibilidade para as pistas de interesse que o sujeito com autismo nos dá. Não é fácil desenvolver essa sensibilidade, mas é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico significativo.

A participação do outro no desenvolvimento da pessoa com autismo é fundamental. No trabalho com crianças autistas, é necessário termos a sensibilidade para observar as minúcias e indícios de seus comportamentos, proporcionando interações ampliadas com os outros, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 1, jun. 2010. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 abr. 2011.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 22/02/ 2011.

BRASIL. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRIDI, F. R. de S., FORTES, C. C. e BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, M.S. C. da. **O silêncio e o invisível na relação professor-aluno**: um estudo sobre autismo. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. Dissertação (mestrado) – 74 Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 abr. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622000000100002.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S. (org.) **Autismos**. S. Paulo: Editora Escuta, 1997.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROCHA, Fúlvio Holanda. Questões sobre a alteridade no autismo infantil. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 14, n. 27, dez. 2009. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2011.

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 145-156, 2002.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



_____. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AVALIAÇÃO DE UM RECURSO TÉCNICO NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS POR CRIANÇAS CEGAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Caio Parada Cabral - IP USP - caio.cabral@uol.com.br

José Fernando Bittencourt Lomônaco – IP USP - jfblusp@usp.br

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de investigar o processo de formação de conceitos por crianças cegas por meio da utilização de desenhos em relevo. Os estudos realizados por Ormelezi (2000), Nunes (2004) e Nunes e Lomônaco (2008), demonstraram que os cegos formam qualquer conceito, mesmo aqueles em que a imagem é fundamental para sua formação nas pessoas que possuem visão. O conceito de lua é um exemplo que demanda a percepção da imagem para sua formação, mas a pessoa cega é capaz de formar o conceito a partir da descrição verbal, feita por uma outra pessoa. Portanto, a linguagem é fundamental para que o cego possa formular ideias a respeito daquilo que é tangível (Ormelezi, 2000). Porém, cabe perguntar se, também com o uso da tecnologia ou de outros recursos, não podemos tornar perceptíveis aos sentidos dos cegos coisas que ainda não são?

Em sua dissertação de mestrado, Ormelezi (2000) afirma que, a partir do diálogo com uma pessoa que enxerga (vidente), o sujeito cego pode formar representações mentais (conceitos) daquilo que não pode ser captado diretamente por seus sentidos. Mas, se estes conceitos não são representados por imagens, que forma eles têm? Como o aparelho cognitivo da pessoa cega reverbera a informação linguística em conceitos?

Lewis (2003, citado por Batista, 2005) afirma que o desenvolvimento da inteligência e o processo de formação de conceitos em crianças cegas é praticamente igual ao das crianças sem esta deficiência e assume que a linguagem atua de maneira compensatória à falta de visão. De acordo com este autor, a linguagem torna-se a principal via de interação com o meio externo, permitindo ao cego conhecer de maneira integral. Por esta razão as diferenças na aprendizagem de conceitos por crianças cegas e videntes pode, num primeiro momento, ocorrer sem diferenças significativas.

Por outro lado, Oliveira e Bomtempo (2009) entendem que a construção de imagens mentais, necessária para o desenvolvimento do pensamento

simbólico e para a formação da realidade interna da criança, ocorre de maneira diferenciada nas crianças cegas. De acordo com as autoras, a internalização da realidade física ocorre por meio da exploração livre do ambiente, do exercício de transitar por diversos caminhos no espaço e, dessa maneira, guardar na memória os caminhos percorridos. Num primeiro momento, é espontânea a ideia de que a visão ocupa lugar central neste processo, mas as autoras ressaltam que, no caso das crianças cegas, deve haver uma compensação feita pelos outros sentidos, destacadamente a audição, permitindo que a criança possa internalizar o espaço físico. Quanto mais a criança praticar a autonomia na locomoção e na exploração do ambiente, principalmente por meio do brincar, melhor será sua construção simbólica.

Nunes e Lomônaco (2010), Nunes (2004) e Amiralian (1997) afirmam que, sem acesso às informações visuais para a formação de certos conceitos, as crianças cegas valem-se do tato e da audição. Porém, como é possível utilizar estes sentidos para adquirir o conceito de arco-íris? Ou então o conceito de “lua”? É neste ponto que a linguagem desempenha seu papel, como uma forma eficaz de codificar as informações visuais em sinais acessíveis aos cegos.

A partir das definições verbais fornecidas por outrem, os cegos formam suas representações mentais daqueles conceitos que não poderiam, a princípio, serem conhecidos por outros sentidos além da visão.

Entretanto, Amiralian (1997) faz a ressalva de que estes conceitos podem ser pouco precisos, uma vez que são “importados” de pessoas que enxergam e, portanto, são construídos a partir de experiências visuais que não fazem parte da estrutura cognitiva do cego. A consequência disto é a formação de conceitos distorcidos ou sem significado para a pessoa. Outra questão é que, se entendermos que o cego adquire alguns conceitos pela verbalização das pessoas videntes, fica estabelecida uma relação de dependência das informações visuais (Nunes e Lomônaco, 2010), o que não permitiria ao cego formar representações mentais de acordo com as suas estratégias cognitivas específicas e levá-los a formar conceitos.

Mas, afinal, o que são conceitos? Como eles são formados?

Na Psicologia, o estudo científico dos conceitos iniciou-se no início do século XX, a partir do trabalho pioneiro de Clark Hull, em 1920. A partir daí desenvolveram-se diferentes teorias a respeito dos conceitos. As principais teorias ou visões, psicológicas sobre conceitos são a visão *clássica*, a *prototípica*, a dos *exemplares* e a *teórica*.

A visão clássica de conceitos pressupõe que a representação mental de um conceito é formada a partir da experiência do ser humano com diversas entidades diferentes, mas que possuem atributos comuns, e é a partir da abstração desses atributos que uma representação mental é formada. Segundo Lomônaco (1997) “o indivíduo, ao formar um conceito, sumariza ou resume numa única representação características compartilhadas por todos os subconjuntos de uma classe ou mesmo por exemplos específicos.” (p. 46). Temos, portanto, uma das características fundamentais da visão clássica: a partir da abstração dos elementos comuns a todos os exemplos de uma classe, é possível formar uma representação aplicável a qualquer exemplo da categoria.

De acordo com o mesmo autor, os atributos definidores formam um conjunto que não pode ser dissociado, por exemplo: se adotamos como conceito de triângulo “uma figura plana, fechada, de três lados”, então todo exemplo deve possuir estes três atributos simultaneamente, do contrário não será um triângulo, ou seja, os atributos definidores são *individualmente necessários* (sem algum deles o conceito não pode ser definido) e *conjuntamente suficientes* (na definição do conceito, todos estes atributos devem estar presentes).

A visão prototípica postula que a formação de conceitos se dá pela percepção de características típicas ou mais frequentes entre os elementos de uma categoria. Ao entrar em contato com vários exemplos de uma mesma categoria, abstraímos os atributos que aparecem com maior frequência e, com eles, formamos uma representação mental que abarca os exemplos do conceito. Tal representação mental é o protótipo. Ou seja, o conceito é formado a partir dos atributos mais prováveis, consistindo numa representação sumária das características mais comuns à categoria. Os novos exemplos serão incluídos ou excluídos da categoria de acordo com a proximidade ou similaridade em relação ao protótipo. Ou seja, a representatividade do conceito é definida pela sua proximidade ao protótipo. Quanto mais o próximo do protótipo, mais representativo será o exemplo, e quanto mais distante, menor a sua representatividade.

A partir da visão prototípica, desenvolveu-se uma outra teoria de conceitos, que pode ser considerada como uma variante da visão prototípica: a *visão dos exemplares*. Esta visão postula que o indivíduo toma um ou alguns exemplos individuais como representantes da categoria, as quais servirão como uma base de comparação para a inclusão de novos elementos em uma categoria (Lomônaco, 1997). Ao contrário da visão prototípica, em que o conceito é compreendido como representação sumária, o conceito é representado por um ou alguns poucos exemplos

concretos. Para ilustrar a perspectiva desta visão de conceitos, vamos considerar um professor que, durante sua carreira docente, entrou em contato com muitos e muitos alunos. No decorrer de sua trajetória, o professor terá um ou vários exemplos de “bom aluno”, que adotará como representação deste conceito, ou seja, um ou alguns poucos exemplos que expressem o significado de “bom aluno”. Desta maneira, todo novo exemplo será comparado com a referência, antes que seja incluso (ou não) na categoria.

A visão teórica representa, para a psicologia, uma nova maneira de compreender o desenvolvimento conceitual. Esta visão apresenta diferenças importantes em relação às teorias mais conhecidas nesta área (como as de Vygotsky, Piaget e Bruner), como a refutação da reorganização global dos domínios conceituais. Dentro deste novo paradigma, o desenvolvimento conceitual se dá, qualitativamente, pela mudança de atenção das propriedades *características* às propriedades *definidoras* no processo de formação de conceitos. De acordo com Lomônaco et al. (1996), os atributos definidores são aqueles que, embora possam ser frequentes na definição de um conceito, não são necessários para sua definição. Por outro lado, os atributos definidores, como o nome já indica, são aqueles necessários e suficientes para a definição do conceito. Vejamos como exemplo o conceito “avó”: definir este conceito como “uma mulher carinhosa, que usa óculos e gosta de cozinhar” é bastante comum, mas estes atributos não fazem parte da definição, pois são apenas característicos. Entretanto, a definição de avó como “a mãe da minha mãe” se utiliza propriedades definidoras e permite definir o conceito de forma precisa.

O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos da utilização de um recurso técnico, o desenho em alto relevo, no processo de aquisição e reconhecimento de conceitos por crianças com deficiência visual. Tal objetivo será explorado em dois aspectos:

a) verificar se este recurso técnico é eficiente na tarefa de transformar conceitos visuais não táteis, ou que possuem estímulos que não são possíveis de serem apreendidos pelos sentidos das pessoas cegas, em acessíveis;

b) identificar mudanças significativas na percepção dos atributos definidores destes conceitos após treinamento com o recurso técnico.

Método

Participaram da pesquisa cinco crianças e adolescentes com cegueira, sendo quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino, na faixa etária de oito a 17 anos, que corresponde à idade esperada para cursar o Ensino Fundamental e Médio no

sistema educacional brasileiro. Desses sujeitos, três eram portadores de cegueira congênita e dois de cegueira adquirida. Todos os sujeitos estavam matriculados em escolas da rede pública (estadual) da cidade de São Paulo, no ensino regular.

Os nomes verdadeiros dos sujeitos não serão revelados por motivos éticos, portanto serão utilizados nomes fictícios para sua identificação ao longo deste trabalho.

O delineamento experimental foi de pré-teste, treinamento e pós-teste. No pré-teste o pesquisador realizou uma entrevista de aproximadamente 30 minutos com cada sujeito, na qual solicitou aos sujeitos que, primeiramente, definissem verbalmente os conceitos apresentados e, após as definições verbais, que desenhassem os exemplos dos conceitos. Na etapa de treinamento foram realizadas três sessões individuais com cada sujeito, nas quais o pesquisador apresentou modelos de desenhos em relevo referentes aos conceitos investigados anteriormente e os orientou na produção de desenhos que pudessem representar suas ideias a respeito destes conceitos. A etapa do pós-teste seguiu o mesmo procedimento do pré-teste. Solicitou-se ao sujeito definições verbais e desenhos de exemplos dos oito conceitos pesquisados.

Os conceitos estudados foram: girafa, nuvem, montanha, árvore, leão, trem, prédio e ilha.

O material utilizado foi: gravador de áudio para as respostas verbais, figuras desenhadas com pontos em relevo com exemplos dos conceitos, papel sulfite A4, desenhador e lapiseira com ponta de metal para marcar os pontos em alto relevo.

Resultados

Nesta seção serão consideradas, conjuntamente, as comparações entre as mudanças ocorridas nas médias gerais das avaliações das definições e dos desenhos, levando-se em conta as etapas de pré e pós-teste.

Mesmo assumindo que, devido ao reduzido número de participantes da pesquisa, as médias gerais podem ser distorcidas pelo desempenho mais acentuado – seja positivo ou negativo – de um dos sujeitos, o autor deste trabalho entende que, ainda assim, a comparação a partir das médias apresenta um indicativo útil a respeito das diferenças entre o desempenho dos sujeitos nas definições verbais e nos desenhos e abre possibilidades para a discussão de todo o processo.

A Figura 1 apresenta um gráfico de barras verticais paralelas, nas quais estão dispostas, de acordo com os conceitos pesquisados, as médias gerais de desempenho nas definições verbais e desenhos de pré e pós-teste.

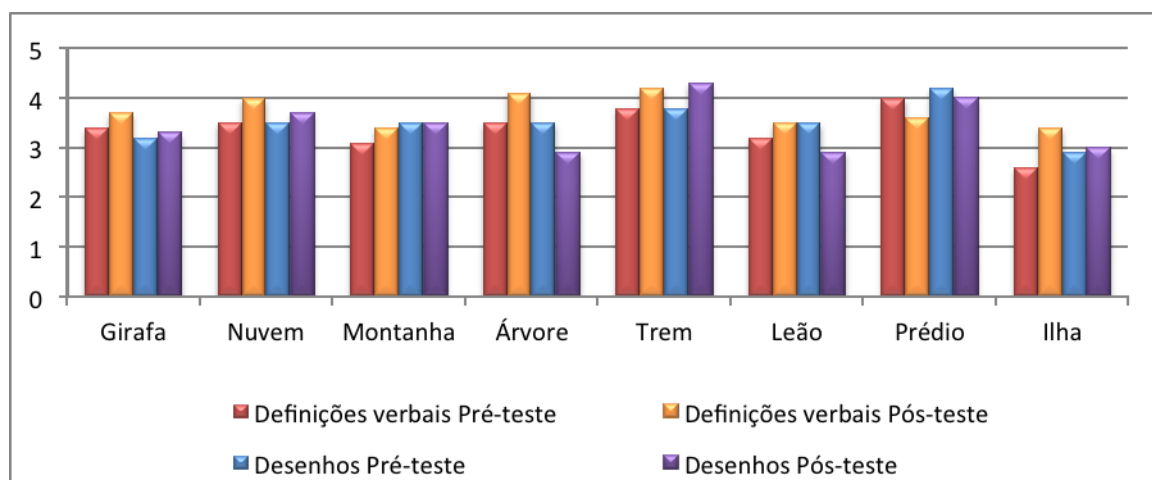


Figura 1 – Gráfico comparativo entre definições verbais e desenhos dos conceitos.

Em relação ao conceito “girafa”, os sujeitos apresentaram uma melhora mais significativa na definição verbal do que no desenho. As médias dos desenhos mantiveram-se próximas à linha de 3 pontos, enquanto a média da definição verbal aproximou-se dos 4 pontos. Outro aspecto importante é que a diferença na média geral, entre pré e pós-teste, das definições verbais de “girafa”, foi maior nas definições do que nos desenhos, ou seja, os sujeitos evoluíram mais nas definições verbais do que nos desenhos de “girafa”. Na verdade, as médias gerais dos desenhos indicam que praticamente não houve mudança qualitativa na representação gráfica do conceito.

Algo semelhante ocorreu na avaliação das representações de “nuvem”. Os sujeitos melhoraram suas definições verbais do conceito, mas a mesma mudança não ocorreu nos desenhos. No pré-teste, as médias gerais das definições verbais e desenhos são iguais e sugerem uma boa representação do conceito, uma vez que encontram-se exatamente entre os 3 e 4 pontos. Após o período de treinamento os sujeitos enunciaram definições verbais mais precisas em relação ao pré-teste, aproximando-se dos 4 pontos na avaliação. Os desenhos também foram melhor avaliados, mas com um aumento menor comparado ao que ocorreu nas definições verbais.

No conceito “montanha”, a média geral das definições verbais do pré-teste era menor do que a dos desenhos. Os sujeitos apresentaram melhoria nas definições verbais após o treinamento, mas os desenhos continuaram com a mesma média em ambas as etapas.

Na definição e representação gráfica do conceito “árvore”, os sujeitos obtiveram a mesma média geral. Já na pós-teste, observa-se um progresso da média das definições verbais, que partiu de 3,5 e atingiu 4 pontos. Em relação aos desenhos, a média que também foi de 3,5 no pré-teste ficou abaixo dos 3 pontos. Portanto, pode-se dizer que, apesar de apresentarem melhora na definição verbal de “árvore”, a representação gráfica do conceito piorou.

No conceito “trem” os sujeitos apresentaram um aumento equivalente nas médias das definições verbais e dos desenhos. A média geral do pré-teste foi a mesma, 3,8, e no pós-teste ultrapassou a linha de 4 pontos, com ligeira vantagem para os desenhos. Neste caso, a melhora das definições verbais foi acompanhada pelo progresso nos desenhos.

A definição verbal de “leão” apresentou aumento na média geral, mas nos desenhos o resultado foi inverso. De acordo com o gráfico os sujeitos souberam representar melhor este conceito por desenhos no pré-teste. No pós-teste, porém, a média geral das definições verbais atingiu o mesmo valor que a média dos desenhos no pré-teste, enquanto a média dos desenhos foi reduzida significativamente. Em resumo, os sujeitos representaram melhor o conceito por desenhos no pré-teste e melhor por definições verbais no pós-teste.

Em relação à “prédio” nota-se que as médias foram altas, superando os 3,5 pontos. A definição verbal do pré-teste apresenta média geral equivalente às duas médias gerais observadas nos desenhos. O que chama a atenção neste caso é que a média das definições verbais diminuiu no pós-teste. Portanto, apesar de manter a mesma qualidade na representação gráfica de “prédio” os sujeitos apresentaram definições verbais menos precisas.

No pré-teste, os desenhos de “ilha” foram melhor avaliados de que as definições verbais nesta mesma etapa. Após o período de treinamento os sujeitos melhoraram suas definições verbais, mas não apresentaram mudanças significativas na qualidade dos desenhos no pós-teste.

De maneira geral, após o treinamento com desenhos, os sujeitos melhoraram suas definições verbais mais do que melhoraram seus desenhos. O único conceito em que o contrário ocorreu foi “prédio”, em que a média das definições verbais diminuiu e esteve abaixo das médias dos desenhos. Em “trem” e “montanha”, as médias referentes às definições verbais e desenhos permaneceram estáveis e proporcionais.

A Figura 2 apresenta um gráfico de barras verticais paralelas, com as médias gerais de desempenho nas definições verbais e desenhos dos sujeitos nas etapas de pré e pós-teste.

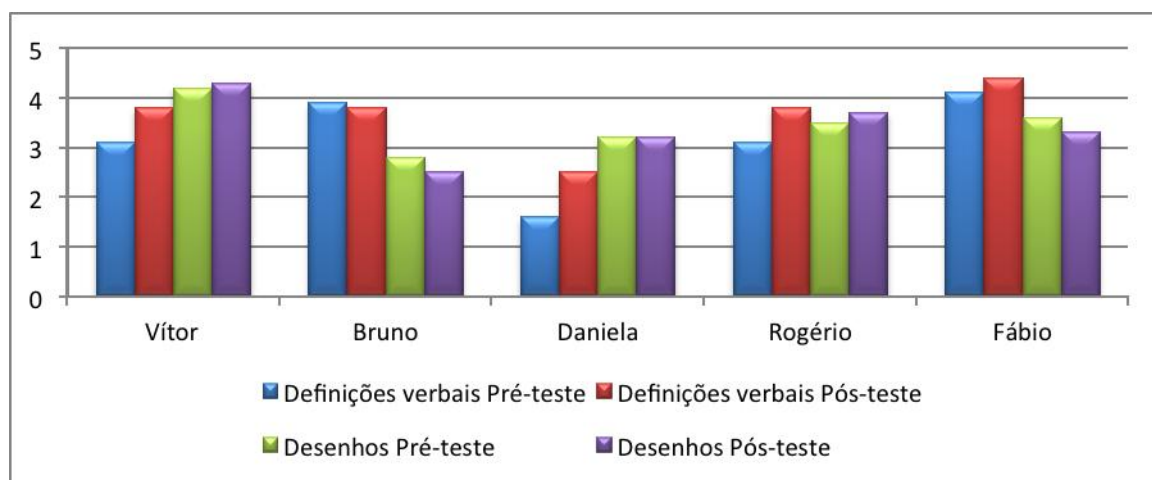


Figura 2 – Gráfico comparativo entre definições verbais e desenhos dos sujeitos.

De maneira geral, Vítor apresentou um desempenho melhor nos desenhos do que nas respostas verbais. Em relação às mudanças entre pré e pós-teste, houve progresso tanto nas médias das definições verbais quanto nos desenhos. No entanto o progresso observado entre uma etapa e outra foi maior nas definições verbais do que nos desenhos. Apesar de obter médias maiores nos desenhos – nas duas etapas de avaliação – o aumento da média nos desenhos foi pequeno, de apenas 0,1 pontos. Já nas definições verbais o crescimento foi de 0,7 pontos. Portanto, apesar de conseguir representar bem os conceitos graficamente, a melhora mais significativa na forma de representá-los se deu na linguagem verbal.

As médias gerais das definições verbais de Bruno foram maiores do que as médias obtidas nos desenhos em ambas as etapas da pesquisa. O sujeito foi melhor avaliado no pré-teste, apresentando uma pequena queda nas médias gerais das definições verbais e uma redução maior na qualidade dos desenhos. Sendo assim, pode-se dizer que este sujeito é mais competente nas representações verbais do que nos desenhos dos conceitos, e que o período de treinamento não surtiu mudanças positivas para a melhoria dos mesmos.

No caso de Daniela as médias foram mais elevadas nos desenhos. Entretanto, as médias gerais do pré e pós-teste permaneceram estáveis, um pouco acima da linha dos 3 pontos. Já nas definições verbais, as médias do pré-teste foram baixas, entre 1 e 2. Após o período de treinamento, a média geral de desempenho nas definições

verbais ficou entre 2 e 3 pontos, ou seja, pode-se considerar que houve uma melhora significativa nas representações dos conceitos. Portanto, apesar de Daniela representar melhor os conceitos pesquisados de forma gráfica, a evolução mais significativa ocorreu nas definições verbais.

Rogério apresentou aumento das médias gerais no pós teste em relação às definições verbais e aos desenhos. Entretanto, a diferença observada entre as duas etapas de avaliação foi maior nas definições verbais do que nos desenhos. De acordo com as médias do pré-teste, Rogério representou, em geral, melhor os conceitos graficamente. Já no pós-teste, seu desempenho nas definições verbais superou as médias dos desenhos que obteve no pré e pós-teste. Entretanto, é importante observar que o aumento nas médias gerais dos desenhos foi pequeno, apenas de existente, o que pode indicar maior efetividade do treinamento para as definições verbais do que para os desenhos.

Em relação ao desempenho de Fábio, nota-se que as médias das definições verbais foram significativamente maiores do que as médias dos desenhos, mantendo-se acima dos 4 pontos. Na avaliação dos desenhos as médias estiveram próximas dos 3,5 pontos. No pré-teste, Fábio representou os conceitos de maneira mais efetiva verbalmente do que por meio de desenhos, embora as notas médias do desenho não tenham sido baixas. Já no pós-teste, ocorreu uma evolução das definições verbais, mas, ao que tudo indica, a qualidade dos desenhos para a representação dos conceitos diminuiu. Verificou-se, portanto, que Fábio representa melhor os conceitos verbalmente do que graficamente após o treinamento com os desenhos.

A seguir, serão apresentadas, à guisa de síntese, algumas tendências que puderam ser percebidas na análise dos resultados. No entender dos autores desse trabalho, a tendência mais significativa foi a ocorrência de *mudanças mais acentuadas nas definições verbais do que nos desenhos*. A melhora das definições verbais ocorreu em todos os casos, exceto com Bruno, que obteve médias praticamente estáveis neste aspecto.

Outro fator que pode ser destacado é a *heterogeneidade dos sujeitos* que participaram da pesquisa. Fábio e Rogério, como pode ser verificado na Figura 2, apresentaram médias altas nas definições verbais, enquanto Vítor e Bruno tiveram médias intermediárias e Daniela médias baixas. Nos desenhos, Vítor saiu-se muito bem, Fábio e Rogério apresentaram médias intermediárias e Daniela e Bruno tiveram as menores médias gerais. Além disso, nota-se que Fábio e Bruno representaram melhor os

conceitos pela definição verbal, ao contrário de Daniela e Vítor, que demonstraram melhores representações gráficas do que verbais. Já Rogério, apresentou qualidade semelhante nas duas formas de representar os conceitos.

Em relação aos conceitos, os sujeitos não tiveram maiores dificuldades em defini-los ou desenhá-los razoavelmente, ou seja, constatou-se uma certa *homogeneidade na representação dos conceitos*. Dentre os oito conceitos estudados, “ilha” foi aquele no qual, em geral, os sujeitos apresentaram o pior desempenho, como pode ser visto nas Figuras 2, 3 e 6. Não que os sujeitos não conseguiram representar o conceito, mas as médias gerais (definição verbal e desenhos) não apontaram mudanças positivamente significativas, exceto nos casos de Daniela na definição verbal, Bruno nos desenhos e Vítor em ambos, como pode ser conferido na Tabela 8. Além de “ilha”, os sujeitos também tiveram dificuldades em representar graficamente “árvore” e “leão”; assim como obtiveram, em geral, médias baixas na definição verbal de “montanha”. Por outro lado, nos conceitos “prédio”, “trem” e “nuvem”, o grupo apresentou maior facilidade nas definições verbais e nos desenhos. Em “árvore”, as médias das definições verbais foram altas, em contraste com as dos desenhos.

Discussão

O objetivo deste trabalho consistiu em verificar de que maneira a utilização de um recurso técnico, o desenho em relevo, poderia contribuir para o processo de aquisição – ou reconstrução – de conceitos que possuem exemplares que não são de fácil apreensão aos sentidos das pessoas cegas. A partir do levantamento e escolha de conceitos desta natureza, a técnica do desenho em relevo foi utilizada para produção de exemplos táteis e, ao longo desta pesquisa, foram investigados os possíveis efeitos de transformar estímulos visuais em táteis. Após o período de treinamento com os desenhos, esperava-se que um aumento de atributos definidores nas representações dos conceitos.

Como demonstram os resultados, o progresso dos sujeitos em relação aos conceitos foi mais significativo nas definições verbais do que nos desenhos. Como explicar tais resultados?

Antes disso, todavia, é importante esclarecer, dentro do possível, a noção de conceito utilizada neste trabalho. Mesmo sem uma definição precisa e hegemônica sobre a natureza psicológica dos conceitos, há um certo consenso de que os conceitos podem ser considerados como representações mentais. Ou seja, são

agrupamentos cognitivos que os sujeitos constroem no decorrer de suas vidas, em função da experiência e que reduzem a complexidade do ambiente (Lomônaco, Paula, Mello & Almeida, 2001).

Neste aspecto, a pessoa cega pode encontrar restrições na sua experiência para a formação de representações mentais em que os estímulos visuais sejam críticos. Ainda que a falta da visão não impeça, necessariamente, o desenvolvimento de conceitos precisos e adequados, deve-se considerar que em muitas situações a visão é importante para integrar as informações que são capturadas pelos outros sentidos (Amiralian, 1997).

Os conceitos que foram selecionados para a presente pesquisa são “concretos”, na medida em que seus atributos são elementos físicos, ainda que não completamente tateáveis. Na verdade, as possibilidades de tatear os exemplos são bastante reduzidas. Mesmo que o cego possa tatear as paredes de um apartamento ou, então, calcular a altura das paredes e a distância do andar no qual se encontra em relação ao térreo, a integração de todas essas informações em um único conceito pode ser bastante complexa. Ou seja, embora um exemplo de prédio possua muitos atributos físicos tateáveis, não é possível apreender o todo, como pode ser feito com um objeto menor, como um telefone ou uma televisão. Neste sentido, a principal fonte de informações é a linguagem oral utilizada nos relatos de pessoas videntes ou nos meios de comunicação sonoros.

Exemplos claros da importância da comunicação oral ocorreram durante a aplicação da pesquisa. Vítor, por exemplo, ao ser indagado, no pré-teste, sobre a origem dos seus conhecimentos sobre “girafa”, afirmou *Eu vi na tv (sic)*. Neste caso a palavra “ver” pode ter sido empregada como um sinônimo de conhecer, ou apreender, como é comum em nossa língua. Para verificar se havia outra fonte de informações sobre o conceito, o pesquisador perguntou se ele havia estado em um zoológico e se tinham girafas lá. O sujeito respondeu afirmativamente, mas teve dúvidas se realmente visitou uma girafa, uma vez que só podia saber os animais que existiam no local pelo relato de terceiros. Isto fica bastante claro quando diz: *Eu não toquei na girafa, mas era uma girafa, eles disseram*. Vale ressaltar que Vítor possuía um conceito preciso de girafa, o que reforça a teoria de que a linguagem é uma fonte poderosa de informações para a formação de conceitos concretos.

Como verificou Nunes (2004), os atributos físicos tateáveis não são os únicos utilizados pelos cegos na definição de conceitos. De acordo com seus dados, eles

também utilizam os atributos funcionais dos objetos, abstraídos de suas experiências diretas ou, então, de informações obtidas pela linguagem. No conceito “nuvem”, por exemplo, os sujeitos utilizaram não apenas atributos físicos, como a comparação com o algodão, mas também buscaram explicar o ciclo da chuva. Algo semelhante ocorreu com “trem”, pela sua função de transporte.

No caso do grupo que participou deste trabalho, a utilização de desenhos em relevo não substituiu a necessidade ou a importância da comunicação oral para a exploração dos atributos dos conceitos. Durante as sessões de treinamento, o pesquisador chamou a atenção para os detalhes dos desenhos que correspondiam aos atributos definidores dos conceitos. Durante as conversas com os sujeitos, os atributos característicos também foram evocados, dependendo da necessidade que havia em tornar os exemplos compreensíveis.

Para que estas situações fiquem mais claras, é importante discorrer sobre algumas impressões abstraídas durante o contato entre o pesquisador e alguns dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa.

No desenho de “montanha”, do pós-teste, Vítor adicionou muito mais elementos ao desenho do que no pré-teste. Neste desenho, haviam animais como *carneiro montês*, *o puma* e *o bisão* (sic). Ainda que estes animais não façam parte do conceito de montanha, a prática do desenho evocou outros conceitos que fazem parte da rede de conhecimento do sujeito. Na perspectiva da visão teórica este é um dado interessante, pois permite conhecer as relações causais que “montanha” possui neste caso. Neste caso, o que era definidor permaneceu, e isto era o essencial. Mas uma observação pormenorizada demonstra que a maneira de representar o conceito não foi a mesma

Bruno apresentou dificuldade em definir os conceitos “montanha” e “ilha”, pois apenas tinha condições de reproduzir os que ouvia dos colegas ou nos meios de comunicação. O problema foi que o sujeito apreendeu apenas os atributos característicos destas informações. Talvez as definições tenham sido transmitidas desta maneira. Portanto, é importante que aqueles que descrevem as informações visuais para as pessoas cegas enfatizem os atributos definidores dos conceitos. Isto reforça a afirmação de Amiralian (1997), de que conceitos adquiridos por meio da verbalização de terceiros podem vir a ser incipientes ou distorcidos.

Em relação a Rogério, houve melhoria na maioria das definições verbais, exceção feita aos conceitos “girafa” e “prédio”, pode-se entender que o recurso

técnico foi válido para o aprimoramento dos conceitos. Entretanto, a avaliação dos desenhos aponta para um pior desempenho na representação de metade dos conceitos estudados. Isto sugere que o procedimento não atinge as representações gráficas na mesma maneira que as representações verbais, ao contrário do que poderia ser pensado intuitivamente, já que a ênfase da técnica ocorreu na produção de desenhos. Uma hipótese que pode elucidar esta aparente contradição é que durante a produção de desenhos o sujeito consegue apoiar-se em atributos físicos tateáveis que lhe permitem compreender melhor o exemplo, mesmo que estes não sejam óbvios para os videntes. Isto pode ser verificado nas definições e desenhos de “árvore”. Apesar de representar o conceito melhor no pré-teste, no pós Rogério utilizou mais atributos para representar o conceito. Utilizou, inclusive, as relações entre este conceito e o conceito de “montanha”, o que demonstra sua capacidade de articular este conceito com outros.

Em resumo, ainda que, como grupo, o desempenho dos sujeitos no desenho não tenha sido homogêneo, é razoável sugerir que o instrumento parece ter colaborado para a aprendizagem destes sujeitos, não obstante suas diferenças individuais.

Um outro ponto que merece destaque é o de que a utilização dos desenhos em relevo demonstrou possibilidades interessantes para a apreensão dos atributos definidores dos conceitos tanto para os sujeitos com cegueira congênita (Daniela, Bruno e Fábio) como para os portadores de cegueira adquirida (Vítor e Rogério).

Em relação aos conceitos, não se observaram grandes diferenças no tocante ao grau de dificuldade para sua aprendizagem, tal como pode ser constatado pela amplitude das médias, que foi de aproximadamente 1 ponto. É provável que tal resultado seja uma consequência do fato de que todos os conceitos trabalhados partilham de vários aspectos comuns. Por exemplo: são todos conceitos utilizados pelos sujeitos na vida diária, passíveis de serem aprendidos independentemente do ensino formal e são frequentemente utilizados na linguagem popular.

Embora existam definições científicas para todos os conceitos empregados nesta pesquisa, as *teorias ingênuas* (Keil, 1989) que os sujeitos possuem são suficientes para sua adaptação ao ambiente. Frequentemente os sujeitos utilizaram teorias desta natureza para definir os conceitos trabalhados. Por exemplo, em “nuvem”, se utilizaram do processo de evaporação da água como explicação de sua formação, ou como acontecem os trovões. No caso dos conceitos “girafa”, “leão” e “árvore”, se

utilizaram de conceitos como “ser-vivo”, “animal” e “planta” para defini-los. Ou seja, estes exemplos sugerem que os conceitos que compõe este estudo estão sedimentados em teorias ingênuas apresentadas pelos sujeitos.

Outra característica de similaridade entre os conceitos trabalhados com os sujeitos é que todos possuem atributos físicos e são “concretos”. Os atributos físicos destes conceitos, entretanto, não são tateáveis por completo e nem por igual. Um prédio ou um trem podem ser tateáveis de muitas maneiras, mas não se pode percebê-los em toda sua extensão por meio do tato. Uma girafa pode ser tocada, mas é pouco provável que isto aconteça, por tratar-se de um animal selvagem de grandes proporções. Sendo assim, é necessário que a pessoa cega utilize outras pistas para a formação destas representações mentais. Neste aspecto a linguagem, a audição e o olfato são essenciais. Bruno, por exemplo, menciona o cheiro da estação de metrô para definir “trem”; enquanto Fábio afirma que não sabia o que era uma ilha até os 12 anos de idade, quando resolveu perguntar para seus colegas.

Finalmente, a partir das considerações e hipóteses discutidas ao longo deste capítulo, cabe analisar o resultado que, na opinião dos autores deste trabalho, parece ter o mais intrigante, qual seja: *Por quê as definições verbais apresentaram melhorias mais significativas do que os desenhos na representação dos conceitos?*

Esse resultado em si é contra-intuitivo, pois uma vez que os sujeitos realizaram um treinamento com desenhos, seria de se esperar que a qualidade das representações gráficas melhorassem.

Sem a pretensão de responder à esta pergunta forma inquestionável, mas apenas de apontar um caminho para a compreensão deste resultado, parece razoável formular a hipótese de que os desenhos permitiram aos sujeitos confrontarem-se com os atributos definidores dos conceitos. Ainda que os sujeitos tivessem conhecimento de tais atributos, os desenhos permitiram-lhes conhecê-los de uma forma diferente da anteriormente, qual seja, pelo tato. Daniela, por exemplo, sabia que uma girafa era um animal grande e com quatro patas. Depois do treinamento com os desenhos, afirmou que uma girafa *tem patas, atrás, e rabo e na frente é as patas do braço e o pescoço grande* (sic). A experiência com a representação gráfica do conceito permitiu a Daniela reorganizar os atributos que já possuía, e agrupá-los com os novos que foram descobertos no desenho.

Algo semelhante ocorreu com Fábio no conceito “árvore”. Antes do trabalho com desenhos, ele baseava-se nos atributos *áspero, galhos* e de onde se *tira o*

papel. Após o treinamento, parte da definição verbal de Fábio foi a seguinte: *O tronco dela é meio encurvado né, e ela tem um galho né, que pode também ter... Pode ter folhas, né, nos galhos, né*. Além disso, mencionou as raízes, localizando-as, espacialmente, embaixo da árvore, no chão. Ao comparar as respostas percebe-se que o conceito “galho” continuou fazendo parte da definição, mas foi ligado a outros conceitos, que possibilitaram a formação de atributos definidores do conceito “árvore”.

Um terceiro exemplo pode é o de Vítor, em relação ao conceito “trem”. Na definição do pré-teste utilizou os atributos “rodas”, “veículo” e “apito alto”, na definição. No pós-teste Vítor adicionou “vagão”, “locomotiva”, “fumaça” e outros. Ao que parece, os desenhos forneceram mais atributos à representação mental precedente, que já era constituída de alguns atributos definidores.

Em resumo, o recurso técnico de desenhos em relevo parece ter sido útil no ensino/aprendizagem de conceitos de pessoas cegas, uma vez que tem o potencial de facilitar a percepção de atributos que não são de fácil apreensão pelos seus sentidos.

Todavia, em função do reduzido número de sujeitos que participaram da pesquisa, do pequeno número de sessões de treinamento entre o pré e pós-teste, do fato de que todos os sujeitos eram originários de uma mesma instituição de ensino situada numa única cidade de brasileira de um único estado brasileiro, os resultados do presente trabalho não são passíveis de uma ampla generalização. Na verdade, em face das limitações consideradas é preciso muita cautela na generalização dos mesmos para outros tipos de sujeitos, instituições e regiões geográficas. Assim sendo, outros estudos que levem em conta as limitações assinaladas serão muito bem vindos.

Referências

Amiralian, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Batista, C. G. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 007-015.

Keil, F. C. (1989). *Concepts, Kinds and cognitive development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lomônaco, J. F. B., Caon, C. M., Heuri, A. L. P. V., Santos, D. M. M. & Franco, G. T. (1996). Do característico ao definidor: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(1), 51-60.

Lomônaco, J. F. B. (1997). *A natureza dos conceitos: visões psicológicas*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lomônaco, J. F. B., Paula, F. V., Mello, C. B. & Almeida, F. A. (2001). Desenvolvimento de conceitos: o paradigma das transformações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 161-168.

Nunes, S. S. (2004). *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nunes, S. S., Lomônaco, J. F. B. (2008). Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 119-138.

Nunes, S. S., Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-54.

Oliveira, V. B., & Bomtempo, E. (2009). O processo lúdico e a formação da identidade social. In M. L. Amiralian, *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade* (pp. 117-129). São Paulo: Vetor.

Ormelezi, E. M. (2000). *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 15 de dezembro, 2009, de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo: www.teses.usp.br



AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM CRIANÇAS ENCAMINHADAS COM DIFICULDADE DE APRENDER

Maria Eni de Mattos – Acadêmica do nono período do curso de Psicologia da Faculdade Guairacá- FAG – Guarapuava Paraná - e-mail: mariaenimattos@yahoo.com.br

Josemary Giraldi – Professora Supervisora do Estágio Profissional I da Faculdade Guairacá – FAG – Guarapuava – Paraná - e-mail: josegiraldi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta de avaliação psicoeducacional aqui apresentada tem por objetivo intervir junto a crianças com problemas de aprendizagem da região de Guarapuava e cidades circunvizinhas e, a partir deste princípio, apresentaremos aqui um caso de uma criança encaminhada com problemas de aprendizagem. Esta fez parte de um estágio curricular que tem como prioridade crianças com necessidades educativas especiais, transtornos de aprendizagem e/ou de desenvolvimento. Seu objetivo é melhorar o desempenho desta população com análise e reflexões dos determinantes do sucesso ou fracasso escolar.

Inicialmente, o presente material traz algumas reflexões epistemológicas nas quais demonstra o referencial teórico-metodológico que fundamenta a prática da avaliação psicoeducacional. Este engloba um breve apanhado histórico da teoria utilizada, os princípios epistemológicos e a teoria psicanalítica como uma proposta para o contexto escolar e a importância da inserção do psicólogo neste ambiente.

Em seguida apresenta o método utilizado, ou seja, a descrição do caso atendido e do ambiente no qual o atendimento acontece, a quantidade de sessões realizadas e o tempo de duração, além da descrição das técnicas e procedimentos utilizados no processo avaliativo.

Posteriormente é descrito o processo em si, com a demanda trazida pela mãe da criança atendida e os objetivos para este caso. Também é apresentada a análise do processo, na qual é feita uma reflexão sobre as mudanças que puderam ser observadas na criança atendida, fazendo a devida correlação com a literatura utilizada.

Finalmente é apresentada a conclusão a partir do trabalho realizado, onde se demonstra as habilidades necessárias ao psicólogo e as reflexões levantadas de forma hipotética dentro do caso dentro do enfoque utilizado.

REVISÃO DE LITERATURA

A população escolar vive em constante mudança e a escola continua atuando como há muito tempo, sendo que muitas vezes não consegue atender a todos os alunos, o que leva muitos deles a se sentirem desmotivados e insatisfeitos. (GUZZO, 2008)

O homem, como um ser inacabado, está sempre em busca de satisfação e, para isso, precisa aprender as regras para que se adeque à sociedade. Para tal intento, necessita frequentar a escola na intenção de receber os conhecimentos que sozinho não conseguiria. Dessa forma, cabe ao psicólogo auxiliar no entendimento dos problemas da escola e, principalmente, aqueles relacionados às crianças com dificuldades para aprender. Assim, o psicólogo tem a possibilidade de intermediar entre o professor, o aprendizado e a criança (SILVA, 2008).

Diante da necessidade de se lidar com as dificuldades, a psicologia foi introduzida na escola para lidar com crianças “problema”, por não se adequarem às normas e princípios institucionais. Silva (2008) afirma que na década de 1970 o olhar do psicólogo era direcionado apenas para a criança, com o fim de ajustá-la ao ambiente escolar. Com o tempo, “o psicólogo voltou-se também para os docentes, mas restringindo o enfoque aos aspectos emocionais e visando ao aluno que não acompanhava os demais. O centro de sua atenção continuava sendo a criança” (SILVA, 2008, p. 140).

Coll et al (2004, p. 31) afirmam que “a Psicologia da Educação/Escolar contribui para a elaboração de uma teoria que permita compreender e explicar melhor os processos educacionais”. Auxilia na preparação de estratégias e modelos de planejamento e intervenção que possam orientar no processo, bem como ajudar no estabelecimento de “práticas educacionais mais eficazes, mais satisfatórias e mais enriquecedoras para as pessoas que participam dela”. (p. 31). Desse modo o contato direto da Psicologia da Educação/Escolar com problemas cotidianos da prática educacional contribui para a tomada de consciência da importância de sua contribuição para a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem da instituição.

O psicólogo escolar busca enfatizar a importância da afetividade e das relações que são estabelecidas com o aluno, valorizando sua subjetividade que está se estruturando, além do componente puramente cognitivo.

Vale ressaltar aqui, segundo a Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional - ABRAPEE, que Psicólogo Escolar é aquele cuja atuação se caracteriza mais pela intervenção na prática, enquanto que a dos psicólogos educacionais, geralmente, se direciona para as áreas de ensino e pesquisa.

Cabe lembrar, ainda, que o Psicólogo Escolar busca defender os direitos de crianças ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo. Como conhecedor das necessidades de todos os infantes, independentemente de sua condição social, habilitados ou que apresentem ou não déficit cognitivo, abandonados ou acolhidos por suas famílias.

Assim, também Piletti (2006) afirma que a Psicologia da Educação é indispensável para que o docente tenha condições de compreender seus alunos e desenvolver um trabalho mais eficiente, pois pode ajudá-lo a entender as características de cada fase pela qual o aluno está passando e, dessa forma, auxiliar o discente de maneira que ele aprenda mais facilmente. Ressalta também que o psicólogo que atua na área da educação precisa compreender não somente o aluno como ator dentro do processo educacional, mas também, o professor.

Nesse sentido, o psicólogo pode auxiliar os docentes, orientando-os em como trabalhar com essas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, seja de aprendizagem ou não, de forma que a escola cumpra o seu papel de formar um cidadão que possa lutar por aquilo que deseja e com condições de ocupar seu lugar na área de trabalho que elas escolherem.

Assim, o profissional também ajuda o professor a buscar um método para aplicar em sala de aula que abarque todos os seus alunos, motivando-os e fazendo com que queiram saber e buscar mais conhecimentos. Para isso, a “Psicologia Escolar deve voltar-se para a metodologia do ensino. Para ela, teoria e prática são duas dimensões inseparáveis da produção científica enquanto ciência humano-social” (PATTO, 1997, p. 456).

E Hohendorff (1999) afirma que no ato educativo, além da transmissão de saberes metodologicamente estabelecidos e executados, ocorre a transmissão de sentimentos inconscientes, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Para a autora, este espaço de transmissão faz limite ao saber pedagógico na medida em

que não pode ser mensurado, quantificado, nem metodologicamente reproduzido, pois é singular a cada pessoa. Este espaço da transmissão só é acessível por meio de seus efeitos que são sempre da ordem do singular, ou seja, quando se percebe a individualidade de cada aluno e, por conseguinte de cada professor.

Ao considerar que as vivências de aluno e professor interferem nesse processo de ensino-aprendizagem, o psicólogo escolar tem a possibilidade de auxiliar o docente para que compreenda o comportamento do aluno e ajude-o a entender aquilo que está sendo exposto e, dessa forma, a aprendizagem possa se efetivar.

OBJETIVO E PROPÓSITO

O objetivo deste trabalho foi entender de que forma a avaliação psicoeducacional pode contribuir para a melhora do desempenho de crianças encaminhadas ao serviço de Psicologia com queixa de problemas/dificuldades de aprendizagem. Teve como propósito investigar um menino de dez anos encaminhado pela mãe por ter apresentado baixo rendimento em algumas disciplinas no primeiro bimestre do ano letivo de 2010. Foram realizadas intervenções tanto diretamente na criança, quanto nas relações familiares e escolares.

METODOLOGIA

Esta prática teve como métodos de trabalho: entrevistas com pais, professores, equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação do Estado, Testes projetivo e de inteligência e atividades com a criança, intervenções junto aos pais e à escola.

Objeto Estudado e Procedimentos

A avaliação psicoeducacional apresentada foi realizada com uma criança de dez anos, que veio encaminhada pela mãe devido à nota baixa no primeiro bimestre escolar. Segundo a mãe, a criança encontrava-se muito quieta, não falava sobre os acontecimentos da escola, evitava comentar sobre os colegas e professores e chorava por qualquer motivo. Durante a entrevista buscou-se informações sobre o desenvolvimento da criança, sua relação com a família e início da escolarização.

O primeiro passo após a entrevista com a mãe foi dar início aos atendimentos com o menino. Ao longo dos encontros com a criança, foram utilizados jogos, desenhos, conversas e desafios, com a finalidade primeira de criação de vínculo e, sequencialmente, de identificar as causas de sua dificuldade de aprendizagem e notas baixas. Usou-se ainda, atividades para desenvolver sua autoestima e também testes projetivo e de inteligência para avaliar a hipótese levantada.

Dentro dos procedimentos foram realizadas visitas à escola com o objetivo de conhecer melhor o contexto da criança e ter contato com equipe pedagógica e professores, tanto para perceber a visão da escola diante das queixas apresentadas referentes à criança quanto para orientações em como lidar com ela.

Na devolutiva feita à mãe e à criança foi enfatizado que o menino tem condição de continuar melhorando e se dedicando em seus estudos. O mesmo tinha consciência de que melhorou e que recuperou a nota baixa tirada no primeiro bimestre e estava mais participativo nas aulas, mais socializado ao ambiente e com mais amigos. Em casa estava mais comunicativo e segundo a mãe, os professores em geral o elogiaram dizendo o quanto ele se dedicou mais aos estudos, realizou as tarefas e trabalhos e a mãe ressaltou que ele parecia mais confiante. Ela relatou também que outros familiares perceberam a mudança de comportamento do garoto. Levantou-se também a possibilidade de o menino frequentar a Sala de Recursos Multifuncional no ano seguinte, 2011, caso a triagem feita no ambiente escolar e pela equipe do Núcleo Regional de Educação - NRE confirmasse a hipótese levantada.

Na devolutiva feita à escola foi sugerido que professores trabalhassem atividades que promovessem sua autoestima e interação com os demais alunos, já que ele estava se adaptando melhor, mas que era necessário que os colegas também o incentivassem, convidando-o a participar de seus jogos e brincadeiras.

O atendimento do caso em discussão foi supervisionado em encontros semanais grupais, nos quais cada um dos estagiários apresentava as intervenções realizadas, bem como sua proposta de continuidade do caso. Este espaço foi usado para realizar a discussão e embasamento teórico sempre que necessário. Em cada supervisão os estagiários apresentavam as evoluções e os obstáculos do caso atendido, com análises e discussões feitas regularmente em grupo, além de orientação para a confecção de materiais que se fizeram necessários. Também eram realizadas leitura e apresentação periódica dos assuntos relacionados com a área de Avaliação Psicoeducacional/

psicopedagógica, Intervenção Psicoeducacional/ psicopedagógica, Psicoterapia infantil, Desenvolvimento infantil e Necessidades Educativas Especiais.

Análise dos Procedimentos e Resultados

Nas entrevistas iniciais a mãe expôs que a criança tirara nota vermelha na escola, não se relacionava com os colegas, não comentava o que acontecia na escola e chorava sempre que ela mandava que ele fizesse algo. Tinha como expectativa que o filho se abrisse, falasse sobre o que o incomodava e como ele gostaria de ser tratado em casa.

De acordo com a entrevista feita e o desempenho do menino no Teste R-2, levantou-se a hipótese de Altas Habilidades/Superdotação. Para confirmação solicitou-se à pedagoga da escola onde ele estuda que realizasse uma prova pedagógica para confirmação ou não da hipótese. Segundo Sánchez - Cano e Cols. (2010, p. 364), “toda medida contém erros de estimativa e, por mais que um determinado teste nos dê uma cifra exata, continua sendo uma estimativa”. Assim, a avaliação de uma equipe multidisciplinar poderia colaborar confirmando ou refutando a hipótese. Na sequência foi investigado o comportamento de isolamento, não socialização e notas baixas em algumas disciplinas. Optou-se, então, pelo Teste Projetivo House, Tree, Person (H T P) que revelou insegurança, baixa autoestima e inadequação ao meio. O Teste HTP retrata questões subjetivas e estimula a projeção de elementos da personalidade e áreas de conflito. Assim, percebeu-se a importância de considerar que nem todos os problemas em relação à nota baixa têm relação com dificuldade de aprendizagem, havendo a necessidade de investigar o que de fato leva a criança a agir dessa forma para, então, fazer as intervenções necessárias.

No decorrer dos atendimentos percebeu-se que a criança estava mais comunicativa, falava mais sobre si, família e escola. Segundo a mãe, seu relacionamento melhorou na escola, já possuía mais amigos com quem conversava e brincava no horário do recreio. Fazia seus trabalhos e tarefas e suas notas melhoraram. Ela relatou que a orientadora da escola disse que o menino já não ia mais à sua sala para reclamar dos colegas. Em casa estava mais comunicativo, não chorava mais por qualquer motivo, conversava mais e sorria o que não acontecia há algum tempo.

De acordo com a professora de educação Física, o menino estava mais participativo e falante em suas aulas. Segundo ela, o garoto discutia os assuntos da aula

e na parte escrita da matéria ia muito bem, apenas na prática é que ele não evoluiu muito.

Os atendimentos proporcionaram mudanças significativas, como a melhora da autoestima e seu relacionamento em casa e na escola. Possibilitou que ele falasse sobre seus sentimentos e auxiliou-o na compreensão de si e da necessidade de se relacionar, despertando-o para se sentir mais ambientado à escola, aos colegas e professores. Então, mudou seu comportamento em casa e na escola, passando a interagir mais com as pessoas com quem convive.

Discussão

A partir do trabalho realizado com a criança em questão, pôde-se identificar que processos familiares estavam influenciando no seu desempenho escolar, pois, a mesma apresentava-se de forma retraída, quase não se comunicava em casa e na escola, tirou nota baixa em algumas disciplinas e não queria ir para a escola. Assim, Barros e Valente (2005, p. 105) ressaltam que “a família e a dinâmica de relações estabelecidas por ela influenciam no desenvolvimento e na formação do sintoma da criança”. Elas afirmam que problemas escolares podem mascarar ou expressar que algo não está bem com a criança, pois, conforme Bleger (1984, p.79) “todo comportamento está sempre relacionado a um acontecimento na vivência da pessoa”. Vilana (2010, p. 64) afirma que:

[...] necessitamos de dados precisos sobre todas as pessoas que, de forma significativa, têm algo a ver com seu processo psicológico e de aprendizagem. Por isso, além do contato pessoal com o aluno, é quase sempre necessário o intercâmbio de informação com seu professor e com sua família.

Chamat (1997, p. 93) salienta “a importância de se conhecer todos os vínculos do sujeito em estudo e o tipo de comunicação presentes nessas relações, quer sejam parentais ou não”

Com os atendimentos pôde-se aprender que é possível acontecer na escola o aparecimento dos conflitos dos estudantes, por meio de comportamentos de isolamento, falta de socialização e participação nas atividades e até mesmo sentimento de baixa autoestima que fazem com que o aluno apresente baixo desempenho escolar. De acordo com McKay e Fanning (2010, p. 284) a “autoestima é a armadura que protege a criança dos dragões da vida: drogas, álcool, relacionamentos doentios e delinquência”.

Diante das avaliações feitas com a criança e os seus resultados percebeu-se que o sofrimento interno pelo qual ela passava aparecia retratado nos desenhos ou em suas falas, enquanto desenvolvia suas tarefas. Foi preciso também ter um olhar atento e diferenciado sobre o comportamento da criança para que se compreendesse e pudesse auxiliá-la a superar aquilo que a incomodava.

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de conversar com os pais do menino para orientá-los na forma de ajudar o filho, tanto na parte afetiva, quanto na escolar. Os desenhos, feitos pelo garoto, foram mostrados para que os pais pudessem perceber os sentimentos que ele apresentava por meio das atividades propostas.

No decorrer de todo o processo notou-se uma nova postura da mãe em relação ao filho, no sentido de auxiliá-lo, incentivando sempre que conseguia atingir um objetivo, seja melhorando a nota, interagindo mais com colegas e professores, seja em casa, falando e expressando os sentimentos.

CONCLUSÃO

Este trabalho possibilitou a compreensão de que o psicólogo escolar não pode trabalhar de forma isolada, só com o sujeito que apresenta dificuldade, mas com todos com quem a criança se relaciona (família e comunidade escolar) para que assim, possam contribuir para uma mudança de comportamento.

A parte prática contribuiu para a percepção do quanto é importante um olhar psicológico diante de cada caso. Foi importante também notar a necessidade e eficácia da avaliação psicoeducacional, pois a partir dos resultados obtidos por meio das entrevistas com os pais, professores, equipe pedagógica, dos testes e atividades realizadas com a criança, pôde-se formular a hipótese e se chegar ao resultado final.

Partindo-se da hipótese de Altas Habilidades levantada pelo resultado do Teste R-2 e atividades desenvolvidas com a criança, buscou-se uma forma de ajudá-la a melhorar seu desempenho na escola e em casa, fazendo com que ao final dos atendimentos o resultado fosse positivo.

Esse trabalho, tanto prático quanto teórico, proporcionou a possibilidade de repensar valores sobre o comportamento dos profissionais da educação em relação a crianças que apresentam baixo desempenho escolar e o quanto a escola precisa se atualizar para acompanhar as mudanças que estão ocorrendo. Percebeu-se o quanto a escuta e a aceitação pode auxiliar a pessoa a expressar aquilo que a incomoda, seja

falando ou desenhando e pensar sobre o que pode ser feito para a mudança de atitude quando ela se sente entendida, aceita e respeitada pelo outro. E ainda, o quanto os pais podem auxiliar no sentido de reverter a situação, como na queixa trazida no início dos atendimentos e o resultado obtido ao final do mesmo.

Por meio da avaliação psicoeducacional notou-se a importância de investigar a queixa levando em conta diversos fatores que podem influenciar a criança a ter determinado comportamento e procurar saber o que realmente a leva a agir desta forma, buscando meios que possam auxiliar no diagnóstico e uma possível solução para o caso.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no Início do Século XX Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 233-240. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a13v22n2.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2010

BARROS, Maria Silvana da Rocha e VALENTE, Maria Luísa L. Castro. 2005. A criança como sintoma da família. Em: Maria Luísa L. Valente, Castro e, Marlene Castro Waideman (Org.). E a família, como vai? Assis – FLC – Assis – UNESP – Publicações.

BLEGER, José. , 1984. Psicologia da Conduta. Trad. Emília de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas.

BOSSA, Nádia Aparecida. Dificuldades de Aprendizagem O Que São? Como Trata-Las? Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=32> Acesso em: 29 Nov. 2010.

CHAMAT, Leila Sara José. 1997. Relações vinculares e aprendizagem: Um Enfoque Psicopedagógico. São Paulo: Vetor

COLL, César. MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus. 2004. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. Vol. 2. Trad. Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

FACCI, Marilda Gonçalves e Cols. Contribuições da Teoria Histórico – Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional. Psicologia USP, 2006, 17(1),

99-124. Disponível em: www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n1/v17n1a08.pdf
Acesso em: 20 Nov. 2010.

HOHENDORFF, Clara Maria Von. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre / Associação Psicanalítica de Porto Alegre. - n° 16, 1999. - Porto Alegre: APPOA, 1995. Disponível em:

<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n1/v17n1a08.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2010

MCKAY, Mathew e FANNING, Patrick. 2010. Autoestima. Trad. Áurea Arata. 1ª ed. São Paulo: Centro de Estudos Vida e Consciência.

PATTO, Maria Helena Souza. 1997. Introdução à psicologia escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PILETTI, Nelson. 2006. Psicologia Educacional. 17ª ed. São Paulo: Ática.

QUEIROZ, Raquel N. Vaz de. O Diálogo Entre A Psicanálise E A Educação. Publicado em: 04/05/2010. Disponível em:

<http://psicopedagogiaclinicaeinstitucional.blogspot.com/2010/05/o-dialogo-entre-psicanalise-e-educacao.html> Acesso em: 20 Nov. 2010

SABATELLA, Maria Lucia Prado. 2009. Talento e Superdotação: Problema ou Solução de 2ª edição, da editora Ibpx.

SÁNCHEZ-CANO M.; BONALS, J e Cols. 2008. Avaliação Psicopedagógica. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, reimpressão 2010.

SILVA, Silvia Maria Cintra da e Cols. O Psicólogo Escolar e a Infância - uma experiência em escola pública. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 18, n.31, jul. - dez. - 2008 p.137-152. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 20 Nov. 2010.

VILANA, Ramon. A entrevista com os pais, os professores e os alunos. Em Manuel Sanches – Cano e Joan Bonals. 2010. Avaliação Psicopedagógica. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

BARREIRAS À CRIATIVIDADE E REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Débora Pereira Oliveira – UFSJ – de.psic@hotmail.com

Dener Luiz da Silva – UFSJ - densilva@ufsj.edu.br

Rita Laura Avelino Cavalcante – UFSJ - ritalaura.cavalcante@gmail.com

INTRODUÇÃO

O interesse pela criatividade esteve presente em diferentes momentos da humanidade, atrelado a concepções místicas, inatistas ou associado à loucura, genialidade, arte e lazer (Alencar, 2007; Alencar, Fleith & Bruno-Faria, 2010; Lubart, 2007; Wechsler, 1993; Wechsler & Nakano, 2002, 2003; Zanella, Ros, Reis & França, 2003). A investigação científica dessa temática ocorreu sob o desafio de superar as diversas heranças conceituais que ainda povoam o imaginário popular sobre o fenômeno criativo, levantando um campo de estudos complexo e recente.

Tal complexidade decorre do foco em um objeto multifacetado que, como parte de um consenso atual, sofre influência de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e inconscientes, combinados de forma particular por cada sujeito (Isaksen *et al.*, 1993; Lubart, 2007; Wechsler, 1993, 1998).

A imaturidade do campo, por sua vez, remete ao fato de os primeiros questionamentos às concepções históricas e consequentes esforços teóricos sobre a criatividade situarem próximos à década de 50 do último século (Osborn, 1981; Wechsler, 1993). Assim, muito tardiamente o fenômeno em questão ganhou reconhecimento como um potencial presente em todo ser humano, favorecido ou não pelas relações possíveis entre os elementos supracitados (Lubart, 2007).

Atualmente, diversos estudiosos concordam com a possibilidade de a criatividade ser treinada (Alencar, 2007; Torrance, 1987; Wechsler, 2001). As investigações no campo da educação apontam impactos positivos gerados por um ensino criativo, tais como o despertar de pensamentos e atitudes mais questionadoras, o aumento da motivação e participação em sala de aula, efeitos sobre o desenvolvimento pessoal (Wechsler, 1999) e, no futuro, sobre o desenvolvimento profissional, o que pode trazer incontáveis contribuições para a organização social (Lubart, 2007).

Além disso, relações entre a manifestação criativa e a saúde mental têm sido consideradas estreitas (Alencar, 2007; Alencar *et al.*, 2010; Martinez, 1995; Torrance, 1976; Virgolim, 1994; Wechsler, 1993, 1996, 1998, 1999, 2001; Wechsler e Nakano, 2002). Alencar (2007), por exemplo, chama a atenção para os sentimentos de prazer e satisfação envolvidos em um ato criativo, enquanto Torrance (1976) destaca a criatividade como recurso fundamental para a solução de tensões cotidianas.

Tendo em vista o crescente reconhecimento da importância do treino criativo e os impactos positivos gerados pelo mesmo, torna-se inevitável discutir o papel do espaço escolar e da mediação do professor no desenvolvimento criativo dos alunos, entendendo que a escolarização é ainda o principal modo de socialização e, entre os diversos interferentes sobre a criatividade, encarna um grande potencial transformador dos sujeitos em formação.

O que impede o aluno de criar? E quais são as possibilidades de superação dessas barreiras por intermédio do professor? Aqui estão algumas questões que inspiraram o desenvolvimento deste trabalho, cujo objetivo foi investigar os principais impasses enfrentados pelos alunos no espaço escolar e refletir o papel do professor no seu enfrentamento, a envolver dificuldades e possibilidades presentes em sua esfera profissional.

Para explorar tais questões, foram consultados trabalhos na área educacional que tangeram ao assunto nos últimos anos. Encontrou-se que a configuração atual de ensino não parece favorecedora ao desenvolvimento da criatividade, além de o professor não receber preparo para a atribuição aqui almejada. Ainda que as possibilidades de uma prática criativa sejam concretizadas, elas parecem obedecer a razões diversas.

Entende-se que pesquisas da temática levantada podem reunir contribuições incorporáveis ao atual ideário educacional, de modo a imprimir futuras mudanças nos cursos formativos de professores e, com efeito, na formação escolar propagada em sua atuação. A educação orientada para a criatividade pode representar um valioso recurso em favor da aceitação de diferenças individuais, maior adaptabilidade, evolução dos níveis de convivência social e de saúde mental.

MÉTODO

Optou-se pelo levantamento bibliográfico para situar e discutir produções que abordam os questionamentos levantados. Tal como sugere Alves-Mazzotti (2002), a

consulta abarcou trabalhos com reconhecimento no campo, a fim de favorecer resultados mais confiáveis e discussões fundamentadas. De acordo com a mesma autora, esta estratégia é especialmente indicada para a familiarização com o tema, interpretação crítica e suscitação de problemas na área.

O estudo levou à identificação de barreiras à criatividade e à reflexão sobre os percalços vivenciados pelos alunos e professores no contexto escolar. Em seguida, os dados foram discutidos à luz de possibilidades de atuação docente apontadas pelos autores revistos. Ao fim, refletiu-se sobre perspectivas e desafios de adoção dessas estratégias com base na literatura consultada.

RESULTADOS

Entraves à manifestação criativa

Antes de discutir as conjunturas escolares que favorecem o surgimento de barreiras à expressão criativa, julgou-se necessária uma breve apresentação sobre quais são os impasses à criatividade apontados pela literatura do assunto.

Conforme avalia Alencar (1999, 2010), as barreiras à criatividade podem ser de ordem pessoal ou cultural, admitindo-se significativas relações entre esses dois níveis. No primeiro grupo, a autora inclui as barreiras emocionais, perceptuais e intelectuais.

Entre as barreiras emocionais citadas por Wechsler (1993) pode-se construir os seguintes subgrupos:

a) estilo pessoal pautado na seriedade e lógica – nesta perspectiva, uma atitude diferenciada parece ecoar como tola ao meio, sendo preferível um modelo convencional na abordagem de problemas.

b) indisposição para o risco ou ambiguidade – situações novas, em geral, são ameaçadoras a estes sujeitos para quem o sucesso é encarado como estando distante. A dúvida de um caminho desconhecido traz indisposição para o enfrentamento de riscos, os quais vêm a se configurar como ameaças desnecessárias.

c) desconhecimento de pontos fortes – reflete o desconhecimento do sujeito sobre seus recursos e habilidades, o que evita ou empobrece o questionamento próprio de suas atitudes.

d) dificuldade com processos de mudança – leva à rápida desistência. Quando os primeiros obstáculos denunciam certo desconforto com situações de mudança, os comportamentos tendem à resistência, estereotipia e conformismo.

e) desprezo pela imaginação – revela a sobreposição de coisas sobre imagens, com demasiada importância à objetividade.

f) elevado apreço pela simetria – desordem e complexidade são dificilmente enfrentadas por pessoas com este perfil, o que dá início a uma tentativa desesperada de ordem.

g) atropelo do processo de incubação pela pressa na busca de soluções – a incubação constitui uma importante etapa do processo criativo, quando o sujeito, aparentemente, abandona a problemática de seu interesse. Neste momento, a lógica é superada por um conjunto de elaborações inconscientes que organizam uma solução criativa internamente. O atropelo desta etapa pode levar a soluções prematuras e empobrecidas.

h) receio em falar e ouvir – são temidas interferências de todo tipo, indicando ser o diálogo encarado como risco. Aqui, assinala-se como condição para a manifestação criativa a comunicação entre imaginação e elementos objetivados. Como ilustra Leite (1994), o intercâmbio empobrecido concebe uma relação alienada do homem de seus próprios processos internos.

Em consonância com as mesmas barreiras, Alencar (1989) cita a apatia em relação ao aprimoramento ou redirecionamento de ideias, a insegurança, o medo de fracassar, o receio em parecer ridículo e sentimentos de inferioridade como empecilhos para o ato criativo. Estas são características pessoais de ordem emocional que dificultam o processo criativo quando fortalecidas na interação com outros elementos influenciadores da criatividade.

No que refere às barreiras perceptuais, elas supõem a ausência de habilidades precursoras do processo criativo, em face da insensibilidade para apreensão de problemas, rapidez na busca de soluções, elevado uso de julgamentos e críticas, rigidez de pensamento e consequente carência de flexibilidade de ideias (Wechsler, 1993).

Tal ausência pode conduzir à estereotipia e ao preconceito, na medida em que julgamentos prévios não são aprimorados por questionamentos e novas experiências, mas permanecem aprisionados em concepções enrijecidas e arcaicas (Fleith, 1994).

Importa lembrar que todas as manifestações mencionadas remetem a uma combinação entre aspectos pessoais e reforços do ambiente, entre outros fatores. Assim como os elementos favorecedores, os inibidores não podem ser tratados de forma isolada do contexto, pois são constituídos em um jogo de relações complexas que marca o desenvolvimento da criatividade no ser humano.

Quanto às barreiras intelectuais, é indicado que inteligência e criatividade não constituem sinônimos (Torrance, 1976), porém assume-se que o fenômeno criativo abarca também aspectos cognitivos, o que dá relevância à necessidade de um nível intelectual mínimo para a criação.

No campo da cognição, destacam-se as habilidades do pensamento divergente como fortemente associadas à criatividade, ao passo que o uso demasiado da função convergente tende a ser uma barreira ao processo criativo (Alencar & Fleith, 2004). Tal atitude tanto pode decorrer de um estilo pessoal, como pode responder a imposições externas, chegando ao segundo grupo de barreiras citado por Alencar (1999), as de ordem sócio-cultural.

Barreiras desta natureza têm origem principalmente na sociedade, e vale destacar que o nosso ambiente social é marcado pelo enfrentamento das diversidades e pela repressão aos desvios de normas e padrões estabelecidos (Wechsler, 1993).

Como enfatiza Rosas (2005), a ameaça repressora distancia o homem de sua produção cultural, a partir da qual é gerada transformação social, para subjugar-lo à passividade do acato a padrões vigentes, excluindo a atividade questionadora de sua plataforma de vida.

E em que se materializa esta repressão? Nos “nãos” cristalizados, nas críticas injustificadas, no descaso aos talentos, na preguiça da novidade, no conformismo enrijecido, ilustrados por frases do tipo: “não me amole”, “me pergunte depois porque estou ocupado”, “deixe de lado essas ideias e vai brincar” (Alencar, 1989, p. 11).

As barreiras culturais expressam-se, principalmente, pela supervalorização do raciocínio lógico em detrimento da atividade imaginativa e intuitiva (Alencar, 1989), como se perder-se no tempo pela fantasia não gerasse conquistas que derrocassem o mito do tempo perdido, pois a imaginação jamais pode significar perda de tempo enquanto é base de uma criação.

Muitos autores atentam para os efeitos desastrosos de comportamentos que sufocam o movimento pela descoberta e exploração do mundo, em favor de atitudes

conformistas, passivas e estereotipadas, comumente adotadas como recurso único de (des)adaptação (Alencar, 1989, 2008).

“Repressão de necessidades criativas pode levar a verdadeiro colapso de personalidade”, destacou Torrance (1976) em referência a conflitos, dificuldades de ajustamento ou sentimentos de solidão que podem acompanhar indivíduos altamente criativos. Wechsler (1993), sobre o mesmo assunto, ressalta a associação comum entre loucura e criatividade na base de rotulações empregadas aos mesmos sujeitos.

A repressão pode ser silenciosa e desconhecida. Ao longo dos anos, um conjunto de falas internalizadas cria molduras às formas de pensar do sujeito para quem as barreiras se efetivaram. E quanto mais cristalizadas, maior também é a resistência. Expressões como “eu não tenho o menor jeito para...”, “eu sei que não sou capaz de...” ou “eu não vou experimentar porque não tenho as habilidades necessárias” (Alencar, 1989, p. 12) desenharam rígidos contornos às atitudes, em uma recusa à exploração de situações novas.

O que constantemente se observa nos indivíduos que tão “bem” tornaram próprios os discursos repressores é a descrença em suas potencialidades (Alencar, 1989, 2008; Fleith, 1994; Torrance, 1976; Wechsler, 1993; entre outros), o que tende a restringir significativamente os investimentos do sujeito na exploração de seu meio.

Têm-se, pois, que as barreiras de ordem pessoal (emocionais, perceptivas ou intelectuais) encontram-se atreladas às barreiras sócio-culturais, aceitando-se que as primeiras podem ter origem no ambiente familiar e na sociedade, como elucidado Wechsler (1993).

No que tange ao contexto escolar, ele é representativo de um conjunto variado de barreiras sócio-culturais que interessam a este estudo. Em face das considerações desenvolvidas, busca-se, então, refletir os entraves e potencialidades do espaço da escola e da atuação do professor.

Sobre as possibilidades criativas no espaço escolar

Para Lubart (2007), a importância do ambiente no desenvolvimento da criatividade relaciona-se não só com o favorecimento ou inibição de recursos para a criação, mas com o estabelecimento de padrões que conferem aceitação ou recusa a uma produção criativa.

Quanto ao primeiro aspecto, Wechsler (1993) reflete as dificuldades que compõem o cenário escolar brasileiro, reportando situações em que condições materiais mínimas de estimulação do processo de aprendizagem são negligenciadas. Ainda, destacam-se o reduzido investimento em educação, o alto índice de repetência (e as ineficazes medidas para sanar a questão), a inadequação dos livros didáticos ao contexto do aluno, a carente formação de professores, entre outros.

No que se refere aos padrões de seletividade da produção criativa, importa tratar os valores presentes na nossa sociedade como barreiras à criação, os quais, em geral, se fortalecem e perpetuam no modelo do sistema escolar. Esses valores variam de sociedade para sociedade e dizem respeito à extensão e profundidade com que aspectos pessoais da criatividade são cultivados e aceitos em um dado ambiente (Alencar, 1994).

Neste sentido, uma série de limitações à manifestação criativa parte das valorações impostas pelo modelo social capitalista. E, enquanto unidade envolvida nesta ampla determinação, o ensino reflete demasiada atribuição de valor à utilidade e à objetividade, em oposição à atividade imaginativa precursora da criação original. De acordo com Nakano (2009), o desenvolvimento do pensamento lógico apresenta-se como prioridade nos sistemas de educação formal.

Alencar (2007, 2008) aponta a aplicação de exercícios que admitem resposta única como uma frequente prática educativa que opera em favor do mínimo esforço na resolução de problemas, encerrando a enorme capacidade humana de vagar por alternativas múltiplas e negando as diferenças individuais. Em decorrência, nutre-se o medo do erro e do fracasso atrelado à dicotomia certo/errado, o que, neste trabalho, foi revisto como barreira ao processo criativo.

Nakano (2009) menciona a centralização do ensino no professor como um percalço que reforça a passividade dos alunos, já que não lhes é acessada qualquer oportunidade de participação na elaboração e avaliação dos conteúdos que, importa destacar, podem atender a objetivos estranhos às suas necessidades, uma vez definidos unicamente pelo professor.

Wechsler (1993) ressalta, ainda, que o estabelecimento de modelos punitivos da imaginação e reforçadores do pensamento convergente, além de inibir a criatividade, provoca uma aprendizagem efêmera, uma vez que a atribuição de sentido não se efetua pelo sujeito quando lhe são requeridas apenas habilidades de memorização. Mecanismos de estímulo-resposta utilizados na educação sugerem passividade e conformismo frente a tradições e costumes.

Nesta perspectiva, Alencar (2007) introduz uma crítica ao ensino voltado para o passado, visto como outra via possível de estagnação. Na medida em que o foco dá-se na direção da reprodução, qualquer ato de criação encontra aí sérios limites.

Lubart (2007) pontua a rigidez de regras como um outro entrave. Em geral, apenas uma forma de avaliação mede a performance do aluno, e ela pode não ser adequada ao seu estilo. Em tais casos, lembra Alencar (2010) que a incompetência e a inabilidade recebem destaque, ao passo que o talento não encontra estrutura fértil para o seu desenvolvimento e reconhecimento.

Em face dessas considerações, têm-se que as escolas parecem não estar preparadas para a diversidade. Existe uma lacuna entre a função da educação – orientada basicamente para a criatividade, no que tange à adaptação ativa do indivíduo – e as práticas educativas, que se encontram ancoradas em um sistema valorizador da estereotipia e da ordem (Wechsler, 1993).

O respeito pelas diferenças é um desafio que precisa ser assumido pela escola. Como afirma Rosas (2005), “pensar criatividade sob o olhar do viver em coletividade, converge na direção da dimensão ética e política de atitudes humanas, frente aos novos desafios de enfrentamento das desigualdades e formas de exclusão sociais” (p.8).

Para Novaes (2003), é momento de a escola abrir-se à diversidade de domínios, habilidades, experiências e referências sócio-culturais que a integram, em benefício de uma educação rica em possibilidades e articulações teórico-práticas, promovendo o deslocamento das exigências escolares para as necessidades e desejos do aluno.

Sendo tão importante o papel da instituição escolar no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, mostram-se urgentes reformas que contemplem em seu bojo não somente aspectos da cognição ou objetividade, mas da subjetividade humana, fornecendo condições reais para o desenrolar de processos criativos. Para tanto, concebe-se fundamental a descentralização do ensino de conteúdos para a estimulação de descobertas, com permissão à exploração ativa da realidade (Barreto, 2007; Barreto & Martinez, 2007).

É esse processo, e é esse um dos papéis da educação, que contribui com a geração de condições para o desenvolvimento de processos motivacionais internos ligados à busca de descobertas, tendo em vista a brevidade dos motivos extrínsecos (Wechsler, 1993).

Neste sentido, a figura do professor é de grande relevância. Segundo Lubart (2007), mesmo inseridos no sistema de educação descrito, alguns indivíduos mostram-

se capazes de mobilizar recursos próprios e processos criativos, o que em grande parte deve-se ao incentivo do professor.

A preponderância desse profissional no gerenciamento do talento criativo é apontada por Alencar e Oliveira (2007), em consideração aos estados latentes de criatividade que ganham expressão com o estímulo adequado e com a crença no potencial dos alunos. Essa ideia vai ao encontro das observações de Torrance (1987), que narrou ter sido fundamental a estimulação por parte de professores em alunos cujo desenvolvimento criativo mostrava-se atrofiado.

Também Wechsler (1993) faz referência a este assunto, salientando que vários sujeitos que se destacaram em produções criativas afirmam ter havido em sua história a presença de um mentor inspirador, em muitos casos, encarnado pelo professor. A relação aqui descrita, em geral, pauta-se em um clima de confiança, respeito e carinho.

Lubart (2007) e Alencar (1994) referem ao mesmo tipo de relação estabelecida entre algum professor e o indivíduo criativo, em sua história, uma observação corroborada por diferentes estudos.

Para Alencar (2007), é possível ampliar as habilidades criativas a partir da abertura e do reforço a valores, comportamentos e características que estruturam formas originais e inovadoras de adaptação. E esse processo passa necessariamente pela atuação do professor.

O professor, em sua posição privilegiada, tanto pode contribuir para a manifestação criativa a partir da valorização dos aspectos favorecedores ao ato, como pode reduzir ou eliminar sua expressão, por meio de atitudes repressoras e de reforço a comportamentos conformistas e passivos do aluno (Lubart, 2007).

As razões que levam um professor a agir favoravelmente ao desenvolvimento criativo de seus alunos podem ter explicações diversas. Uma das concepções aceita neste estudo, remete à sua formação escolar. Segundo Alencar e Oliveira (2007), o professor que teve suas habilidades criativas estimuladas na escola tende a construir uma prática mais comprometida com a criatividade. Do mesmo modo, as barreiras enfrentadas em sua história escolar podem orientá-lo em direção contrária.

Além dos entraves conhecidos no processo de escolarização, alguns estudos atuais identificam barreiras específicas a esses profissionais. Diferentes autores concordam que o desconhecimento da relevância do tema criatividade e de estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento tende a refletir em práticas educativas descomprometidas com esta causa (Alencar, 2007; Barreto & Martinez, 2007; Oliveira

& Alencar, 2007; Ribeiro & Fleith, 2007; Wechsler, 2001). Como afirmam Ribeiro e Fleith (2007, p. 12), “a falta de informação adequada leva o docente a desconsiderar a criatividade como uma dimensão importante em sala de aula e consequentemente a não dispor de ferramentas de estímulo à criatividade neste contexto”.

Neste sentido, Alencar e Oliveira (2007) salientam a urgência do reconhecimento da importância da criatividade por parte de cursos formadores de professores, a fim de que esta temática seja contemplada e instrumentalizada como valioso recurso para o processo ensino-aprendizagem.

Em estudo conduzido pelas mesmas autoras, que investigou a formação no curso de Letras oferecida por duas instituições de ensino do centro-oeste brasileiro, evidenciou-se a mesma necessidade, quando em vinte professores entrevistados, apenas dois relataram conhecer procedimentos ou técnicas para tornar as aulas mais criativas. Na maioria dos casos, a atuação parece individual e intuitiva, já que nenhum conteúdo explícito cedeu qualquer orientação.

Ao que constatou Joly (2001), o professor, como importante responsável na estimulação criativa dos alunos, pode apresentar dificuldades pessoais quanto à expressão própria da criatividade e, com isso, trazer contribuições limitadas ao desenvolvimento criativo dos mesmos, uma vez negligenciadas suas necessidades quando em formação.

Tal observação vai ao encontro do que Oliveira e Alencar (2007) indicaram: “professores criativos passam para seus alunos esse espírito criativo” (p. 224). É possível, pois, que uma experiência escolar fomentada por práticas pedagógicas orientadas para a criatividade forneça subsídios para a construção de uma atuação profissional com igual interesse.

Wechsler (2001), tal como outros autores, enfatiza a possibilidade de formação de professores com conteúdos e estratégias criativas. Revisando a produção dissertativa sobre o assunto em toda a década de 90, a autora encontrou resultados consideráveis decorrentes de programas de treinamento em criatividade, o que acentua a urgência de preparação de professores.

Barreto (2007) elucida que a necessidade de inclusão do aspecto humano nos processos de ensino-aprendizagem está presente em todos os níveis de ensino. Nos cursos abordados, isso se reflete na ausência de articulações entre a formação em pesquisa e subjetiva, que com igual importância constroem a atividade profissional.

Entre todas as dificuldades apontadas, pode-se de fato constatar que o modelo de ensino atual não favorece a formação criativa de professores. Porém, é fundamental compreender que, em si, ele não determina o desenvolvimento da criatividade no sujeito. Tal fato traz luz às possibilidades criativas de professores referidas por Barreto e Martinez (2007).

Tais possibilidades ancoram-se na sensibilidade, motivação pelo trabalho docente, abertura e flexibilidade como qualidades capazes de instalar um clima criativo e receptivo a novas ideias, refletem as autoras. Reconhece-se que estas possibilidades podem se justificar por razões diversas, por isso este estudo concorda com uma concepção de formação que ultrapassa o espaço escolar e acadêmico. Refletir o papel do ensino criativo na formação docente pode engendrar uma nova forma de educar, com contribuições não somente ao professor atuante, mas aos alunos que experimentarem formas criativas de expressão com sua devida abertura e incentivo (Ribeiro & Fleith, 2007).

CONCLUSÕES

Os resultados sugerem que as barreiras à criatividade podem ser enfrentadas com a definição de condições de abertura e valorização das características criativas, a partir do fomento de uma cultura de aceitação das diferenças e reconhecimento dos diversos talentos. Por outro lado, elas tendem a se fortificar quando são valorizados comportamentos estereotipados e lógicos. O professor assume posição central neste processo, uma vez que o estabelecimento de uma conjuntura favorável ou não à criatividade passa por sua permissão e atuação.

Embora o treino da criatividade venha se consolidando como um recurso desejável, o desafio de expandir o conhecimento construído e inserir novas plataformas de pensamento na educação parece pouco discutido. É importante que as razões para tal distanciamento sejam aclaradas para que as contribuições dessa ciência alcancem maior abrangência. Tem-se, pois, um campo de conhecimento ainda carente de pesquisas.

Uma importante via de difusão e reflexão das ideias aqui explanadas poderia se dar nos espaços de formação de professores. Defendendo a importância desses profissionais na condução do desenvolvimento criativo dos alunos, este estudo acredita na urgência de capacitação docente para atingir os objetivos de uma educação

aberta à diversidade e emancipatória, na medida em que fornece condições para o aproveitamento máximo do potencial criador humano.

Acredita-se que a superação de barreiras ao processo criativo no ambiente escolar apóia-se sobretudo em uma formação crítica de professores, munindo-os de conhecimentos que permitam uma intervenção criativa em sala de aula. Uma prática docente comprometida com o desenvolvimento criativo dos alunos tende a favorecer que os atores envolvidos neste processo atinjam níveis superiores de convivência e de saúde mental.

REFERÊNCIAS

Alencar, E. M. L. S. de. (1989). *A repressão ao potencial criador*. Psicologia, Ciência e Profissão, 9(3), 11-13.

Alencar, E. M. L. S. de. (1999). *Barreiras à criatividade pessoal: Desenvolvimento de um instrumento de medida*. Psicologia Escolar e Educacional, 3, 123-132.

Alencar, E. M. L. S. de. (2007) *Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa*. Psicologia: teoria e pesquisa, 23, 45-49.

Alencar, E. M. L. S. de. (2008) *Repensando a educação para o século XXI*. Disponível em:<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=95&Itemid=91>. Acesso em 07 de abril de 2010.

Alencar, E. M. L. S. de; Bruno-Faria, M. de F. & Fleith, D. de S. (2010). *A medida da criatividade: possibilidades e desafios*. In: E. M. L. S. Alencar, M. de F. Bruno-Faria, D. de S. Fleith & col. (Org.). Medidas de criatividade (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed.

Alencar, E. M. L. S. de. & Fleith, D. de S. (2004). *Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior*. Psicologia: Reflexão e Crítica, n. 17, pp.105-110.

Alves-Mazzotti, A. J. (2002). *A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis – O retorno*. In L. Bianchetti, L. Etti, & A. M. N. Machado (Eds.), *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (pp. 25-41). Florianópolis: Ed. da UFSC & São Paulo: Cortez.

Barreto, M. O. (2007). *O papel da criatividade no ensino superior*. *Diálogos e Ciência*, Ano V, n.12, pp. 1-13.

Barreto, M. O. & Martinez, A. M. (2007). *Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu*. *Estudos de psicologia* (Campinas), 24(4), pp. 463-473.

Fleith, D. de S. (1994) *Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional*. In: A.M.R. Virgolim & E.M.L.S. Alencar (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (pp. 43-69). Petrópolis: Vozes.

Isaksen, S. G.; Puccio, G. J. & Treffinger, D. J (1993). *An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving*. *The Journal of Creative Behavior*, v. 27, n. 3, pp. 147-170.

Joly, M.C.R.A. (2001). *A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 2, 11-20.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Martinez, A. M. (1995). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papirus.

Nakano, T. C. (2009). *Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 45-53.

Novaes, M.H. (2003). *O que se espera de uma educação criativa no futuro*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 2, 155-160.

Osborn, A. F. (1981). *O Poder Criador da Mente*. São Paulo: IBRASA.

Oliveira, Z. M. F. & Alencar, E. M. L. S de. (2007). *Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras*. Psicologia Escolar e Educacional, Ribeirão Preto, 11(2) p. 223-23, 2007.

Ribeiro, R.A. & Fleith, D. de S. (2007). *O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 403-416.

Rosas, A. (2005). *Criatividade como constitutivo da educação popular: uma abordagem acerca da diversidade cultural a partir de Paulo Freire*. Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife.

Torrance, E. P. (1976). *Criatividade: Medidas, testes e avaliações* (A. Arruda, Trad.). São Paulo: Ibrasa.

Torrance, E. P. (1987). *Teaching for creativity*. Em: S. G. Isaksen (Org.), *Frontiers of creativity research. Beyond the basics*(pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Virgolim, A.M.R. (1994). *Criatividade e saúde mental: um desafio à escola*. In: A.M.R. Virgolim & E.M.L.S. Alencar (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (p. 43-69). Petrópolis: Vozes.

Wechsler, S.M. (1993). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy.

Wechsler, S.M (1996). *Criatividade e psicologia escolar: implicações da pesquisa para a prática* – Coletâneas da Anppep, 1(5), 53-61.

Wechsler, S. M.(1998). *Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária*. Psicologia Escolar e Educacional, 22, 89-101.

Wechsler, S.M. (1999). *Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária*. In: S.M. Wechsler & R.S.L. Guzzo (Orgs.). *Avaliação psicológica: perspectiva internacional* (p. 231-259). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wechsler, S.M. (2001). *Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 215-226.

Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). *Caminhos para avaliação da criatividade: perspectiva brasileira*. In R. Primi. *Temas em avaliação psicológica* (p. 103-115). São Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.

Wechsler, S. M. & Nakano T. C. (2003). *Produção científica brasileira em criatividade: o estado da arte*. *Escritos Educacionais*, 2(2), 43-50.

Zanella, A.V., Ros, S.Z., Reis, A.C. & França, K.B. (2003). *Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal*. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 143-150.

BRINCADEIRA E BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elieuzza Aparecida de Lima

Departamento de Didática, FFC, Unesp, Campus de Marília

Grupos de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”
e “GP – FORME - Formação do Educador”

E-mail: aelislina@ig.com.br

Introdução

Entendimentos sobre a formação e a atuação docente como processos complexos, desafiantes e potencialmente desenvolvimentos exigem reflexões contínuas. Particularmente, discussões e debates acerca da necessária articulação entre a constituição da identidade profissional e pessoal do(a) professor(a) em cursos de formação inicial e em serviço e a atuação pedagógica mediadora e intencional voltada para as possíveis intervenções, ações e propostas humanizadoras nos espaços escolares.

Nessa articulação, as atividades da criança e do(a) professor(a) não se caracterizam como quaisquer tarefas, mas representam vivências que põem em uso capacidades psicológicas e emocionais; momentos em que adulto e criança podem conciliar objetivos a que querem chegar aos motivos que impulsionam suas ações.

Para o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das Escolas de Educação Infantil, essa ideia tem uma implicação fundamental, desqualificando tarefas propostas pouco capazes de motivarem aprendizados essenciais ao desenvolvimento cultural pleno na infância e de envolverem a criança e o adulto como sujeitos ativos e protagonistas de suas ações.

Comungamos com a defesa de Leontiev (1978; 1988) de que a atividade humana possibilita aprendizagens essenciais à promoção do desenvolvimento cultural da pessoa, dadas condições adequadas de vida e de educação. Com essa orientação teórica, com implicações didático-metodológicas, a proposta deste texto é discutir sobre atividades humanizadoras e seu papel decisivo na formação plena da inteligência e da personalidade infantis, especialmente a brincadeira. Esta considerada a forma mediante a qual a criança melhor se relaciona com o mundo – apropriando-se da cultura e

também produzindo uma cultura típica da infância. Ao lado dela, outras atividades são também essenciais a essa formação humana na infância, tais como as plásticas, as de movimento e as de comunicação.

Nesta reflexão, consideramos as possibilidades de formação em serviço de professore(a)s da educação infantil, a partir de (re) visões de concepções e práticas lúdicas na infância. Reafirmamos, pois, o papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento integral da criança e também o papel mediador do(a) professor(a) como profissional habilitado na proposição de situações, tempos, espaços, materiais potencializadores do brincar nas Escolas de Educação Infantil.

Em defesa da Brincadeira na Educação Infantil

Ao longo do percurso do Projeto de Pesquisa e Extensão Universitária “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas” (LIMA, 2010), concluído junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília – SP, uma das preocupações foi (re)significar o lugar de atividades fundamentais à constituição humana da criança, nas rotinas escolares. Esta exposição sintetiza ações desse projeto voltado à formação em serviço de professore(a)s, com a perspectiva de redimensionar conceitos e práticas docentes, considerando o valor, o lugar e o papel da brincadeira na Educação Infantil.

A partir daqui, convidamos o(a) leitor(a) a refletir sobre as apropriações teóricas realizadas no trabalho de pesquisa, com foco no papel da brincadeira de papéis sociais ou de faz de conta no desenvolvimento cultural da criança.

Comumente observamos práticas educativas reveladoras do papel secundarizado de diferentes tipos de brincadeira, especialmente de papéis sociais, na rotina semanal das crianças, bem como do controle dos adultos em relação aos lugares reservados para os brinquedos e sua acessibilidade (LIMA, 2005; 2010). Um exemplo disso são práticas pedagógicas aparentemente fundamentadas na ideia de brincadeira como “coisa que não é séria” (MELLO, s/d) e, em virtude disso, a proposição em segundo ou terceiro plano dessa atividade na educação infantil, com privilégio de situações consideradas “mais pedagógicas”, tais como aquelas registradas em folhas e

cadernos: cópias de palavras e textos, e coloração de desenhos mimeografados (LIMA, 2005; 2010).

Essa compreensão de brincadeira desconsidera seu papel como atividade vital para a humanização infantil, ao lado de outras atividades também essenciais à formação cultural plena e completa da criança, como já apontado. A secundarização ou “terceirização” do tempo, espaços, materiais para a brincadeira na educação infantil pode causar prejuízos ao desenvolvimento integral da criança, com impactos decisivos para a plenitude de suas vivências e aprendizagens. Essas afirmações implicam um enfoque atento às especificidades das atividades e aprendizados na infância e às possibilidades de inserção ativa da criança nos espaços coletivos de educação, com possibilidades de apropriação de bens culturais e de produção de uma cultura infantil.

A questão não é desconsiderar o valor das atividades de leitura e escrita na Educação Infantil. Ao contrário, a defesa é que as crianças possam ler e escrever como leitores e escritores efetivos, sem privilégio e valorização exacerbada de operações motoras e perceptivas envolvidas nessas atividades. Em outras palavras, os treinos motores e a repetição, normalmente, tão enfatizados para se aprender a ler e a escrever não sintetizam as ações características da atividade de escrita, como forma de linguagem sofisticada e complexa, como afirmava Vygotski (1995). Na verdade, o modo como se concebe e trabalha, geralmente, a leitura, a escrita e a aritmética, na Educação Infantil, não constitui a criança como compositora e criadora de textos.

Compactuando com essa perspectiva teórica, uma das ideias centrais das revisões conceituais realizadas nas ações realizadas no projeto mencionado foi: na brincadeira de papéis sociais, a criança representa aquilo que ainda não pode fazer sozinha. Esta atividade é uma forma da criança conhecer as relações sociais, de se relacionar com outras crianças, de aprender a criar, desenvolvendo capacidades especificamente humanas, tais como a memória e a atenção voluntárias, a comunicação, a imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Como ressalta Mukhina (1996), a criança aprende, nessa atividade lúdica, a manusear o substituto do objeto, conferindo a ele um novo nome de acordo com o jogo e manuseando-o de acordo com essa nova nominação. Esse objeto substituto transforma-se em suporte para as ações mentais. No manuseio dos objetos substitutos, “[...] a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias [...]” (MUKHINA, 1996, p. 165).

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas. (MARTINS, 2006, p. 39).

De acordo com a autora, o faz de conta fundamenta-se nas relações estabelecidas pelas pessoas em determinadas situações temporais e sociais e nas condições de vida da criança, sendo demonstrativos das relações humanas interpretadas por ela (VIGOTSKI, 2009). A unidade básica do jogo infantil se constitui, assim, no papel assumido pela criança e nas ações pertinentes à interpretação desses papéis sociais.

Para entendermos sobre os níveis pelos quais passa a brincadeira de papéis sociais, recorremos a Elkonin (1987). Para este estudioso russo, até chegar a seu apogeu, que se constitui na representação da relação entre as pessoas, há quatro momentos a serem considerados no faz de conta. No primeiro deles, o conteúdo central do jogo é constituído pelas ações realizadas pela criança com determinados objetos. Ela imita as ações do adulto repetidas vezes, não pela situação lúdica, mas pela própria característica do objeto. Não há regras definidas, nem a utilização de papéis; além disso, a criança não consegue utilizar o nome substituto para o objeto ou esquece e o muda com facilidade.

Depois desse nível, as ações com o objeto passam a ser realizadas pela criança na ordem determinada socialmente. O faz de conta ainda não representa os papéis existentes socialmente, porque a preocupação não está centrada na representação de ser mãe e se relacionar com o filho, mas nas ações com os objetos.

Num terceiro nível, destaca Elkonin (1987), a interpretação do papel assumido passa a ocorrer de forma clara e precisa. Neste momento, a ação com objetos perde sua centralidade e é utilizada como constituinte do papel representado.

No quarto momento, o conteúdo principal do jogo de faz de conta é assumido pela representação da relação travada entre as pessoas. É o apogeu da brincadeira de papéis sociais ou faz de conta. Cada criança assume um papel bem definido

previamente, representando condutas inerentes a ele. As regras do papel representado prevalecem e a infração de uma delas é impossível.

Para a existência desse auge da brincadeira de papéis e para que essa atividade cumpra seu papel no desenvolvimento humano é essencial a atuação consciente e intencional do(a) professor(a) responsável pela inserção, nos momentos escolares, desta e de outras atividades. Concordamos com Martins (2006, p. 40) que

A brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social.

Assim como o jogo, as atividades produtivas, tais como, por exemplo, pintura, modelagem, recorte colagem, desenho, dentre outras, são fundamentais, pelo seu valor educativo, para o desenvolvimento das crianças. Elas são importantes formas de expressão dos sentimentos, vontade, conhecimentos e percepções infantis. Requerem um planejamento de ações, processo e produto final. Nessa perspectiva, antes mesmo da criança escrever convencionalmente, ao desenhar, por exemplo, ela cria bases orientadoras para a aquisição da linguagem escrita.

Nesse sentido, quando o(a) professor(a) intencionalmente propõe situações, espaço, material e permite que a criança seja ativa no processo das atividades produtivas, ela poderá fazer escolhas essenciais para suas representações por meio da modelagem, por exemplo. Nesse processo, com a mediação docente, a criança planeja o que realizará, antes do início do desenvolvimento da atividade, com possibilidade de novos planejamentos de suas ideias. As atividades produtivas e a brincadeira são, nesse processo, essenciais ao desenvolvimento infantil e se intencionalmente motivadas pelo(a) professor(a) poderá, no conjunto das ações e intenções pedagógicas, potencializar a criação de novas necessidades infantis, dentre elas o desejo de estudar, de elaborar teorias – ainda que provisórias.

Com condições adequadas de vida, educação e atividade, no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, a criança passa a ter motivações cognitivas decorrentes da sua maior autonomia no mundo, relacionando-se com os outros de maneira mais convencional do ponto de vista do adulto; tem novas cobranças em relação ao conhecimento da leitura e da escrita. A brincadeira passa, nesse contexto, a ocupar outro lugar na vida da criança e o estudo, mediante as vivências realizadas por

ela, com intervenções mediadoras do(a) professor(a), passa a ser a atividade principal infantil.

Para que o estudo assuma esse papel como atividade principal, assim como para qualquer outra atividade, a intervenção docente é fundamental como criadora de novas motivações de conhecimento que sejam realmente eficazes ao longo da infância (MUKHINA, 1996). Com essa intenção, defende Freinet (1975), o(a) professor(a) proporciona momentos de contato da criança com a leitura e escrita contextualizadas socialmente, como, por exemplo, rodas de leitura, livro da vida, leitura e contação de histórias, jornal de parede, jornal da turma, como escritas em contextos sociais determinados, em que a criança sabe o que escreve, para quem, para que, com quais objetivos, apropriando de novas necessidades de conhecimento tais como aquelas voltadas ao estudo. Portanto, é necessário criar situações diversas para além do espaço físico em que a criança está, quer seja a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental com suas particularidades e objetivos. Nesse sentido, esses dois níveis da educação precisam rever seus conceitos, intenções e ações para ressignificação do planejamento de tempos, espaços, materiais, atividades e relações nas Escolas de Educação Básica.

Tendo como fundamento esses princípios teóricos, com impactos decisivos para ações pedagógicas intencionalmente voltadas à formação de um novo homem, numa nova escola, mediante um bom ensino (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988; BARROCO, 2008), apresentamos, na seqüência, os percursos e resultados da pesquisa ora partilhada.

Trilhas da pesquisa: instrumentos e resultados

Conforme já mencionado, as ações do Projeto de Pesquisa e Extensão “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas” (LIMA, 2010) compõem os dados e resultados apresentados neste texto. Especificamente, trazemos à discussão concepções de brincadeira e do papel do(a) professor(a) em situações lúdicas, considerando questionário aplicado às professoras parceiras da pesquisa e observações da prática pedagógica por elas organizadas e desenvolvidas.

O objetivo da pesquisa dirigiu-se ao desenvolvimento de estratégias de formação de professoras de educação infantil parceiras da pesquisa, de alunas do Curso

de Graduação de Pedagogia da FFC/UNESP/Marília-SP., e da professora coordenadora da pesquisa e das pesquisadoras colaboradoras. Para isso, além dos dados coletados por meio de levantamento bibliográfico, questionário, fotografias e observação da prática pedagógica, foram realizados estudos e reflexões conjuntas com as profissionais participantes da pesquisa, a partir dos dados coletados e dos fundamentos teóricos compartilhados com elas – alguns dos quais já salientamos anteriormente.

A investigação constituiu-se por meio de estudos teóricos e práticos, envolvendo reflexões oriundas da perspectiva histórico-cultural de educação e investigação-ação numa Escola Municipal de Educação Infantil de Marília, no interior paulista.

Os procedimentos metodológicos envolveram seis etapas investigativas. A primeira etapa referiu-se à consulta a fontes de informação para coleta de dados necessária à revisão bibliográfica, para levantamento de literatura especializada sobre brincadeira, brinquedos e brinquedoteca. Na sequência da validação do roteiro do questionário piloto, houve aplicação do primeiro questionário às seis professoras participantes desta pesquisa.

A terceira etapa envolveu observação, fotografia e registro por escrito em diário de campo de situações da prática pedagógica, relativas às brincadeiras propostas por essas professoras atuantes na escola parceira da pesquisa. Para a quarta etapa, como já mencionado, a proposta foi discutir com as profissionais os dados relativos às observações e fotografias de situações da suas práticas pedagógicas, bem como de concepções apresentadas nos questionários aplicados na segunda etapa da pesquisa, com análises a partir de fundamentação teórica conseguida em revisão bibliográfica. Além disso, na quinta etapa, foi construída uma brinquedoteca na escola parceira com envolvimento das professoras participantes da pesquisa, das alunas bolsistas e da equipe gestora da escola.

Do caminho teórico e metodológico percorrido, partilhamos alguns resultados.

Um deles se refere à atividade da criança e do(a) professor(a) como qualquer fazer no âmbito da escola. De encontro com essa assertiva, a perspectiva histórico-cultural, em especial os estudos de Davídov (1988), Leontiev (1988) e Talízina (1988), evidencia a atividade como um conjunto de ações mobilizadoras da utilização de capacidades mentais. Não se trata, pois, de “qualquer tarefa” realizada nos espaços escolares.

Nas nossas reflexões com as professoras, essa ideia destacou-se. Principalmente, nos fizeram repensar as tarefas propostas pelo(a) professor(a) e realizadas pela criança, muitas das quais incapazes, de um modo geral, de motivar aprendizados essenciais ao desenvolvimento amplo na infância e de envolver as crianças e os adultos como protagonistas nas situações vividas, como já afirmamos.

Um dado coletado e analisado nas discussões com as professoras parceiras da pesquisa referiu-se à enumeração de 1 (um) a 5 (cinco) para as atividades, abaixo descritas, oferecidas às crianças e sua frequência:

- Atividades de leitura e escrita
- Atividades com jogos pedagógicos. Por exemplo: _____
- Atividades registradas em cadernos e/ou folhas
- Atividades com brinquedos
- Atividades de dança, música, desenho, pintura, colagem

Dos seis questionários, foi possível constatar que os focos dos trabalhos realizados na escola investigada são “atividades de leitura e escrita” e “atividades registradas em cadernos e/ou folhas”, ora assinaladas como primeira ora como segunda maior frequência das tarefas propostas.

Nos encontros para discussão dos dados, as professoras relataram que se trata de exigência dos órgãos gestores da educação municipal de Marília (SP), porque é uma cultura, até mesmo dos pais, registros escritos no caderno, uma vez que “não pode deixar a criança apenas brincar”, são necessárias tarefas “sérias” e pedagógicas.

Essa constatação nos projetou a reafirmar algumas teses. Uma delas é que a brincadeira nos primeiros anos de vida é a atividade humana que melhor promove o desenvolvimento cultural da pessoa. Para nossas reflexões, essa concepção assumiu um papel precípuo para ressignificar o lugar da brincadeira na rotina diária e semanal das crianças e nos fez repensar a premência de situações mediadoras de atividade colaborativa entre adultos e crianças e entre as crianças.

Com essa defesa, no processo de educação sistematizado, o(a) professor(a) pode assumir-se como sujeito da prática pedagógica, planejando e criando elos mediadores entre a criança e a cultura e oferecendo condições objetivas de atuação ativa da criança nas situações educativas propostas (DAVÍDOV, 1988).

Na verdade, como defende Chaves (2008, p. 79),

Evidentemente, a ação intencional e sistematizada do professor é fundamental para o processo de ensino e assim deve ser considerada. No entanto, é necessário ressaltar que a vivência da criança, em todos os espaços e tempos, na instituição, também se configura como essencial para a aprendizagem.

O envolvimento ativo da criança pode ser provocado a partir de situações em que ela se envolve completamente naquilo que realiza, seja uma brincadeira ou outras atividades tais como o desenho, a pintura, a dramatização, as conversas com adultos e crianças, por exemplo.

Como vimos, a prática observada e as respostas das professoras parceiras do projeto ao questionário aplicado revelam o papel secundarizado da brincadeira na rotina semanal das crianças de cinco anos; os lugares reservados para os brinquedos acessíveis somente a essas profissionais (e também muitas vezes inacessíveis também para elas).

Além disso, das observações da prática pedagógica pudemos depreender o papel passivo da criança no interior da escola de Educação Infantil e as atitudes e ações docentes possíveis de serem consideradas espontaneístas nos momentos de brincadeira. Um exemplo disso são práticas pedagógicas aparentemente alicerçadas na compreensão da brincadeira como “passatempo” e, em virtude disso, seu lugar praticamente “terceirizado” na educação das crianças de cinco anos, com privilégio de situações consideradas pedagógicas e mais educativas, tais como os registros de letras, palavras, textos e números.

Outro questionamento feito às professoras se referia a: “Numa semana de trabalhos, você propõe para suas crianças que tipo de atividades consideradas situações de brincadeira? Descreva algumas delas”. Vejamos as respostas reveladoras dessas profissionais:

Professora 1:

Brincadeiras recreativas (parque, areia); Brincadeiras de roda cantadas, lenço que corra; pato, pato, ganso; pular elástico.

Professora 2:

Lenço que corra, Tanque de areia; Brincadeiras de Roda (Expressão Corporal com músicas); Jogo do Silêncio (na sala de aula após as atividades da sala); Estátua, Aparelho Recreativo.

Professora 3:

Lenço que corra, batata quente, boliche, jogos de memória.

Professora 4:

Brincadeiras com arcos (pular os arcos), roda cantada, lenço-que-corra, pular corda.

Professora 5:

Lenço-que-corra, passa-anel, brincadeiras de roda, brincadeiras com arco, bola.

Professora 6:

Dia do brinquedo – uma vez por semana os alunos trazem brinquedos e coletivamente desenvolvem brincadeiras, onde sempre estou junto mediando algumas situações; atividades lúdicas como lenço-que-corra; coelhinho saiu da toca; etc; atividades nos aparelhos recreativos, tanque de areia, com bola, corda; etc.

Sem desconsiderar o valor das brincadeiras citadas pelas profissionais para a humanização das crianças, na discussão sobre esses dados, indagamos a elas o porquê em nenhuma das respostas havia sido citado o faz de conta e se não o consideravam como brincadeira. As professoras se surpreenderam por não terem indicado a brincadeira de papéis e comentaram que as crianças brincam muito de faz de conta.

Na educação das crianças do último ano nas escolas infantis, tanto quanto o faz de conta, outros tipos de brincadeira são também colocados à margem, uma vez que a corrida é a “preparação” das crianças para o Ensino Fundamental. Como os dados mostram, as crianças brincam, mas somente quando existe tempo de sobra ou quando a rotina assinala a brincadeira em uma ou duas vezes na semana, por aproximadamente trinta minutos, sobretudo, para ida a aparelhos recreativos ou a quadra. As demais brincadeiras citadas, em geral, têm fins didáticos e sem crédito para os fins lúdicos e estéticos dessas atividades.

Infelizmente, os dados coletados constataam a brincadeira de faz de conta como atividade desprivilegiada e sem lugar intencionalmente mediado nas situações propostas na escola pesquisada. Esses dados anunciam, portanto, a o desconhecimento e a desconsideração do valor e papel do faz de conta como atividade vital para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, como anuncia e defende Vigotski (2009).

Além dos encontros de estudos e análises conjuntos com as professoras parceiras das pesquisas, provocadores de revisões teóricas e práticas, uma das etapas da pesquisa envolvia a organização bem pensada de um espaço para brincar, onde essas profissionais e as crianças pudessem desenvolver ações e atitudes mobilizadoras de capacidades tipicamente humanas.

Um dos primeiros desafios para essa organização foi pensar em um lugar para isso. Embora a escola parceira dos trabalhos tenha uma boa estrutura arquitetônica (quiosque, área verde com brinquedos, salas de atividades utilizadas em rodízio por diferentes turmas de crianças e professoras, por exemplo), pelo número de turmas que tem, faltava um espaço específico para a construção de uma brinquedoteca. A opção, depois de pensarmos, equipe gestora da escola, professoras e equipe pesquisadora, foi utilizar uma sala onde se depositavam materiais diversos.

Com auxílio financeiro para compra de objetos (principalmente, livros e brinquedos) e contribuição de bolsistas vinculadas ao Núcleo de Ensino da FFC – Unesp – Marília, SP, organizamos os materiais existentes no espaço escolhido e o enriquecemos com os brinquedos e objetos para uma primeira versão da brinquedoteca, que será, conforme refletimos nos encontros com as professoras parceiras e equipe gestora da escola, continuamente revisitada, reestruturada e flexível às ações e interesses infantis.

O espaço atualmente conta com prateleiras de aço, brinquedos de diferentes tipos, jogos, materiais (papéis diversos, lápis e canetinhas coloridos, tintas, pincéis, arara com fantasias, máscaras, perucas, tapetes e almofadas, cadeiras e mesinhas para os jogos e ações plásticas, livros de literatura infantil, revistas, dentre outros). Abre-se para todas as faixas etárias da escola (dos primeiros meses aos cinco/seis anos) e tem como perspectiva momentos de permanência e ações das crianças de todas as turmas em momentos da rotina semanal.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, mediante a brincadeira, a criança tem a possibilidade de formar e ativar o uso de capacidades fundamentais ao seu

processo de humanização. Um exemplo dessa formação e ativação é a capacidade de representação: ao fazer de conta que um pente é um avião, ou assumir papéis sociais, a criança mobiliza o uso da função simbólica da consciência, essencial para a aprendizagem da escrita.

Essas afirmações ratificam a necessidade de um enfoque dirigido às especificidades dos aprendizados conquistados na infância e de seu valor no processo em que a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade e de expressão em diferentes linguagens. Assim, tornam-se primordiais reflexões para tomada de consciência sobre a particularidade dos processos de ensino intencionais e conscientemente organizados na infância. Particularmente, processos educativos com lugar de destaque para as atividades lúdicas, plásticas, comunicativas e de movimento na rotina diária e semanal das escolas de Educação Infantil, considerando o papel do faz de conta na formação humana plena das crianças e a intervenção intencional do(a) professor(a) para enriquecimento dos conteúdos do jogo.

Trata-se de dar visibilidade às formas típicas de expressão e de atuação da criança no mundo, atividades por meio das quais ela se apropria da cultura elaborada historicamente e também constitui uma cultura infantil, denotativa dos seus modos de ver e agir na sociedade.

Considerações Finais

Mediante as ações previstas na pesquisa, em especial, nos encontros e discussões com as professoras parceiras, a tentativa foi (re) significar conceitos e práticas docentes, considerando também a formação pessoal e profissional de todos os sujeitos envolvidos: professore(a)s em formação inicial e em serviço, pesquisadora e colaboradoras da investigação.

A pesquisa revelou a necessidade de ações articuladas entre a Universidade e as Escolas de Educação Infantil para estudos e ampliação dos conhecimentos aprendidos nos momentos de formação inicial das professoras atuantes na educação de crianças pequenas em situações de formação continuada ou em serviço.

Especialmente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos trouxe novos desafios e exigências para a Educação Infantil que, conforme as professoras salientaram nas discussões coletivas, cada vez mais cedo se espera que as crianças

escrevam e leiam e as ações propostas na escola se voltam quase que exclusivamente para isso.

De acordo com nossa pesquisa, um dos desafios postos para pesquisadore(a)s e professore(a)s dedicados à infância é a criação de espaços permanentes de formação docente. No caso da Rede Municipal de Marília (SP), um dos agravantes é a carga horária de trabalho docente não envolver horas dedicadas às reflexões conjuntas sobre fundamentos e práticas na Educação Infantil. Faltam estudos e ressignificações conceituais, uma vez que, no cotidiano educativo, compreensões sobre quem são as crianças, quais seus direitos e necessidades, quais as especificidades da docência na infância e quais atividades podem melhor promover aprendizagens e humanização nos primeiros anos de vida, são consideradas obviedades.

Com essa parceria Universidade e Escolas de Educação Infantil, buscamos abrir o diálogo com profissionais que se dedicam à infância, os quais se desafiam diariamente a educar as crianças. Nosso desejo com esse diálogo, para além das constatações tão comuns em pesquisas da área da educação, é que essa abertura à interlocução constitua-se como espaço para (des)alienação do fazer docente e para a humanização/emancipação de adultos e crianças.

Depreendemos, portanto, dos trabalhos de pesquisa e estudos ora compartilhados, a emergência de situações e práticas voltadas à formação continuada ou em serviço de professore(a)s com articulação com as possibilidades de ação da Universidade, em especial nos âmbitos da pesquisa e da extensão universitária. Em relação ao contexto da Educação Infantil, esse trabalho formativo é marcado por desafios e perspectivas em busca da profissionalização docente e da superação de práticas pedagógicas esvaziadas de sentido tanto para os adultos quanto para as crianças (ARAÚJO, 2000), porque acreditamos na defesa de que as crianças são feitas de cem... linguagens e formas de expressão e de atuação no mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Referências

ARAÚJO, C. de L. da S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno.** 2000, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2000.

BARROCO, S. M. S.L.S. Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EDUEM, 2008. p. 91-111.

CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EDUEM, 2008. p. 75-89.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (Des) Encontros da Teoria e da Prática. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

_____. Projeto de Pesquisa e Extensão: “**Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental**: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas”. Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP de Marília – SP. 2010.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.) **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MELLO, S. A. **Brincar é coisa séria**. Mimeo. s/d. (Texto elaborado para uso didático).

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pre-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

TALÍZINA, N. **Psicologia de la Enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.



BURNOUT E ESTRESSE EM PSICÓLOGOS: REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS REALIZADOS

Mariana Santos da Silva¹⁷¹

Ayla Bartmann Eidam¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi¹⁷²

Resumo

O presente estudo teve como objetivo estudar o estresse e o burnout, apresentando suas características, conseqüências e como os mesmos têm se manifestado entre os profissionais da saúde, em especial entre os psicólogos. Dados de investigações recentes têm demonstrado que os índices de estresse entre os profissionais da saúde têm aumentado significativamente nas últimas décadas, o que justifica o estudo em questão. Esta pesquisa de caráter bibliográfico buscará envolver a posição de alguns autores que discutem a temática. Espera-se que os resultados deste estudo, possam contribuir para uma melhor compreensão das causas e repercussões do estresse e burnout nos psicólogos, vislumbrando, uma melhor qualidade de vida a estes profissionais.

Palavras-chave: Estresse; *Burnout*; profissionais da saúde; psicólogos; saúde mental.

INTRODUÇÃO

O trabalho ocupa um papel central na vida das pessoas e é um fator relevante na formação da identidade e na inserção social das mesmas. Neste contexto, considera-se que o bem-estar adquirido pelo equilíbrio entre as expectativas em relação à atividade profissional e à concretização das mesmas é um dos fatores que constituem a qualidade de vida. Esta é proporcionada pela satisfação de condições objetivas tais como renda,

¹⁷¹ Acadêmicas do Curso de Psicologia da UEM, bolsista PIC.

¹⁷² Psicóloga e Prof^a Dr^a do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM e dos Mestrados em Engenharia Química e Zootecnia, Orientadora do trabalho de Iniciação Científica.

emprego, objetos possuídos e qualidade de habitação, de condições subjetivas como segurança, privacidade e afeto (WILHEIM e DÉAK, apud CARDOSO, 1999), bem como motivação, relações de autoestima, apoio e reconhecimento social.

Dos poucos trabalhos sobre o psicólogo, a maior parte se refere ao estresse ou aos agentes estressores da profissão e, em geral, focalizam especificamente os psicoterapeutas, o que nem sempre diz respeito apenas aos psicólogos, mas também aos psiquiatras e outros profissionais (DEUTSCH, 1985; FARBER e HEIFETZ, 1981; FARBER, 1983; SAMPSON, 1990; VARMA, 1997).

A ocupação em psicologia possui vários aspectos que fazem desta atividade um ofício propenso ao estresse e ao burnout, a começar pelo próprio estudo desta ciência que, com diversas abordagens e técnicas, muitas vezes complexas e com perspectivas distintas, exigem anos de preparo e constante atualização, provocando eventualmente um sentimento de insegurança e ansiedade, que podem se manifestar já durante o período de formação (CUSHWAY, 1992; SAMPSON, 1990).

Nesse sentido, de acordo com Benevides-Pereira (2001), os profissionais de saúde mental são idolatrados, vistos com poderes sobrenaturais, o que lhes propiciaria maior capacidade para ajudar os demais ou, ao contrário, tidos como mais problemáticos do que aqueles que recorrem a seus serviços.

Para Gazzotti e Vasques-Menezes (1999), a fragilidade emocional provocada pela falta dos suportes afetivo e social traz grande sofrimento, uma vez que o reflexo dessa situação não fica restrito à vida privada, ampliando-se para o campo das relações de trabalho. O trabalhador, ao sentir-se sem alternativa para compartilhar suas dificuldades, anseios e preocupações, tem aumentada sua tensão emocional, o que pode levar ao surgimento da síndrome de *burnout* e/ou do estresse ocupacional.

O estresse é um termo que há muito vem sendo utilizado. Trata-se de uma palavra derivada do latim, que significa adversidade ou aflição e foi largamente usada durante o século XVII. Em fins do século XVIII, o uso da palavra estresse ampliou-se para força, pressão ou esforço exercido, em primeiro, pela própria pessoa, seu organismo e mente (BALLONE, 2005). Entretanto, foi apenas por volta da década de 1970, que surgiram literaturas empiricamente validadas à cerca do tema. Nas primeiras publicações o estresse se restringia ao evento estressor por si só, ou seja, o foco estava nas variáveis ambientais que acabavam por atingir o indivíduo, potencializando o estresse, conforma pontua Abreu (2002).

Com o avanço dos estudos sobre o assunto, chegou-se à conclusão que era preciso se considerar também as diferenças individuais, bem como as variáveis cognitivas e motivacionais. A quantidade de estresse que cada pessoa experimenta pode ser modulada por fatores como experiência no trabalho, nível de habilidade, padrão de personalidade e auto-estima. Sob a ótica biopsicossocial, o estresse se dá pela íntima relação do ambiente, da pessoa e das circunstâncias. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o bem estar do indivíduo pode ser abalado não somente pela presença de fatores agressivos, de risco, de sobrecarga, mas também pela ausência de fatores ambientais. Deste modo, em certa medida, o estresse pode ser visto positivamente, pois impulsiona para a realização de toda atividade, sendo sua inexistência considerada tão prejudicial quanto seu excesso.

É possível distinguir três fases do estresse: reação de alarme, etapa de resistência e etapa de esgotamento. A fase reação de alarme, de acordo com Sadín (1995, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002), tem dois ciclos sendo o primeiro a fase de choque, constituída pelo momento de aparição do agente sentido como nocivo ou ativador e, o segundo, o que ele denominou de fase de contrachoque, quando o organismo põe em funcionamento suas defesas. Se o perigo persiste, passa-se para a etapa de resistência, em que o organismo tende a uma adaptação ao agente estressor. Caso o indivíduo obtenha sucesso pela retirada ou eliminação do agente estressor ou se logra restabelecimento do equilíbrio do organismo, o processo de estresse se encerra, contudo, caso não tenha êxito, o indivíduo passa à terceira fase (esgotamento). Nesta, devido à persistência do agente estressor, o mecanismo de adaptação se rompe, reaparecendo os sintomas da fase de alarme, atuando de maneira muito severa, levando o organismo a uma doença ou a um colapso. Além das fases no processo de estresse é possível verificar as alterações comportamentais que são os primeiros e mais visíveis sintomas, revelando-se no aumento do consumo de álcool e outras drogas, no uso de cigarro e na maior propensão a sofrer acidentes. Há também o aparecimento de problemas médicos. São comuns ainda, alterações psicológicas.

Se o estresse permanece e se cronifica, o indivíduo pode acabar no processo de *burnout*. A diferenciação do estresse laboral crônico e a Síndrome de *Burnout* está, principalmente, na despersonalização presente neste segundo construto, fazendo com que a pessoa fique totalmente indiferente nas suas relações afetivas (BALLONE, 2005). O estresse mostra-se como uma resposta geral do organismo frente às exigências ambientais.

O conceito de *Burnout* surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 70, para explicar o processo de degradação na qualidade do atendimento e, conseqüentemente, nos cuidados e atenção profissional oferecidos pelos trabalhadores da área da saúde de algumas instituições. No Brasil, o surgimento de pesquisas sobre essa Síndrome ocorre em 1987, quando França (1987) discorreu sobre ela na Revista Brasileira de Medicina. Na década de 90, as primeiras teses e outras publicações alertam alguns profissionais sobre os riscos da doença e essa passa a ser incluída na Regulamentação da Previdência Social, no que se refere aos Agentes Patogênicos de Doenças Profissionais (BENEVIDES-PEREIRA, 2003).

A maioria dos autores identifica três características fundamentais do burnout: exaustão emocional, despersonalização e sentimento de inadequação profissional e pessoal no trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002). É visto atualmente como uma reação que pode ser encontrada em qualquer categoria ocupacional cujas condições de trabalho se mostrem propícias ao surgimento da referida síndrome. Conforme a autora referida, a Exaustão Emocional é caracterizada pela falta ou carência de energia, entusiasmo e por sentimento de esgotamento de recursos. A Despersonalização faz com que o profissional passe a tratar os clientes, colegas e a organização como objetos, de maneira que pode desenvolver insensibilidade emocional. Já a Baixa Realização Profissional caracteriza-se por uma tendência do trabalhador em se auto-avaliar de forma negativa.

Benevides-Pereira (2002), pontua que os sintomas mais freqüentes associados ao burnout podem se dar de várias maneiras, de acordo com cada pessoa, sendo eles físicos, psíquicos, comportamentais ou defensivos.

Portanto, o *burnout* é compreendido como uma resposta ao estresse ocupacional crônico decorrente de características do ambiente laboral e da incompatibilidade entre as expectativas do indivíduo e a realidade que ele enfrenta no seu dia-a-dia no trabalho.

Segundo Tamayo (2008), o *burnout* é um fenômeno que pode se apresentar em diferentes tipos de ocupações, deixando de ser restrito às profissões de serviços humanos. Assim, as novas denominações para os componentes da síndrome traduzem uma ênfase menos no relacionamento com o usuário e uma maior atenção sobre os fatores organizacionais.

Deste modo, o presente trabalho se justifica na medida em que o estresse e, conseqüentemente, a Síndrome de *Burnout* têm atingido várias profissões, mas ocorrem

com mais freqüência nas profissões vinculadas ao ensino e serviços de saúde, uma vez que estas envolvem o intenso contato com pessoas (CARLOTTO, 2003a e 2003b; FRIEDMAN, 1991; SALO, 1995; SCHWAB e IWANICK, 1982; SEIDMAN e ZAGER, 1987).

Entretanto, existe uma evidência crescente demonstrando que os profissionais da área da saúde mental, por fatores relacionados à natureza de sua profissão, apresentam-se particularmente vulneráveis ao estresse e a seus efeitos (RABIN, FELDMAN e KAPLAN, 1999). Entre os fatores específicos, destacam-se: a) o manejo, por um longo período de tempo, com pessoas com transtornos mentais; b) a responsabilidade para com a vida do paciente; c) a inabilidade para estabelecer limites em suas interações profissionais e d) a atenção constante aos problemas e necessidades dos pacientes de uma forma não recíproca (MOORE e COOPER, 1996; RABIN, FELDMAN e KAPLAN, 1999).

Neste sentido, acredita-se que realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a presença de fatores estressantes no ambiente de trabalho, bem como sobre os níveis de estresse e *Burnout* em diferentes categorias profissionais e, principalmente nos profissionais de saúde, em especial os psicólogos, é de extrema relevância, uma vez que os efeitos desses processos (principalmente do *Burnout*) interferem negativamente tanto em nível individual (físico, mental, profissional, social), como profissional (atendimento negligente, lentidão, contato impessoal, cinismo,) e organizacional (conflitos com os demais membros da equipe, rotatividade, absenteísmo, diminuição da qualidade dos serviços).

Na medida em que se justifica, teremos por objetivo estudar o estresse e a síndrome de *burnout*, bem como suas repercussões nos profissionais da saúde, especificamente nos psicólogos. Especificamente, estudar as diferentes causas do estresse e da síndrome de burnout e investigar as possibilidades de prevenção do estresse e do burnout nas atividades dos psicólogos.

Para tanto, esta pesquisa de caráter bibliográfico, através do levantamento do estudo de diversos autores, buscará refletir sobre a posição de autores que discutem a temática, estresse e burnout, no ambiente de trabalho. Para tanto, serão utilizados livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam o assunto.

CONCEITUANDO ESTRESSE E *BURNOUT*

A palavra *estresse*, derivada do latim, com o significado de adversidade ou aflição, foi amplamente usada durante o século XVII. Entretanto, passado um século, seu termo se estendeu, atingindo também o campo da força, pressão ou esforço exercido pela pessoa em si, seu organismo e mente (BALLONE, 2005).

Em uma publicação do ano de 1959, Hans Selye (*apud* FILGUEIRAS, 1999), foi o primeiro estudioso a tentar definir estresse, considerando-o “o grau de desgaste total causado pela vida”, restringindo-se, na época, à dimensão biológica. Dizia ele que o estresse era intrínseco a qualquer doença, resultando em modificações na estrutura e na composição química do corpo, que poderiam ser observadas e mensuradas.

Entretanto, foi apenas por volta da década de 1970, que surgiram literaturas empiricamente validadas à cerca do tema. Nas primeiras publicações, o estresse se restringia ao evento estressor por si só, ou seja, o foco estava nas variáveis ambientais que acabavam por atingir o indivíduo, potencializando o estresse, conforme pontua Abreu (2002). Mas com o avanço dos estudos à cerca do assunto, chegou-se à conclusão de que é preciso se considerar também as diferenças individuais, bem como as variáveis cognitivas e motivacionais. O ambiente e seus fatores alcançam o indivíduo e são capazes de atingi-los, também negativamente, entretanto é preciso considerar, particularmente, o modo de reação de cada um frente a essas pressões do dia-a-dia. Como estudiosos, deve-se atentar também ao ambiente no qual o indivíduo está inserido, considerando os aspectos culturais e sociais aos quais estão imersos.

Ainda hoje não se há uma definição exata do termo *estresse*. Há autores que o interpretam como uma adaptação inadequada à modificação resultante de situações externas, uma frustração frente a problemas. Outros ainda o utilizam no sentido de descrever uma situação de alta tensão ou a própria tensão a tal situação.

Em 1992, Moreira & Mello Filho, já tomavam o estresse tanto em nível físico, psicológico e social, definindo-o como aquilo “que compreende um conjunto de reações e estímulos que causam distúrbios no equilíbrio do organismo, freqüentemente com efeitos danosos.” (p. 121). Todavia, para a Organização Mundial da Saúde, o bem estar do indivíduo pode ser abalado não somente pela presença de fatores agressivos, de risco, de sobrecarga, mas também pela ausência de fatores ambientais, como a falta de atividade muscular, de comunicação, de variação das atividades, de desafios, etc. Ou seja, em certa medida, o estresse pode ser visto

positivamente, pois impulsiona para a realização de toda atividade, sendo sua inexistência considerada tão prejudicial quanto seu excesso. (CARDOSO, 1999 *apud* ABREU, 2002). Deixando bem claro, o autor citado, atenta para o prolongamento das situações de estresse. Assim, em certa medida ele é visto como motivador, entretanto, se isso se prolonga demasiadamente, pode desencadear um quadro patológico, distúrbios transitórios, e até mesmo doenças graves.

Em uma obra de Rodrigues (1997 *apud* FILGUEIRAS, 1999), o estresse é definido como "uma relação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias às quais está submetida, que é avaliada pela pessoa como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidades ou recursos e que põe em perigo o seu bem-estar" (p.24). Assim, temos aqui uma definição mais atual, que corresponde à definição de muitos autores contemporâneos, visto que considera as duas faces: os estímulos estressores advindos do ambiente externo e também os estímulos e conteúdos internos, individuais. Deste modo, submetidos aos mesmos estressores externos, diferentes indivíduos podem ser afetados de diferentes maneiras, dependendo de como ele avalia e é capaz de enfrentá-los, sem deixar de considerar também sua vulnerabilidade orgânica.

O autor ainda explica que o modo de enfrentamento tomado por cada um frente aos estímulos estressores é intermediado pela atividade mental que é em parte racional e em parte emocional, não sendo essas necessariamente conscientes. Deste modo, a tal atividade determinará o tipo de enfrentamento e a maneira que o indivíduo responderá aos estímulos, de acordo, também, com o seu repertório de experiências passadas. Outros fatores pessoais também tem influência no processo de avaliação, como os compromissos e as crenças. Bem como os componentes situacionais dos estímulos: caráter de novidade da situação, se o acontecimento é ou não previsível, sua intensidade, etc. O modo como enfrentaram situações estressantes ou traumáticas quando crianças também tem influencia e se refletem no tipo de resposta que terão na vida adulta.

O estresse com certeza não se trata de algo simplório, e o seu processo pode ser dividido em três fases. São elas: reação de alarme, etapa de resistência e etapa de esgotamento.

A primeira delas é dividida ainda em dois ciclos, conforme pontua Sadín (1995 *apud* BENEVIDES-PEREIRA, 2002). O primeiro se trata da fase de choque, que caracteriza o aparecimento do agente sentido como nocivo ou ativador, o

próximo, a dita fase de contrachoque, trata-se da ativação do organismo que aciona suas defesas. Nesta fase, o problema se caracteriza quando, após verificar a inexistência da ameaça, o equilíbrio não é restabelecido. Caso o perigo realmente se faça presente, passa-se para a próxima fase.

Na etapa de resistência, o organismo se inclina a adaptar-se ao agente estressor. Desta forma, se o indivíduo se faz capaz de retirar ou eliminar tal agente ou se logra restabelecimento do equilíbrio do organismo, é findo o processo de estresse. Todavia, se isso não ocorre, o indivíduo se encontra na terceira fase, de esgotamento. Nesta, também denominada de exaustão, o mecanismo de adaptação se quebra em decorrência do agente estressor persistente, fazendo com que os sintomas da fase de alarme voltem à tona e de maneira mais drástica, levando o organismo a uma doença ou a um colapso.

Não só as três fases do processo de estresse podem evidenciar este mal. Pode-se também observar alterações comportamentais, que caracterizam os primeiros e mais nítidos sintomas do estresse. Comportamentos tais como aumento do consumo de álcool e outras drogas, no uso de cigarro e na maior propensão a sofrer acidentes, podem revelar o sofrimento decorrente do estresse. Há também o aparecimento de problemas médicos, dentre os quais se destacam a diminuição da resistência a doenças, surgimento de complicações cardíacas e problemas gástricos. As alterações psicológicas que se manifestam em problemas familiares, distúrbio do sono, ansiedade, depressão e queixas psicossomáticas também podem ser mais facilmente detectadas.

Além do estresse, os indivíduos podem ser também acometidos pela Síndrome de *Burnout*, que diferencia-se do estresse laboral crônico por deixar a pessoa completamente indiferente às suas relações afetivas (BALLONE, 2005). Conforme pontua Benevides-Pereira (2001), o indivíduo é acometido de diminuição significativa da motivação, entusiasmo e energia.

Burnout é uma palavra da língua inglesa, que, quando traduzida para o português significa combustão completa, queimar. Como conceito, o *Burnout* surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1970, a fim de explicar o processo de degradação no nível de acolhimento, cuidados e atenção profissional pelos trabalhadores da área de saúde em certas instituições. O pioneiro no uso do termo, no sentido que se estuda hoje, foi o psicólogo clínico Freudenberg, todavia pode-se crer que o psicólogo apenas nomeou um sentimento já existente e sentido por muitos,

sentimento este de exaustão física e emocional de profissionais de saúde mental (ABREU, 2002; BENEVIDES-PEREIRA, 2001). Já na década de 1991, este mesmo psicólogo, juntamente com Richelson, delineou uma pessoa que sofria com o *burnout*, relatando que este se encontrava frustrado ou com fadiga decorrente do investimento em certa causa, modo de vida ou relacionamento que não foi correspondido às suas expectativas.

No Brasil, de acordo com Benevides-Pereira (2001), convencionou-se utilizar o termo em sua língua original para que não houvessem dúvidas quanto ao que se referia. Neste mesmo país, as pesquisas sobre a Síndrome começaram em 1987, quando França falou sobre tal assunto na Revista Brasileira de Medicina. Na década de 1990, as primeiras teses e publicações chamam a atenção de alguns profissionais para os riscos da doença, que então passa a fazer parte da Regulamentação da Previdência Social, ao que se refere aos Agentes Patogênicos de Doenças Profissionais (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Para a autora acima citada, o *burnout* é resultado de um estado prolongado de estresse, acontecendo como cronificação deste, ou seja, quando os métodos de enfrentamento do estresse falharam ou não foram suficientes, é desencadeada tal doença. Como visto anteriormente, enquanto o estresse apresenta tanto pontos negativos como positivos, o *burnout* se caracteriza apenas por pontos negativos.

Segundo os escritos de Abreu (2002), esta doença consiste na *síndrome da desistência*, visto que a pessoa acometida para de investir em seu trabalho e em suas relações afetivas resultantes do trabalho, passando a serem incapazes de se envolver emocionalmente com este. Mas diz também que alguns autores, pensam na possibilidade de males tais como a fadiga, depressão, estresse e falta de motivação, serem também desencadeadores de desistência, devendo-se, então, atentar-se para estes fatores.

De acordo com Cherniss (*apud* ABREU, 2002), *burnout* é um meio de se adaptar que pode acabar em efeitos negativos para a própria pessoa como para seu local de trabalho. Deste modo, é consequência de uma experiência de adaptação própria daqueles indivíduos que não possuem recursos para enfrentar o estresse laboral. Esta falta de habilidade é recorrente tanto de fatores pessoais como de variáveis relativas ao trabalho e à organização.

Segundo Tamayo (2008), o *burnout* é um fenômeno que pode se apresentar em diferentes tipos de ocupações, deixando de ser restrito às profissões de serviços

humanos. Deste modo, as novas denominações para os componentes da síndrome traduzem uma ênfase menos no relacionamento com o usuário e uma maior atenção sobre os fatores organizacionais. Com isso Tamayo apresenta as principais características do *burnout* que podem ser descritas da seguinte forma:

1-*Burnout* como sobrecarga emocional (MASLACH & JACKSON, 1986; MASLACH, 1993, apud TAMAYO, 2008): é compreendido como uma experiência negativa e individual resultante das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Inicialmente, constata-se um estado de exaustão decorrente das demandas emocionais produzidas pela interação com os clientes. Para lidar com essa exaustão, os profissionais desenvolvem uma série de táticas com a finalidade de se distanciar do estresse gerado nessa interação. No caso do *burnout*, essas táticas implicam uma mudança atitudinal (frieza, indiferença, distanciamento no relacionamento com os clientes), conhecida como despersonalização. A exaustão emocional e a despersonalização, além de deteriorar o relacionamento com os clientes, também comprometem negativamente o desempenho no trabalho dos profissionais. Existem dois tipos de táticas para lidar com o estresse e com as demandas emocionais do trabalho: as funcionais e as disfuncionais. No que se refere às funcionais, o indivíduo consegue distanciar-se, mas mantém o desempenho e a motivação adequados. Quanto às disfuncionais, o indivíduo perde o seu interesse e preocupação pelos usuários e interage com eles como se fossem objetos e não pessoas (despersonalização). São ainda acompanhadas de avaliações erradas e falsas inferências, em que os profissionais responsabilizam aos usuários ou a si próprios pela situação que estão vivendo em lugar de questionar a participação do ambiente de trabalho.

2- *Burnout* como processo “virulento” (GOLEMBIEWSKI MUNZENRIDER e CARTER, 1983, apud TAMAYO, 2008): surge quando o indivíduo desenvolve continuamente o seu trabalho sob condições precárias como sobrecarga, conflitos com colegas e supervisores. De acordo com o autor, existem dois tipos de distanciamento utilizado pelo profissional: o construtivo e o contraproducente. No distanciamento construtivo, o profissional não se envolve com o problema do usuário, mas consegue manter a empatia no atendimento. No distanciamento contraproducente, por sua vez o distanciamento do profissional em relação ao usuário também é acompanhado de atitudes de indiferença, cinismo e rigidez. Esse distanciamento corresponde à primeira fase do *burnout*, despersonalização.

3- *Burnout* como uma questão existencial (PINES & AROSON, 1988; PINES, 1993, apud TAMAYO, 2008) : o *burnout* é compreendido por essa abordagem como o resultado final de um processo progressivo de desilusão, vivenciado pelos indivíduos quando não conseguem derivar um sentido existencial do seu trabalho. Essa síndrome é considerada como um estado de exaustão física, emocional e mental, cuja origem reside na discrepância entre as expectativas do indivíduo e a sua vivência no trabalho. Pode ser desenvolvida somente por indivíduos motivados, com altos objetivos pessoais e expectativas acerca do que o trabalho pode prover. Concebe o ambiente de trabalho como fonte de suporte ou de estresse.

4- *Burnout* como “choque com a realidade” (SCHAUFELI & ENNZMANN, 1988, apud TAMAYO, 2008): acontece com profissionais de serviços humanos recém-formados, podendo sofrer um choque entre as suas expectativas e a realidade que vivenciam no dia-a-dia no trabalho, em torno dos seguintes aspectos: dúvidas acerca da competência profissional, dificuldade com os clientes, burocracia, falta de estimulação e realização, falta de coleguismo, ausência de orientação, alta carga de trabalho, rotina, campo de atuação limitado com os clientes, falta de autonomia, objetivos institucionais incongruentes, liderança e práticas de supervisão inadequadas e isolamento social.

5- *Burnout* como falta de reciprocidade (SCHAUFELI, VAN DIERENDONCK & GORP, 1996, apud TAMAYO, 2008): tendo como base os construtos na teoria da equidade, na teoria da reciprocidade e no contrato psicológico, a síndrome de *burnout* é relacionada aos processos de troca interpessoal e organizacional. Segundo Schaufeli, Van Dierendonck e Gorp (1996, apud TAMAYO, 2008) trabalham com duas premissas, sendo que a primeira é o *burnout* com uma síndrome que se desenvolve, primordialmente, no contexto social do trabalho; e a segunda é que tanto nas relações interpessoais quanto as relações do indivíduo com a organização são regidas pelos mesmos processos de troca social.

6- *Burnout* como desajuste entre o indivíduo e o seu trabalho (MASLACH & LEITER, 1997, apud TAMAYO, 2008): o *burnout* é resultado de um desequilíbrio crônico em que o trabalho exige mais do que o indivíduo pode dar e proporciona menos do que ele precisa. Sendo que esse desequilíbrio pode ser produzido pelas seguintes fontes; sobrecarga de trabalho, falta de controle, recompensas insuficientes, falta de coletividade, falta de justiça e conflito de valores.

Na identificação da síndrome de *burnout*, a maioria dos autores identifica nela três componentes: exaustão emocional, despersonalização e sentimento

de inadequação profissional e pessoal no local de trabalho. (BENEVIDES-PEREIRA, 2001).

A exaustão emocional é sentida como grande tensão emocional “que produz uma sensação de esgotamento, falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as rotinas da prática profissional e representa a dimensão individual da síndrome” (ABREU, 2002). A despersonalização é descrita por este autor bem como por Benevides-Pereira (2001), como o desenvolver de sentimentos negativos em relação àqueles com os quais se lida no trabalho, agindo assim como um mecanismo de defesa a fim de proteger-se de sentimentos de esgotamento; diante de tais pessoas agem de maneira indiferente e são cínicos. Inicialmente, faz-se como mecanismo de defesa, entretanto, pode representar um risco de desumanização. A despersonalização pode desencadear sintomas psicossomáticos, os quais podem se manifestar através da exaustão, insônia, úlceras, dores de cabeça, etc.

O último componente citado, a falta de realização pessoal no trabalho, é resultado da percepção destes indivíduos ao perceberem que os processos do trabalho vão além da capacidade de fazê-lo de maneira efetiva e competente. De tal modo que atinge as habilidades interpessoais relacionadas ao labor, vendo-se o indivíduo a si próprio de forma negativa, o que afeta tanto suas atividades quanto os relacionamentos interpessoais referentes ao trabalho e à organização.

Citando Benevides-Pereira (2001), há sintomas que, comumente, aparecem na síndrome de *burnout*, mas vale salientar que causas e sintomas não são universais, mas variam de acordo com as características de cada um e com as circunstâncias em que se encontre, variando não só as manifestações, mas também o grau destas. Nomeando as mais comuns temos:

- Psicossomáticos: enxaquecas, dores de cabeça, insônia, gastrite e úlceras. Diarréias, crises de asma, palpitações, hipertensão, maior frequência de infecções, dores musculares e/ou cervicais; alergias, suspensão do ciclo menstrual nas mulheres.
- Comportamentais: absenteísmo, isolamento, violência, drogadição, incapacidade de relaxar, mudanças bruscas de humor, comportamento de risco.
- Emocionais: impaciência, distanciamento afetivo, sentimento de solidão, sentimento de alienação, irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, sentimento de impotência; desejo de abandonar o emprego; decréscimo do rendimento

de trabalho; baixa auto-estima; dúvidas de sua própria capacidade e sentimento onipotência.

- Defensivos: negação das emoções, ironia, atenção seletiva, hostilidade, apatia e desconfiança. (P. 32).

Com tudo isso, vemos que na síndrome de *burnout* o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de modo que nada mais lhe importa e, portanto, nenhum esforço mostra-se útil para este trabalhador, afetando negativamente sua satisfação no trabalho, sua qualidade de vida e bem-estar psicológico. (ABREU, 2002).

Vale ressaltar ainda, que se tem por *burnout* um processo em que se tenta lidar com determinadas condições de estresse, como pontuam Rabin, Feldman, & Kaplan, 1999 *apud* ABREU, 2002. Este último pode determinar o primeiro, entretanto não se tratam da mesma coisa. O estresse em si não desencadeia o *burnout*, mas sim, o estresse não mediado, não moderado, aquele que não apresenta possibilidade de solução, até por isso que, como já foi dito, *burnout* é visto como um processo e não um evento. Este processo se diferencia ainda do estresse ocupacional, pois além do esgotamento emocional e baixa realização pessoal, comum a ambos, somente o *burnout* causa a despersonalização. Conforme pontua Abreu (2002), a pessoa acometida pela síndrome de *burnout* age de forma dessensibilizada frente às pessoas envolvidas em seu trabalho, quer sejam clientes, usuários ou a organização em si.

Todavia, mesmo com as particularidades inerentes a cada um, suas diferenças não são ainda totalmente nítidas, devido aos fatores desencadeadores serem deveras próximos, o que acaba por dificultar a afirmação de um diagnóstico exato.

VULNERABILIDADE AO ESTRESSE E AO BURNOUT EM PROFISSIONAIS (DE SAÚDE) DE PSICOLOGIA

Diferentes funções e cargos tendem a favorecer mais ou menos o desencadeamento de sintomatologia de estresse como aponta Maslach e Jackson (1981), dentre essas funções e cargos as que mais se destacam são as profissões em que se tem maior contato direto com os problemas de outros seres humanos, podendo destacar os profissionais da saúde. As características que também aparecem em outras áreas do contexto ocupacional, que estão ligadas ao estresse e ao *burnout*, também aparecem no profissional da área da saúde, como a do psicólogo, sendo estas o excesso de demanda,

a rotina, a remuneração insuficiente. Em relação ao *burnout* há fatores presentes e atribuídos como consequência do trabalho em psicologia como o esgotamento físico e emocional.

Segundo Benevides (2002) ao examinar o trabalho em psicologia, verifica-se que, por suas peculiaridades, independente da área de atuação, trata-se de uma ocupação de risco para o desenvolvimento da síndrome de *burnout*. A psicologia, enquanto atividade requer que o profissional mantenha uma relação muito próxima com as pessoas às quais deve atender, sejam estes seus clientes do consultório, os funcionários e/ou usuários da empresa, os professores e/ou alunos no colégio. Esta relação tão estreita frequentemente tem a ver com problemas emocionais, o que muitas vezes chega a repercutir na vida pessoal do psicólogo. Além disso, os conflitos entre os interesses oriundos da organização, seja esta a escola, a família, a empresa ou a instituição, e as pessoas objeto de seu trabalho, sobrecarregam e desgastam este profissional.

Conforme mostram os estudos de Benevides-Pereira (2001), a vida profissional do psicólogo é caracterizada por expor excessivamente o indivíduo, além de testar a todo momento sua capacidade de equilíbrio. Baseada em muitos outros autores, a autora citada pontua algumas hipóteses relativas aos pontos negativos em atender em psicoterapia. A primeira delas seria o isolamento, tanto físico como psicológico.

“...o psicólogo deve manter uma atenção constante e estar sempre disposto a entender e, se for possível, atender às demandas de sua clientela, o que por vezes é sentido mais como uma exigência do que uma necessidade”. (LONDO, 1976, FARBER & HEIFETZ, 1982, RAO & MEHREHORTA, 1998, *apud* BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.160)

Ou seja, o terapeuta tem como papel encorajar o cliente à auto-revelação, em contraponto, precisa minimizar a sua durante vários atendimentos seguidos, sendo que aí também se mostra o isolamento físico, já que, em terapia, se encontra apenas com o cliente, permanecendo em sua sala, atendimento após atendimento. Ainda durante a sessão depara-se com ansiedades, depressões, conflitos, medos, mergulhado no mundo do paciente, esquecendo-se, muitas vezes, de seu próprio. Em certos casos podem depositar grande esperança e expectativa de melhora por parte do paciente, decepcionando-se se isso não ocorre ou até mesmo quando acabam por abandonar a terapia.

Benevides-Pereira (2002) ainda afirma que o impacto negativo deste atendimento apontam o isolamento físico, mas principalmente o isolamento psicológico, a interferência na vida pessoal e a necessidade de uma formação específica não só para um bom atendimento, mas também para a obter novas estratégias pessoais do enfrentamento das dificuldades. Além disso, o trabalho do psicólogo exige constante atualização, treino, habilidade, experiência, e também um alto nível de autoconhecimento, o que acaba por exigir muito tanto na vida profissional com na pessoal.

“Segundo o autor, os homens reclamam de isolamento, solidão, expectativas contraditórias e pouca atenção à vida pessoal. As mulheres relatam muita pressão” (LONDON *apud* BENEVIDES-PEREIRA, 2001, p.29).

Ou seja, emocionalmente cansados, psicólogos e profissionais da saúde mental passam a se sentir esgotados, que não possuem mais nada afetivamente para dar aos demais, devido à perda de energia física e mental. Tudo isso acaba por levá-los a experimentar o estresse e até mesmo o processo da síndrome de *burnout*.

Em uma pesquisa realizada por Farber e Heifetz (1982 *apud* BENEVIDES-PEREIRA, 2001) com 60 profissionais da saúde mental acometidos pelo *burnout*, estes indicaram a ocorrência da síndrome em consequência à não-reciprocidade na atenção, à capacidade de dar e à responsabilidade exigidas pelo paciente ao psicoterapeuta. Outros fatores apontados como desencadeadores do processo foram:

“o trabalho excessivo, a dificuldade em lidar com os problemas do paciente, desânimo em função do lento ou irregular desenvolvimento do processo terapêutico, a tendência do trabalho terapêutico promover problemas pessoais no terapeuta, a passividade em geral do trabalho psicoterápico, além do isolamento que envolve o trabalho psicoterápico. Muitos terapeutas (73,7%) citaram, como um aspecto muito estressante no trabalho, a falta de sucesso terapêutico”. (BENEVIDES-PEREIRA, 2001, p. 33)

Esta pesquisa também revelou que os profissionais atingidos pelo *burnout* sofrem tanto com os sintomas fisiológicos como psicológicos, por exemplo, pouco prazer na relação com o trabalho, culpa, paranóia, comportamento mecânico, rigidez, pessimismo, exaustão física e emocional, tensão muscular, úlceras, insônia, abuso de álcool e drogas, etc. O sintoma extremo seria então o suicídio que tem ocorrido com

profissionais de todas as correntes psicoterápicas e segundo Steppacher e Mausner (1974 *apud* BENEVIDES-PEREIRA, 2001), mais frequentemente em psicólogas do que na população feminina em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo estudar o estresse e o burnout, apresentando suas definições, características, consequências e como os mesmos têm se manifestado entre os profissionais da saúde, em especial entre os psicólogos.

Através do levantamento bibliográfico em livros, teses, artigos, etc, utilizado como metodologia de análise, foi possível chegar a um resultado que mostrou que os fatores estressantes, que podem também desencadear o processo da síndrome da *burnout*, tem repercussões negativas na saúde física e mental tanto de psicólogos como de outros profissionais da saúde mental, devendo tais fatores serem minimizados a fim de que o ambiente de trabalho tenha um clima social positivo.

Entretanto é preciso considerar, particularmente, o modo de reação de cada um frente a essas pressões do dia-a-dia. Como estudiosos, deve-se atentar também ao ambiente no qual o indivíduo está inserido, considerando os aspectos culturais e sociais aos quais estão imersos.

Considerando que a atividade do psicólogo requer que o profissional mantenha uma relação muito próxima com as pessoas às quais deve atender. Esta relação tão estreita frequentemente tem a ver com problemas emocionais, o que muitas vezes chega a repercutir na vida pessoal do psicólogo. Nesse sentido, pode-se dizer que a atividade do psicólogo está propensa a síndrome de *burnout* como sobrecarga emocional como aponta (MASLACH & JACKSON, 1986; MASLACH, 1993, *apud* TAMAYO, 2008) sendo estado de exaustão decorrente das demandas emocionais produzidas pela interação com os clientes.

Na vida profissional do psicólogo O *burnout* como “choque com a realidade” esta relacionado ao papel que esse profissional desempenha, como encorajar o cliente à auto-revelação, por ter vários atendimentos seguidos, pode-se destacar isolamento físico. Sendo que ainda durante a sessão depara-se com ansiedades, depressões, conflitos, medos, mergulhado no mundo do paciente, esquecendo-se, muitas vezes, de seu próprio. Nesse sentido o *burnout* como choque com a realidade na vida do psicólogo esta por esse profissional sofrer um choque entre as suas expectativas e a

realidade que vivenciam no dia-a-dia no trabalho, como: dúvidas acerca da competência profissional, dificuldade com os clientes, burocracia, falta de estimulação e realização, , alta carga de trabalho, rotina, campo de atuação limitado com os clientes (SCHAUFELI & ENNZMANN, 1988, apud TAMAYO, 2008).

Chegou-se à conclusão que investigar a presença de fatores estressantes no ambiente de trabalho, bem como identificar os níveis de estresse e *burnout* entre psicólogos, foi de extrema relevância, uma vez que os efeitos desses processos, principalmente do *burnout*, interferem negativamente tanto em nível individual (físico, mental, profissional, social), como profissional (atendimento negligente, lentidão, contato impessoal, cinismo, dificuldade no relacionamento com os clientes) e organizacional (conflitos com os demais membros da equipe, rotatividade, absenteísmo, diminuição da qualidade dos serviços).

De acordo com Yaegashi (2009), a profissão e o trabalho irão determinar grande parte de nossas vidas. Portanto, o trabalho satisfatório determina prazer, alegria e saúde. Entretanto, quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica, acaba gerando sofrimento psíquico no profissional.

Tem-se ainda com este estudo que, por se tratarem de profissionais da área da saúde, psicólogos são mais propensos ao desencadeamento de sintomatologia de estresse e *burnout*, conforme pontuam Maslach e Jackson (1981). Isso se justificou na medida em que foram analisadas as circunstâncias à que estão expostos, como a dificuldade em lidar com os problemas do paciente; desânimo em função do lento ou irregular desenvolvimento do processo terapêutico; a tendência do trabalho terapêutico promover problemas pessoais no terapeuta; a passividade em geral do trabalho psicoterápico, em que o terapeuta minimiza ao máximo sua auto-revelação ao mesmo em que estimula a do seu paciente; o contato constante com problemas, medos, ansiedades alheias; além do isolamento que envolve o trabalho psicoterápico.

Desta maneira, foi possível esclarecer que é necessário que sejam investigadas formas de prevenção do estresse e do *burnout* no ambiente de trabalho. Vê-se que aqueles que, como profissionais da saúde mental, buscam promover o alívio do sofrimento e resolução dos problemas do outro, também precisam de cuidados e acolhimento. Muitas vezes, por lidaram com os problemas de outros indivíduos, muitos acham que o próprio psicoterapeuta não tem seus próprios problemas a serem resolvidos. Ledo engano, justamente esse contato com tantos problemas e por vezes a

frustração em não conseguir ajudar o indivíduo que sofre, a negligência de seus próprios problemas e tantas outras causas já apontadas, levam o profissional da saúde mental ao estresse e ao adoecimento, entrando no processo da síndrome de *burnout*.

Além disso, considerando que os dados apresentados na pesquisa como o isolamento tanto físico como mental que ocorrem na vida do psicólogo, vale ressaltar a necessidade de psicoterapia, principalmente para aqueles profissionais que se dedicam à psicologia voltada para o atendimento psicológico individual, não só "...como forma de aumento de conhecimento pessoal, mas também pelo aumento de capacidade de empatia, resolução de problemas pessoais e vivência interna do processo psicoterápico, podendo, avaliar em si mesmo seus efeitos, implementando sua formação profissional". (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.159).

REFERÊNCIAS

ABREU, Klayne Leite de et al . Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 22, n. 2, jun. 2002 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 maio 2011.

BALLONE, G. J. . Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolares. **RAC ELETRONICA**, 1(4), 32-38, 2005. Disponível em <<http://www.psiqwed.med.br/infantil/aprendiza.html>> Acesso em 05/08/2008.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental**: uma investigação da personalidade de psicólogos. EDUEM, 2001.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout em professores de instituições particulares de ensino. **Aletheia**, 17/18: 53-61, 2003a.

CARLOTTO, M.S. Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, 1: 12-18, 2003b.

CARDOSO, W.L.C.D. Qualidade de vida e trabalho: uma articulação possível. In: GUMARÃES, L. A. M; GRUBITS, S. (orgs.). **Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 89-116.

CUSHWAY, D. Stress in clinical psychology trainees. **British Journal of Clinical Psychology**, 1992, 31, 169-179.

DEUTSCH, C.J. A survey of therapists' personal problems and treatment. **Professional Psychology: Research and Practice**, 1985, 16, 305-315.

FARBER, B. Psychotherapists' perceptions of stressful patient behavior. **Professional Psychology: Research and Practice**, 1983, 14, 697-705.

FARBER, B.A; HEIFELTZ, L.J. The satisfactions and stresses of psychotherapeutic work: a factor analytic study. **Professional Psychology: Research and Practice**, 1981, 12, 5, 621-630.

FILGUEIRAS, J.C.; HIPPERT, Maria Isabel Steinherz. A polêmica em torno do conceito de estresse. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 19, n. 3, 1999 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 12 maio 2011.

França (1987)

FRIEDMAN, I. A. High – and low – burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. **Journal of Educational Research**, 1991, 84(6): 325-333.

GAZZOTTI, A. A; VASQUES-MENEZES, I.. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout. Em W. Codo (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 261-266.

MASLACH, C. & JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 1981, p. 99-113.

MOREIRA, M. D. & MELLO FILHO, J. de. (1992). Psicoimunologia hoje *in*: Mello Filho, J. de (org.). **Psicossomática hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.119-51.

MOORE, K. A; COOPER, C. L. Stress in mental health professionals: A theoretical overview. **International Journal of Social Psychiatry**, 1996, 42(2), 82-89.

RABIN, S; FELDMAN, D; KAPLAN, Z. Stress and intervention strategies in mental health professionals. **British Journal of Medical Psychology**, 1999, 72, 159-169.

SAMPSON, J. Stress survey of clinical psychologists in Scotland. British Psychological Society Scottish Branch Newsletter, 1990, 11, 10-14.

VARMA, V. P. **Stress in psychotherapists**. Londres & N.York: Routledge, 1997.

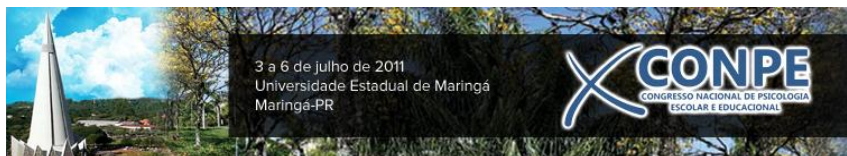
SALO, K. Teacher stress and coping over an autumn in Finland. **Work & Stress**, 9(1): 55-66, 1995.

SCHWAB, R. L.; IWANICKI, E. F. Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. **Educational Administration Quarterly**, 1982, 18(1):60-74.

SEIDMAN, S. A.; ZAGER, J. The teacher burnout scale. **Educational Research Scale**, 1987, 11(1): 27-33.

TAMAYO, A. **Estresse e Cultura Organizacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo: All Books, 2008.

YAEGASHI, S.F.R. Profissão docente e qualidade de vida: o estresse e burnout no contexto escolar. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S.M. (orgs). **Pedagogia 35**



anos: história e memória – Universidade Estadual de Maringá. Curitiba: Instituto Memória, 2009.

CADERNO DE EXPRESSÕES REGIONAIS PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Helena de Paula Salgado Godoy*

Beatriz Teixeira Morettini Medeiros**

Mas, afinal, quem é esse sujeito expresso nas diferentes manifestações regionais? De que forma ele é visto pelos artistas que o retratam em variadas cores, de variados ângulos e o leem e releem, cada um à sua maneira? Existe um modo de espreitá-lo no movimento das palavras dos seus escritores, nas rimas de seus poetas, nos acordes de seus músicos ou, no balanço do jogo das tintas de seus pintores?

RESUMO

Considerando essencial a produção de um material alusivo às expressões regionais, que orientasse professores e alunos do ensino fundamental, este trabalho buscou preencher uma lacuna existente na rede educacional e, desta forma colaborar, através da elaboração de um recurso pedagógico, para a abordagem desta temática. Como suporte de sustentação para concretizar, o que em teoria já era conhecido, uma pesquisa realizada junto aos docentes veio confirmar este vazio educacional. O material produzido comprometeu-se em evidenciar a visão do homem sujeito histórico dessa região e da sociedade onde ele vive e trabalha. Nossa intenção não foi produzir apenas um material didático a mais, mas, sim, revelar o magnífico universo das expressões regionais, por vezes esquecido, ignorado ou dissolvido no concorrido espaço dos conteúdos escolares.

* Aluna de graduação do curso de Licenciatura em História (3^o ano) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campo Grande –MS. E-mail: helenadpsal@yahoo.com

** Advogada e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grand –MS. E-mail:adv.biamedeiros@ig.com.br

Palavras-chave: leituras, expressões regionais, pantanal

INTRODUÇÃO

Uma abordagem que ultrapassasse os aspectos geográficos da região do Pantanal e colocasse o ser humano, que aí habita em evidência, significa ampliar a visão dos indivíduos envolvidos no ensino e na aprendizagem, revelando os aspectos culturais, muitas vezes ocultados pela falta de comunicação imposta pelo distanciamento espacial, porém de registro e divulgação necessários. Do contrário, incorreríamos no risco do desconhecimento de tradições e práticas seculares envolvidas no território social do homem que se movimenta nos distantes recantos de nossa região, ao impor a este um isolamento espacial e a nós um isolamento cultural.

Nossa região abriga uma diversidade de costumes e tradições, que não somente se difundem pelos distantes interiores, mas que também abarcam as zonas urbanas, lugar das intensas relações sociais, das diminutas proximidades espaciais, mas muitas vezes envolto no desconhecimento e na incompreensão da própria cultura.

Julgando fundamental a aproximação dos indivíduos produtores dessa estrutura social com aqueles comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem, este trabalho tem por objetivo oportunizar, através de leituras diversificadas, uma outra forma de apropriação de conhecimentos para o sujeito do aprender e colaborar de forma efetiva para o contato destes com tais elementos de inestimável valor, por intermédio dos professores, para que atuem como interlocutores ativos na tarefa de difusão desses muitos saberes.

Caderno de leituras

A maioria dos trabalhos escritos sobre a nossa região focalizam o Pantanal, sua fauna e sua flora, jacarés e jaburus, cenários fotografados em todos os seus recantos. Já dissemos em estudos anteriores¹, que deram origem a mais este trabalho, que parece

¹ MORETTINI; URT, Cancioneiro do Pantanal, Ed. Life, 2010

MORETTINI;URT, pesquisa financiada pela FUNDECT/MS 2008-2010: "A Educação no processo de constituição de sujeitos: o dito nas produções e o feito no cotidiano"

² Utiliza-se a expressão "abordagem histórico-cultural", ou "escola de Vigotski" para designar a Psicologia histórico-cultural, por ele pensada e sistematizada, e que congrega outros companheiros de trabalho que colaboraram e deram prosseguimento às suas ideias.

faltar sempre, nesses escritos, a voz do dono, da pessoa que aprendeu a conviver com esse contexto porque dele faz parte. O homem que faz a vida acontecer.

O objeto de estudo em nossas pesquisas é o homem, temos investigado a constituição do sujeito e, ultimamente, o homem da região do Pantanal. Por isso, ao pretendermos com este trabalho investigar a constituição dos sujeitos pantaneiros, fomos buscar os nossos escritores, poetas e músicos, para, através de seus textos, estudarmos o homem da nossa região em suas expressões regionais.

Nosso referencial teórico-metodológico adotado tem sido a abordagem histórico-cultural² da Psicologia, representada por Vigotski e seus colaboradores, principalmente Luria e Leontiev. Entendemos que as apropriações desses sujeitos se realizam em diferentes situações nas relações sociais, e a sua constituição é um processo, que avança em situações para aprender, partindo do pressuposto de que, como sujeitos, eles estão sempre se transformando nessas relações estabelecidas. Consideramos o significado das atividades realizadas pelo homem pantaneiro, observando que é no processo de internalização de suas experiências que ele se constitui como sujeito concreto, social e cultural, cuja singularidade se forma ao longo da vida.

É através da educação que o homem se apropria da cultura e dos bens disponíveis pela humanidade. Compreender o homem pantaneiro implica em apreender as formas de apropriação dessa cultura, seja no espaço da educação formal ou não-formal.

Concordamos com Nogueira quando diz:

É dentro desta perspectiva de valorização do particular, entrelaçado num todo maior, onde cada uma das particularidades tem a sua função peculiar, na constituição global, que se pretende enfocar o universo cultural pantaneiro, colocando o homem como elemento essencial para a sobrevivência do ecossistema como tal. (NOGUEIRA, 1989, P. 137)

Para tentarmos compreender o processo de constituição do sujeito que vive numa região ou em outra é importante lembrar que ele vai se constituindo como sujeito, incorporando a realidade simbólica do seu ambiente, primeiramente dentro de suas famílias e, posteriormente, os outros significados e normas de ação dos diversos grupos com os quais passa a fazer parte ao longo de sua trajetória de vida.

Conforme o sujeito vai interagindo com os diferentes contextos sociais durante a vida, ele vai internalizando, nesse movimento, as experiências vivenciadas no cotidiano, quando se dá a apropriação do fazer e do saber da sociedade.

Rubinstein (1977) afirma que o trabalho é um processo que integra homem/natureza e orienta-se para a criação de um produto mas, ele é o meio mais importante para a criação do sujeito. “No processo do trabalho não somente se cria um determinado produto da atividade de trabalho do sujeito, como é ele mesmo que se forma com o trabalho” (p. 80)

Quando tratamos de contexto rural, é importante separar, educação no campo de escolas do campo. A educação envolve toda uma concepção mais ampla do que entendemos por escolarização. A educação é um processo que colabora na constituição do sujeito e que se dá a partir da apropriação dos bens que a humanidade produziu – nenhum homem nasce pronto, ele se torna sujeito histórico ao se apropriar, por meio dos processos educativos (e não necessariamente escolarizados) dos artefatos culturais. Quando falamos de constituição de sujeitos pantaneiros temos que pensar no sentido singular e plural que o cenário traz para esses sujeitos que vivem num universo com todas as suas particularidades, riquezas, tradições e formas de educação (artefatos de couro produzidos pelos vaqueiros como laços, arreador, peias, manhador, puxador, rédeas, badrana, chinha são formas de educação.

Segundo Alves (2003, p.19), “algumas formulações, ao darem autonomia a aspectos isolados da realidade humana, elidem tanto a sua unidade quanto a sua complexidade”. O autor segue afirmando que a consequência desse tipo de análise tem sido muito grave. Em Mato Grosso do Sul, existem autores que procuram revelar, equivocadamente, traços culturais e educacionais do espaço regional. E isso é prejudicial, pois, ao buscarem o entendimento do que somos (a nossa especificidade), têm enfatizado o que nos diferencia e, nesse sentido, o universal deixa de ser parâmetro.

Alves aponta ainda que, o critério excludente, acaba por revelar-se cientificamente insuficiente e os trabalhos, quase sempre, ficam sendo manifestações de um regionalismo estreito e estéril. E, esses estudos que caem no regionalismo e em certos estereótipos do senso comum, negam as semelhanças que nos marcam.

Rocha Azevedo (2002) salienta a importância da lida na cultura pantaneira, considerando-a fator determinante na estruturação das relações sociais e também na relação com a natureza. Considera a regência do cotidiano pelos ciclos pastoris de proteger, amansar, conduzir, domar, marcar, vender o gado. Demonstra que a classificação e a hierarquização da natureza acontecem sob a ótica da atividade pastoril

e são mediadas pela lida. Além disso, o trabalho com o gado motiva sentimentos de identificação, laços afetivos e amizade com determinados animais domésticos e selvagens.

Quando não estão trabalhando com o gado, os vaqueiros dedicam-se ao trabalho com o couro. Os peões costumam ser excelentes artesões com esse produto, habilidade que constitui, com a destreza na lida com o gado e na montaria, as características que definem o perfil do vaqueiro pantaneiro.

Já estudamos em Mitjás (2006) que os processos de apropriação da cultura, infelizmente, são vistos como espaços de transmissão de conhecimentos, de conteúdos acadêmicos necessários para a vida profissional e os sistemas educativos são atrelados a uma concepção de acúmulo de conhecimentos. Nesta concepção, o sujeito do aprender ocupa uma posição passiva, ao que se vê obrigado a cumprir. Essa compreensão de aprendizagem aparece sutilmente em discursos educacionais e não contribui para que se tenha uma nova visão criativa do processo de aprender e não leva a uma perspectiva de incentivar processos de aprendizagem e desenvolvimento reais. Porém, Rey (2003) recupera a ideia que a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, “recortes de vida” que representam formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa. Para o autor, os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que permitem representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo vínculo concreto, mas, como produção de sentidos, resultantes da subjetivação que integram aspectos da história individual, como os diferentes momentos de vida de cada sujeito.

José de Barros, um dos pioneiros na ocupação da Nhecolândia, depois de ter passado rapidamente pela escola, diz em seu livro de memórias “Lembranças” (1959) que a “escola do trabalho” contribuiu para ampliar nele seus horizontes e a sua formação. Aprendeu a conduzir boiadas, a lidar com negócios, a fabricar adobes, a construir casas, tudo isso sem descuidar do cultivo do espírito.

É necessário dar importância à atuação do sujeito pantaneiro sobre seu contexto, suas experiências culturais baseadas na relação que ele tem com seu ecossistema, pois, as suas práticas sociais dependem de como ele enxerga e representa o universo natural, que ele cria a partir do seu próprio universo cultural. Procuramos investigar a constituição do sujeito que vive na região pantaneira, evidenciando a

educação expressa em seu fazer, e para isso foi importante verificar as formas como esse homem produz a sua existência material.

Arruda (2009) afirma que o argumento que defende uma escola diferente para o campo não tem sentido, pois, se está defendendo a afirmação da necessidade de se construir uma “diversidade escolar no campo”, visto que assentados, trabalhadores rurais, pequenos proprietários, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, em suas diferentes expressões materiais e culturais, estão inseridos em realidades específicas, ponto de partida e conseqüentemente, de chegada, da ação escolar.

Os participantes desta pesquisa pertencem ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu). O GEPPE vem desenvolvendo uma pesquisa financiada pela FUNDECT/MS 2008-2010: “A Educação no processo de constituição de sujeitos: o dito nas produções e o feito no cotidiano” contendo 3 (três) eixos para a realização de análise da constituição do sujeito – primeiro Eixo - inventário nas *Produções Científicas*: teses, dissertações, artigos de periódicos, livros e capítulos de livros 2) segundo Eixo – inventário da produção na *Literatura e Expressões Regionais*; 3) terceiro Eixo – inventário da produção na *Comunicação* - formas de divulgação desses produtos - sites, documentários, mídia impressa e eletrônica.

Consideramos como pantaneiro, nesta pesquisa, o homem que habita o Pantanal, reside ali e trabalha, ou já deixou o espaço, mas, mantém vínculos afetivos e econômicos com o lugar. Trabalhamos com a idéia de que não há um homem “pantaneiro” especificamente, mas sim sujeitos produtores de sua existência no espaço do Pantanal e assim, produzem uma experiência cultural com traços singulares em razão das especificidades locais. Trata-se de um homem que é universal, pois, é como todos os outros homens, mas, também é singular em razão da forma como organiza e produz sua existência, nesse caso no Pantanal.

É necessário ressaltar que, nessa abordagem, o que ocorre não é uma somatória, nem uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos, e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio cultural em que se insere. Para Vigotski (1988), a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo) dependem da relação do ser humano com o meio físico e social e

especialmente das trocas estabelecidas com os seus semelhantes, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural

Tratou logo de construir o galpão: algumas varas de carandá cobertas com palhas de acuri – abrigou os homens e lhes ensinou a lidar com as armas, a manejar velhas carabinas, a apertar gatilhos a atirar; porque eram rudes os que por ali apareciam (PROENÇA, 1989 p.9).*

Ao estudar o processo de constituição do sujeito, é importante rever as atividades que ele realiza, no movimento do processo de sua constituição, em desenvolvimento nas múltiplas inter-relações

Pela sua atividade os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolve-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978 a, p.265).

Se o sujeito constitui-se no transcurso de sua vida, através da apropriação da cultura historicamente acumulada, esse processo acontece numa gradual interiorização do externo, social e a sua transformação em interno, individual. Produz-se na comunicação e nas relações sociais que ele estabelece nos diferentes grupos em que participa, na atividade que realiza, de acordo com as suas condições objetivas de vida. Essa reflexão dá para o processo de constituição do sujeito um caráter de mobilidade - é um processo em movimento - que está sempre se (re) fazendo e, ao sujeito um papel ativo em sua própria constituição, pois embora se constitua nas relações sociais ele interioriza as significações a partir de uma elaboração que é pessoal transformando sempre, conforme as suas experiências de vida, que lhe permitirão dar saltos qualitativos ou não, em seu processo de aprendizagem. (MORETTINI; URT, 2008)

O pantaneiro tem forte pudor da notoriedade. Dificilmente se ouvirá algum elogio à grande laçada do companheiro presente. Muito menos vanglórias ou gabolices nas conversas do galpão. Fugindo dos elogios e dos auto-elogios, passam, entretanto,

horas repassando os desacertos de cada um – a laçada errada, o vaqueiro que perdeu a rês no mato, uma queda do cavalo, uma rodada etc sempre no estilo da caçoadade gozação, cada um dando a sua versão mais jocoza e ridícula dos fatos. A gozação e as brincadeiras que, às vezes, se avizinham da humilhação devem ser aceitas como parte do jogo (BARROS, 1998, p. 163)*

O ato humano é consciente da finalidade, isto é, o ato existe antes como pensamento, como uma possibilidade e, a execução é o resultado da escolha dos meios necessários para atingir os fins propostos. E, caso haja interferências externas no processo, os planos também serão modificados. O trabalho humano é a ação dirigida por finalidades conscientes, a resposta aos desafios da natureza na luta pela sobrevivência. Ao reproduzir técnicas que outros homens já usaram e ao inventar outras novas, a ação humana torna-se fonte de idéias e, ao mesmo tempo uma experiência propriamente dita.

Para Rubinstein (1977), o trabalho é, em primeiro lugar, um processo integrado entre o homem e a natureza, no qual é o ser humano que controla a sua troca com a natureza, através de seus atos. Ele movimenta as forças naturais, braços, pernas, cabeça e mãos que pertencem ao seu físico para se apropriar da substância natural de uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, sobre a natureza modificando-a, modifica a sua própria natureza. Rubinstein afirma que o trabalho orienta-se para a produção, para a criação de um determinado produto, mas ele é o meio mais importante para a constituição do sujeito. “No processo do trabalho não somente se cria um determinado produto da atividade de trabalho do sujeito, como é ele mesmo que se forma com o trabalho” (1977, p. 80)

O vaqueiro matogrossense, como o de todo o Brasil é um profissional completo. Trança laço, caprichando nos tentos, atravessa a nado os rios mais largos e domina uma canoa com a mesma perícia e coragem com que doma potro bagual. É só apeaar e trocar a rédea pelo remo, com a mesma indumentária pesada, ainda de esporas e tirador, o largo avental de couro que protege a roupa na hora de “chincar” o boi laçado (CAVALCANTI PROENÇA, 1958, p.73)*

Obs: * autores com referências bibliográficas nos quadros, porque pertencem aos livros utilizados na pesquisa.

Rubinstein afirma que a atividade do trabalho depende de ela ser uma atividade orientada para a criação de um produto necessário e útil para a sociedade. Nesse sentido é que o homem pantaneiro se envolve muito com seu trabalho, “pois, o trabalho é sempre a execução de uma determinada tarefa e toda a atividade deve submeter-se ao êxito de um resultado intencional” (1977, p. 80). Para o pantaneiro pesa muito o domínio da técnica e a sua atitude para com o próprio trabalho, motivos fundamentais da atividade, e, nos quais estão envolvidas todas as manifestações da sua identidade. Barros (1998)* pontua que, o vaqueiro pantaneiro, ao trabalhar, está “de bem com a vida”:

Nele está visível a alegria de viver. Trata-se de uma alegria ruidosa, festiva, estrepitosa, traduzida em desabusados gritos e gargalhadas que pontuam suas atividades no campo, na lida do mangueiro ou nas conversas de galpão. Bem diferente de solitário curiango, o pantaneiro só se acomoda em ruidosos grupos do qual o tereré é um símbolo (p.139)

Em pesquisa realizada por acadêmica do Curso de História, com professores do Ensino Fundamental e Médio, dessa disciplina, em nossa cidade, concluímos que, os educadores queixam-se da falta de material sobre as questões regionais para que possam trabalhar com seus alunos em sala de aula. Em razão disso, utilizam apenas recursos da Internet e conteúdos de outros estados do País, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Nosso propósito com este trabalho é suprir esta lacuna e ajudar, o professor, a encontrar leituras que possam ser utilizadas como recursos em suas aulas.

Não pretendemos elaborar um material didático nem paradidático, mas, um Caderno de Leituras que ele poderá consultar no seu trabalho com as questões regionais.

O caderno planejado contém textos dos escritores, poetas e músicos sul-mato-grossenses para ser utilizado da maneira que o professor achar melhor. Não colocamos sugestões de atividades para não interferir na prática do professor, apenas mais outras sugestões de materiais que investigamos e registramos caso ele deseje enriquecer os conhecimentos nessas questões.

O Caderno está organizado em quatro partes de acordo com as leituras realizadas, que agrupamos por conteúdos-temas comuns, ou que guardavam semelhanças entre si, na seleção das obras que pesquisamos. Esses temas foram organizados em conjuntos temáticos, segundo a correlação existente, ao procedermos o

agrupamento das leituras. Alguns textos poderiam ser colocados em mais de um conjunto temático, assim, prevaleceu a ênfase dada pelo autor.

1) Narrativas sobre a formação histórica do Pantanal

Obras que narram como se deu a vinda dos pioneiros até o Pantanal, longas viagens pelo Pantanal bravio, a ocupação da terra, a ocupação econômica do Pantanal. Mostram a formação dos grandes latifúndios, o aparecimento da primeira fazenda, o início da pecuária, sem deixar de lado o lado ecológico. E, nesse cenário o homem pantaneiro, no centro de tudo.

Nessa atmosfera pouco próspera, o Gomes, como assim era conhecido, vive a segunda fase da sua vida de homem de negócios. Em contraste com a Vila, prospera formando latifúndios, nos quais cria gado e planta milho, arroz, feijão, mandioca etc para abastecer os povoados e as suas propriedades. E, em 1856, com a abertura do rio Paraguai à navegação, trazendo “ventos favoráveis a favor de Corumbá”, pôde ele então dar saída ao gado e se expandir ainda mais, fundando a Fazenda do Barranco Branco (Porto Murtinho) e as fazendas Firme e Palmeiras, entre os rios Taquari e Negro. (PROENÇA, 1997, p. 82).*

ARAUJO, Reginaldo Alves de.	Saga Pantaneira: a vida de Arlindo Caldas. Associação de Novos Escritores de Mato Grosso do Sul, 1997.
CAMARGO, Rogério de	Aquele mar seco: o Pantanal. São Paulo: Cupolo, 1955.
CHAVES, Valfrido Medeiros	Mar do Xaraés, Prosas Bucólicas e Polêmicas. Campo Dourados: Nicanor Coelho, 2001.
COSTA, Maria de Fátima	História de um país inexistente- o Pantanal entre os séculos XVI e XVIII São Paulo: Kromos, 1999
FIGUEIREDO, Aline	A propósito do boi. Cuiabá: UFMT, 1994.
HONDA, Neide	Educação no Pantanal: atuação da base de estudos da UFMS na região do passo da lontra. Campo Grande: UFMS, 1999.
PROENÇA, Augusto César	Pantanal: Gente, Tradição e História. Campo Grande Ed. UFMS, 1992.

CAVALCANTE PROENÇA, M.	No Termo de Cuiabá. Rio de Janeiro: ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional do Livro, 1958.
------------------------	---

2) Registros da fibra e da persistência dos pioneiros para vencer os obstáculos do lugar e se fixar à terra .

Neste conjunto aparecem os registros sobre os pioneiros da região do Pantanal que, em sua relação com a terra, expressaram coragem e destemor, vencendo obstáculos, para construir um mundo onde pudessem viver e prosperar.

Pelo correr do mês de agosto conseguimos tirar toda madeira de que precisávamos. O nosso camarada deixou-nos quando ainda faltava lavrar as últimas peças. Não desanimamos. A 1º de setembro principiamos a conduzir para a beira do rio as madeiras. Logo que terminou esse serviço, Janjão adoeceu com sesão. Fiquei sem companheiro. O serviço que parecia mais custoso ainda estava por vir. (BARROS, 1959, p.17).*

BARROS, Abílio Leite de.	Gente Pantaneira: Crônicas da sua História. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.
BARROS, José de	Lembranças. Brasília: Gráfica do Senado, 1959.
LEITE, Eudes Fernando	Marchas na História: comitivas e peões boiadeiros no pantanal. Campo Grande: UFMS, 2003.
NOGUEIRA, Albana Xavier	O que é Pantanal. Campo Grande. Brasiliense, 1990.
PROENÇA, Augusto César	Raízes do pantanal: cangas e Canzis. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989

3) Memórias da origem das famílias e do modo de vida para se adequar ao lugar

Obras significativas de tempos hostis e meios adversos, em que as famílias, entre tradições, lendas, mitos e crendices, tiveram que ousar um modo de vida característico, muito próprio ao lugar. Falam de uma mulher, que sobreviveu à difícil

tarefa de ser companheira do marido, mãe de seus filhos e esteio da luta cotidiana pela vida.

Zingas e remos foram usados na descida do rio, ajudando as balsas. Transpondo com zingas, em lugares mais rasos para não encalhar ou bater nos barrancos; e com remos ajudando nas partes mais fundas, onde o rio era mais caudaloso, e onde as zingas não alcançavam o chão. O transporte da embarcação pelo rio foi realizado com sucesso, devido à bravura e destemor aqueles homens pertinazes e desbravadores, empenhados por um mundo novo e um melhor porvir. (BARROS, 2004. p.13)*

BARROS, Abílio Leite de	Pioneiros. Brasília: Senado Federal, 2007
BARROS, Leonir.	Magia Pantaneira. Campo Grande: Associação de Novos escritores, 2004.
CORRÊA, Lucelino Rondon.	Glossário Pantaneiro. Campo Grande MS. Uniderp, 2001.
CUNHA, Adolpho Jorge	O Pantanal, a fauna mato-grossense e anotações. Campo Grande: Dag.Gráfica, 1990.
GARCIA, Augusto Frederico.	Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira. São Paulo: UNESP, 2002.
MARINHO, Marcelo (Org).	Manoel de Barros: o brejo e o solfejo. Ministério da Integração Nacional: UCDB, Coleção Centro-Oeste de Estudos e Pesquisas, Brasília, 2002.
MONTEIRO, Marcela Lemos	Tiquinho do Pantanal. O dia-a-dia de um pantaneirinho. Campo Grande: Ruy Barbosa, 2004.
NOGUEIRA, Albana Xavier.	Pantanal: Homem e cultura. Campo Grande: UFMS, 2002.
PROENÇA, Augusto César.	Memória Pantaneira. Campo Grande. Oeste, 2003
XAVIER, Izulina Gomes	Um grito no Pantanal Porto Alegre: Caravelas, 1985.

4) Registros da relação de cumplicidade homem/natureza

Obras que tratam o homem pantaneiro como aquele que soube como ninguém relacionar-se com a natureza. Falam de uma convivência pacífica entre ambos, pois, ele

teve que compreender os ciclos da natureza primeiro, para depois se relacionar com ela, e nesse sentido, existe uma relação de respeito. Para muitos autores, homem, grandes aventuras e paisagem se misturam.

No verão chove muito e o calor é tanto, que sentimos sede o tempo todo. Por isso temos o costume de tomar muito tererê. Dizem que é “embromarê”: pura embromação, pois demora um bocado até todos terem a sua vez de beber. Sentamos em roda e passamos a guampa – um copão feito de chifre de boi com uma bomba, que parece um canudinho de metal, para tomarmos a erva-mate com água gelada. É amarga e mata a sede mesmo (MONTEIRO, 2004, p. 18)*

PALHANO, Lamartine.	Os lírios do Pantanal. Niterói: Rio de Janeiro, Arte e Cultura, 1991.
RIBEIRO, José Hamiltom	Pantanal amor baguá. São Paulo: Brasiliense, 1976.
RIEDEL, Diaulas (org).	As Selvas e o pantanal. São Paulo: Cultrix, 1959.
SARTI, Nena	André Pantaneiro. Campo Grande: Associação de Novos escritores, 1991.
SCHEINER, José Luciano.	Filmando Terra & Gente. Escolas Salesianas Profissionais. São Paulo, 1974
SILVA, Antônio de Pádua.	Guerra no Pantanal. São Paulo. Atual, 1991.
TEIXEIRA, Raimundo Nonato	Isto é o Pantanal, Relato de um Turista. Matriz Propaganda.
VINHAES, Ernesto	Feras do Pantanal: as aventuras de um repórter em Mato Grosso. Rio de Janeiro: Dia e Noite, 1937.

Concluindo:

Sempre que se fala em Pantanal é a natureza que aparece, pela questão da sua fauna e flora exuberantes e por características muito próprias que atribuem à região uma singularidade de grande interesse para a pesquisa.

Nogueira (2001), em pesquisa realizada por um grupo de professores dos Cursos de Comunicação Social, Educação Ambiental, Turismo, Educação e Letras da UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - assim se manifestou:

Talvez seja esse o ecossistema em que se pode observar com mais nitidez a integração entre homem e natureza em todas as suas nuances. Se o Pantanal ainda mantém a maior parte de suas características naturais e histórico-culturais, deve isso ao típico homem dos pantanais, que, tendo aprendido a fazer a leitura semiótica da natureza, aprendeu também a conciliar seu modo de vida às condições ambientais, readaptando antigos hábitos e reinventando novas maneiras de sobrevivência, que instauraram a secular parceria entre o universo cultural humano e o universo cultural pantaneiro (p.24)*

Barros (1994) observa que, o pantaneiro, pela relação que tem com a natureza, está sempre de olhos bem acesos e é um grande observador das “microocorrências” que se dão a sua volta “Num raminho deitado, numa folha caída, num risco de areia, ele é capaz de perceber a passagem sorrateira de algum animal por aquele local” (p. 56). Coisas que, nem de leve, levantariam suspeitas a um estranho, para um pantaneiro já são sinais muito evidentes de que algo existe “ele nunca é tomado de surpresa no mato e sempre acerta no rumo que deve seguir. Foi por aí, talvez, que ele descobriu que a conservação de seu meio ambiente era um caminho certo, um percurso obrigatório” (Barros, 1994, p.56).*

É por isso que se diz que o Pantaneiro tem uma relação muito forte com a natureza, homem e natureza são inseparáveis, na vida e na lida. Sofre com ela e vibra com ela, está sempre de olho aberto, para utilizar o que é preciso e para conservá-la, é uma relação fraterna.

Muito se tem dito sobre o Pantanal - movimentos ecológicos, interesses ambientalistas, a questão da preservação... O Pantanal está muito fotografado. Mas, o nosso motivo maior com esta pesquisa foi trazer o homem, o sujeito pantaneiro, para o centro do debate.

E para o nosso Caderno selecionamos:

Augusto César Proença - menino pantaneiro que parte e volta em busca de suas raízes para recuperar o homem que viu e não esqueceu, por isso a sua ansiedade em recuperá-lo;

Abílio Leite de Barros, o pantaneiro que nunca deixou de ser, conhecedor da gente à que pertence de coração e de mente;

Albana Xavier Nogueira, a pesquisadora, que usa a sua competência no trabalho de esclarecer a figura desse pantaneiro;

Manoel de Barros, que, entre tantos Barros que povoaram o Pantanal, virou poeta e canta em versos, “os pantanaís da nossa verde terra”.

Outros escritores e poetas que mereceram a nossa atenção nesta pesquisa estão também registrados no Caderno.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. *Análise de Uma proposta de escola específica para o campo*. IN: Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BARROS, J de. *Lembranças*. Brasília: Gráfica do Senado, 1959.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978 (a).

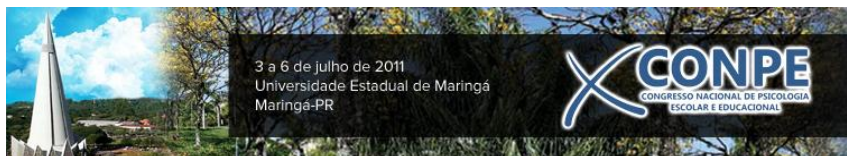
_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978 (b).

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A R. Vigotski. In: VIGITSKI, et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1998.

MITJÁNS, A. M. *Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem*. In: TACCA, M.C. V. R. (ORG). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006, Cap.II.



NOGUEIRA, A.X. *O que é Pantanal*. Brasiliense, 1989.

_____. *Pantanal: homem e cultura*. Campo Grande: UFMS, 2002.

MORETTINI, M; URT, S. *O Professor como Sujeito da Aprendizagem e as Implicações da Escola de Vigotski*. Goiás:Revista INTER-AÇÃO, 33, jul/dez. UFG, 2008.

REY, F.G.*Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira, 2003.

ROCHA AZEVEDO, J.R. *A Conservação da paisagem como alternativa à criação de áreas protegidas: um estudo de caso do Vale do Rio Negro na região do Pantanal de MS*. São Paulo, 2002 (Dissertação de mestrado)

RUBINSTEIN, S.L.*Princípios de Psicologia Geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

CAMINHOS TRILHADOS NA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO:DUAS DÉCADAS DE DESAFIOS.

Rosa M. Prista – Laboratório de Psicologia Escolar / Sociedade Educacional Fluminense

Momentos históricos. Criando elos a partir da vivência da autora
Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

São três momentos históricos que foram entrelaçados para discutir a Psicologia Escolar e Educacional no Rio de Janeiro a partir da vivência da autora.

1979 – Rede Oficial de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro;

1991 – I Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional Valinhos, São Paulo;

2011 – Sociedade Educacional Fluminense, Nilópolis, Rio de Janeiro – Laboratório de Psicologia Escolar;

O início da vivência no espaço escolar está centrado nas escolas públicas do Rio de Janeiro na prática de professora e estudante de Psicologia; o segundo momento refere-se ao movimento forte da Psicologia Escolar e Educacional expresso na organização do I Congresso que reuniu grande parte dos psicólogos brasileiros voltados a este campo de trabalho; o terceiro momento situa um espaço de construção de aprendizagem em Psicologia Escolar e Educacional que está concentrado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro há vinte e um anos.

A relevância deste artigo é mostrar através de discussões vivenciais e em pesquisa de campo o decréscimo de psicólogos atuantes em educação nas escolas públicas da Baixada Fluminense decorrente do empobrecimento da formação do psicólogo, da ausência de articulação entre os órgãos representativos e as faculdades de Psicologia, do descaso político à educação. Por outro lado há o aumento da demanda social e de situações conflituosas no ambiente escolar que marcam a urgência de se (re)discutir a necessidade deste profissional no campo educacional .

ANOS 70- REGISTRO HISTÓRICO

A experiência nas escolas públicas do Rio de Janeiro nos anos 70 formatou grandes experiências ligadas as idéias iniciais da Psicologia: as teorias de aprendizagem, as teorias do desenvolvimento, a medida das diferenças individuais com enormes expectativas de solucionar os problemas da educação. Foi um período intenso, rico, diversificado onde a sensação era de que novos horizontes estariam colorindo a Educação Brasileira. Se por um lado a aprendizagem sobre estes temas formou a visão

desenvolvimentista, por outro trazia o “milagre brasileiro” que se caracterizou pela crescente internacionalização da economia brasileira através de produtos industrializados. De um lado os educadores e professores com diferentes métodos – antigos e novos buscando uma unificação da prática educacional. De outro os capitalistas vendo na Educação o meio de formação de mão de obra qualificada e formatando no imaginário social de que a educação universitária era o único caminho de ascensão social.

Numa de suas descrições a grande educadora brasileira Heloisa Marinho apresenta um poema para marcar a magia da palavra escrita que muito bem pode ser usada para ilustrar o momento educacional entre os educadores dos anos 70.

...A aurora vem, surges no horizonte. Deante das lanças de teus raios as trevas se dissipam. As Duas Terras (Alto e Baixo Egito) estão em festa; os homens acordam, ficam em pé levantados por ti, lavam o seu corpo, vestem-se, elevam as mãos para tua aurora; a terra inteira começa a trabalhar.

Os animais se alimentam, árvores e plantas crescem, os pássaros saem dos seus ninhos estendendo as, asas em adoração a ti...Os animais selvagens saltam, tudo que voa, tudo que esvoaça revive com a tua aurora. As embarcações sobem e descem o rio...todos os caminhos se abrem com o teu levantar...

Iknaton

(1926)

Este poema traz a relação íntima do Homem com a natureza, compromissada com os valores do Ser. Infelizmente a educação brasileira foi cedendo lugar a técnicas, métodos e perdeu o que é mais importante: a relação mediada por seres humanos.

E porquê estas questões eram fundamentais naquela época? Em primeiro lugar porque o universo educacional primava por compreender como o aluno aprendia e nas esteiras de educadores como Heloisa Marinho, Célestin Freinet, Paulo Freire os educadores iam se enriquecendo. Conceitos como: o aluno só aprende o que tem sentido; as formas, as letras ou qualquer outra coisa que venha pronta só terá o efeito de disciplinar; o aluno expressa pela linguagem oral e pelo desenho a aprendizagem natural da leitura e da escrita; a criança aprende pela livre expressão pois só desta forma pode organizar suas idéias e pensamentos; o aluno só se torna independente na leitura quando compreende a estrutura fonética das palavras; a livre expressão é a única forma de

aprendizagem da cooperação, do respeito mútuo, do uso construtivo da liberdade para o bem comum ; Se aprende a viver, vivendo. A criança vive, brincando e neste brincar descobre a atividade social do nós. Todo este horizonte fazia parte de estudos desenvolvidos por educadores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Exatamente pelo exercício de pesquisas educacionais e não por idéias apenas ideológicas era um lema compreender que reprimir movimentos, idéias, pensamentos, discussões eram atos autoritários dos professores. Permitir a criança movimentar-se de forma construtiva era o caminho de um processo de auto-direção, de auto-organização e de auto-disciplina. Eram estudos que atendiam a um paradigma sistêmico onde a criança era vista de forma globalizada. Estas idéias estavam restritas a um grupo de educadores.

Os anos 80 foram anos de inúmeros trabalhos na área de superdotação que tomavam dois rumos: um grupo trabalhava na formação da liderança brasileira e as vezes agiam de forma autoritária no controle destes potenciais e o outro grupo estava preocupado com a dimensão humana do superdotado e de desenvolver um sujeito que soubesse lidar com os desafios da vida. Pesquisadores como Novaes (1979), Landau (1982), Prista (1993, 2004), Soriano (2001) tomaram o universo brasileiro. Estes estudos permitiram abertura para uma educação criativa e inteligente a todos os alunos independente do código superdotado.

Era momento crítico para a Psicologia Educacional que até então fechada para a idéia de um homem como objeto da natureza passa a estudá-lo como um homem de natureza cultural. As portas se abrem para a complexidade do Homem como ser de infinitas possibilidades.

ANOS 90- O I CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – UM COMPROMISSO FRENTE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste momento da história da Psicologia Escolar encontramos alguns aspectos relevantes: a predominância do aspecto psicométrico e clínico nas atividades do psicólogo junto às escolas; visão descontextualizada e não crítica das classes especiais; atuação bancária e limitada de estagiários nos cursos de Psicologia ; Insatisfação com os cursos de Psicologia na época que mantinham o alvo psicométrico e clínico. Witter (1992)

Embora vários autores introduzam a noção de atuação preventiva como forma de superar a atuação meramente remediativa, tal noção não parece ser suficiente para ultrapassar a adoção do modelo clínico na prática do psicólogo escolar, com toda a carga de patologização dos fenômenos educacionais que tal modelo acarreta. O ônus maior de tal condição continua a recair sobre os alunos provenientes das classes populares, onde se observa a reprodução perversa do fracasso escolar e a exclusão do sistema educacional. Maluf (1994)

A história da Psicologia Escolar teve reconhecimento no Brasil em 1962 trazendo um histórico de pesquisas realizadas por médicos nos anos 20 e 30. Neste início de organização o psicólogo atendia a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhados pelos professores com a intenção de ajustá-los às normas escolares. Sua prática estava voltada ao ideário econômico da época e sua prática era votada a atos autoritários, punitivos e excludentes.

As teorias utilizadas voltavam-se a individualidade do ser humano com explicações (e não compreensões!) sobre processos psicopatológicos que atendiam aos grupos dominantes da época. Pesquisas sobre o assunto estão relatadas em Maluf (2007), Guzzo (2001) e Patto (1990-1997). É nesta vertente – psicologização das questões educacionais – que surge o psicólogo escolar com uma identidade pouco definida.

É no final dos anos 70 e início dos anos 80 que novas concepções marcam o cenário da Psicologia escolar fundamentalmente na superação de posições lineares e explicações parciais sem levar em conta o contexto sócio-cultural das questões educacionais. As relações entre ciência e ideologia, causas do fracasso escolar sob uma vertente social tomam forma nos estudos da Psicologia Escolar com destaque aos estudos de Maria Helena Souza Patto que também levantou questões éticas e de preconceitos presentes nas unidades escolares do Brasil.

Se dei alguma contribuição, foi ter posto em questão as explicações oficiais das dificuldades de escolarização que assolam a maioria das crianças das classes populares, em um país tão desigual e que sempre tratou a educação pública com enorme descaso. Souza Patto (1982)

As relações entre Psicologia e Educação tomam novos formatos criando interdependências entre a Educação e a Psicologia priorizando a concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano. Os psicólogos e educadores aguardavam

ansiosos a tramitação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pois nela não constava a inclusão da Psicologia Escolar, a não ser em termos genéricos. Era desejo de todos que emendas ao projeto da nova L.D.B. contemplasse a inclusão deste profissional.

O I Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional foi marco histórico deste processo que aconteceu em Valinhos no ano de 1991. O tema: “O psicólogo escolar: identidade e perspectivas. Quem somos e para onde vamos?” representa bem o imaginário daquele momento.

Nos anais deste congresso encontramos as autoras Witter, Guzzo e Oliveira (1992) que realizaram uma pesquisa intitulada “A formação do psicólogo escolar no Brasil: relato da situação nacional” e concluíram que a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de aprendizagem foi a de maior concordância entre as Universidades Brasileiras. É importante sinalizar que a disciplina é reducionista na visão de atuação do psicólogo educacional mas marca a direção que a formação tomava nas universidades. Também registram que era necessário uma melhor definição do perfil do formando em Psicologia Escolar situando a distância entre o currículo e o que é vivenciado no campo educacional.

Na virada para o ano de 2000 novas construções efetivam-se na área do psicólogo escolar principalmente com o olhar sobre a capacitação do corpo docente, consultorias são criadas para atuar no âmbito educacional. Nestas consultorias, análises institucionais tomaram consistência; grupos de estudo e operativos tomaram espaço para resolução de conflitos entre os membros da instituição escolar. A pesquisa passa a ser o desafio e o investimento na formação a nível pessoal e profissional configura a nova identidade profissional do psicólogo.

O ano de 2010 traz uma ambigüidade no imaginário social. De uma lado assistimos o empobrecimento da Educação Brasileira que deixou de lado a construção de uma prática construtiva, criativa e empreendedora para uma prática sem sentido, sem contexto e

regredida em seus propósitos fundamentais. Não podemos destituir que este fenômeno social que é denominado pela autora de “empobrecimento simbólico” tem um fundo político explícito de impedir a formação da subjetividade humana, condição para Homens empreendedores, críticos e construtores de novas configurações sociais. Na sociedade atual tudo pode acontecer. Regras são estabelecidas mas não cumpridas. Nas ruas estão os registros da sujeira, da cidade não conservada, das invasões de prédios,

dos estacionamentos não autorizados...Aprendemos que não podemos roubar o que é do outro mas cotidianamente algum político, eleito pelo povo brasileiro invade espaços do povo. Não pode pagar ao professor um salário justo mas assistimos as tentativas de aumentos enormes para políticos que nada desenvolvem.Aprendemos a valorizar o jogador de futebol e o sujeito – transgressor pela facilidade de dinheiro que ganha. Aprendemos que estudar engrandece o Homem mas analfabetos circulam nos espaços de decisões políticas sem a mínima capacidade de compreensão de um texto. NÃO PODE! Mas PODE! Atos de negligência política, atos que recebem a autorização do povo brasileiro.Atos que marcam o descaso com a população que habita as escolas brasileiras. Esta população refere-se não só ao corpo discente mas fundamentalmente ao corpo docente e funcionários. A escola pública atual é uma escola pobre de valores, de metas, de conteúdos científicos como se toda a História da Psicologia e da Educação nunca tivessem trilhados em seus palcos. Temos atos heróicos de gestores, de alguns professores que continuaram suas travessias para educadores, funcionários comprometidos mas isto não é uma regra geral.

Há pouco tempo assistimos a morte de doze crianças no bairro de Realengo no Rio de Janeiro e após toda uma dor nacional o fato foi sendo esquecido. Na televisão apareceram psicólogos inexistentes no circuito das escolas do Rio de Janeiro. O pior é a montagem criada para a população visualizar a suposta preocupação das autoridades políticas sobre a preservação das vidas que habitam as escolas públicas.

Depois que a mídia foi embora, os assistentes sociais e psicólogos sumiram. Os pais que não podem pedir transferência já aceitam que o ano letivo foi perdido, pois a escola entrou em obras e até agora nada de aulas", disse Eliane Ferreira, de 26 anos, cujos dois filhos adolescentes presenciaram o massacre, mas não obtiveram o atendimento psicológico prometido pela Secretaria Municipal de Educação.

Temos um profissional – o professor que levando em conta sua importância – é o que menos recebe em respeito, em apoio, em salário, em alimentação, em saúde, formatando uma péssima qualidade de vida. São estes professores esgotados que trabalham com um corpo discente que as vezes está totalmente distorcido em seus valores, outras vezes sedento de informações, de construções criativas, de movimento intencional que infelizmente vem sendo cancelado por uma prática educacional autoritária, pronta e fácil de ser reproduzida. A escola pública hoje vive para a

realização de provas, de um décimo quarto salário....estamos dando adeus ao trabalho construtivo e alegre das salas de aula onde havia um professor – educador que gostava de diferenciar-se a partir de um trabalho ético, comprometido e formador de Homens!

A área de psicologia escolar e educacional é um campo de intervenção teórica, de pesquisa e de intervenção profissional. É um campo de atuação rico, complexo e necessário na formação de equipes interdisciplinares. Os problemas sociais são enormes, os fenômenos de violência entre alunos e entre alunos e professores são muitos e a precariedade de profissionais em quantidade e qualidade já foi constatado. Importante ainda registrar que há uma total indefinição do que chamamos violência, sendo este conceito restrito a agressões. Toda a gama de ameaças e atos simbólicos nas relações entre professores e alunos não é identificado no meio escolar como violência.

Então resta a pergunta do porque a Psicologia Escolar foi a “rainha” da Psicologia está com seu espaço cada vez mais reduzido e portanto sem consolidação profissional? Del Prette (1999) lança que uma das impossibilidades de se conceder a inserção do psicólogo no quadro funcional da escola parte da própria LDB. O parecer para aprovação está parado desde 2007. A emenda garante ao educando, nos ensino fundamental e médio, por meio de avaliação formada por psicólogos e assistentes sociais, em parceria com os professores.

Refletindo sobre os avanços nas pesquisas sobre a Psicologia escolar e Educacional e a discrepância na realidade das unidades escolares o Serviço de Psicologia Escolar e Educacional da SEFLU realizou um levantamento de dados nas Secretarias de educação. O serviço de Psicologia iniciou suas atividades em 1989 com o nome de Coordenação de Psicologia Escolar e Educacional. Tinha como tarefa primordial a assistência às escolas da Baixada Fluminense. Na época a SEFLU mantinha um plano de horário de 8 horas semanais para o supervisor poder estar nas unidades escolares. Os estagiários eram convidados a vivenciar quatro etapas de trabalho: a observação do cotidiano escolar, a formatação de um diagnóstico institucional com possíveis metas a realizar. Discussão com a equipe da escola e realização do projeto formatado e coerente ao projeto político pedagógico da unidade escolar. As experiências foram muito diversificadas e tinham como base uma leitura crítico social. Leituras de Paulo Freire e Célestin Freinet eram constantes além de toda a trajetória de Maria Helena Novaes e Maria Helena Souza Patto. A repercussão na região da Baixada Fluminense foi imediata com vários contatos de escolas particulares e públicas solicitando o acadêmico de Psicologia Escolar. De início a busca era para o

atendimento de crianças com dificuldades na aprendizagem mas os acadêmicos tinham claro a visão sócio-antropológica discutida em supervisão e gradativamente contextualizavam o problema em redes maiores formadas no contexto sócio-cultural. O rompimento da visão cartesiana era evidente e aos poucos novas práticas iam se estabelecendo e novas articulações teóricas eram tentadas com sucesso.

No ano de 2011 os próprios alunos questionaram a existência do psicólogo escolar na Baixada Fluminense e decidiram buscar as informações necessárias. Assim o campo estudado foi a região da Baixada Fluminense que é composta pelos municípios de Belford Roxo, Itaguaí, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, São João de Meriti e Paracambi. A escolha por pesquisar todas as regiões foi portanto intencional em função da SEFLU – única faculdade, até o ano de 2009, a formar psicólogos na Baixada Fluminense. Foi realizado um contato com cada região por telefone, e-mail ou pessoalmente, variando a forma de acordo com as dificuldades encontradas. Os entrevistados foram os secretários de educação, em sua ausência ou impossibilidade de atender ao grupo de pesquisadores, os assistentes de gabinete; na ausência destes os prefeitos e da mesma forma seus assistentes. Quando encontrado psicólogos estes também foram entrevistados para descrição de suas atividades profissionais.

A análise foi feita através de um quadro descritivo da quantidade de profissionais psicólogos atuando nas escolas da Baixada Fluminense, assim como da descrição de suas atividades em categorias temáticas.

QUADRO DESCRITIVO POR MUNICÍPIO

DE	CIDA	ESCOLA	PSIC	CONCU	PRÁTIC	S
		QUANTI	ÓLOGOS	RSADOS	A	ALÁRIO
		TATIVO	SIM	CODIGO	DESENV	
			OU NÃO	1	OLVIDA	o
				CONTR		
				ATADOS		pcional
				CODIGO		
				2		
				OUTRA		
				S ÁREAS		

			CODIGO 3 PROFE SSOR EM DESVIO DE FUNÇÃO CODIGO 4		
1- BELFORD ROXO	57 escolas	Sim – 4 psicólogos	Código 2	Atuam na área de terapia ocupacional. Atendem pacientes da rede municipal portadores de dificuldades na aprendizagem.	N ão informado 2 0h
2- ITAGUAI		Sim – 7 psicólogos	Código 1 – 3 Código 2 - 4	Atuam em duas direções: Atendime nto as solicitações e encaminhamentos de alunos; Atendime nto ao professor através dos projetos: “Qualidade de Vida na Escola” e “A vez do professor”	

3- MESQUITA	30 escolas e 8 unidades de ed. infantil	não	-	-	-
4- NILOPOLIS		Sim - 3	Código 2 - 2 Código 4 - 1	Atuação na SEMED – sem especificar Atuação em escola de educação especial – sem especificar	N ão desejou informar
5- NOVA IGUAÇU	124 escolas	Não	-	-	-
6- QUEIMADOS	28 escolas	não	Código 3 Psicopedagogo como coordena dor 3 psicólogos da área de saúde que prestam serviços	Atuando em NIFE Núcleo de Interação Familiar e NAE Núcleo de atenção ao estudante na área de saúde e prestam serviços aos alunos encaminhados pelas escolas.	2 a 3 salários m ínimo p ara 40h
7- SÃO JOAO DE MERITI	61 escolas	Não	-	-	-

8- PARACAMBI	21 escolas	não	-	Psicólogo s da secretaria de saúde atendem nas escolas de educação especial e atendem as demandas quando necessário das 21 escolas.	1 6 horas “ muito pouco”

O QUE PODEMOS DISCUTIR A PARTIR DOS DADOS E REFLEXÕES?

Quanto ao quadro apresentado fica muito claro que apenas uma região conseguiu ultrapassar o modelo remediativo da Psicologia Escolar e Educacional. A região de Itaguaí busca um outro olhar, um olhar que inclui a constituição de outros ciclos além do aluno. As demais regiões marcam o descaso com a formação profissional de um psicólogo escolar.

Os contratados pelas secretarias muitas das vezes seduzidos pelo acréscimo de salário por trabalhar na Secretaria de Saúde migram para esta secretaria e prestam serviços fragmentados a Educação.

Ainda está muito presente que a atuação do psicólogo está vinculado ao trabalho em Educação Especial sendo preferência nas secretarias de educação o deslocamento deste profissional para instituições que atuam nesta área. Ainda não foi superada a visão unilateral de adaptação da criança no contexto escolar.

O quadro foi recebido com muito pesar pelos pesquisadores que conseguiram os dados após várias tentativas de conversar com as autoridades locais. O tema Psicologia Escolar nas secretarias de Educação neste momento é quase inexistente assim como está inexistente a compreensão e diferenciação entre a atuação do psicólogo que atua na clínica para o psicólogo que atua na educação. O panorama nas redes oficiais marcam a impossibilidade de se pensar na dimensão subjetiva e intersubjetiva como essenciais nos fenômenos de violência escolar, nos fenômenos de capacitação docente, nos fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento da Unidade

Escolar, nos fenômenos de informação profissional, nos elos entre a família, os profissionais de educação e o aluno, nas formações de políticas públicas, na construção de projetos de qualidade de vida e muito menos de como estas dimensões podem e devem constituir elos no Projeto político pedagógico institucional.

E a formação? A formação precisa ser repensada. O fenômeno de empobrecimento simbólico está presente nos bancos escolares. O aluno de Psicologia está cada vez mais distante das obras originais daqueles que constituíram o campo da Psicologia. Estão também distantes das leituras dos grandes educadores. A oferta de vagas além da quantidade necessária criou uma facilidade de estudo que vulgarizou a formação de uma área que imprime a necessidade de pessoas com ótima habilidade intrapessoal e interpessoal. Facilidades não promovem a busca intencionalizada e sem o movimento de buscar não há novas construções, apenas reproduções, cópias e materiais superficiais. A construção subjetiva impressa em textos originais, profundos e conectados estão raros.

Para atuar nesta área é preciso investimento interno, ser um Homem em Movimento que suporta as transformações eminentes de um mundo globalizado, um sujeito rápido em idéias e realizações, capaz de captar a linguagem simbólica dos fenômenos educacionais.

A formação de estagiários deve estar contemplada nas unidades escolares mas até esta vivência está prejudicada pelo número cada vez maior de alunos trabalhadores que não dispõem de horários durante o período escolar. A ausência desta vivência empobrece a visão educacional e a falta de compreender os processos históricos e constitutivos levam a práticas imediatistas. Não só na Educação mas também no que se refere aos conceitos, a história da Psicologia e suas abordagens a situação não é diferente. As leituras tornam-se desnecessárias no mundo virtual. A facilidade de localizar uma informação simplifica o processo e a busca por conexões se torna desnecessária. Está tudo pronto!

A forma como o currículo é desenvolvido é outra questão pois no mundo atual, a virtualidade simplifica e desloca formas. A maneira com a prática pedagógica é desenvolvida torna-se relevante para garantir um aluno em condições de lidar com o universo escolar. É preciso aprender a aprender. Aprender a conectar, a fazer releituras e criar novas configurações. Esta aprendizagem não se constrói sentado em uma sala de aula reproduzindo o que o professor informa. Se constrói numa prática teorizada pois só esta permite a construção de um sujeito compromissado socialmente.

O real não é nunca aquilo em que se poderia acreditar, mas é sempre aquilo em que deveríamos ter pensado. Bachelard

REFERÊNCIAS

Dias, R., Leite, S.(1992) Supervisão em Psicologia Escolar: vicissitudes de uma prática institucional.Acesso em 19 de maio de 2011 em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000200006&lng=pt&nrm=iso>.

Del Prette, Z.(1999).Psicologia Educação e LDB: novos desafios para velhas questões?In Guzzo, R. (org.) Psicologia Escolar e LDB e educação hoje. Campinas:Alínea.

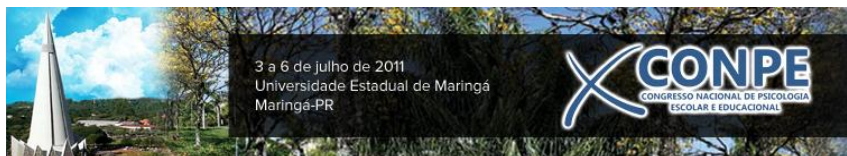
Guzzo, R.(2001) Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In Del Prette, e Pereira, Z.(org.). Psicologia Escolar e educação saúde e qualidade de vida:explorando fronteiras. Campinas: Alínea.

Guzzo, R.(2005) Escola amordaçada:compromisso do psicólogo com este contexto. In Martinez, A. Psicologia Escolar e compromisso social. Campinas: Alínea.

Guzzo, R., Witter, G., Oliveira, F. (1992) Formação do Psicólogo Escolar no Brasil. Relato da Situação Nacional. In Psicólogo Escolar. Identidade e Perspectivas.Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar.Campinas: Átomo.

.Landau, E.(1990) A coragem de ser superdotado. São Paulo : CEREC.

Maluf, M. (1994) Formação e Atuação do psicólogo na educação:dinâmica de transformação. In : CFP (org.), Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo.



Patto, M. H.(2008). Psicologia, ciência e profissão. Acesso em 18 de maio de 2011 em: Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100017&lng=pt&nrm=iso>.

Novaes,M.H.(1979) Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. São Paulo: Atlas.

Prista, R.(1992) Superdotados e Psicomotricidade. Um resgate a unidade do Ser. Petrópolis:Vozes .

Prista R. (2004) Superdotados e Psicomotricidade. A Complexidade Humana em Questão. Rio de Janeiro: CELD.

Soriano, A, Fleith, D.S. (2001) Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento. São Paulo: EPU.

Patto, M.H.(1984) Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.São Paulo : Queiroz editor.

Witter, G.P. e outros (1992). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil. Perspectivas através de textos (1980-1992). In: CFP (org.) Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços. (pp 23-53) Campinas: Tomo.

GAZETA DO POVO. Acesso em 21 de maio de 2011 em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1122522&tit=Em-Realengo-pais-reclamam-de-falta-de-assistencia>.

CASTIGOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Rita de Cássia de Souza - UFV

Amada Godoy Bastos - UFV

Vaneza Lopes Freitas - UFV

Desde Philippe Áries (1981¹⁷³) não se pode considerar a infância como natural na sociedade. Ela é uma produção sócio-histórica e cultural acerca de um período do desenvolvimento humano compreendido entre o nascimento até cerca de doze anos de idade. Pode-se dizer ainda que existem várias infâncias, já que as expectativas com relação a crianças de diferentes estratos sociais, etnias e grupos culturais divergem bastante entre si. A análise dos métodos educativos empregados na família e na escola perpassa, inevitavelmente, uma compreensão mais acurada do entendimento acerca da infância e da educação presente em cada sociedade, como nos mostra Maria Cecília C.C. de Souza, ao tratar dos castigos físicos existentes nas escolas até fins do século XIX:

A palmatória e o castigo físico eram condizentes com a única forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, no exército, na família e no casal; a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias. (SOUZA, 1998, p. 86)

É preciso considerar que a sociedade brasileira teve, por longo período, a mão-de-obra escrava como um dos pilares de sua sustentação econômica, estando arraigada em hierárquicas e opressoras relações sociais. Nesse contexto, as punições não se configuram como uma exceção, mas se constituem numa das muitas formas de relações autoritárias e violentas presentes na sociedade brasileira como um todo.

¹⁷³ A primeira edição da obra é de 1960.

A diferenciação entre punir e disciplinar nos é dada de forma bastante clara pelo filósofo francês Michel Foucault. A punição ou o castigo seria tudo aquilo que advém após a falta cometida evitando sua repetição e servindo como exemplo ameaçador para aqueles/as que intentam cometê-la futuramente. A disciplina, por sua vez, teria como objetivo evitar o aparecimento da falta e, portanto, atua antes da sua ocorrência. Outra distinção é que os métodos punitivos são facilmente localizáveis e perceptíveis. A disciplina não. Ela utiliza uma série de mecanismos, os dispositivos disciplinares, que se espalham pelo meio ambiente e são tanto mais eficazes quanto menos reconhecíveis como instrumentos de disciplinarização. Estes dispositivos podem ser a arquitetura escolar, a disposição dos alunos na classe, a aparência e o vestuário dos/as educadores/as, as leituras, as atividades escolares, enfim, todo um conjunto de técnicas e procedimentos que buscam conformar e disciplinar.

A disciplina é uma rede que envolve a todos, é um poder que se exerce de forma microscópica, invisível e coletiva e educadores/as e educandos/as são tanto disciplinadores/as como disciplinados/as. É preciso considerar ainda que punição e disciplina não são dois opostos, mas estão interligados, como o *continuum* de um mesmo processo. Há um pouco de disciplina na punição e um pouco de punição nos dispositivos disciplinares – ainda que como uma possibilidade de acontecimento.

O século XIX parece ser o século da virada no que se refere ao uso dos castigos físicos na escola. Embora este período tenha sido inovador ao instituir legislações proibitivas ao uso de castigos físicos pelos/as professores/as, tais mudanças foram também diretamente influenciadas pelo saber psicológico, definindo o “normal” e o “patológico” nas condutas infantis e estabelecendo os dispositivos adequados do disciplinamento, como nos informa Lincoln Martins:

Enquanto a idéia de Lei apóia-se sobre um poder que age de uma forma essencialmente repressiva, através da interdição e da punição, o saber psicológico vai buscar desempenhar seu papel de controle social a partir de uma atitude normativa que se apóia basicamente sobre um mecanismo regulador. Se a Lei se operacionaliza através da repressão, negando, desqualificando, obstruindo, o saber psicológico vai operar a partir de um outro registro. (MARTINS, 1989, p. 62)

No início do século XX, os poucos educadores que advogavam o uso dos castigos físicos na escola defendiam a sua aplicação moderada e sempre tendo como referência a família, sugerindo que os professores, ao castigar, agissem sempre como

um pai ou uma mãe o fariam. Ao longo do tempo, entretanto, foi se considerando que o mais adequado era que a aplicação dos castigos físicos fosse uma exclusividade da família ou dos responsáveis pela criança. Apesar das constantes críticas, sabemos que, mesmo durante boa parte do século XX, permaneceu o uso continuado das punições físicas no recinto escolar, tendo o consentimento e apoio dos familiares e da sociedade. Entretanto, são evidentes as tentativas de tornar sua aplicação mais imparcial e racional.

Pelo que se pode depreender das análises acerca da história da educação brasileira, o uso dos castigos físicos era tão natural nas escolas quanto nas famílias e parecia não sofrer restrições nem de classe, etnia ou opção religiosa. Entretanto, a influência do cientificismo, principalmente no que tange à influência de conhecimentos advindos da Psicologia, levou a uma contenção no uso dos castigos físicos na escola, ou pelo menos a um ocultamento de tais práticas que são consideradas, atualmente, inaceitáveis. Entretanto, os castigos físicos permanecem inteiramente válidos no meio familiar.

As mudanças sociais como a entrada da mulher no mercado de trabalho, as alterações nas disposições familiares, a globalização, o surgimento de novos direitos para as minorias provocaram significativas alterações na educação familiar e escolar. Há uma mudança significativa nas convenções sociais, nos valores, nas relações sociais e o que era aceitável há alguns anos pode ser ilegal e absurdo nos dias atuais. É o caso da escravidão, da proibição do direito ao voto às mulheres e aos analfabetos.

Nossos antepassados eram confrontados com um número muito menor de dúvidas acerca de seus valores. Estes eram aprendidos na família, confirmados no grupo social, na escola, através dos livros e das punições exemplares àqueles que ousavam desafiar as convenções. Havia muito mais certeza sobre o certo e o errado. Certo era o que se recomendava na Igreja, na escola, na família, no meio social; errado era o que alguns teimavam em fazer à custa de olhares maledicentes, das fofocas e de sofrer rejeição em alguns ambientes mais rígidos. Educar era, então, uma tarefa muito mais simples. As regras eram pouco questionadas, já que se sustentavam com o poder da tradição que naturalizava sua existência: sempre foi assim... Até os contos de fadas esclareciam: mesmo nos reinos mais distantes e nos tempos mais longínquos a vida se desenvolvia daquela forma, os valores permaneciam, nada mudava.... Restava se submeter, não questionar e convencer as novas gerações de que tudo deveria permanecer igual.

No século XX tudo muda, radicalmente, rapidamente e os/as educadores/as já não sabem mais o que fazer. O que está certo num dia, no outro pode não estar. O que faz todo sentido num grupo social, no outro parece absurdo. Há os que defendem as mudanças e reafirmam a necessidade de uma constante adaptação social e os que atribuem às inovações toda sorte de problemas sociais. As mudanças sociais são tão profundas que os/as educadores/as preparam as novas gerações para um mundo que desconhecem, um futuro incerto que nem sempre se consegue antecipar.

Estas mudanças afetaram a família e a escola. Acostumados ao modelo patriarcal, adultocêntrico e coercitivo, almeja-se hoje a construção de uma sociedade igualitária e democrática. No entanto, como se realiza esta transição? Muitos/as educadores/as, na família e na escola, defendem uma educação crítica, reflexiva e participativa, mas utilizam métodos excludentes, autoritários e centralizadores e nem sequer se dão conta destas contradições. Não se trata aqui de defender o *laissez-faire*, a ausência de regras ou de punições, mas da transição de um modelo baseado no autoritarismo para o baseado na autoridade, assim apresentado por Ulisses Araújo:

Concluindo a discussão sobre os significados do termo autoridade gostaria de distinguir a existência de dois tipos: *a autoridade autoritária; e a autoridade por competência*. Enquanto a primeira vincula-se ao uso da força e da violência, a segunda vincula-se à admiração nutrida nas relações com seus subordinados, a partir do prestígio e da competência. (1999, p.41)

Com relação ao processo educativo, uma questão atravessa os séculos: o direito de bater. Teriam os educadores direito de bater para educar os filhos? Sim. É o que respondem alguns. Até meados do século XIX, no Brasil, os/as educadores/as escolares eram autorizados/as a castigarem fisicamente crianças e adolescentes faltosos. Entretanto, a experiência de educadores como Montessori, Pestalozzi, Fröbel, entre outros, junto com algumas discussões sobre a infância, bem como as primeiras pesquisas na então nascente Psicologia começaram a levantar dúvidas sobre ser o castigo físico a melhor forma de ensinar e educar. E a legislação foi se alterando de forma a proibir o uso de castigos e repreensões de natureza física por parte dos educadores escolares. No entanto, permanece ainda a idéia de que as famílias estariam melhor preparadas para sua aplicação pelo menos sem se exceder na sua aplicação. Tais concepções estão baseadas no princípio de que os laços sanguíneos garantiriam um vínculo amoroso entre pais e filhos. Apesar disso, há autores como Elizabeth Badinter

(1980/1985) e Georges Snyders (1984), que criticam esta concepção também desmentida pelos números de violência sofridas pelas crianças no ambiente doméstico, tanto de natureza física e psicológica, como sexual.

Em 2006, foi aprovado o Projeto de Lei 2654/03, que proíbe qualquer forma de castigo físico em crianças e adolescentes, pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados e, atualmente, este encontra-se em tramitação no Senado Federal. O projeto propõe a retirada, do Código Civil Brasileiro - Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - do dispositivo que prevê a possibilidade de que pais, responsáveis ou professores castiguem corporalmente – ainda que de forma moderada - quaisquer crianças ou adolescentes, alterando ainda a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - o Estatuto da Criança e do Adolescente. O projeto prevê que aqueles/as que aplicarem punições corporais em crianças ou adolescentes sejam encaminhados a um programa oficial ou comunitário de proteção à família, a tratamento psicológico ou psiquiátrico e a cursos ou programas de orientação.

Experiências e representações de estudantes universitários sobre os castigos físicos na educação

Visando compreender as experiências e representações sobre a aplicação de castigos físicos na educação, foram investigados futuros educadores, estudantes de uma universidade pública que cursam licenciatura, ou seja, cursos voltados para a formação de professores. Foram aplicados 146 questionários semi-abertos investigando se estes estudantes sofreram castigos físicos na família e na escola e como isto se deu e se são favoráveis ou não à aplicação de castigos físicos nas crianças e porque. Os questionários eram semi-abertos e foram respondidos na sala de aula pelos alunos que tivessem interesse em participar. As respostas foram classificadas por frequência de aparecimento e feitas análises de conteúdo das respostas.

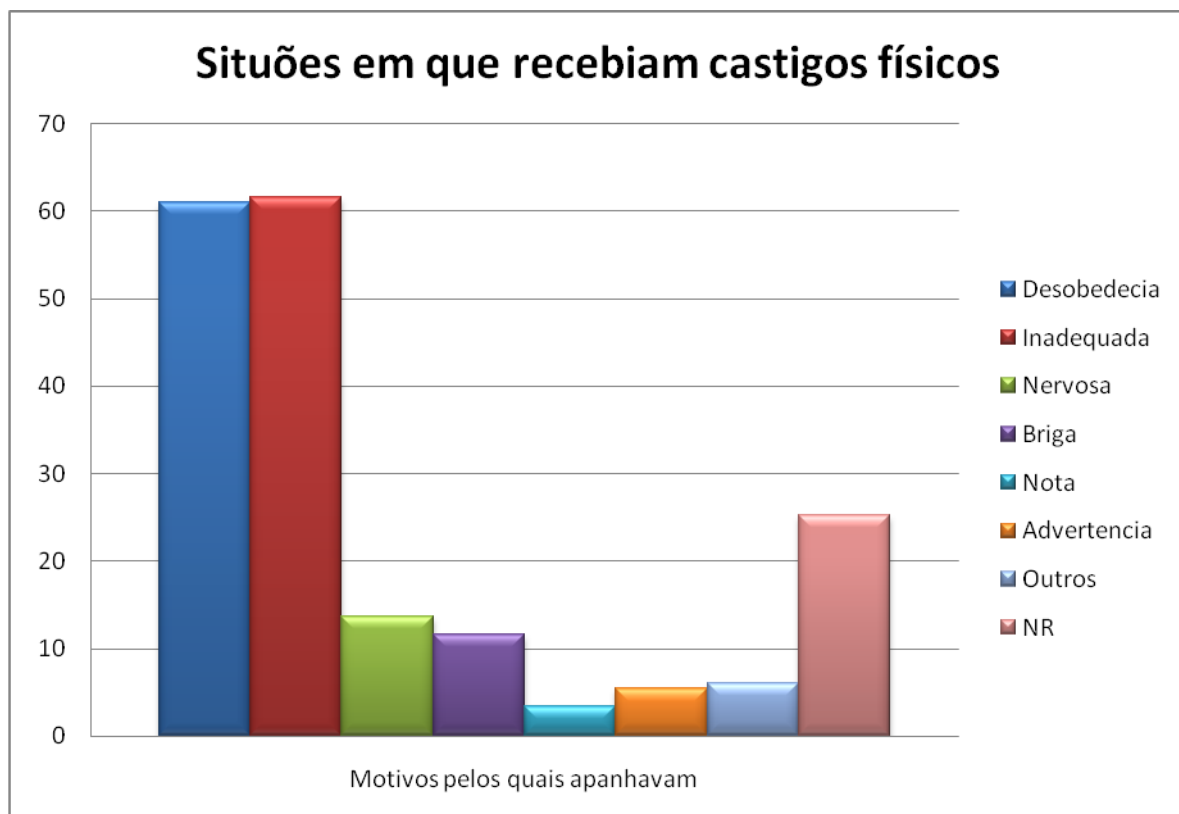
Participaram da pesquisa 104 estudantes do sexo feminino com idades entre 17 e 41 anos e 42 do sexo masculino com idades entre 17 e 34 anos. 76% dos estudantes investigados afirmaram ter sofrido castigos físicos na infância e este grupo é ainda maior entre os alunos do sexo masculino. Enquanto 26,9% das mulheres entrevistadas nunca apanharam apenas 16,7% dos homens nunca apanharam, ou seja, 73% das mulheres entrevistadas e 83,3% dos homens entrevistados foram castigados fisicamente.

A seguir, perguntava-se, aos estudantes, quem aplicava os castigos. A mãe foi citada em 44% das respostas e o pai vem em segundo lugar, com 29% das indicações. Em terceiro lugar ficaram o irmão mais velho (9% de indicações) e irmã mais velha (6% das respostas). Houve um estudante que afirmou receber castigos físicos do irmão mais novo, o que pode ser considerado mais como uma briga do que como o uso do castigo físico com caráter educativo – como era o caso da investigação aqui. Pode ser ainda que aqueles que afirmaram receber castigos físicos dos irmãos mais velhos também estivessem se referindo a brigas e não a irmãos mais velhos que tivessem, por função, educar os mais novos.

Investigou-se a frequência e a intensidade com que os castigos físicos eram aplicados. Os alunos escolhiam, na frequência, se os castigos eram aplicados sempre, às vezes ou raramente. 46% das respostas indicavam que os castigos eram aplicados às vezes, 39,5% raramente, 7,5% sempre e 7% dos estudantes não classificaram a frequência dos castigos.

Solicitou-se, ainda, que os estudantes classificassem os castigos recebidos numa escala de intensidade assinalando se os castigos eram aplicados de forma intensa, mediana ou leve. Enquanto a maior parte das mães batia moderadamente ou levemente, os pais batiam mais intensamente, principalmente se tratando dos filhos, já que, nas filhas, os pais batiam de forma mais contida. Enquanto 9,6% dos meninos apanhavam de forma intensa dos pais, apenas 6,7% das meninas apanharam da mesma forma.

Os estudantes deveriam ainda marcar as situações em que recebiam castigos físicos.

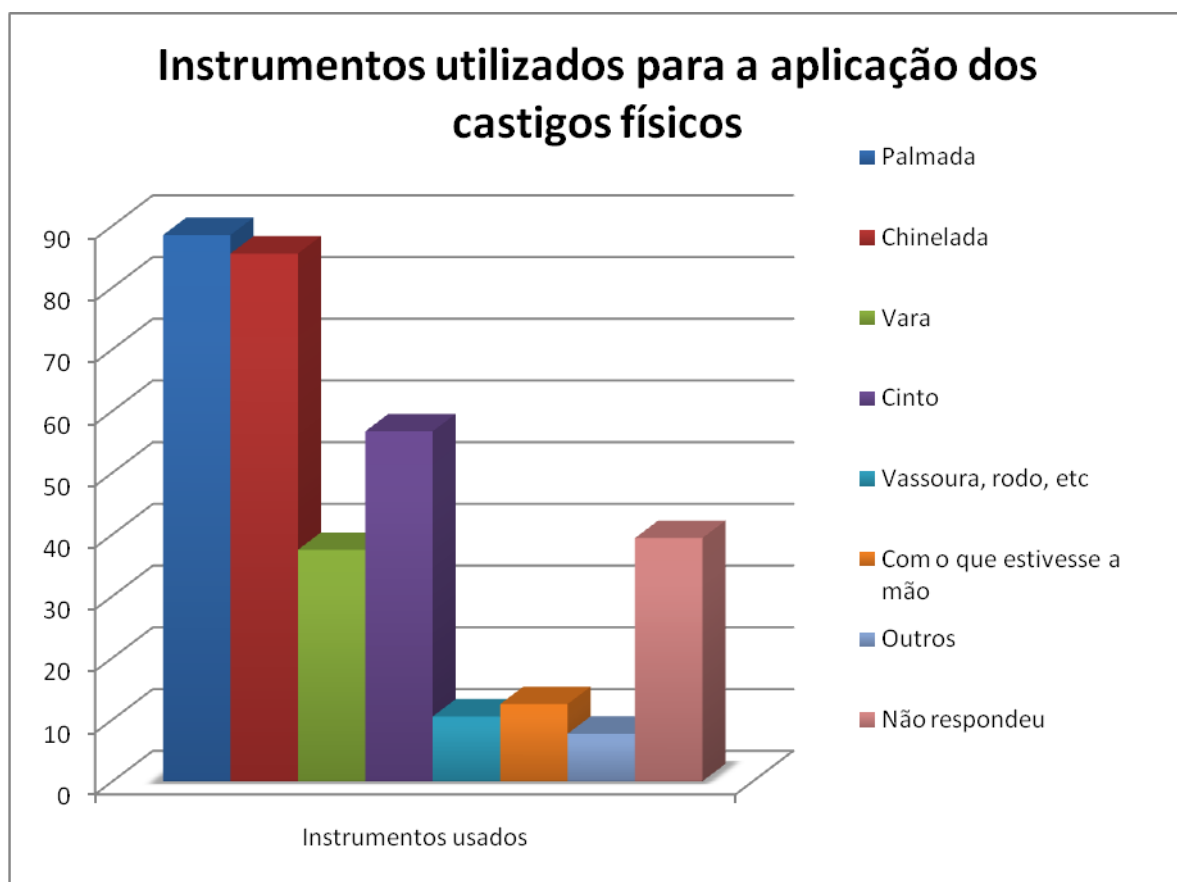


Fonte: questionários aplicados em 2010

Tendo em vista os valores apresentados no gráfico acima, ressaltamos que cada entrevistado poderia marcar mais de uma opção, assim cada alternativa representa 100%, e a somatória de todas as alternativas dará mais que este valor. Analisando o gráfico, fica evidente que 61,6% dos estudantes recebiam castigos físicos quando faziam alguma coisa inadequada e 61% quando desobedeciam, sendo estes os motivos mais frequentes. Por outro lado, fatos ocorridos na escola também levavam à aplicação de castigos na família, já que 3,4% dos estudantes afirmavam que sofriam castigos físicos por tirarem notas ruins e 5,4% quando recebiam advertência na escola. 6% dos estudantes recebiam castigos físicos por outros motivos tais como, brigas com os irmãos e quando faziam pirraça. O mais preocupante, no entanto, foi o fato de 13,7% dos estudantes afirmarem que apanhavam de pessoas que estavam nervosas por motivos sem relação com eles.

Perguntou-se, ainda, como se dava a aplicação dos castigos. 7,5% dos estudantes afirmaram que não eram utilizados instrumentos para a aplicação dos castigos físicos que recebiam; 72% afirmaram que a palmada era o mais comum, no entanto, 53% dos estudantes apanhavam de chinelada, vara e cinto o que pode aumentar significativamente a intensidade dos castigos. Entre os que citavam outros instrumentos,

apareceram o uso de canos e mangueiras, o que poderia até provocar ferimentos nas crianças.



Fonte: questionários aplicados em 2010

A próxima questão feita foi se os estudantes haviam recebido castigos físicos na escola. 18,6% dos entrevistados já sofreram algum tipo de castigo físico dentro da escola. No entanto, este número precisa ser relativizado porque alguns estudantes confundiram castigos físicos com brigas com irmãos e colegas. Mesmo assim, deve-se destacar que alguns estudantes relataram que apanhavam, levavam beliscões ou puxões de orelha. E também é interessante destacar que muitos que relataram sofrer esses castigos têm idades entre 17 e 20 anos, ou seja, jovens que saíram da escola há pouquíssimo tempo, quando estes castigos já estavam completamente banidos do ambiente escolar.

Além de conhecer um pouco sobre as experiências relacionadas com castigos físicos na infância, buscávamos também entender um pouco mais sobre as representações que os estudantes entrevistados fazem a cerca dos castigos físicos, tendo em vista que estes são os futuros pais e professores. Ao serem questionados sobre o uso

de castigos físicos na educação das crianças, 64% disse não concordar com o seu uso, 35% concordaram e 1% não respondeu, esclarecendo que 67% dos homens e 55% das mulheres foram contrários ao uso dos castigos físicos; 43% dos homens e 32% das mulheres foram favoráveis a aplicação destes castigos.

Ao observarmos os dados acima apresentados, é possível perceber que o número de homens favoráveis ao castigo físico é maior que o número de mulheres, mas ao analisarmos as lembranças desses estudantes, percebemos que as mulheres são as principais agentes aplicadoras dos castigos físicos, talvez pelo fato de que em nossa cultura as mulheres são as principais responsáveis pela educação das crianças.

Ao justificar sua concordância ou não com o uso dos castigos físicos, 28% dos estudantes afirmaram que existem outros meios de se educar as crianças, como, por exemplo, o diálogo, e que não é preciso bater nas crianças para que elas entendam o que é certo e o errado. 8% dos estudantes acreditam que o castigo físico pode acarretar problemas psicológicos e emocionais na criança e, por isso, não devem ser aplicados. 4% dos estudantes afirmaram que crianças castigadas tendem a se tornar violentas e podem achar que a melhor ou única forma de resolver seus problemas é por meio da violência, ou seja, batendo nas pessoas. 1% dos estudantes afirmou que os castigos físicos não devem ser utilizados por não surtirem efeito nenhum, nem positivo nem negativo, além de não mudar o comportamento da criança.

Uma resposta foi bem significativa por chamar a atenção para os direitos humanos que se estendem também às crianças: “Partindo do pressuposto que devemos assegurar os direitos humanos, não podemos agredir de forma alguma as crianças. Se não é permitido agredir um adulto, por que deveríamos castigar um ser indefeso como a criança? A criança também é um ser humano” (sexo masculino, 26 anos, Pedagogia 8º período). Assim também, um estudante chama a atenção para o fato de que, ao invés de melhorar o comportamento inadequado, a punição pode suscitar sentimentos de hostilidade em relação aos educadores que a aplicam: “Se isso levasse a algum lugar? Acho que não, a relação com a pessoa que realiza a agressão passa a ser de medo, de raiva e não se adquire respeito se é esse o propósito” (sexo feminino, 23 anos, Pedagogia 6º período).

Também existem aqueles que estão indecisos sobre a aplicação dos castigos, como se pode ver nas seguintes respostas: “Não tenho opinião plenamente formada, contudo, acredito que cada pai (e somente eles) tem o direito de decidir de que forma educar seu filho. Por outro lado acho que bater em crianças é absurdo e desumano”

(Sexo masculino, 20 anos, Letras). “Porque ao receber esse tipo de castigo a pessoa se sente humilhada e envergonhada pelas marcas e se revolta tornando violenta também. Entretanto a criança tem que saber o limite de suas ações e umas chineladas mostra para ela que a polícia bate muito mais, o que é muito mais vergonhoso para toda a família.” (Sexo feminino, 41 anos, Pedagogia, 6º período). “Não concordo com castigos físicos e nem creio que as vezes que me bateram por algum motivo posso considerar como castigo, sou uma pessoa normal, sem traumas e sei respeitar as pessoas, portanto acredito que umas palmadas da pessoas que educa a criança, não mata, mas isso, somente quando o diálogo não funciona” (Sexo feminino, 20 anos, Letras, 4º período).

Os que são favoráveis à aplicação de castigos físicos justificaram que o diálogo, por si só, é insuficiente para mudar o comportamento das crianças e que, em algumas situações, é necessário uma palmada para ensiná-las o certo e errado. Outras respostas foram: os pais têm direito de bater, desde que isto não seja feito de forma violenta, mas o castigo é fundamental para a aquisição do respeito. Houve também aqueles que afirmaram que as crianças que não apanham não têm limites, não sabem se portarem devidamente, se tornam impossíveis de controlar, são “sem vergonha” e não respeitam os pais. Alguns sinalizaram, no entanto, que as palmadas devem estar atreladas ao diálogo, ou seja, a criança precisa saber por que está apanhando. Uma resposta encontrada foi de que os pais têm o dever de educar seus filhos, e para isso, podem usar o método que acharem necessário, seja ele qual for.

Como já foi dito antes, houve diferentes entendimentos do que seria castigo físico, que ficou claro nas respostas dadas às questões abertas. 5 estudantes que se declararam a favor do castigo, ou seja, 3% do total de pesquisados, afirmaram que não consideram as palmadas como um castigo físico, e sim um método disciplinador.

Finalmente, procurou-se saber a opinião do grupo sobre o projeto de lei em tramitação no Brasil atualmente que proíbe o uso dos castigos físicos na educação. As respostas, no entanto, ficaram comprometidas porque a maioria dos estudantes não tinha conhecimento do Projeto, como se pode perceber nas respostas a seguir: “Não sei quais pontos o projeto de lei aborda, nem como os aborda. Não sou contra castigos, sou contra a violência e a brutalidade, e contra o abuso de poder” (Sexo masculino, 21 anos, Ciências biológicas) e “Não conheço o teor da lei, mas como exposto na questão 3, posiciono-me contrariamente a todo tipo de educação pautada em posturas autoritárias, pois quando se fala em uso de castigos físicos na educação, penso, necessariamente, em uma prática autoritária. Além disso arcaica” (Sexo masculino, 24 anos, Pedagogia, 8º

período). 47% dos estudantes foram favoráveis à lei e 49% contrários. Entre os últimos, a justificativa mais comum foi que o governo não pode interferir na vida pessoal de cada família.

Alguns estudantes afirmaram ser contra o castigo físico, e também contra a lei que proíbe o seu uso, justificando que cada pai tem o direito de escolher a forma de educar seus filhos. Isso fica claro analisando as seguintes respostas: “Sou contra pois tem pais que conseguem educar os filhos dessa maneira.” (Sexo masculino, 21 anos, Química, 4º período); “Porque na verdade eu sou contra os castigos físicos, porque tive uma infância em que o dialogo foi uma das soluções encontradas por meus pais para me educar, mais proibição dos castigos eu sou contra, porque muitas vezes os pais que trabalham o dia todo não tem como ter diálogo com o filho e este fica largado na sociedade, passando a desrespeitá-lo etc.” (Sexo feminino, 22 anos, Pedagogia 2º período); e “Apesar de ser contra os castigos físicos, eu acho que cada adulto tem o direito de educar os filhos. Proibindo tal método, além de aumentar as ocorrências a serem atendidas pela polícia e conselho tutelar, ainda aumentará a rebeldia dos jovens que não mais aceitarão a autoridade dos pais” (Sexo masculino, 20 anos, Letras, 4º período) e “Uma lei que interfira na educação em casa, fere muito aos pais, a forma de educar de cada família.” (Sexo feminino, 22 anos, Pedagogia, 6º período)

Tais respostas mostram que os alunos, estudantes dos cursos de licenciatura e, portanto, futuros educadores, consideram ainda que o uso moderado dos castigos físicos é uma boa forma de se educar e que cada família deve optar pelo seu uso ou não, acreditando que este possa ser uma boa forma de se evitar comportamentos ainda menos adequados no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das significativas conquistas na área dos Direitos Humanos no século XX, há ainda muito que avançar neste assunto. Obviamente, leis e regulamentos não alteram diretamente o comportamento das pessoas, mas fazem refletir sobre direitos e deveres de cada um. Quanto aos direitos infantis ainda é muito comum a existência de temores e críticas. É o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069 de 13 de julho de 1990 – que, mesmo após quase 21 anos de existência, sofre diversas críticas justamente pela concepção de que crianças e adolescentes precisam de proteção, mais do que medidas punitivas. A pesquisa aqui realizada mostra que há uma tendência

significativa de que os jovens de hoje continuem utilizando castigos físicos na educação de seus filhos na medida em que tiveram esta experiência na infância e consideram que esta é uma forma importante de educar as crianças. O castigo físico moderado ainda é visto como uma forma legítima e adequada de mudar o comportamento infantil, mesmo que não seja possível esclarecer qual a medida do que é “moderado”.

Acreditamos que pesquisas e trabalhos de intervenção sobre o tema são fundamentais até que os educadores se conscientizem que crianças e adultos tem direito a não sofrerem nenhum tipo de violência física, psicológica, verbal ou sexual e isto implica em que não se bate em criança, assim como não se bate em um adulto. Não é a intensidade da força o que importa, mas o princípio de que todos devem ter o corpo preservado de qualquer coação e constrangimento.

REFERÊNCIAS

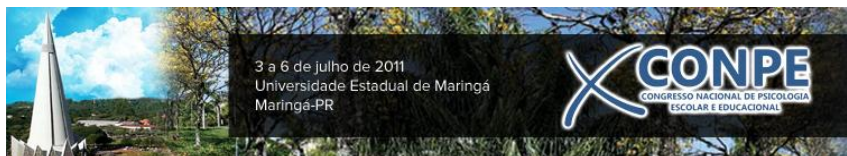
ARAUJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1999.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1955/1981.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. PROJETO de lei n. 2654. Dispõe sobre a alteração da Lei 8069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 10406, de 10/01/2002, o Novo Código Civil, estabelecendo o direito da criança e do adolescente a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, e dá outras providências. 2003.

BRASIL. Lei 8.609. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.



LAKATOS, Marina de Andrade; MARCONI, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Lincoln Coimbra. *Psicologia escolar: das práticas disciplinares ao discurso psicológico*. 1989. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

HART, Stuart N. (org.) *O caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2008.

LORCH, Dora. *Como educar sem usar a violência*. São Paulo: Summus, 2007.

SNYDERS, Georges. *Não é fácil amar nossos filhos*. Lisboa: Dom Quixote, 1984.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, Cynthia Pereira. (Org.) *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.83-93

COMO A CRIANÇA E O EDUCADOR RELACIONAM-SE COM A MENTIRA NA ESCOLA?

Josiele Cardoso da Silva-UEL

josiysmile@gmail.com

Luciane Guimarães Batistella Bianchini-UEL

luannbi@hotmail.com

RESUMO

A mentira é um dos conteúdos da moral, que na perspectiva piagetiana é considerada enquanto construção do sujeito, realizada através das diversas interações com o meio e dividida em três níveis de acordo com o desenvolvimento do sujeito. Sendo a escola um destes espaços de interação, no qual cada vez mais cedo as crianças passam a frequentar, instigou-nos duas questões: A coerência entre a educação moral e ação do professor influenciam na aprendizagem da criança sobre o significado da mentira? De que modo o professor pode promover a autonomia moral na escola? Nosso objetivo foi identificar como 11 crianças entre 3 e 4,5 anos significam a mentira, o nível em que se encontram (a partir de Piaget), bem como discutir a ação moral de 3 educadoras, numa escola de Educação Infantil na Região Leste de Londrina-PR. Como modalidade de pesquisa elegemos o estudo de caso, na abordagem qualitativa. Além da observação das atividades na sala, utilizamos um roteiro de entrevista com 10 perguntas para as crianças e outro com 4 perguntas para as educadoras. O tempo de pesquisa foi de 6 meses, 2 vezes por semana, aproximadamente 4 horas diárias. A entrevista se deu em dois momentos: em janeiro com a participação de 11 crianças e em abril com a participação de 2 crianças (escolhidas aleatoriamente). Nossos resultados indicaram que a maioria das crianças entrevistadas significa a mentira como um nome feio, sendo algo errado, essa significação não é só da criança, mas também na vivência diária que estabelece neste contexto, e o nível de mentira correspondente foi o nível 1. Constatamos que o professor tem função primordial na formação de valores das crianças, principalmente no modo como ele lida com a mentira e nas práticas voltadas a valores morais, quanto às educadoras entrevistadas, uma apresentou prática moral nos

moldes piagetianos, enquanto que as outras duas foram incoerentes entre o discurso e a ação moral junto às crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Criança; Mentira; Ação moral educador.

ABSTRACT

Lying is one of the moral's content, in the Piagetian view it is considered as a construction of the person, conducted through many interactions with the space that lives and divided into three levels according to the human development. Being the school one of these spaces of interaction, in which increasingly early age children are attending, questioned us two issues: the coherence between moral education and the action of teacher influence child learning about the meaning of the lie? How the teacher can advance the moral autonomy in school? Our goal was to identify how 11 children between 3 and 4.5 years mean the lie, the level at which they are (from Piaget) and discuss the moral action of three teachers in early childhood school in the Eastern Region of Londrina-PR. As a mode of research we chose the case study, qualitative approach. In addition to observing the activities in the room, we used an interview guide with 10 questions for children and another with 4 questions for teachers. Search time was 6 months, 2 times per week, around 4 hours daily. The interview took place in two stages: in January with 11 children and in April with 2 children (chosen randomly). Our results indicated that most of the children interviewed means the lie as a bad name, being something wrong, that meaning is not only the child but also the daily interaction in that place, and the lying level was the corresponding level 1. We found that the teacher has primary role in shaping values of children, especially in how he deals with the lie and practices focused on moral values, about the teachers interviewed, one of them had a moral practice in the Piagetian view, while the other two were inconsistent between moral discourse and action among children.

Keywords: Development; Child; Lie; Teacher moral education

INTRODUÇÃO

Uma das questões que interessa a criança quando começa a compreender o certo e errado, dentro da vida social, é saber o que pode e o que não pode em

determinados contextos. Sendo assim, as perguntas que farão ao adulto representarão os primeiros indicativos de que elas estão construindo valores morais.

A partir desta idéia, interessou-nos estudar o desenvolvimento da noção de mentira apontada por Piaget (1994), que a considera enquanto um processo construtivo da criança em interação com o outro.

Ao olhar para a mentira no decorrer do desenvolvimento humano, precisamos tomar o cuidado para interpretar esta ação infantil, pois podemos fazer julgamentos errados em relação à criança. Para Piaget (1994), o que define a mentira enquanto uma ação com objetivo de enganar o outro é a intencionalidade. Ou seja, só podemos dizer que uma criança está realmente mentindo, no sentido restrito da palavra, concebida enquanto um engano, quando ela tem intenção de enganar alguém.

O autor descobriu em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral, que até mais ou menos 7 anos a criança ainda não tem a intenção de mentir, o que faz é imaginar cenas, enquanto brinca com real e imaginário, neste caso não podemos dizer que toda fábula ou ficção da criança é uma mentira, pois no curso rumo ao conhecimento o ser humano apresenta formas distintas de compreender a realidade, caracterizando os estágios de seu desenvolvimento.

Com o intuito de aprofundar as investigações na moralidade infantil Piaget (1994) estudou o desenvolvimento da noção de mentira, pois assim garantia a possibilidade de atingir a intimidade das avaliações infantis e identificou a partir das respostas infantis diferentes níveis no desenvolvimento desta noção, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 1 - Três estágios de desenvolvimento da noção de mentira

Fase I	Fase II	Fase III
A mentira é definida como “nome feio” e a punição é o critério da gravidade da mentira: se não houvesse punição, poder-se-ia mentir	A mentira é uma falta em si – incluindo até os erros involuntários – assim permanecendo mesmo se não houver punição.	A mentira é uma afirmação intencionalmente falsa; constitui-se em falta porque se opõe à confiança e à afeição mútuas.

Fonte: Gomes; Chakur (2005)

Para compreendermos este processo de construção sobre a mentira precisamos também saber algumas características do desenvolvimento intelectual, que estariam contribuindo para o modo de compreensão da realidade revelado pela criança. Como o sujeito que analisaremos em nosso trabalho encontra-se no período pré-operacional, destacaremos a seguir, características deste período.

Na evolução do pensamento pré-operacional (2 até 6 anos aproximadamente), a criança progride de maneira significativa, passando de um ser que conhece o mundo pela ação prática sensorio-motora, para um ser que passa a conhecer e explorar o mundo “de modo cada vez mais conceitual e representacional” (Wadsworth, 1997, p. 65).

Além da representação há outras importantes características do pensamento desse estágio como o egocentrismo, a centração, ausência de reversibilidade e a inaptidão de acompanhar transformações, que serão brevemente definidas a seguir.

Para Piaget (conforme citado por Wadsworth, 1997), o egocentrismo não se trata de um comportamento proposital e, estará presente em todos os comportamentos da criança, sem que ela tenha consciência disto. O egocentrismo infantil é uma característica do pensamento pré-operatório, no qual a criança não consegue assumir o papel ou ponto de vista do outro e, com isto “não reflete sobre os seus próprios pensamentos” (Wadsworth, 1997, p. 76).

Tal comportamento expressa-se através da linguagem da criança pré-operatória, na qual estabelece monólogos consigo mesma, fala aleatoriamente sem se importar em cumprir alguma função comunicativa. Mesmo que seja característica predominante do período pré-operatório, não significa que não possa acontecer em outros níveis do desenvolvimento, visto que “ele toma diferentes formas nos diferentes níveis do desenvolvimento, mas é sempre caracterizado por uma falta de diferenciação no pensamento.” (Wadsworth, 1997, p. 76).

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento avança, o egocentrismo diminui, notando-se a diferença para cada nível, e mostrando que está presente ao longo do processo de desenvolvimento.

Outro aspecto importante do desenvolvimento neste período que dificulta uma análise lógica da criança sobre um determinado fato é o raciocínio transformacional, no qual ela “não focaliza o processo de transformação de um estado original a um estado final, mas limita sua atenção a cada intervalo entre os estados, quando ele ocorre.” (Wadsworth, 1997, p. 77).

Para além das já citadas características do pensamento pré-operacional, há a centração, a qual aponta que a criança tende a selecionar seu foco de atenção diante de um estímulo visual, “ela parece incapaz de explorar todos os aspectos do estímulo ou de descentrar o enfoque visual” (Wadsworth, 1997, p. 78).

Reversibilidade é a característica que dá a melhor definição à inteligência da criança, segundo Piaget (conforme citado por Wadsworth, 1997). Quando o pensamento da criança é reversível ela pode inverter o raciocínio outra vez para o ponto de partida. As características conceituadas por Piaget, como egocentrismo, centração, transformação e reversibilidade estão relacionadas, pois “no início, o pensamento pré-operacional é dominado pela presença ou ausência de cada um deles. À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre, estas características gradualmente se integram” (Wadsworth, 1997, p. 80).

Assim, se por um lado o julgamento infantil revela a estrutura cognitiva da criança, também expressa julgamentos morais frutos da experiência vivenciada com o adulto. De acordo com Piaget (1930, p. 3) “são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste”.

Piaget identificou que o modo de interação entre os indivíduos resultarão em dois tipos de moral: moral de coação e moral de cooperação. Na moral de coação “tem como base as relações de respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos, fortalecendo a heteronomia do juízo moral” (Araújo, 2003, p. 102), em outras palavras, a moral de coação é própria das relações assimétricas (adulto-criança) na qual os sujeitos impõem as ideias; enquanto que a moral de cooperação baseia-se nas “relações de respeito mútuo e de reciprocidade, que levam ao estabelecimento do juízo moral autônomo” (Araújo, 2003, p. 102), podendo então ser entendida como uma relação que se estabelece entre crianças-crianças (simétricas) e a participação de várias ideias é comum entre eles.

Araújo (2003) considera a escola, enquanto local que propicia as relações de convivência dos sujeitos, e entra nesta discussão, por ter requisitos para contribuir para este tipo de formação, pois ela permite que haja além da relação entre adulto/criança que implicam autoridade e/ou prestígio, ela possibilita relações de igual para igual, condição essencial para que haja um ambiente cooperação. O autor indica ainda, que não é possível constituir um ambiente escolar livre de autoridade, entretanto, sugere que tal elemento pode ser reduzido nas relações adulto/criança, criando-se um ambiente de

respeito mútuo, de modo que a criança veja-se como atuante, colaboradora da organização das regras e das decisões a serem tomadas neste ambiente. Esse ambiente, no qual procura-se reduzir ao máximo a opressão do adulto é chamado de “ambiente escolar cooperativo” (Araújo, 2003, p. 106), é constituído portanto de relações que implicam na cooperação, onde as atividades coletivas contribuem para a “reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias¹⁷⁴ e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade de constantemente fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente” (Araújo, 2003, p. 107).

Desta maneira é possível compreender que a criança depende do outro para construir noções de regras e para compreender a mentira enquanto uma ação inadequada em nossa cultura, precisará passar por uma educação moral. (Piaget, 1930).

Na perspectiva piagetiana, no entanto, podemos considerar que a educação moral visa contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral do sujeito, onde este possa estabelecer relações em um ambiente de cooperação. A fim de que desenvolva-se moralmente e respeite o outro assim como possa ser respeitado.

Assim, se na escola for possibilitado ao sujeito participar da construção de significados sobre os valores morais e estes não foram apenas colocados à criança como verdades absolutas, elas poderão no futuro ser sujeitos autônomos sobre pensar o valor da moral em nossa sociedade.

No caso da mentira, o conteúdo moral que pesquisamos aqui, estará relacionada ao que foi dito pelo adulto (sobre o que é mentira) como também o que a criança entendeu e significou sobre o que é mentir. Pois é na escola que a criança vai ter um contato mais direcionado ao cumprimento de regras e normas vivenciando costumes e valores na instituição. A escola, enquanto instituição educativa contribui para a formação dos valores na criança, e por isso precisa ter uma prática reflexiva visando atingir a sua função social diante dos alunos, já que de acordo com Piaget (1994) o momento decisivo da constituição também está relacionado a sua vida escolar.

Método

¹⁷⁴ Estão relacionadas à coerção e à autoridade do adulto sobre a criança, esta lição moral vem acompanhada de um castigo arbitrário em relação à infração cometida, ou seja, o ato punitivo não tem relação direta com a infração cometida pela criança, pois de acordo com Piaget (1994, p. 161) “pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta”.

Como abordagem, utilizamos a pesquisa caracterizada como qualitativa. Este método de coleta e análise de dados enfatiza as interações e valoriza o contexto, de modo relacional. Os fatos não podem ser vistos de modo reduzido, mas sim em seu enredamento “[...] a abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna”. (Paulino, 1999, p. 135). Ainda na defesa da melhor utilização dessa abordagem, Richardson (1999, p. 79) indica que “[...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Os sujeitos da nossa pesquisa são 11 crianças de 3 e 4 anos, que frequentam uma sala do nível IV de uma escola de Educação Infantil localizada na Região Leste da cidade de Londrina. A escolha desta faixa etária se deu por compreender a idade em que, de acordo com Piaget, a criança inicia o desenvolvimento da noção de mentira. Para responder à entrevista foram selecionadas 11 crianças.

Também foram sujeitos, da pesquisa, 3 professoras que atuam na sala das crianças observadas, com formação a nível superior e experiência na Educação Infantil, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 2 – Formação e tempo de atuação das educadoras entrevistadas

<i>Ed ucadora</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação na educação infantil</i>
A	Pedagogia; pós em Educação Especial	5 anos
B	Pedagogia; pós em Avaliação na Matemática	6 anos
C	Magistério; Pedagogia; pós em Educ. Infantil	14 anos

O tempo de duração de nossa pesquisa se deu durante 6 meses (novembro 2009 até maio 2010), com visitas de 2 vezes por semana, aproximadamente 4 horas diárias.

Após 3 meses escolhemos aleatoriamente 2 crianças (JA. e VO.) e fizemos novamente a entrevista (com as mesmas perguntas), de modo a perceber se houve mudança na significação da mentira por elas.

Para atingirmos aos objetivos propostos: identificar como as crianças significam a mentira e o nível desta noção apresentadas por elas, bem como discutir o discurso e a ação moral das educadoras diante das situações de mentira, utilizamos como procedimentos metodológicos junto aos educadores observação de sua prática diária com os alunos e entrevista, sendo 4 perguntas semi-estruturadas e abertas.

Com as 11 crianças realizamos observação e filmagem de suas interações diárias na escola. Também realizamos entrevista, com a apresentação de 10 perguntas sobre a mentira .

Como instrumentos, além da entrevista e da vídeo gravação também utilizamos um bloco de anotações procurando registrar o máximo de dados que pudessem nos auxiliar na captura de situações que envolveram a mentira entre as crianças e educadoras.

Para coleta dos dados pedimos autorização à direção da escola, deixando claro que em momento algum, identificaríamos a instituição, os educadores como também as crianças que participaram da pesquisa. Por isso, a fim de cumprir o firmado, não identificaremos nossos sujeitos pelos nomes, utilizaremos abreviações de nomes fictícios.

As filmagens objetivaram capturar com maior fidedignidade os comportamentos da criança diante do tema sobre a mentira, no entanto, este material não terá outro fim, a não ser de facilitar a descrição dos dados. Assim que os dados foram descritos todo material foi destruído.

A relevância do tema como também a motivação do pesquisador, no momento da coleta de dados, levou a registrarmos inúmeras situações interessantes, que infelizmente não poderemos apresentá-las no todo, devido ao tempo e extensão dos dados.

Por isso, fizemos um recorte nos dados e dividimos a nossa análise em 2 momentos. No primeiro momento, apresentamos a observação (recortes da rotina) com alguns diálogos das crianças e entrevista com o professor. Para o segundo momento de análise destacaremos a criança, com a apresentação de um quadro geral revelando o significado e o nível de noção de mentira através dos resultados apresentados na entrevista.

Neste momento do nosso trabalho destacaremos alguns recortes das observações realizadas, com foco na postura dos professores em sua interação com as crianças.

A educadora inicia o momento de contação de história (realizado diariamente com as crianças) apresentando a história do Pinóquio e destacando situações, que envolvem a mentira. A educadora "C" explica para as crianças, que o nariz do Pinóquio cresce na história porque ele é um boneco e não é uma criança real.

A medida que a história era narrada pela educadora, as crianças intervinham com perguntas e expressavam opiniões a partir das ações da personagem.

Diálogo 1:

IO.: *É feio o que o pinóquio fez, o pai dele vai ficar triste.*

AA.: *Mas o pai dele bate nele?*

SO.: *Eu acho que não, porque ele quebra.*

Diálogo 2:

JÁ.: *Eu não menti pra minha mãe que eu não fui na escola.*

SO.: *É, senão o seu nariz ia crescer.*

JA.: *É, igual o do pinóquio.*

IA.: *Não, mas você não é o pinóquio*

Observamos, por parte da educadora uma postura ética ao trabalhar com a história do Pinóquio. Primeiro a professora justifica, que o nariz do Pinóquio cresce porque se trata de um boneco e de uma situação não real, ou seja, ela fala de um menino que mentia, mas ela não mente para seus alunos.

Isto foi importante, pois na fala da criança "IA." (diálogo 2) podemos perceber que ela esclarece aos colegas que o nariz deles não vai crescer, pois eles não são o Pinóquio, como explicou a professora inicialmente.

Trabalhar com a moral na perspectiva piagetiana implica em coerência entre o falar e agir. Ou seja, a ação moral do educador em não mentir para a criança enquanto conta a história, possibilita a coerência entre aquilo que foi dito sobre um determinado valor. Vinha (1999) apresentou um artigo sobre a educação moral, na perspectiva piagetiana, destacando a necessidade de uma postura crítica daquele que se coloca a falar sobre o tema. O importante é que entre aquilo que é falado e a ação do professor

haja uma coerência, ou seja, o professor não pode dizer a uma criança que não pode mentir se ele mesmo mente para a criança.

A educadora observada ao realizar a leitura para as crianças aborda a mentira do Pinóquio (Ex: o Pinóquio disse ao pai que foi à escola quando na verdade foi para outro lugar) como algo que poderia deixar o pai do personagem preocupado. Também diz aos alunos, que a mentira não deve ser ação rotineira, pois prejudica a comunicação e enganar as pessoas não é uma coisa boa. Além disso, alerta as crianças a respeito das consequências da mentira, no caso do Pinóquio o nariz dele cresceu, mas o nariz delas, enquanto crianças reais, não crescerá devido à mentira. Justifica, que enquanto crianças reais, terão de enfrentar outras consequências, como a repreensão por parte dos adultos, a indiferença ou insatisfação dos colegas, entre outras.

No diálogo 1 fica explícita a relação entre sanção e ato cometido apresentado na fala de “AA.”. Apresentar uma relação entre o ato cometido e a sanção sobre ele ajuda a criança entender, que para tudo o que fizermos existe uma consequência e que por isto mentir poderá levar a um resultado não muito bom para o mentiroso. Para Piaget (1994) o adulto tem papel importante na educação dos valores, neste momento do desenvolvimento infantil. O social é que vai dizer à criança o que fazer ou não fazer, pois a criança ainda tomada em seu egocentrismo, falta de reversibilidade, centração e outros aspectos característicos de sua condição estrutural pré-operatória, não tem condição de fazer julgamentos como os adultos. Neste caso o valor moral é primeiro vivenciado pela criança como algo vindo de fora, sagrado e portanto inquestionável, heterônomo, para futuramente poder tornar-se autônomo.

A educadora “C” também utiliza outros tipos de histórias morais como a do Pinóquio, e através de sua narrativa vai exemplificando à criança valores importantes de vivenciar na relação com o outro. Em todas as histórias que envolvem a esperteza de algum personagem que procura se dar bem através da mentira e acaba se dando mal, a professora “C” usa o exemplo para evidenciar que a mentira não é um valor positivo, é algo que prejudica e não agrada as outras pessoas.

Apresentaremos a seguir uma das situações, na qual o conflito entre as crianças foi evidenciado com relação à mentira e à postura da educadora “A” diante deste contexto.

Crianças: MA. pega o brinquedo de EO. e sai correndo, EO. procura a professora afirmando que MA. bateu nele. Outras crianças entram na conversa dizendo

que ela não o fez, EO. chora afirmando que MA. bateu sim. Quando alguma criança discute com EO., ou contraria o que ele diz, ele chora e procura a professora dizendo que a criança bateu nele.

Professor: A professora ouve o que as crianças têm a dizer, e diz a ele que MA. não bateu nele e que ele sabia disso. EO. fica irritado e grita que não. A professora pede que ele não grite e diz que quer conversar, chama MA. e diz a ela que pegar o brinquedo do amigo sem pedir é errado, solicita então, que ela devolva o brinquedo para EO. e volta-se para este dizendo que não quer que ele diga que alguém bateu nele quando isso não for verdade.

A partir de Piaget (1994) podemos analisar o comportamento egocêntrico de EO. diante da situação conflituosa. Para Piaget (1994, p. 133) “enquanto a criança permanece egocêntrica, a verdade como tal não pode interessá-la, e ela não pode ver nenhum mal em transpor a realidade em função de seus desejos”. Assim sendo, é possível compreender, que EO. não tem a intenção de mentir, mas sim de modificar os fatos em seu favor, de modo que ele espera do adulto uma reação em que a punição não seja voltada à ele e sim à outra criança envolvida.

Por outro lado, a ação de coação da educadora “A” revelada na observação 3, ao invés de ajudar EO. e sua colega compreenderem o quê e quem estava errado naquela situação, vem reforçar, no caso do EO., o egocentrismo infantil, como aponta Piaget (1994, p. 131): “(...) a coação do mais velho ou do adulto, longe de abolir a mentalidade e a conduta egocêntricas, pareceu-nos combinar-se facilmente com elas, para resultar numa noção completamente exterior e realista da regra, sem ação eficaz sobre a prática em si mesma”.

Desta maneira a ação do adulto frente ao comportamento da criança tem influência imprescindível para seu desenvolvimento moral autônomo. Ou seja, como a criança poderá entender que pegar algo do outro é errado, se nem ao menos Ilhe foi possível refletir sobre isto nesta cena apresentada? Quando o adulto faz uso da coação neste tipo de situação, ele reforça o egocentrismo, pois continua mostrando à criança que existe um único ponto de vista, que neste caso é o do adulto. Por outro lado a educadora poderia agir de modo a promover uma relação de cooperação, no qual as duas crianças poderiam questionar o que cada um fez e entender que além de seu ponto de vista sobre a situação existem outros. Assim, a educadora “A” estaria contribuindo

para que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciar situações de autonomia e cooperação.

Sobre a cooperação Piaget aponta que existe uma correlação entre cooperação e consciência de autonomia, na medida em que ao co-operar a criança poderá gradativamente entender, que além de seu ponto de vista existe outro. As relações do co-operação são vivenciadas normalmente entre iguais (criança-criança), no entanto, Piaget considera ser impossível a cooperação absolutamente pura “em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios ocultos ou explícitos, ao hábito e a autoridade” (Piaget, 1994, p. 79). Por isso, as interações na escola são promotoras de possíveis situações, na qual a cooperação poderá ser vivenciada no grupo ou não.

Para saber o que pensam os educadores sobre a educação moral e a sua importância para o desenvolvimento das crianças, entrevistamos as 3 educadoras. Para isto pedimos autorização aos entrevistados garantindo não revelar sua identidade como também utilizar suas respostas apenas com a finalidade de dados da pesquisa.

Iniciamos perguntando se elas acham importante trabalhar com valores morais na educação infantil e obtivemos como resposta as narrativas abaixo:

Educadora “A”: Sim, pois são os valores morais que formam o caráter do ser humano, por isso a importância de trabalhar tais características desde a primeira infância.

Educadora “B”: Sim, algumas famílias deixam de instruir seus filhos e, esses valores são importantíssimos desde a primeira infância.

Educadora “C”: Sim. Valores morais são extremamente importantes para se trabalhar na idade pré-escolar, visto que as crianças precisam de modelos, normas, regras e princípios para crescerem de forma saudável e terem um bom desenvolvimento moral.

Observamos na fala das educadoras que todas concordam sobre a importância de se trabalhar com os valores morais desde a educação infantil. A educadora “A” destaca que a educação moral ajudará na formação do caráter do sujeito enquanto que a educadora “C” considera que a educação moral ajudará o sujeito a desenvolver-se

moralmente. Para Piaget a moralidade não é inata e sim desenvolvida e por isso é importante de ser vivenciada em diferentes espaços no qual o sujeito possa estar, sendo a escola um destes espaços.

A seguir, perguntamos às educadoras se há algum projeto sobre moralidade na escola e as educadoras “A” e “B” disseram que sim, citando um projeto (por questões éticas não citaremos o nome do projeto) que faz parte da proposta pedagógica e envolve toda a instituição na arrecadação de itens a serem doados para outras instituições. A educadora “A” completa dizendo que o projeto “aborda questões de cidadania, o cuidado e o respeito pelo outro”, e a educadora “B” aponta que o projeto “ajudou a turma a valorizar e respeitar os amigos da escola, bem como desenvolver atitudes de solidariedade”. No entanto, nenhuma das duas educadoras explicam como isto se reverteria em uma vivência sobre valores morais como a solidariedade, para as crianças da instituição.

Contrapondo o ponto de vista das educadoras “A” e “B”, temos a educadora “C” explicando que este projeto embora envolva a comunidade como um todo, numa ação de solidariedade, o projeto não direciona um objetivo específico de desenvolvimento do valor moral junto às atividades diárias desenvolvidas com as crianças. Explica “apenas trabalhamos em sala normas e regras para um bom ambiente harmonioso entre todos. A todo momento procuramos colocar diante das situações o que é certo, o que é errado, o que pode ou o que não pode fazer”, mas só que esta prática não tem uma relação direta com o projeto, ou seja, ela trabalha com estes valores independentemente do projeto.

Em uma das intervenções, que observamos, da professora “C” com as crianças pode-se notar a conduta ética da mesma ao trabalhar com situações em que o aspecto moral está presente. Num determinado dia SO. bateu em JA. porque esta ocupou seu lugar na fila, JA. chorou e contou para a educadora que SO. havia batido nela, este negou o fato, alegando que a colega estava mentindo, diante da situação, a qual a educadora havia presenciado, esta falou para SO. que mentir é uma atitude errada e feia, pois ele machucou uma amiga e negava-se a assumir. “C” acariciou JA. e disse que ela não deveria ter entrado no lugar de SO. e sim ter ido para o final da fila, no entanto, voltou-se para SO. explicando que aquilo não era motivo para agredir JA. e que deveria ter conversado com ela e caso não resolvesse, deveria solicitar a ajuda da professora. A situação teve seu desfecho com SO. e JA. desculpando-se mutuamente, por solicitação de “C”.

O referencial da Educação infantil considera importante trabalhar com temas que envolvam a ética junto às crianças desta faixa etária. De acordo com o documento:

(...) embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação inter-pessoal e inserção social. (Brasil, 1998, p. 47).

No referencial defende-se a ideia de que é importante os educadores trabalharem a ética de forma conjunta visando o desenvolvimento das crianças de forma efetiva e interdisciplinar. Ou seja, como a criança pode entender sobre respeito se entre os próprios professores isto não acontece? Como uma criança pode aprender sobre o certo e errado se um professor falar uma coisa e o outro contradizer? Refletir sobre a vivência moral e as ações práticas dos educadores junto às colegas e às crianças é importante justamente porque estamos tratando do desenvolvimento de sujeitos que compartilham diferentes significados num mesmo espaço institucional.

Piaget (1994) ao falar do desenvolvimento moral considera que o sujeito sai de um estado de anomia (não há moral) para um estado de heteronomia (existe moral, mas ela vem de fora). As crianças da educação infantil normalmente num estágio de heteronomia, vê o posicionamento do adulto como algo sagrado, ou seja, aquilo que ele fala a criança acredita como certo, por isso a postura ética do educador é muito importante para estes sujeitos em formação.

Uma outra questão que apresentamos às educadoras foi se elas poderiam nos dizer como lidam com as mentiras das crianças. As educadoras “A” e “B” consideram importante enfatizar a verdade, e a educadora “B” diz que diante da verdade diz à criança *“que esta atitude fará bem sucedido em tudo que fizer”*. No caso de uma situação de mentira a educadora “A” diz que corrige a criança e a educadora “C” nos conta que nestas situações procura dialogar com a criança *“para que reflita sobre o ocorrido. Se porventura, acontecer casos “muito sérios”, pode haver outras intervenções como o trabalho através de projetos em sala para abordar a questão”*.

Para Piaget (1994) a consciência moral é desenvolvida através de situações em que a própria criança deve chegar a conclusão daquilo que é certo ou errado, segundo o autor “a consciência moral surge quando o eu não está mais em harmonia, quando há oposição entre as diversas tendências internas que o constituem” e tal falta de harmonia vem “do fato de que a criança é cedo ou tarde, obrigada a obedecer e, obedecendo ao adulto, faz uma experiência completamente nova”, desta maneira, aprender a obedecer faz com que a criança construa-se por si mesma. (Piaget, 1994, p. 288-289)

A última questão que apresentamos às educadoras é se elas consideram que seus alunos têm consciência sobre o que é mentira e se sabem as consequências sobre mentir. As educadoras “A” e “B” acreditam que os mais desenvolvidos possuem consciência da mentira, pois eles também já começam a compreender as consequências da mentira. Ou seja, elas compreendem que o desenvolvimento da noção de mentira está relacionado com a assimilação das consequências que a mentira acarreta pela criança. Já a educadora “C” relata que “as crianças estão numa fase de desenvolvimento em que as noções dos princípios morais estão em construção, portanto não medem as consequências de seus atos”. Em outras palavras, podemos inferir que a mentira para ela não está relacionada diretamente, neste momento, para a criança com a consequência de seus atos. A educadora ainda considera que embora a criança não tenha consciência da mentira os conceitos morais devem ser transmitidos desde cedo, pois além disso “costumam misturar realidade e fantasia em seu dia a dia e acabam por fazer uso da mentira”

A respeito desta última fala da educadora “C”, podemos relacionar com o que Piaget (1994, p. 132) chama de pseudomentira uma “espécie de fantasia reservada aos outros, e destinada a tirar a criança de uma situação difícil, da qual lhe parece perfeitamente natural sair-se inventando uma história”. Nesta perspectiva a criança não conta uma mentira conscientemente, ela altera a realidade em função da sua necessidade, sem caracterizar isso como uma falta moral, apenas como uma alternativa para se livrar de determinada situação.

Destacamos que ao eleger a educadora “C” para apresentar um recorte da sua ação diária, objetivamos deixar demarcado que entre o que ela apresentou como resposta na entrevista e a sua ação diária existe coerência e, portanto, sugere uma ação nos moldes piagetianos sobre a educação moral.

Diante das respostas dadas na entrevista e das ações aqui transcritas podemos considerar que esta educadora estabelece uma relação muito próxima do que Piaget

(1994) chama de respeito mútuo. A postura da educadora busca estabelecer um elo de cumplicidade com as crianças, colocando o diálogo e as reflexões que estas podem fazer sobre suas ações e as regras transgredidas, com prioridade sobre as possíveis sanções. Podemos então, colocar que “a regra torna-se, deste modo, racional, isto é, apresenta-se como o produto de um mútuo engajamento” (Piaget, 1994, p. 77).

Para identificarmos a noção de mentira nas crianças utilizamos como parâmetro dois critérios elegidos pelo Piaget (1994), sendo eles: identificar se há intencionalidade da criança em enganar alguém como também perceber o modo como a criança significa a mentira (nível 1: nome feio, nível 2: falta em si, nível 3: oposição a verdade).

Para isto realizamos uma entrevista (com 10 perguntas) a fim de identificar o significado de mentira pela criança e perceber através de suas narrativas se há intencionalidade em mentir. As perguntas foram: o que é mentira, quem mente, os adultos mentem, as crianças mentem, você mente, o que acontece com quem mente, pode mentir (para o professor, para o colega e para os pais), conte uma mentira.

Todos os dados acima foram relacionados num quadro geral, abaixo apresentado, para finalizarmos a nossa análise proposta.

Tabela 3 – Intencionalidade, noção e nível de mentira das crianças

<i>Crianças</i>	<i>Houve intencionalidade em mentir</i>	<i>Em situações conhecidas define a mentira com critérios do nível 1</i>	<i>Nível noção de mentira a partir de Piaget</i>
AA. (3,6)	NÃO	SIM (relaciona a mentira a fazer “arte”, no sentido de bagunça)	Nível 1
IA. (4,1)	SIM	SIM (relaciona a mentira a brincadeira)	Nível 1 com indícios de transição para o nível 2
SO.	SIM	SIM	Nível 1

(4,1)		(relaciona a mentira a algo feio)	
JA. (4,4)	SIM	SIM (relaciona a mentira a falar palavrão)	Nível 1
IOC. (3,7)	SIM	SIM (relaciona a entira a coisa feia)	Nível 1
IOZ. (3,10)	SIM	SIM (relaciona a mentira a coisa feia)	Nível 1
MA. (3,11)	NÃO	NÃO (só atribui consequências a mentira, não define)	Nível 1
GO. (3,7)	NÃO	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1
VO. (3,8)	NÃO	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1
IO. (4 anos)	SIM	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1
EO. (3,5)	NÃO	SIM (relaciona a fazer algo errado)	Nível 1

A noção de mentira é construída no decorrer do desenvolvimento infantil, como apontou Piaget (1994). Neste contexto, vivências e significados vão sendo atribuídos pela criança em interação com o meio. Assim, para nos aproximarmos das significações de mentira dos nossos sujeitos fomos escutá-los e a partir de suas narrativas conhecer como significam a mentira no contexto escolar. Piaget (conforme

citado por Ramozzi-Chiarotino, 1991, p. 1) ao tratar da significação nos aponta que a significação não segue uma lógica formal, pois as relações que a constituem são “estabelecidas na experiência vivida”.

Não trataremos as 10 perguntas de modo separado, visto que algumas delas se complementam e em sua totalidade as narrativas das crianças apontam para a mesma questão, que é a significação da mentira.

De maneira geral, quase todas as crianças significam de modo semelhante a mentira. Das 11 crianças, 10 nomeiam a mentira como sendo algo feio, errado, sendo que uma criança apresenta indícios de que a mentira está relacionada a algo não real, dizendo que a mentira “é quando só tá brincando” (IA.).

Quando questionadas sobre a consequência de quem mente, 5 crianças explicam a consequência da mentira enquanto uma transformação no corpo (como aconteceu com o Pinóquio), como por exemplo mudança no tamanho do nariz. Após 3 meses escolhemos aleatoriamente 2 crianças (JA. e VO.) e fizemos a mesma pergunta (o que acontece com quem mente?). As respostas foram o seguinte: A criança ”JA.”, ainda considera a mudança no corpo enquanto consequência de quem mente, mas agora muda seu exemplo inicial dizendo que quem mente “*Fica cabeludo e orelhudo*”. Já a segunda criança elegida não modificou sua resposta e continua afirmando que quem mente “*leva bronca*”

Diante destas repostas podemos questionar o uso da história do Pinóquio, enquanto recurso para trabalhar questões morais, pois embora a professora explicasse que o Pinóquio é um boneco e que o nariz delas (crianças) não crescerá, pois não são bonecos, a maioria continuava a relacionar o acontecido com o Pinóquio com a sua realidade.

Quando as crianças foram questionadas se podem mentir para os pais, colegas e professora todos respondem que não e a maioria atribui a consequência por mentir a algum tipo de sanção, como nas repostas abaixo em que perguntamos por que não podemos mentir para nosso pai e nossa mãe:

JA.: “*porque ela fica brava*”

IA.: “*porque ela bate*”

MA.: “*porque senão eles ficam muito bravo*”

SO.: “*porque senão ela fica triste, brava comigo.*”

VO.: “*ela briga*”

AA.: “*porque a mamãe acha feio*”

Embora, na fala das crianças a consequência, ou a sanção apareça enquanto expiatória, é importante destacar que este início de relação causa-efeito construído com relação a atitudes morais, ajudam a criança compreender o resultado da mentira e estas ideias vão sendo articuladas ao significado de mentira pelas crianças, que neste caso tem a ver com algo “feio”, “*uma conduta errada*” característico do primeiro nível da noção de mentira apontada por Piaget (1994, p.114-116) quando diz:

(...) a criança que define a mentira como sendo “uma palavra feia” sabe muito bem, que mentir consiste em não dizer a verdade. Não toma então uma coisa por outra, assemelha simplesmente duas coisas, estendendo, de uma maneira estranha para nós, o sentido comum da palavra mentira.

Com base nesta análise anterior, para Piaget (1994) a criança só atinge o último nível de noção de mentira quando ela compreende, que aquele que mente tem a intenção de ser “falso”. Assim, Piaget (1994, p. 119) aponta que “é mentirosa toda afirmação intencionalmente falsa”.

Com isto concluímos, a partir dos fundamentos de Piaget sobre a noção de mentira, que as 11 crianças encontram-se no nível 1, sendo uma (IA.) apresentando indícios para o próximo nível.

Com relação à intencionalidade, 6 crianças encontram-se no nível 1 e já apresentam a intencionalidade em enganar o outro, sendo que 1 (IA.) significa a mentira como uma brincadeira e 5 (JA., IO., IOC., SO., IOZ.) relacionam a mentira com “nome feio, ou algo errado”.

As outras 5 crianças não apresentaram intencionalidade em enganar nas suas respostas e dentre elas 4 significam a mentira como sendo algo errado e feio, e 1(MA.) não definiu a mentira, mas atribuiu consequências a ela.

Diante deste resultado podemos indagar sobre qual seria o efeito da interação do adulto com a criança na significação da mentira e, portanto, no desenvolvimento desta noção pela criança?

Nos dados revelados a significação não é só da criança, mas também na vivência diária que estabelece neste contexto.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo identificar como as crianças significam a mentira e o nível desta noção apresentado por elas, bem como discutir o discurso e a ação moral das educadoras diante das situações em que a mentira se faz presente.

As significações de mentira apresentadas pelas crianças, em sua maioria, pautam-se na atribuição de que a mentira é tida como algo “feio”, uma conduta “errada”. Dentre as crianças entrevistadas apenas uma não atribuiu este tipo de definição à mentira, afirmando que a mentira “é quando só tá brincando”, apresentando indícios de que a mentira está relacionada a algo não real.

Estas respostas oriundas da entrevista nos possibilitaram considerar que estas crianças enquadram-se no nível 1 de mentira, apresentado por Piaget. Sendo que a única criança que não atribuiu à mentira a definição de nome feio ou conduta errada pode ser considerada com indícios de transição para o nível 2.

No decorrer de nossos estudos, os questionamentos que definiram esta investigação foram: A coerência entre a educação moral e ação do professor influenciam na aprendizagem da criança sobre o significado da mentira? De que modo o professor pode promover a autonomia moral na escola?

Assim, constatamos que o professor tem função primordial na formação de valores das crianças, principalmente no modo como ele lida com a mentira e nas práticas voltadas a valores morais.

O professor, enquanto um sujeito, formador de valores e, portanto, não neutro naquilo que faz, promoveu trocas com as crianças influenciando as construções infantis sobre a mentira. Inseridas num contexto de interações, em que a coação do adulto prevalece nas relações que estabelece com as crianças, percebemos, que desde o início da presença do pesquisador neste contexto, as ações práticas dos educadores estão voltadas na ênfase de que a mentira é algo “errado, feio”. Esta prática além de interferir no egocentrismo, na medida em que o reforça através da coação, também possibilita a significação da mentira neste momento pelas crianças enquanto algo moralmente errado (como foi dito pelo educador).

O valor moral implícito na mentira pelos educadores, sugere novas ações junto às crianças, na medida em que estas além de coativas precisam ser de cooperação importando também ao professor considerar o ponto de vista da criança neste momento.

Para isto é preciso estabelecer um ambiente de respeito mútuo e cooperação entre ambos.

As educadoras aqui entrevistadas apresentam contradição entre o que falam sobre a educação moral, reconhecendo-a enquanto importante para o desenvolvimento das crianças e, a sua ação prática diária com as crianças. A educadora “C”, demonstra uma prática mais voltada aos moldes piagetianos, apresentando situações de aprendizagem sobre valores morais e ao mesmo tempo mantendo uma coerência com a sua própria ação, como vimos na apresentação da história do Pinóquio.

Percebemos que a educadora teve a melhor das intenções ao trabalhar com esta história, mas ainda nos indagamos enquanto à sua adequação para falar de mentira às crianças, haja vista, que dentre os nossos sujeitos aqui apresentados, apenas um entendeu que o acontecido na história do Pinóquio, onde quem mente cresce o nariz, não é o mesmo que acontece na realidade das crianças.

As outras educadoras “A” e “B”, revelam muita contradição no decorrer da entrevista, demonstrando superficialidade no saber sobre o desenvolvimento moral infantil. Quanto às suas práticas diárias a ação moral apresentou-se sempre destoante daquilo que “confusamente” revelaram na entrevista. Neste caso sugerimos reflexões sobre a formação moral dos educadores, que embora formados todos em nível superior demonstram pouco conhecimento sobre uma teoria do desenvolvimento moral.

Nossa pesquisa não se fecha aqui, mas abre caminho para novas buscas, em que a educação moral e a construção de valores na escola sejam enfatizadas e revistas de modo crítico a fim de descobrirmos estratégias de trabalho com a finalidade de promover a autonomia moral da criança.

Referências

Araújo, U. F.(2003). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, L. *Cinco estudos de educação moral*. 3. ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 103-131.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1/3.

Gomes, L. R. & Chakur, C. R.. Sá Leite (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. *Ciência e Cognição*, Araraquara, v. 6, p. 33-43, 2005.

Paulino, M.(1999). A pesquisa qualitativa e história de vida. Serviço social em revista, Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148.

Piaget. J. (1994). *O juízo moral na criança*. 4.ed. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

_____. (2003). Os procedimentos de educação moral. Em: Macedo, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 3. ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 1–36.

Ramozzi-Chiarottino, Zélia.(1991). Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 2, n. 1/2. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771991000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2010.

Richardson, R. J.(1999). *Pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Vinha, Telma P.(1999). *Valores Morais em Construção*. Revista AMAE-Educando, Belo Horizonte, n. 285, p.6-12, ago.

Wadsworth, B. J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira.

COMO PREPARAR AULAS MEDIANTE A METODOLOGIA DA DCE DE FILOSOFIA DO PARANÁ

Vanderson Ronaldo Teixeira – UEL - osabiomadruga@gmail.com

Caetano Zaganini Filho – UEL – zaganini@hotmail.com

Introdução

O presente artigo tem por finalidade defender a possibilidade, ainda que utópica, de que podemos fazer algo em prol da educação, de que temos ainda intenções e com muita criatividade e muito, muito trabalho acreditamos ser viável o ensino que tanto almejamos ver fluir em nossas escolas, principalmente o ensino da disciplina de filosofia que nós não só lecionamos, mas tencionamos vivenciá-la, experimentá-la e que, tanto vivência como experiência possam ser compartilhadas em sala de aula e que os estudantes levem isso para além dos limites escolares. Acreditamos na educação e lutamos por isso. Para tanto, passamos a um breve relato de nossa realidade, uma pequena experiência que julgamos ser vivida por muitos outros professores, que como nós, estão em salas de aulas. Qualquer semelhança, temos certeza, não é mera coincidência.

Problemática

Sete e meia a sirene rasga-se aos berros, um motim? Um incêndio? Não, apenas mais um dia de atividades, abrem-se as grades e portões, todos se dirigem aos seus respectivos pavilhões, as salas projetadas para comportar o máximo de indivíduos possível, trinta e cinco, quarenta, quarenta e cinco, todos compartilhando um mesmo espaço, dispostos da única forma possível, a saber, um olhando para a nuca do outro. Durante duas horas e meia deverão manter-se em seus lugares, quinze minutos de intervalo para o “banho de sol” e regressam para suas respectivas celas (ops!) salas para mais duas horas de atividades. Quinze para o meio-dia todos não veem a hora de sair, fugir, se possível para nunca mais voltar. Até que ao meio-dia em ponto a sirene rasga-se novamente e todos correm para a liberdade, sem muitos critérios, aos berros, empurrando uns aos outros, como se estivessem na iminência de uma tragédia.

É desta forma que muitos alunos se sentem no ambiente escolar; uma prisão, um cárcere, porém, um mal necessário. *O fone no ouvido me faz, por alguns instantes,*

esquecer que ali estou, o jogo de guerra no celular me leva para outra atmosfera, me entretêm, me remete a tudo o que nega o espaço presente. O bilhetinho, o aviãozinho, o toco de giz, me distancia do tédio, da mesmice, até que o bilhetinho, o aviãozinho e o toco de giz se tornam a mesmice. E agora? Para onde vou? Como livro, se não posso o corpo, ao menos o espírito desta prisão? Gostaria de ser aquele inseto que se move livremente pelos espaços, sem regras, a não ser as da própria natureza, sem obrigações a não ser se alimentar e reproduzir. (fala de aluno)

É evidente a alegria estampada no rosto dos alunos quando por motivos de saúde, um professor falta e há a possibilidade de serem liberados mais cedo, porém, quando não, se entristecem, respiram fundo numa tentativa de recuperarem o fôlego para mais um tempo de tortura. Por que não faltou professor? Por que veio hoje? São perguntas frequentes que qualquer professor da educação básica já teve que encarar em algum momento da carreira. É desanimador, porém, ao mesmo tempo, são indicativos de que algo não caminha bem. O mesmo podemos dizer da depredação das carteiras, das pichações nas paredes das salas de aula, da destruição das caixas de descargas, torneiras, bebedouros, das rasuras e extravios dos livros didáticos, tais agressões ao ambiente escolar são consequência do que representa este ambiente para os alunos.

Comum também se torna a necessidade do aluno de se ausentar da sala de aula, por isso, pede, a todo o momento, para ir ao banheiro, ou que precisa urgentemente conversar com a supervisão ou qualquer outro motivo, não importa! Desde que, por alguns instantes, não esteja em sala, para este aluno é lucro. Lucro? Por que lucro? Que vantagens pode ter um aluno que se nega o direito de aprender? Qual é o problema, já que em vez de exigirem o direito de aprender, preferem abrir mão voluntariamente do acesso aos conhecimentos sistematizados. Seria a metodologia adotada pouco animadora para os alunos? Será que a educação deve pautar-se no viés da animação? Se a escola fosse um circo, e em cada aula uma atração diferente do espetáculo, talvez fosse mais agradável aos alunos manterem-se na escola. O professor poderia ser o palhaço, a orientadora a atiradora de facas, o diretor o equilibrista que se mantém na ponta dos pés com as apertadas verbas do Estado para dar conta de manter o circo sem pegar fogo. E o conselho, enfim, o mágico que faz a felicidade dos alunos espectadores e das estatísticas tirando da cartola um lindo coelho com um canudo amarrado nas patas contendo o resultado de aprovados por conselho de classe.

Em vez de me reportar às questões externas que influem nas atividades escolares, como desestrutura familiar, em especial, a violência doméstica, jornada

excessiva de trabalho para somar à renda familiar que, por vista, é a maior causa da evasão escolar atualmente, gostaríamos de refletir sobre o próprio ambiente escolar, sua organização física e como esta influi no comportamento dos alunos. Para começar, temos a *res pública* nos moldes do que Rousseau (1712-1778) afirma ser a gênese da propriedade privada e, conseqüentemente, a origem da desigualdade social entre os homens, isto é, o cerceamento do espaço:

O primeiro homem que inventou de cercar uma parcela de terra e dizer "isto é meu", [...], foi o autêntico fundador da sociedade civil. De quantos crimes, guerras, assassinios, desgraças e horrores teria livrado a humanidade se aquele, arrancando as cercas, tivesse gritado: Não, impostor! (ROUSSEAU, 1997, p. 87.)

No caso das escolas públicas, o que cerceia são os muros que “protegem” o colégio. Do quê e por quê? Se o que mais os jovens desejam é estar longe dali! Talvez para proteger os alunos dos vândalos, dos traficantes, talvez para inibir a “matança” de aula por parte dos alunos. O fato é que lá está “o muro” (*The Wall*), vez em quando um aluno se machuca na tentativa de saltá-lo. Da calçada até a sala de aula são quatro grades e uma porta com a maçaneta reforçada e projetada para só se abrir, sem chave, de dentro pra fora. A maçaneta reforçada foi a única alternativa para conter a troca bimestral de maçanetas quebradas no colégio. Mas, por que o vandalismo, a agressividade, em uma palavra, a violência? Foucault (1926-1984) em sua obra *Vigiar e Punir* dedica-se à análise da vigilância e da punição, que se encontram em várias entidades estatais, tais como; hospitais, prisões e escolas. Quanto à origem da violência remonta a questão do sentimento de injustiça e assim escreve:

“O sentimento de injustiça que um 'prisioneiro' experimenta é uma das causas que mais podem tornar indomável seu caráter. Quando se vê assim exposto a sofrimentos que a lei não ordenou nem mesmo previu, ele entra num estado habitual de cólera contra tudo o que o cerca; só vê carrascos em todos os agentes da autoridade; não pensa mais ter sido culpado; acusa a própria justiça” (Foucault, 1996, p. 235).

Seria este o motivo de tanto vandalismo, que, aqui se apresenta como uma das facetas da violência na escola? Injustiçados por quem? Como? O professor, no ambiente escolar é, seguindo as ideias de Foucault, um agente da autoridade, exerce poder sobre os alunos, assim como o zelador, o diretor, a secretária e a merendeira, enquanto agentes da autoridade, a nosso ver, a responsabilidade recai sobre o juízo generalista, onde os alunos são tratados como uma massa uniforme e acomodados a um estereótipo de desinteressados, dissimulados e sem grande compostura. Até que ponto isto deixa de ser

verdadeiro? Qualquer pesquisa que se faça aos alunos mostrará que das atividades que mais adoram, não está o estudo, talvez das que menos admirem seja frequentar o ambiente escolar com a finalidade de adquirir o conhecimento sistemático, pois frequentar a escola por motivos outros que não o estudo, torna-se uma tarefa até interessante para a maioria. A ‘cola’ talvez seja a primeira imagem que nos assalta a mente quando nos referimos à dissimulação, mas incontáveis são as estratégias que lançam mão os alunos para ludibriar os professores e funcionários: “preciso urgentemente beber um pouco de água professor”, “preciso ir urgentemente ao banheiro”, “preciso sair da sala tomar um ar, pois estou passando mal”. E do que trata a falta de compostura, leva alguns agentes a classificá-los como animais, que deveriam ser antes de educados, adestrados. Desta forma, disciplinar equipara-se a adestrar segundo Foucault, vigiar, em termos econômicos, é mais em conta que punir. Punir depende uma energia muito maior que vigiar, pois assim exige o processo de ressocialização dispendioso e, muitas vezes, ineficaz. “Fulano volte pra sala, se não vai levar advertência!”, “Ciclano ou guarda o mp3 ou vai para a orientação!”, “Mais uma ocorrência e você está suspenso!”. As ameaças tem por objetivo repreender o aluno e conduzi-lo ao comportamento padrão, da mesma forma que os reforços positivos; “Se fizer toda a tarefa tira dez!”. A barganha é uma prática constante nas atividades escolares, como também, a é por parte dos pais, que presenteiam com um computador seus filhos quando aprovados. O conhecimento, desta forma, perde seu valor *em si* e torna-se um simples meio para não ser repreendido no sentido negativo e presenteado no positivo, da mesma forma que o psicólogo americano John Watson (1878-1958) procedia com seus roedores em laboratório. Nada mais conveniente que o emprego do verbo adestrar, em vez de educar.

Violência, palavra de origem latina *violentia*; constrangimento físico ou moral, o verbo é violar ou *violare* no latim que é o mesmo que tratar com violência. O filósofo inglês Thomas Hobbes disserta, entre outras questões, sobre a legitimação do poder absoluto do soberano. Para isto, apresenta em contraponto ao estado civil um estado de natureza onde o homem se apresenta como ameaça para o próprio homem, em tal estado o uso da força, da astúcia para se persistir na existência é legítimo, desta maneira, todos devem ficar em vigília permanente, visto que, qualquer vacilo pode lhes custar a vida. Assim, por medo da morte violenta os homens por via de um contrato abrem mão de seu direito natural em troca da garantia da paz e da segurança. A pergunta que não se cala é: Como é possível promover a paz sem justiça? Eis o que possivelmente engendra o

estado de cólera que toma o prisioneiro do *panopticum* de Foucault. Se não pelo viés da justiça, a paz só poderá ser imposta pelo uso da força, pela coação, pela violência. Neste ponto, já não importa se física ou moralmente os indivíduos são violados, o que ocorre é a perda da dignidade e da identidade, visto que, não mais se veem nas leis e regras estabelecidas, e assim o poder do soberano perde sua legitimidade por não garantir, como firmado no contrato, a paz e a segurança dos súditos, visto que, sem justiça social não é possível a paz de fato, nem mesmo a segurança. Quando o soberano não garante o acordado rompe-se o contrato e o homem embrenha-se no estado de guerra, seu direito natural do uso da força, da violência se faz necessário para se conservar, já que o soberano não mais o garante. É neste clima de vigília permanente que muitas personagens do ambiente escolar se encontram, um estado tenso, angustiante e de consequências desastrosas para a saúde física e mental. É admirável como muitos profissionais que se dedicaram anos ao exercício da docência, quando passam a ocupar cargos da esfera pública administrativa indireta, “esquecem” da complexidade intrínseca a sala de aula, o mesmo ocorre com os educadores de gabinete e os escritores de *best sellers* da educação. Muito didaticamente o educador Celso Antunes em uma de suas palestras sobre indisciplina, dissocia casos de polícia de indisciplina, mas francamente, no chão da escola, esta façanha não é tão simples, o amparo das demais esferas de ação pública, quase sempre, é precário o que torna a atividade em sala de aula um desafio quase intransponível.

John Locke (1632-1704), diferentemente de Hobbes, assinala a propriedade como direito natural do homem, primeiramente a propriedade de seu corpo e habilidades intrínsecas, posteriormente, tudo o que pela força de seu trabalho conquistar. Ferir o corpo, tanto em seu aspecto físico como moral, é crime contra a dignidade e o direito inalienável da propriedade. Até mesmo pela doutrina liberal, atentar contra esta propriedade pode levar a sociedade à barbárie, ao caos. Refletindo sobre a prática nas escolas, as posturas oscilam entre os extremos, de um lado, posturas autoritárias, de outro, a permissividade. A sensação de impunidade, de não cumprimento do que foi estabelecido, isto é, a não seriedade do trato com a educação pública, conduz fatalmente a um clima de injustiça, e como já foi apontado, à explosão da cólera, da agressividade no ambiente escolar.

Desta forma, uma boa gestão não é o suficiente para contornar os problemas de violência escolar, visto que as carências são muitas e a complexidade da situação é infinitamente maior que o assinalado nos *best sellers* da educação. Somente uma prática

conjunta, onde haja parcerias em uma relação franca e horizontal entre escola, conselho tutelar, promotoria da vara da infância e da juventude, universidades, segurança pública e equipes de ensino dos NRE¹⁷⁵, possibilitará esboçar soluções para o enfrentamento à violência, visto que, em muitos casos não podemos contar definitivamente com o amparo familiar, por inúmeras questões que vão desde a ausência total ou parcial das figuras paternas ou maternas, até a violência doméstica. Obter êxito na prática educativa só é possível com o enfrentamento à violência, pois, fazendo minhas as palavras de Jean-Paul Sartre (1905-1980), a violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.

Procedimentos

Após compartilhar essa real experiência, ante esse diagnóstico em que estamos inseridos, pensar e repensar estratégias e metodologias que possam começar a mudar a realidade, advinda do próprio chão da escola é o que nos colocamos como EDUCADORES, pois ainda vemos possibilidades cósmicas nesse caos. No chão da escola, onde vivenciamos a barbárie, também podemos vivenciar centelhas de luz e delas acreditamos que podemos tirar o fogo suficiente para clarear toda a treva que se nos apresenta.

Para tanto, propomos abaixo quatro aulas com conteúdos fundamentais para serem discutidos por nossos alunos, conteúdos filosóficos que afetam diretamente a maneira como eles agem e são no ambiente escolar e quiçá fora dele. O recorte que fizemos trata necessariamente da relação desses alunos com sua formação, com sua visão de mundo, com sua atuação e interação escolar e ao mesmo tempo serve de móbil para os professores repensarem sua prática ante ao caos, os filósofos que apresentamos se preocupam diretamente com a maneira como o sujeito se faz e atua.

Sem mais conversas, passemos então às referidas aulas e aos procedimentos metodológicos que acreditamos serem capazes de tornar as mesmas significativas e nosso trabalho eficiente:

Aula 1 - Assunto: Alienação

Mobilização¹⁷⁶: Mc Feliz – Caetano Z. Filho.

¹⁷⁵ Sigla para Núcleo Regional de Educação.

¹⁷⁶ Nesse procedimento incitamos os estudantes, propiciamos o contato inicial com a *ideia* que iremos investigar, é o momento de baixar suas defesas, quebrar seus preconceitos e

Problematização¹⁷⁷: De onde vem a minha felicidade?

Investigação¹⁷⁸: Adorno: massificação / Carlos D. Andrade: Eu, etiqueta.

Criação conceitual¹⁷⁹: Poema livre: Eu sou...

O problema da aula acima é a “alienação”, segue a maneira de se trabalhar e os detalhes do que intencionamos.

Começamos mobilizando os alunos mediante a composição Mc Feliz de autoria do professor Caetano, como a intenção clara de levar os alunos a refletirem sobre como eles utilizam seu tempo e quais são os móveis de suas ações. Vejamos a letra da mencionada:

MC FELIZ (Caetano Zaganini Filho)

Estou Mc Feliz, motorizadamente sedutor, redondamente atrevido/ E quando estouro o limite o mais querido do cartão, do cheque especial/ Pois tem peru gluglu na ceia do natal meu nome é João, mas John é pra brilhar/ Nas noites de balada, de balada!!!Estou Mc Feliz/ Estou Mc Feliz bem motivado por Marins e por Godri pra conquistar mais estrelas/ E carregar nas costas largas a empresa, eu quero ser o funcionário do mês/ A qualidade é total e eu trabalho por três, coleí uma nota de cem no teto do apê/ Porque o segredo é você crer na grana!!! Estou Mc Feliz/ Estou Mc Feliz/ colonizadamente consumidor, papagaio da revista mais vendida/ E do jornal que a multinacional pagou pra não, pra não deixar vazar a água suja com propina/ Negociatas, jeitinho brasileiro eu quero a minha nesta mina de prata!!! Estou Mc Feliz/ Estou Mc Feliz futebolisticamente torcedor, noveleiro de plantão/ E me emociono quando vejo o Galvão narrar um gol da nossa seleção/ Me dá vontade de chorar, ou quando vejo o bem vencer o mal/ Na minha novela predileta, que festa!!!

dogmas, etc., sem, no entanto, sufocá-lo com os textos, sempre densos, conforme todo texto filosófico é;

¹⁷⁷ Nesse procedimento *evidenciamos* a ideia e o conteúdo que iremos estudar sempre os destacando de maneira desafiadora e reflexiva, colocando o conhecimento do estudante em conflito, instaurando a crise, colocando-o na posição em que o filósofo se põe para pensar o assunto;

¹⁷⁸ Aqui buscamos / oferecemos as fontes referenciais e os métodos de pesquisa para aprender o conteúdo estudado, desde a mobilização e a problematização até a criação conceitual;

¹⁷⁹ Nesse procedimento verificamos continuamente o quanto o estudante se apropriou do conteúdo (mobilizado, problematizado e investigado) estudado; através dos instrumentos de avaliação podemos checar e intervir para que o aprendizado aconteça efetivamente e o conceito seja criado significativamente.

Após a apresentação da música, colocamos a seguinte questão: De onde vem minha (sua) felicidade? Queremos com essa questão problematizar sobre a própria ideia da felicidade “pronta”, discutir o conceito, ainda que superficialmente, pois nossa intenção aqui é ver o aluno diante de um problema que até então ele não havia se deparado, ou se havia, havia absorvido uma ideia irrefletida e acabada.

Refletindo a partir da música levamos os alunos a se depararem com o absurdo que a música apresenta e também seus próprios absurdos, daí partimos para a investigação filosófica.

Nesse ponto, servir-nos-á de apoio a teoria da massificação elaborada por Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento*, donde extraímos a seguinte passagem:

No mundo esclarecido, a mitologia invadiu a esfera profana. A existência expurgada dos demônios e de seus descendentes conceituais assume em sua pura naturalidade o caráter numinoso que o mundo de outrora atribuía aos demônios. Sob o título dos fatos brutos, a injustiça social da qual esses provêm é sacramentada hoje em dia como algo eternamente intangível e isso com a mesma segurança com que o curandeiro se fazia sacrossanto sob a proteção de seus deuses. O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objectos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como success or failure. Seu padrão é a autoconservação, a assemelhação bem ou mal sucedida à objetividade da sua função e aos modelos colocados para ela. Tudo o mais, Ideia e criminalidade, experimenta a força da coletividade que tudo vigia, da sala de aula ao

sindicato. (HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W., *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*, 1969, p.21¹⁸⁰)

Com essa passagem podemos trabalhar os conceitos básicos dos filósofos em questão: *alienação*, *fetichismo* e *massificação*. Discutindo e utilizando como método o mapa conceitual envolvemos os alunos nas teses dos filósofos, ampliando a discussão passamos então para a poesia de Carlos Drummond de Andrade, que brinca com a alienação de forma peculiar:

EU ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome/ Que não é meu de batismo ou de cartório/ Um nome... estranho. Meu blusão traz lembrete de bebida/ Que jamais pus na boca, nessa vida, / Em minha camiseta, a marca de cigarro/ Que não fumo, até hoje não fumei. Minhas meias falam de produtos/ Que nunca experimentei/ Mas são comunicados a meus pés. Meu tênis é proclama colorido/ De alguma coisa não provada/ Por este provador de longa idade. Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro, / Minha gravata e cinto e escova e pente, / Meu copo, minha xícara, / Minha toalha de banho e sabonete, / Meu isso, meu aquilo. Desde a cabeça ao bico dos sapatos, / São mensagens, / Letras falantes, / Gritos visuais, / Ordens de uso, abuso, reincidências. Costume, hábito, permanência, / Indispensabilidade, / E fazem de mim homem-anúncio itinerante, / Escravo da matéria anunciada. Estou, estou na moda. É duro andar na moda, ainda que a moda/ Seja negar minha identidade, Trocá-la por mil, açambarcando/ Todas as marcas registradas, / Todos os logotipos do mercado. Com que inocência demito-me de ser/ Eu que antes era e me sabia/ Tão diverso de outros, tão mim mesmo, / Ser pensante sentinte e solitário/ Com outros seres diversos e conscientes/ De sua humana, invencível condição. Agora sou anúncio/ Ora vulgar ora bizarro. Em língua nacional ou em qualquer língua (Qualquer principalmente.) / E nisto me comparo, tiro glória/ De minha anulação. Não sou - vê lá - anúncio contratado. Eu é que mimosamente pago/ Para anunciar, para vender/ Em bares festas praias pérgulas piscinas,/ E bem à vista exibo esta etiqueta/ Global no corpo que desiste/ De ser veste e sandália de uma essência/ Tão viva, independente,/ Que moda ou suborno algum a compromete. Onde terei jogado fora/ Meu gosto e capacidade de escolher, / Minhas idiossincrasias tão pessoais, / Tão minhas que no rosto se espelhavam/ E cada gesto, cada olhar/ Cada vinco da roupa/ Sou gravado de forma universal, / Saio da estampa, não de casa, / Da vitrine me tiram, recolocam, / Objeto pulsante mas objeto/ Que se oferece como signo dos outros/

Objetos estáticos, tarifados./ Por me ostentar assim, tão orgulhoso/ De ser não eu, mas artigo industrial,/ Peço que meu nome retifique. Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é Coisa. Eu sou a Coisa, coisamente.

Partindo dessa poesia, pedimos que os alunos evidenciem suas ideias sobre o que está em discussão, como eles reagem às assertivas e passamos para a conclusão da aula. Nesse momento os alunos recriam sistematicamente os conceitos trabalhados, verificamos isso propondo uma atividade de construção livre de um poema, com o sugestivo título:

Eu sou...

Também essa produção pode ser móbil de discussões posteriores, a critério do professor ou dos alunos.

Aula 2 - Assunto: Política

Mob: Funk Anal – Caetano Z. Filho.

Prob: Quem manda em você, manda por quê?

Inv: Platão: os modelos de governo;

Cri: Elaboração de um modelo de governo;

A discussão aqui é sobre a teoria política. Começamos a aula apreciando a letra e música Funk Anal de Caetano, inspirada em Bertold Brecht. Aqui temos a intenção de evidenciar aos nossos alunos o problema o afastamento da vida pública.

FUNKANAL

O pior analfabeto é o analfabeto político/ Ele não ouve, não fala nem participa dos acontecimentos políticos/ Não sabe o custo de vida, nem quanto ganha um político/ Nem que o preço do arroz depende das decisões dos políticos/ É tão burro que se orgulha dizendo, dizendo que odeia política/ Não sabe o imbecil o que nasce de sua ignorância política/ Nasce a prostituta, o menor abandonado e os bandidos da política/ Lacaio das empresas multinacionais, os pilantras da política/ Anal, anal, analfabeto/ Anal, anal, analfabeto.

Como questão fundamental, perguntamos aos alunos: Quem manda em você, manda por quê? Aqui está em jogo a noção básica de poder, quem tem poder sobre alguém, o tem por que razão? Queremos ver aqui os alunos se deparando com os limites de suas ações, pois, por mais que se pensem e queiram ser rebeldes, há uma hierarquia

da qual nem eles estão isentos (ou não há?). E isso os incomoda. Há um limite, mas este se justifica de que maneira?

Chegamos assim à República de Platão, para analisar em sua obra os tipos de almas que os homens podem ter e como governarão a si próprios e aos outros se tiverem esse direito. Vejamos as passagens d'A República:

(579e) Sócrates:... Proclamei agora que o melhor e mais justo é também o mais feliz, é aquele que tem a natureza de um rei, governa a si mesmo como tal; enquanto o mais perverso e injusto é também o mais infeliz, sendo de natureza tirânica e governando a si mesmo e à cidade como um tirano.

(580d-583a) Sócrates: Se assim como a cidade, que está dividida em três partes, a alma de cada indivíduo tem três elementos, nossa tese pode ser demonstrada de outro modo... Eis o que penso. Se há três partes, parece haver também três tipos de prazer específicos para cada uma delas... O primeiro elemento é aquele pelo qual o homem aprende, o segundo é o que o faz irascível, e o terceiro, que possui diferentes formas, tal que não podemos encontrar uma denominação única e adequada, designamos pelo que o caracteriza melhor, é o desejo, que o impulsiona a buscar alimento, bebida, amor e outros prazeres do mesmo tipo... Portanto, podemos caracterizar três classes de indivíduos: o filósofo, o ambicioso e o amigo do ganho... Mas, já que o juízo depende da experiência, da sabedoria e da razão... Assim concluímos que os prazeres da parte inteligível da alma são os melhores dos três e é mais feliz o homem governado por este elemento. (MARCONDES, 2007, 33-36)

Analisado, compreendido e discutido os conceitos centrais da obra, novamente mediante a elaboração de um *mapa conceitual*, os alunos podem ir para o passo seguinte, a construção conceitual. Como atividade de verificação, pedimos que elaborem um modelo de governo onde eles seriam o governante.

Como governante eu seria...

Também a retomada para posteriores discussões fica a critério do professor e/ou exigências dos alunos.

Aula 3 - Assunto: Menoridade

Mob: As flores do meu jardim – Caetano Z. Filho.

Prob: Você conhece a realidade em que vive e sabe como viver nela?

Inv: Kant: O que é o esclarecimento; Platão: alegoria da caverna;

Cria: Qual a melhor maneira de ver a verdade? (imagem e descrição);

Aqui temos como tese central a discussão sobre a menoridade. Após apreciar a música de Caetano – Flores no meu Jardim, pedimos para que os alunos façam a leitura da letra em duplas, e que discutam entre si os significados que a letra possa conter e quais suas críticas à letra.

AS FLORES DO MEU JARDIM (Caetano Zaganini Filho)

Não me interessa a vida da modelo, seu prato predileto o corte do cabelo/ Não me interessa a casa do artista os carros que ele tem, o corpo na revista/ Não me interessa o caso do cantor, a grife que ele veste as drogas que usou/ Não me interessa o jogador, o craque que se perdeu na noite tem milhões no passe/ Não me interessa as passarelas de Paris/ Não me interessa os vídeos-clipe da MTV/ Não me interessa pop stars, paparazzi, Hollywood iludir/ Só me interessa que não arranquem as flores do meu jardim/ Não me interessa o apresentador das tardes de domingo com quem se casou/ Não me interessa o hobby da atriz, se aplicou botox reparou o nariz/ Não me interessa se é siliconada na comissão de frente ou na retaguarda/ Não me interessa se caiu na net o vídeo obsceno da marionete/ Não me interessa o rapper produzido, o papagaio nato pra ser consumido/ Não me interessa o lero-lero oco, o converseiro fresco é de me dar enjôo/ Não me interessa a marca da camisa, se teu cartão é Master ou se a força é Visa/ Não me interessa se chapou o côco é na balada fina ou no barato louco.

O passo seguinte começa com a colocação da seguinte questão: Você conhece a realidade em que vive e sabe como viver nela? Em jogo aqui está a capacidade que os alunos tem em perceber e/ou distinguir o que é real do que é ilusório, bem como seu papel nessa “realidade” e nessa “ilusão” que está presente em seu cotidiano. Queremos dos alunos seja sua reflexão sobre o mundo, seja sobre sua ação particular.

Destacado o problema, passamos para a investigação filosófica, tendo como referenciais teóricos Kant (Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento [Aufklärung]?) e Platão (alegoria da caverna), trabalhado através de leituras analíticas individuais e com o acompanhamento e possíveis esclarecimentos do professor. Aqui o destaque vai para os conceitos de *menoridade*, *autonomia*, *realidade*, *ilusão* e *verdade*. Utilizamos para essa investigação as seguintes passagens dos autores referidos:

Kant:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. *Menoridade* é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso

dele sem a direção de outra pessoa. *Sapere aude*¹⁸¹! Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento. Inércia e covardia são as causas de que uma tão grande maioria dos homens, mesmo depois de a natureza há muito tê-los libertado de uma direção alheia (*naturaliter maiorennnes*), de bom grado permaneça toda vida na menoridade, e porque seja tão fácil a outros apresentarem se como seus tutores. É tão cômodo ser menor. Posso um livro que faz as vezes de meu entendimento; um guru espiritual, que faz às vezes de minha consciência; um médico, que decide por mim a dieta etc.; assim não preciso eu mesmo dispendar nenhum esforço. Não preciso necessariamente pensar, se posso apenas pagar; outros se incumbirão por mim desta aborrecida ocupação. Que, junto à grande maioria dos homens (incluindo aí o inteiro belo sexo) o passo rumo à maioridade, já em si custoso, também seja considerado muito perigoso, para isso ocupam-se cada um dos tutores, que de bom grado tomaram para si a direção sobre eles...

É portanto difícil para cada homem isoladamente livrar-se da menoridade que nele se tornou quase uma natureza. Até afeiçoou-se a ela e por ora permanece realmente incapaz de servir-se de seu próprio entendimento, pois nunca se deixou que ensaiasse fazê-lo. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos de um uso, antes, de um mau uso racional de suas aptidões naturais, são os entraves de uma permanente menoridade...

Para este esclarecimento, não é exigido nada mais senão liberdade; (Kant, s/d.p. 1¹⁸²)

Platão:

Alegoria da Caverna

Depois disto – prossegui eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento essa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se

181

Expressão latina que costuma verte-se pelo correlato luso “Ouse saber!”.

182

Artigo em pdf.

construiu um pequeno muro, no gênero dos tapumes que os apresentadores de fantoches colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.

– Estou a ver – disse ele.

– Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objetos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de labor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

– Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas – observou ele.

– Semelhantes a nós – continuei -. Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna?

– Como não – respondeu ele – se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida?

– E os objetos transportados? Não se passa o mesmo com eles?

– Sem dúvida.

– Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objetos reais, quando designavam o que viam?

– É forçoso.

– E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos transeuntes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava?

– Por Zeus, que sim!

– De qualquer modo – afirmei – pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objetos.

– É absolutamente forçoso – disse ele.

– Considera pois – continuei – o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras via outrora. Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objetos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objetos que passavam, o

forçassem com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objetos vistos outrora eram mais reais do que os que agora lhe mostravam?

– Muito mais – afirmou.

– Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objetos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

– Seria assim – disse ele.

– E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objetos? – Não poderia, de fato, pelo menos de repente.

– Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos, refletidas na água, e, por último, para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.

– Pois não!

– Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar.

– Necessariamente.

– Depois já compreenderia, acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo àquilo de que eles viam um arremedo.

– É evidente que depois chegaria a essas conclusões.

– E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros?

– Com certeza.

– E as honras e elogios, se alguns tinham então entre si, ou prêmios para o que distinguisse com mais agudeza os objetos que passavam e se lembrasse melhor quais os que costumavam passar em primeiro lugar e quais em último, ou os que seguiam juntos,

e àquele que dentre eles fosse mais hábil em predizer o que ia acontecer – parece-te que ele teria saudades ou inveja das honrarias e poder que havia entre eles, ou que experimentaria os mesmos sentimentos que em Homero, e seria seu intenso desejo “servir junto de um homem pobre, como servo da gleba”, e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo?

– Suponho que seria assim – respondeu – que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira.

– Imagina ainda o seguinte – prossegui eu –. Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?

– Com certeza.

– E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista – e o tempo de se habituar não seria pouco – acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam?

– Matariam, sem dúvida – confirmou ele.

– Meu caro Gláucon, este quadro – prossegui eu – deve agora aplicar-se à tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a idéia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública.

(PLATÃO, A República, livro VII)

Para ilustrar a alegoria da caverna há uma infinidade de recursos didáticos e paradidáticos que poderiam também estar presentes nas aulas, como HQ¹⁸³ e filmes, a critério do professor e possibilidade de recursos escolares.

Como encerramento da aula, na criação conceitual a proposta é que os alunos respondam por imagens e descrições a seguinte questão:

-Qual a melhor maneira de encontrar/ver a verdade?

Aula -4 Assunto: Liberdade/escolhas

Mob: Cotidiano – Caetano Z. Filho.

Prob: Por que você é assim? Por que age dessa maneira? O que quer com isso?

Inv: Sarte: O existencialismo é humanismo;

Cri: Resposta em forma de RAP;

Nessa aula, a liberdade é quem tem o papel central de nosso trabalho. Os alunos apreciam a música

COTIDIANO ESCOLAR (Caetano Zaganini Filho)

Bola de papel na cara do colega/ Toco de giz branco atira e não sossega/ Fone no ouvido embaixo do cabelo/ Nota dez na moda e zero no conceito/ Pra mim a escola é um fardo pesado/ No celular eu jogo um game disfarçado/ Semana de provão vou ter que estudar/ Que bom que é só de “x”, é fácil de colar/ Hoje eu to no céu faltou um professor/ Vou embora mais cedo TV, computador/ Escola só é bom pras mina paquerar/ Pra esbarrar os “truta” e idéia trocar/ Não sei porque que fazem a gente frequentar/ Esta prisão com muros e grades pra barrar/ Quase tudo que eu ouço eu deixo no lugar/ Ninguém que é são agüenta tanto blá, blá, blá/ ABC, ABC toda criança tem que ler e escrever/ ABC, ABC só não perguntaram se ela vai querer/ Se eu levanto a mão o professor se alegra/ Achando que eu vou perguntar algo da matéria/ Não é nada disso eu só quero saber/ Se posso ir ao banheiro ou água beber/ Na sala eu adoro me aparecer/ Acho que eu sou o cara só não sei por quê/ Hoje vai ter filme na aula pode crer/ Vou tirar um cochilo ou ficar no “converse”/ Silêncio por favor, é hora da chamada!/ Mas só vou responder depois de terminada/ Bateu o sinal todo mundo levanta/ Sai da sala logo, pro corredor se manda!/ Se vier questionário eu faço “copi-cola”/ Se perder a prova invento uma história/ “Migué” tenho de monte nem sei qual vou usar/ Pra enrolar os trouxas sem desconfiar/ ABC, ABC toda criança tem que ler e escrever/ ABC, ABC só não perguntaram se ela vai querer/ Do lado de fora espero o professor/ Pergunto por que veio, por que não faltou?/ Meu Deus! São cinco aulas chatas pra aturar/ Não vejo a hora disso tudo terminar/ Se for trabalho em grupo é bom pra relaxar/ Tem mula que carrega o grupo sem chiar/ Enquanto eu converso, ela vai

trabalhar/ E quando ela se irrita, é só elogiar/ No final do processo eu tiro nota boa/ Mesmo não sabendo, pois fico sempre à toa/ Em casa eles só querem que eu não reprove/ Nem que a coordenação ligue, nem amole/ Eu vivo sempre o agora, o que me dá prazer/ No futuro não penso, pra que me aborrecer?/ Então fico de boa eu sei como driblar/ Todo esse sistema que diz vai me educar/ ABC, ABC toda criança tem que ler e escrever/ ABC, ABC só não perguntaram se ela vai querer/ Retoca a maquiagem no meio da explicação/ Batonzinho na boca, espelhinho na mão/ Catálogo da Avon, revista de fofoca/ Paquerar o broto é tudo que me importa/ Passa atividade pra gente então fazer/ Pergunto vale nota, se não pode esquecer/ Tirar nota azul e ser aprovado/ É tudo que me importa, no mais; papo furado./ Zoar com que ta quieto é meu momento de glória/ Risco a carteira, a parede, toda escola/ Não tenho motivo, só faço pra causar/ Se alguém me acusa então tem que provar/ Não sei no que na vida, a gente vai usar/ Tanto conteúdo de tantas disciplinas/ Então o que importa é saber quando vou ter/ Os bens da propaganda que eu vejo na TV.

Depois da música percebemos sempre um ar de constrangimento, de espanto, mote para nossas discussões, pois no estranhamento vemos surgir o filosofar, assim, sem perder tempo problematizamos:

- Por que você é assim? Por que age dessa maneira? O que quer com isso? Os alunos são convidados a responderem oralmente a essas questões na frente de todos. Sempre há defensores das ações retratadas na música.

Investigamos a ideia de liberdade em Sartre em *O existencialismo é um humanismo*; Os conceitos que nos interessam são a *responsabilidade*, a *liberdade* e a *humanidade*. Vejamos as passagens significativas onde encontramos as ideias para nossa investigação:

Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda a nossa época. (SARTRE, 1987, p. 6-7)

E,

A realidade não existe a não ser na ação; (...) o homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto de seus atos, nada mais que sua vida. (SARTRE, 1987, p. 13)

Finalmente,

Temos que encarar as coisas como elas são. E, aliás, dizer que nós inventamos os valores não significa outra coisa senão que a vida não tem sentido a priori. Antes de alguém viver, a vida, em si mesma, não é nada; é quem a vive que deve dar-lhe um sentido; e o valor nada mais é do que esse sentido escolhido. (SARTRE, 1987, p. 21)

Fechamos a discussão, quase inacabável - pois a liberdade toma conta de todos para se expressarem, justificarem ou assumir sua responsabilidade nesse contexto -, pois temos que encerrar em algum momento e fazemos isso propondo a elaboração de uma réplica da música em forma de Rap (uma linguagem bastante comum aos nossos estudantes), podendo ser feita em trios ou quartetos.

A discussão pode continuar em outros momentos, a critério do professor ou dos alunos.

Conclusão

Um trabalho duro? Sim. Impossível? Não. Somos jovens professores e como todo jovem, somos sonhadores, rebeldes como nossos alunos que diante dessa realidade querem o que não lhes dão, assim também somos nós, queremos possibilidades educacionais que não nos dão, como réplica, criamos a nossa realidade.

Referencias

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Eu, a etiqueta*. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/MjAyODM0/> dia: 15/04/2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Editora Vozes, 1996, 13ª edição, tradução de Raquel Ramalhete.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, Forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo, 1984. 419 páginas. Editora Abril Cultural.

HORKHEIMER, M., & ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KANT, I. *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?* In: Danilo Marcondes. *Textos básicos de ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

PLATÃO. *A República*. Martin Claret. 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1987. SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Coleção os Pensadores. s/d

MÚSICAS:

ZAGANINI FILHO, C. (17/04/2010). *Mc Feliz* [Gravado pela Banda Osso e Dente. Em *Dê cifra ou te devoro* [Meio de gravação: CD.]. Local: Selo Independente.

Mc feliz: <http://zaganini.blogspot.com/2010/04/mc-feliz.html>

ZAGANINI FILHO, C. (17/04/2010). *Analfabeto* [Gravado pela Banda Osso e Dente. Em *Dê cifra ou te devoro* [Meio de gravação: CD.]. Local: Selo independente.

Analfabeto: <http://zaganini.blogspot.com/2010/04/funkanal.html>

ZAGANINI FILHO, C. (17/04/2010). *As flores do meu jardim* [Gravado pela Banda Osso e Dente. Em *Dê cifra ou te devoro* [Meio de gravação: CD.]. Local: Selo independente. (Data da gravação quando diferente da de copyright)

As flores do meu jardim: <http://zaganini.blogspot.com/2010/04/as-flores-do-meu-jardim.html>

ZAGANINI FILHO, C. (11/11/2009). *Cotidiano* [Gravado pela Banda Osso e Dente. Em *Decifra ou te devoro* [Meio de gravação: CD.]. Local: Selo independente. (Data da gravação quando diferente da de copyright)

Cotidiano: <http://zaganini.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=1>

COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO

Leila Rute Oliveira Gurgel do Amaral – UFT leila.gurgel @uft.edu.br

O presente artigo tem como objetivo traçar um panorama geral sobre a violência intrafamiliar contra a criança na contemporaneidade, proporcionando reflexão sobre a formação e atuação profissional. Para melhor compreensão destes fatores, apropriamo-nos de uma pesquisa, realizada pela autora deste artigo, em que discute as questões referentes à formação de pediatras, sendo possível, mesmo em áreas distintas, refletir sobre a formação dos profissionais. Dessa forma, é apresentado um panorama geral da pesquisa realizada, que subsidiará a análise referente à formação do educador. A pesquisa foi descritiva de abordagem qualitativa. O principal objetivo foi o de conhecer concepções e práticas de pediatras relacionadas à violência física intrafamiliar contra a criança, à luz de sua história de vida e formação.

A parte inicial do artigo está dedicada à visão geral sobre violência intrafamiliar, apresentando inclusive a relação entre práticas disciplinares e violência contra a criança. Num segundo momento é descrito os procedimentos da pesquisa. O artigo é finalizado considerando importantes aspectos relacionados à formação e atuação do educador no contexto escolar.

A violência contra a criança pode ocorrer em diferentes lugares, desde os espaços públicos até os privados; entretanto, as pesquisas apontam que é no lar, é na família, que sua incidência é mais frequente e sua gravidade maior (REICHENHEIM; HASSELMANN; MORAES, 1999; ALMEIDA, 2002; BRITO et al., 2005). Embora a família tenha como função proporcionar o desenvolvimento físico e emocional da criança, as estatísticas mostram que é neste espaço privado que a criança mais sofre violência e tem seus direitos subtraídos.

De acordo com a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), por não haver pesquisas nacionais, os dados são obtidos por analogia com países como os Estados Unidos. Por ano, 600 mil crianças e adolescentes são vítimas de violência intrafamiliar. Ou seja: 68 por hora ou 1 por

minuto. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estima que, diariamente, 18 mil crianças e adolescentes são espancados no país.

A Sociedade Internacional de Prevenção ao Abuso e Negligência na Infância (Sipani) afirma que, anualmente, 12% das 55,6 milhões de crianças brasileiras menores de 14 anos são vítimas de alguma forma de violência dentro do lar (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; WORLD HEALTH ORGANIZATION; LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA; SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PREVENÇÃO AO ABUSO E NEGLIGÊNCIA NA INFÂNCIA).

A terminologia violência doméstica tem sido usada para definir atos violentos acontecidos no seio familiar. A palavra doméstica está relacionada ao meio familiar, àquilo que é rotineiro. O termo sugere, ainda, que este tipo de violência manifesta-se num lugar restrito e que os acontecimentos e segredos estão guardados sob o pacto do silêncio.

Em função do caráter privado implícito no termo violência doméstica, optamos neste trabalho pela alteração conceitual proposta pela literatura, denominando violência intrafamiliar. Tal conceito possibilita que a violência seja vista para além do íntimo, para além do restrito, alcançando o público, mobilizando, assim, políticas e ações de enfrentamento (KOLLER; ANTONI, 2004).

Ao pensarmos na violência intrafamiliar, chama-nos a atenção para o fato conhecido na literatura por “pacto do silêncio”, o vínculo entre agressor e agredido, presente nesta modalidade de violência; tornando, desse modo, seu estudo mais intrigante e complexo, complexidade tal capaz de mobilizar diferentes emoções àquele que se depara com este tipo de violência.

A natureza dos vínculos entre agressor e agredido e o pacto do silêncio que se estabelece entre ambos independem de classe social, tornando-se uma característica mais forte da propagação da violência do que os indícios de sua classe socioeconômica. Assim sendo, o caráter privado da violência intrafamiliar consistem em um dos entraves para a proteção da criança em casos de violência acontecidos no seio familiar.

Constitui-se como um tipo de difícil identificação, haja vista sua característica de ser produzida na vida privada. Segundo Tardivo, Pinto Júnior e Santos (2005, p. 63), o desvelamento “representa romper o complô do silêncio e deparar-se com a vítima, o

agressor e a família em um mesmo e único núcleo com uma dinâmica perigosa e destrutiva.”

O agressor geralmente faz parte do convívio da criança ou, pelo menos, é conhecido por ela, e a vítima, em geral, nutre sentimentos de amor e ódio (GUERRA, 1985; AZEVEDO; GUERRA, 1998). Assim sendo, profissionais, vizinhos ou parentes receiam invadir o espaço privado para apontar a existência de violência no lar.

No mês de abril do ano de 2008, a Áustria foi palco de um terrível caso em que o pai manteve a filha por 24 anos em cativo, sendo gerados 7 filhos, frutos do incesto. Durante 24 anos, enquanto o pacto do silêncio imperava, crianças nasciam dessa relação, sendo tolhidas de ver a luz solar, de conhecer o mundo. Manteve-se, assim, o segredo familiar por pelo menos 24 anos.

Na maioria das vezes, a violência intrafamiliar só é descoberta quando atinge um nível de extremo sofrimento para a criança, ou até mesmo sua morte. Outro exemplo que chocou a população brasileira, acontecido recentemente, foi o caso da menina Isabella: classe média, cinco anos de idade, brutalmente espancada, asfixiada e arremessada do sexto andar do prédio em que moravam seu pai e sua madrasta.

Assassinato infantil, violência física, sexual e psicológica, abandono, negligências – casos parecidos com o da menina Isabella – têm acontecido constantemente no mundo e, em especial, em nosso país, em todas as classes sociais. Porém, não alcançam a visibilidade necessária nem mobilidade pessoal, política e social suficiente para ações mais incisivas, constituindo, dessa forma, em grande desafio tanto para a pesquisa quanto para a atuação profissional de tal problemática.

Como fato produzido histórica e socialmente, a violência intrafamiliar é universal, não circunscrita a países subdesenvolvidos e nem ligada exclusivamente às condições socioeconômicas, embora fatores ligados às privações financeiras e à falta de perspectivas são fontes de estresse e podem levar ao aumento da incidência deste tipo de violência (PANÚNCIO-PINTO, 2006).

Na compreensão deste fenômeno multicausal, há que se considerar também que a notificação da violência parece ser mais comum nas classes desfavorecidas, onde as famílias, por serem mais carentes, geralmente necessitam receber auxílio dos programas sociais e comunitários e, por conseguinte, encontram-se mais expostas às intervenções do poder público (DESLANDES, 1994). As famílias que têm maior independência do poder público para sua manutenção podem manter mais encobertas as práticas familiares violentas, o que não significa, necessariamente, menor incidência de

violência intrafamiliar nestas camadas sociais, quando comparadas às de baixo poder econômico.

Outro aspecto a ser considerado, ao tratarmos da violência intrafamiliar, é a “síndrome do pequeno poder” (SAFFIOTI, 1989). Ela está relacionada com a questão de oprimir e ser oprimido. O pai que, humilhado em seu serviço, ao chegar à sua casa espanca seu filho, está exercendo tal poder. O indivíduo, ao ser oprimido pelo macropoder, acaba por exercer de forma desproporcional e exagerada sua pequena autoridade. Forma-se um ciclo: de violentado para violentador.

Saffioti (1989), na introdução do livro *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (AZEVEDO; GUERRA, 1989) diferencia a vitimação da vitimização, conceituando vitimação como a violência expressa entre as classes sociais, no macropoder, em que a classe que detém maior poder subjuga aquela menos favorecida, produzindo diferentes tipos de vítimas, como as de alimento, educação, emprego, entre outros. A vitimização relaciona-se também com a questão do poder, porém não mais de um macropoder, mas do poder limitado, dentro de uma determinada classe social, dentro do ambiente familiar, em que aquele que tem mais poder (pais ou cuidadores) subjuga o menos favorecido (criança).

Por muitos séculos, a violência intrafamiliar foi entendida como um fenômeno que ocorre no âmbito privado e somente diz respeito às pessoas que a vivenciam. O homem exercia sem questionamentos o seu domínio sobre as mulheres e as crianças, e cabia aos outros a aceitação e submissão. [...] a partir da evolução histórica e social, iniciou-se a conscientização desse processo e, por conseguinte, através do Movimento dos Direitos Humanos, a consolidação de leis que impedem os maus-tratos a outros seres humanos (KOLLER; ANTONI, 2004, p. 296).

Embora seja difícil estabelecer relações causais, pesquisas evidenciam que crianças de pais alcoólicos, abusadores, violentos, negligentes sofrem impactos negativos mesmo quando não sofrem diretamente a violência, mas a testemunham. A literatura relata a presença de dificuldades emocionais, como depressão, ansiedade, incontinência urinária, pesadelos, problemas de comportamento como delinquência, pouco controle dos impulsos, dificuldades de ajustamento social, atrasos cognitivos e sociais (GUILLE, 2004; BAIR-MERRITT, 2006).

Ferrari e Vecina (2002) apontam para conseqüências em curto e longo prazo, salientando que, em curto, prazo a criança poderá desenvolver problemas físicos, dificuldades no desenvolvimento das relações de apego e alterações no desenvolvimento cognitivo, na linguagem e rendimento escolar. Em longo prazo, pode tornar-se pai abusador, pode apresentar seqüelas físicas, conduta delinqüencial e comportamentos suicidas.

O objetivo da exposição de algumas conseqüências da violência sobre a criança é o de oportunizar reflexões relacionadas ao desenvolvimento infantil, ao ciclo familiar, contexto social e instituições de apoio, buscando compreender aspectos individuais, sociais, econômicos e políticos, que possibilitem a criação de estratégias para superação e a busca pela prevenção da violência contra a criança.

Importante compreender que o conceito de violência é construído, e esta construção está ancorada no contexto social, econômico e político, como aponta Wieviorka (2006). Um exemplo dessa questão é o bater nos filhos. Se retrocedêssemos para as décadas de 1960 ou 1970, o que poderíamos dizer sobre um pai que batia num filho? Seria considerado um violentador? Mesmo que houvesse excessos? Pouco se falava sobre a prática do bater, sendo esta considerada necessária à educação e demonstração de amor. Com as mudanças sociais e o surgimento das leis de proteção à criança, a mesma conduta, atualmente, tem sido cada vez mais questionada. O ato que outrora era interpretado como importante para a “boa educação” passa a ser compreendido como ações prejudiciais ao desenvolvimento infantil.

A preocupação dos cientistas em saber qual a melhor forma de educar os filhos não é atual e remete à década de 1930. O modelo teórico proposto por Baumrind (1966) exemplifica, neste período, a intencionalidade dos estudos voltados às práticas educativas para a infância e estilos parentais utilizados na educação.

Outras pesquisas enfatizando os estilos parentais podem ser apontadas para referendar a preocupação quanto à educação de crianças (GLASGOW et al., 1987; STEINBERG; ELMEN; MOUNTS, 1989; LAMBORN et al., 1991; STEINBERG, 1991; STEINBERG et al., 1994; ALVARENGA; PICCININI, 2001; BAUMRIND, 2001; WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003; WEBER, 2004; WEBER et al., 2004; WEBER et al., 2006).

A categorização dos estilos parentais auxilia na compreensão geral do cuidado com a criança; porém, o caráter dinâmico da educação não permite enquadramentos rígidos, demonstrando que fatores biológicos, sociais e culturais promovem a criação e

re-criação de novos estilos parentais, conforme demonstrado pelas pesquisas. Há fatores intergeracionais (WEBER, 2006) na transmissão de estilos parentais. Isto está relacionado à condição de educar a partir de suas próprias experiências e crenças. Nesse contexto, são observáveis diferentes estilos, que vão desde o abandono, a rejeição e a negligência até o amor desmedido, tal como denomina Calligaris (1994). Cabe ressaltar, entretanto, que os fatores intergeracionais não são dominantes na produção do estilo parental dos pais. Sobre eles incidem outras influências, tais como: mídia, cultura, história de vida e interações sociais. A ciência de um modo geral, e mais especificamente educação, psicologia e medicina, também interferem na prática educativa dos pais.

A partir de discussões contemporâneas sobre o bater em filhos surge a necessidade de estruturar, conforme discutido por Oliveira (2006), a integração entre práticas e concepções de educadores, possibilitando o surgimento de novos modelos menos coercitivos.

A prática do bater, ao ser constituída social e culturalmente, receberá diferentes interpretações “conforme se entenda ou não o bater nos filhos como violência” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 27). Convivemos, em nossa sociedade, com a punição física conferida aos filhos como ato disciplinar, sendo o limite entre disciplina e violência tênue.

No Brasil, a utilização da força física como medida disciplinar é parte integrante dos costumes pedagógicos, transmitidos nas famílias de geração a geração. O limite entre disciplina e violência é definido pelos padrões comunitários de tolerância ao uso da força física contra crianças (DAVOLI et al., 1994, p. 93).

No Brasil, a prática disciplinar de punição física tem sido perpetuada nas diferentes gerações. Aceita como forma de educar, faz parte das práticas pedagógicas. Castigos e repressões impostos às crianças respondem ao ideário dos pais de torná-la submissa à autoridade paterna, estando intimamente relacionados às crenças culturais, sociais e religiosas.

Uma pesquisa realizada por McCormick (1992) ilustra a visão que a maioria dos profissionais tem sobre o bater em filhos. O trabalho teve como objetivo analisar se médicos de família e pediatras apoiavam o uso de punição corporal. O apoio a esta prática foi considerado quando os médicos, em sua atuação, falavam para um pai que

bater era uma resposta apropriada a qualquer um de uma série de comportamentos infantis apresentados pela pesquisa, como agressividade da criança, desafio da autoridade parental, desobediência ou, ainda, ataque de cólera (birra).

Cerca de setenta por cento (70%) dos médicos de família e cinquenta e nove por cento (59%) dos pediatras afirmaram bater em seus filhos. Setenta e um por cento (71%) dos entrevistados não consideravam que esta prática pudesse proporcionar outros tipos de violências mais graves. Os resultados da pesquisa demonstraram que a maioria dos médicos apoiou o uso de castigos corporais.

Azevedo e Guerra (2001, p. 376) afirmam que os defensores desta prática especificam como e quando ela tem que ser utilizada, enfatizando que os pais, ao bater, devem ter a intenção de corrigir e ensinar, nunca agir dentro de um contexto de raiva, frustração ou desejo de ferir, limitar-se sempre em termos de intensidade a uma ou duas palmadas no bumbum ou nas coxas somente e que, ainda, esta prática não deve ser a única e a mais comum forma de disciplina.

Este mapeamento auxilia a compreendermos a complexidade que envolve o ato de educar e o quanto o bater em filhos ainda é entendido como prática importante para a boa formação da criança. As punições físicas podem ser compreendidas como práticas violentas ou disciplinares, de acordo com o contexto sociocultural e crenças sociais sobre as formas de corrigir e educar uma criança. Qualquer intervenção neste campo deve considerar os contextos sociais e culturais como fontes de atuação.

Com o objetivo de melhor compreender esta temática, a autora do presente artigo realizou-se no ano de 2008, uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, tendo como participantes pediatras. O modelo de entrevista utilizado foi o da *história de vida temática*, tendo como característica dois momentos: relato espontâneo sobre sua história de vida e complementação através de tópicos previamente definidos pelo pesquisador. O objetivo desta pesquisa foi o de conhecer concepções e práticas de pediatras relacionadas à violência física intrafamiliar contra a criança, à luz de sua história de vida e formação. O número de participantes foi definido utilizando-se o próprio universo do hospital e o ponto de saturação. A análise apoiou-se na contraposição de sentidos construídos no processo de pesquisa e interpretação a partir da familiarização com o campo de estudo e os princípios teóricos básicos. Os resultados apontam para a diferenciação feita pelos profissionais entre bater como forma de disciplina, reconhecido como *palmada educativa*, e a ação violenta. Evidencio-se a preocupação dos profissionais com a educação contemporânea, indicando a falta de

suporte educacional e de orientação aos pais. Os dados revelaram, ainda, que a ineficiente formação recebida e a precária estrutura de apoio aos profissionais provocam incertezas e apreensões quanto ao ato de notificar. Em se tratando de serviços de apoio, os profissionais vêem na psicologia a oportunidade de amparo emocional. Sugere-se que, aos profissionais, devem ser dadas oportunidades de escuta, proporcionando reflexões, mudanças de postura e possibilidades de criação de novas estratégias de enfrentamento.

A partir dos dados acima mencionados e das considerações teóricas apresentadas, passaremos a discutir sobre a formação e atuação do professor relacionando ao contexto da violência intrafamiliar contra a criança.

O educador, ao receber diferentes alunos advindos de diversos contextos sociais; crianças submetidas ao silenciamento e em situação de risco, necessita de bagagem teórica para lidar com questões referentes à violência como a identificação, o manejo familiar e encaminhamentos.

Denunciar maus-tratos infligidos à criança é dever de todo aquele que toma conhecimento ou simplesmente suspeita que a criança esteja sob violência. O ECA (BRASIL, 1990), no artigo 245, descreve a obrigatoriedade de denúncia pelo profissional, afirmando:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

O professor, deve identificar ou suspeitar casos de violência contra a criança, para que os encaminhamentos aconteçam e, desse modo, a violência passe a ser “enxergada” e combatida (FONSECA et al., 2002; TAQUETTE et al., 2003; DOWD, 2004). De sua atuação também dependem as estatísticas, que auxiliam nas pesquisas, estudos e elaboração de estratégias de superação. E, com certeza, identificação, notificação e manejo deveriam ser objetos focalizados na sua formação.

O primeiro passo em uma atuação é o reconhecimento da violência. O professor precisa estar informado e sensibilizado para identificar o tipo de violência e os

encaminhamentos necessários. Em se tratando da violência física, há maior facilidade em distingui-la de outros ferimentos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA et al. (2001), porém, quando circunscrita ao ambiente doméstico, torna-se difícil seu reconhecimento, pois, além de ser confundida com prática educativa, ainda acontece no âmbito privado.

O castigo corporal, a forma mais freqüente de agravo contra o menor, é entendido como recurso disciplinar válido para crianças; o que implica em um percentual de ‘excessos’ aceitos como acidentais ou até justificados. Dentro desta visão, as lesões decorrentes da violência física não necessitam tratamento, ou são medicados no domicílio (MENEZES et al., 1996, p.79).

Dessa forma, os números relativos a crianças violentadas acabam sendo de menor incidência nas estatísticas do que acontece na realidade. E nessa direção apontam os depoimentos: confirma-se, aqui, o indicado em pesquisas mundiais, a partir da subestimação das estatísticas sobre crianças violentadas e a necessidade de planejamentos que visem a proporcionar maior visibilidade a este fenômeno (CHADWICK, 1990; FERREIRA, 2005; TARDIVO; PANÚNCIO-PINTO, 2006).

A academia é um importante espaço para que este olhar sobre a infância seja ampliado. Infelizmente, poucas têm sido as oportunidades de discussão desta temática nos cursos de formação dos professores. A falta de estágio, temas e teorias relacionados a esta temática trazem insegurança ao profissional com relação à melhor forma de abordar a violência; aliadas a isso, outras questões somam-se, como a história de vida de cada professor.

Essa possível insegurança emocional pode ocorrer por conta de não haver um preparo específico na formação (...) Por outro lado, não pode ser descartada a dificuldade para se lidar com essa questão devido a aspectos de ordem subjetiva, tais como: tipos de personalidade, história de vida e defesas psicológicas (GOMES et al., 2002a, p. 4).

Isto nos faz pensar que a atuação dos professores¹⁸⁴ está intimamente relacionada com sua história de vida; suas experiências passadas e atuais têm guiado suas condutas e orientações. Como ponderou um dos participantes da pesquisa, ao explicar sua atuação afirmou: “[...] a gente vai na carga pessoal que você adquiriu, e muito da sua vida”!

E, com efeito, a maioria dos currículos de licenciatura e formação de professores, não têm incorporado a violência como tema em suas discussões, ficando o profissional à mercê do que acredita ser mais correto fazer, em situações de violência doméstica contra a criança (ALMEIDA, 1998; GONÇALVES; FERREIRA, 2002).

Embora haja significativos avanços quanto às práticas de ensino e saúde infantil, estudos demonstram que a adequação de tal realidade no contexto acadêmico ainda tem sido lento se considerada a urgência no sentido de que estes profissionais adquiram uma visão ético-humanista sobre sua prática (WESTPHAL; CARVALHO, 1984; PEREIRA; ALMEIDA 2005).

[...] as técnicas de ensino inovadas, embora importantes, têm um valor relativo quando adotadas isoladamente por um ou outro docente, pois não têm força de expressão suficiente para ruptura do ‘status quo’ (WESTPHAL; CARVALHO, 1984, p. 93).

Assim sendo, é possível compreender que, embora existam ações no sentido de proporcionar ao aluno novas práticas de ensino, se estas se constituírem como práticas isoladas, pouco resultado será obtido, trazendo insatisfação ao docente e descrédito à forma inovadora de ensino. “Desnaturalizar” as experiências vividas dentro das academias deve ser a meta ao formar o professor que estará atuando num contexto social pós-moderno:

Em relação à notificação, ainda, alguns fatores podem contribuir para que o professor não a faça, como a exposição do profissional, o sentimento de despreparo, a vulnerabilidade, o risco físico e moral a que ficam sujeitos, a descrédito no encaminhamento, precariedade dos serviços, entre outros. Pires et al. (2005) apontam que a ausência de um suporte institucional aumenta a probabilidade de os profissionais escolherem a omissão ao invés da notificação. Isto foi observado em nosso estudo

¹⁸⁴ A autora, está realizando uma pesquisa relacionada às concepções dos professores sobre violência. Os dados, ainda que parciais, serão apresentados no X CONPE, 2010.

quando os participantes afirmaram que a denúncia no hospital-escola é facilitada pela rede de apoio que possuem; contudo, ainda assim há receios, incertezas e omissões.

O encaminhamento pode ser entendido com uma das ações pró-ativas, em que o professor, consciente da complexidade e gravidade da violência, solicita outros olhares para a compreensão do fenômeno. Por outro lado, o mesmo procedimento pode significar a dificuldade do profissional em se envolver com a questão da violência, preferindo transferir para outro profissional a responsabilidade.

Diante desse conflito a responsabilidade no encaminhamento dos ‘casos de violência’ se dicotomiza e o enfrentamento da questão é, no setor público, considerado mais seguro. Nele nunca se está sozinho. Há uma instituição municipal, estadual ou federal funcionando como âncora e o indivíduo transita sua intervenção mediado pela esfera pública (BRAZ; CARDOSO, 2000).

Um ponto ainda a ser explorado é relacionado aos sentimentos dos professores gerados a partir do contato com a criança vitimizada. A busca pela informação e a compreensão dos próprios sentimentos poderá aproximar o profissional de práticas mais assertivas. Os participantes trouxeram falas que expressaram angústias e impotências geradas ao atender casos de violência.

O temor do desconhecido, associado ao sentimento de solidão e à falta de apoio, pode evocar apatia diante da conduta que, racionalmente, deveria ser tomada. A escolha por se abster acaba sendo uma defesa contra incertezas e receios. Conforme afirma Ferreira (2005), a notificação acaba se tornando uma tarefa árdua para quem, em sua formação, não teve subsídios para reflexão e compreensão desta temática.

Entender as dificuldades pelas quais o profissional passa no seu dia-a-dia é fundamental. As considerações de muitos trabalhos têm sido no sentido de enumerar as obrigações dos profissionais e chamá-los para a responsabilidade de suas práticas. Acreditamos ser necessário ir além da responsabilização, alcançando a compreensão dos sentidos dados por estes profissionais às suas ações. E a apropriação desta compreensão por parte dos próprios professores possibilita maior segurança quanto ao ato de notificar e maior assertividade nas práticas efetuadas.

Ao depararem-se com a violência intrafamiliar contra a criança, os entrevistados expressaram sentimentos de indignação. A tentativa de encontrar culpados

pode ser expressa pelas verbalizações ou pelas condutas muitas vezes inadequadas, demonstrando sentimentos de revolta e indignação pelo fato de os pais não terem protegido o filho ou por serem eles mesmos os agressores (FERREIRA, 2005). Esta atitude impede o profissional de pensar estratégias que possibilitem a mudança de comportamento dos responsáveis.

Os rompantes emocionais nem sempre conduzem a atitudes acertadas. A maturidade, a ponderação e a análise da situação pelo profissional proporcionam uma avaliação mais sensata e equilibrada. Porém, isso exige que o profissional adquira este preparo ao longo de sua formação; não um preparo intelectual apenas, mas possibilidades reflexivas e análise crítica. A incapacidade dos professores em reconhecer o problema e entendê-lo de forma ampla pode provocar furores emocionais que impossibilitarão a execução de uma conduta apropriada que vise ao bem-estar da criança e da família (FERREIRA, 2005).

A discussão sobre o tema da violência contra a criança ainda carece de espaços na academia, nas práticas cotidianas e, sobretudo, no desejo pessoal de poder contribuir para o seu decréscimo.

O avanço na questão da notificação é descrito na literatura como atrelado à condição em que o profissional esteja inserido em oportunidades sistemáticas de discussão, sensibilização e reflexão (FERREIRA, 2005). Entretanto, acreditamos que estas ações podem ser mais bem incorporadas se o profissional puder ser ouvido e acolhido em suas angústias e incertezas.

Consideramos que os resultados do presente estudo são elucidativos para indicar a importância de um destaque à questão da violência contra a criança que ultrapassa o âmbito da divulgação e alerta e atinja o nível sócio-educativo da população em geral e, principalmente, o formativo dos profissionais que atuam diretamente com criança. Nossas informações apontaram, ainda, para a necessidade de interlocução entre áreas de conhecimento, a fim de que o profissional possa atuar proporcionando situações que levem à reparação e atuando, também, de forma preventiva, obtendo apoio e estando integrado a outros órgãos de atendimento a crianças vítimas de violência doméstica.

. Acreditamos que estas iniciativas promovem crescimento profissional e conseqüente profilaxia em casos de violência doméstica contra a criança. Apontamos, ainda, para a necessidade de pesquisas que envolvam a temática estudada, podendo ampliar e melhorar o acervo de discussões da literatura especializada sobre a violência

doméstica contra a criança, uma vez que ainda é escassa a produção de materiais que buscam compreender a atuação do professor frente ao atendimento à criança e à família vitimizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. N. *Maus tratos infantis num centro urbano degradado*. Projecto Despertar para a Vitória. 1998. Disponível em: <<http://www.iec.uminho.pt/cedic/textos/maustratos.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2002.

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 3, pp. 449-460, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). Disponível em: <<http://www.abrapia.org.br>>. Acesso em: 2 maio 2008. [Site desativado. Artigos migrados para: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/>>].

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001.

_____.; _____. *Pele de asno não é só história: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família*. São Paulo: Rocca, 1998.

_____.; _____. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989.

BAIR-MERRITT, M. H. et al. *Pediatric residency training on domestic violence: a national survey*. Ambulatory Pediatrics, v. 4, n. 1, pp. 277-291, jan./feb. 2006.

BAUMRIND, D. *Does relevant research support a blanket injunction against disciplinary spanking by parents?* In: ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 109., Aug. 24 2001, Washington, D.C.. Disponível em: <<http://ihd.berkeley.edu/baumrindpaper.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2002.

_____. *Effects of authoritative control on child behavior*. Child Development, v. 37, n. 4, pp. 887-907, 1966.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. pp. 135. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

BRAZ, M.; CARDOSO, M. H. C. A. *Em contato com a violência: os profissionais de saúde e seus pacientes vítimas de maus-tratos*. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, pp. 91-97, jan. 2000.

BRITO, A. N. M. et al. *Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção*. Ciências e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, pp. 143-149, jan./mar. 2005.

CALLIGARIS, C. O. *O reino encantado chega ao fim*. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno Folha Mais, pp. 4-6.

CHADWICK, D. L. *Preparation of court testimony in child abuse cases*. Pediatric Clinics of North America, v. 37, pp. 955-970, 1990.

DAVOLI, A. et al. *Prevalência de violência física relatada contra criança em uma população de ambulatório pediátrico*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, pp. 91-98, jan./mar. 1994.

DESLANDES, S. F. *Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, pp. 177-187, 1994.

DOWD, M. D. *The emerging role of the pediatric emergency department in intimate partner violence*. Clin Ped Emerg Med, v. 5, pp. 276-283, 2004.

FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Orgs). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora, 2002.

FERREIRA, A. L. *Acompanhamento de crianças vítimas de violência: desafios para o pediatra*. Jornal de Pediatria (Rio J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl., pp. S173-S180, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

FONSECA, S. S. et al. *Fatores de risco para injúrias acidentais em pré-escolares*. Jornal de Pediatria (Rio J.), Porto Alegre, v. 78, n. 2, pp. 97-104, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v78n2/v78n2a07.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

FOSSI, L. B.; GUARESCHI, N. M. de F. *A psicologia hospitalar e as equipes multidisciplinares*. Rev. SBPH, v. 7, n. 1, pp. 29-43, jun. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rsbph/v7n1/v7n1a04.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2007.

GLASGOW, K. L. et al. *Parents Styles adolescents' attributions and education outcomes in nine heterogeneous high schools*. Child development, v. 68, pp. 507-529, 1987.

GOMES, R. et al. *A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o adolescente em uma unidade pública de saúde*. Ciência e Saúde Coletiva, v. 7, n. 2, pp. 275-283, 2002a.

GONÇALVES, H. S.; FERREIRA, A. L. *A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, pp. 315-319, jan./fev. 2002.

GUERRA, V. N. de. A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revistada*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas*. São Paulo: Cortez; 1985.

GUILLE, L. *Men who batter and their children: an integrated review*. Aggression and Violent Behavior, v. 9, n. 2, pp. 129-163, Mar./Apr. 2004.

HERRERA, C.; AGOFF, C. *Dilemas del personal médico ante la violencia de pareja en México*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, pp. 2349-2357, nov. 2006.

KOLLER, S. H.; ANTONI, C. D. *Violência intrafamiliar: uma visão ecológica*. In: _____. (Org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LAMBORN, S. D. et al. *Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. Child Development, v. 62, n. 5, pp. 1049-1065, Oct. 1991.

LE MOS, F. C. S.; GUIMARÃES, J. L.; CARDOSO JUNIOR, H. R. *A produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes*. In: ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. (Orgs). *Gênero e violência*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. pp. 89-110.

MCCORMICK, K. F. *Attitudes of primary care physicians toward corporal punishment*. JAMA, v. 267, n. 23, pp. 3161-3165, 17 Jun. 1992.

MENEZES, M. G. P. et al. *A criança vítima de maus-tratos atendida em serviços de emergência*. *Pediatria* (São Paulo), v. 18, n. 2, pp. 75-81, jul./ago. 1996.

OLIVEIRA, T. T. S. e. *Educar é punir? Compreendendo pontos de vista de pais denunciados por violência física contra seus filhos*. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PANÚNCIO-PINTO, M. P. *O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos: uma análise do discurso*. 2006. 193 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, O. P.; ALMEIDA, T. M. C. de. *A formação médica segundo uma pedagogia de resistência*. *Interface – Comunic., Saúde, Educ., Botucatu*, v. 9, n. 16, pp. 69-79, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a06.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2008.

PHEBO, L.; MOURA, A. T. M. S. *Violência urbana: um desafio para o pediatra*. *Jornal de Pediatria* (Rio J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl., pp. S189-S196, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa09.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2007.

PIRES, M. J. et. al. *Barreiras para a notificação pelo pediatra, de maus-tratos infantis*. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.*, Recife, v. 5, n. 1, pp. 103-108, jan./mar., 2005.

REICHENHEIM, M.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. *Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação*. *Ciências e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. *A síndrome do pequeno poder*. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. (Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989. pp. 13-21.

SGS-VIOLENCE. Secretary-General's Study on Violence against Children. *World Report on violence against children*. 2006. Disponível em: <<http://www.violencestudy.org/r229>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP) et al. *Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência*. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], mar. 2001.

STEINBERG, L. et al. *Overtime – change in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. Child development, 65 pp.754-770, 1994.

_____. et al. *Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches*. Journal of Research on Adolescence, v. 1, n. 1, pp. 19-36, 1991.

_____.; ELMEN, J. D.; MOUNTS, N. S. *Autoritative parents, psycosocial and academic success among adolescents*. Child development, 60. pp. 1424-1436, 1989.

TAQUETTE, S. R. et al. *A violência nas relações afetivas dificulta a prevenção de DST/AIDS?* Jornal de Pediatria (Rio J.), Porto Alegre, v. 79, n. 4, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v79n4/v79n4a14.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

TARDIVO, L. S. P. C.; PINTO JÚNIOR, A. A.; SANTOS, M. R. S. *Avaliação psicológica de crianças vítimas de violência doméstica por meio do teste de fábulas de Düss*. Revista de Psicologia, v. 6, n.1, pp. 59-66, jan./jun. 2005.

WEBER, L. N. D. *A evolução das relações parentais: uma abordagem etológica*. Psicologia Argumento, v. 22, n. 38, pp. 19-26, 2004.

_____. et al. *Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, pp. 407-414, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a11.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2007.

_____. et al. *Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 4, pp. 323-332, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2006.

_____.; _____.; _____. *A relação entre estilo parental e o otimismo da criança*. PSICO-USP, v. 8, n. 1, pp. 71-79, 2003.

WESTPHAL, M. F.; CARVALHO, M. M. B. de. *Técnicas de ensino e formação do pediatra*. Pediatria, São Paulo, v. 6, n. 3, pp. 89-93, jun. 1984.

WIEVIORKA, M. *Violência hoje*. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 11, suppl. 0, pp. 1147-1153, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v11s0/a02v11s0.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

COMPREENSÃO EM LEITURA E CONDIÇÕES DE ESTUDO E LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS DUAS MEDIDAS

Cibely Francine Pacifico – cibelypacifico@gmail.com

Dra. Katya Luciane de Oliveira – katya@uel.br

Tamiris S. de Oliveira - tamirissasaki@hotmail.com

Nayara T. Naves - naytiemi@hotmail.com

Karina Stagliano - ka_stagliano@hotmail.com

Universidade Estadual de Londrina - Iniciação Científica – Fundação
Araucária

INTRODUÇÃO

Sabe-se da extrema importância que a leitura, bem como sua correlata, a escrita possuem nos dias de hoje. Tarefas básicas e cotidianas como ler uma receita, instruções de uso de qualquer equipamento ou até mesmo os sinais de trânsito, requerem uma boa compreensão em leitura. Entretanto, por mais comum que seja a leitura, não é fácil de ser adquirida, visto que há inúmeros fatores cognitivos que interferem na sua efetiva aquisição. Dessa forma, ela não é sinônimo apenas de decifrar letras do alfabeto, de decodificá-las em sons e juntá-las para formar palavras e frases. Ler é também compreender o texto lido, de forma que a nova informação se relacione com as adquiridas anteriormente. Logo, cabe relatar, inicialmente, os processos envolvidos na leitura, os quais compreendem aos processos perceptivos, processos de acesso ao léxico, aos processos sintáticos e, por último, os processos semânticos (Muñoz, Fresneda, Mendoza.; Carballo & Pestun,(2005)

Muñoz et al (2005) abordam que os processos perceptivos referem-se à forma como as letras e frases são percebidas pelo indivíduo. Assim, dizem respeito basicamente, aos movimentos oculares capazes de captar a informação gráfica e armazená-la na memória sensorial ou icônica, passando de imediato, à memória de curto prazo. Enquanto, os processos de acesso ao léxico se referem a uma série de operações necessária para que o indivíduo acesse o léxico mental, ou seja, informações sobre os conhecimentos semânticos, fonológicos e ortográficos, armazenados da memória de longo prazo. Para tanto, faz-se uso de duas Rotas ou Vias, conforme descrito na



sequência.

A primeira rota denominada de Rota Léxica, Direta ou Visual, na qual há um reconhecimento global e imediato das palavras que já foram processadas e estão armazenadas no léxico mental da pessoa, sem dividi-la em seus fonemas. Já a segunda, a Rota Subléxica, Indireta ou Fonológica, compreende a correspondência grafema-fonema, sendo intensamente usada na leitura de palavras desconhecidas. Vale ressaltar que, para uma boa leitura, é imprescindível que tanto a Rota Léxica quanto a Rota Subléxica funcionem paralelamente e de forma complementar.

Os processos sintáticos referem-se às estruturas gramaticais básicas da linguagem, que proporcionam que o leitor compreenda a relação das palavras entre si, e os processos semânticos fazem alusão aos processos realizados para que se possa compreender o significado das palavras, frases ou textos. Ambos processos são de extrema importância para uma leitura com significado. Entretanto, para uma leitura com compreensão, não basta o leitor possuir esses fatores bem constituídos, isto é, a identificação das palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, visto que também é imprescindível que ele contextualize e atribua um significado a aquilo que lê. Dessa maneira, quando uma pessoa atinge esse patamar, é considerado um leitor fluente, agregando a isso fatores como velocidade, criticidade e criatividade.

Segundo Boruchovitch (2001) e Oliveira, Santos & Boruchovitch (2006, 2007), a competência em leitura envolve várias outras habilidades, como a capacidade do leitor em criar suas próprias estratégias de compreensão; de construção do significado; de identificação do macro, micro e superestrutura de um texto; estabelecer rede de relações; organizar informações que compõem diferentes partes do texto lido; efetuar inferências; localizar informações importantes, bem como analisar a informação recebida.

Salles e Parente (2006) sugere que há uma relação entre o automatismo no reconhecimento e decodificação das palavras e a compreensão da leitura. Assim, quanto mais rápida for a decodificação de cada palavra, maior será a capacidade da memória de trabalho integrar as operações de análise sintática, e de integração semântica das palavras que constituem as frases, bem como a integração destas no texto, indispensáveis na compreensão da leitura. Os autores afirmam ainda que, além desse automatismo, na compreensão de um texto, faz-se necessário também elaborar uma representação mental do conteúdo que está sendo lido, para que haja uma melhor integração deste com materiais já pertencentes ao léxico do indivíduo.

Kintsch e Van Dijk (1978) e Kintsch (1988) apresentam um modelo de compreensão textual o qual assume que, devido às limitações da memória de curto prazo o processamento textual é realizado em forma de ciclos, os quais correspondem aproximadamente a uma frase. Após estes ciclos, a macroestrutura, ou seja, uma estrutural generalizada do significado, é extraída das proposições do texto e armazenada na memória episódica. Em um ciclo seguinte, há uma alteração das representações anteriores na memória episódica, proporcionando uma construção gradual do texto. Portanto, a compreensão em leitura pode ser resumida como um processo que proporciona elaborar a macroestrutura de um texto a partir de sua microestrutura, sendo a macroestrutura mais fácil de ser lembrada do que a microestrutura, ou seja, as frases.

Os mesmos autores fazem ainda referência a três níveis de representação do discurso, do texto. O primeiro nível diz respeito à estrutura de superfície, isto é, às palavras que estão contidas em um texto; o segundo ao conteúdo semântico e global (micro e macroestrutura, respectivamente); e o terceiro ao modelo de situação. Este último configura-se com extrema importância, uma vez que é responsável pela representação situacional descrita no texto, retirada deste e inter-relacionada com conhecimentos prévios do leitor, caracterizando as inferências (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Em suma, para que haja uma compreensão do texto, há que se atentar para inúmeros fatores cognitivos que se inter-relacionam, incluindo os processos básicos da leitura como o reconhecimento e extração do significado das palavras, que apesar de importantes, não são suficientes. Portanto, para que ocorra uma compreensão textual bem sucedida, deve-se atentar para os processos cognitivos de alto nível, como a capacidade de realizar interpretações, inferências, e habilidades de memória e linguísticas, que em conjunto, contribuem para que haja uma representação macroestrutural do texto (Santos, Boruchovitch & Oliveira, 2009).

Autores como Spira, Bracken e Fischel (2005) argumentam que a leitura se concretiza quando o leitor é capaz de realizar analogias entre os diferentes trechos do conteúdo textual. Isso é possível quando ele utiliza os conhecimentos previamente armazenados para que sirvam de subsídios para que novos conteúdos sejam compreendidos.

No entanto, para que haja uma compreensão adequada do material lido, é importante considerar os aspectos ambientais que também influenciam nesse processo, uma vez que de nada adiantaria um sujeito apresentar as funções cognitivas intactas se

não possuir condições de estudo adequadas. Em relação a isso, Woolfolk (2000) argumenta que o equilíbrio ambiental é tão importante para a aprendizagem quanto o aspecto cognitivo e emocional do indivíduo. Dessa maneira, a compreensão de um texto, bem como a aprendizagem, se consolida por meio da dinâmica inerente a esse processo e as condições favoráveis para que isso ocorra. Tais condições englobam entre outros aspectos temporais, ambientais, sociais e matérias.

Nessa perspectiva, ao tratar de condições de estudo, pode-se falar de duas vertentes: às estratégias adotadas pelo leitor para que haja um melhor aproveitamento e as condições sociais que promovam um bom aprendizado e, conseqüentemente, um bom desempenho na compreensão em leitura. Assim, o baixo desempenho acadêmico é sem dúvida um fenômeno com múltiplas causas, e seus determinantes podem estar relacionados a limitações orgânicas, história de aprendizado de cada indivíduo ou mesmo a condições adequadas que possibilitem comportamentos pró-estudo.

Atualmente é frequente crianças e jovens de níveis socioculturais abastados apresentarem uma agenda preenchida com diversas atividades extracurriculares, por vezes tais atividades tomam grande parte do dia destes alunos, diminuindo o tempo de estudo destes.

O acesso à internet e outros meios de comunicação e entretenimento também competem na atenção e concentração dos estudantes. Além disso, concorrem também para o desequilíbrio com materiais pedagógicos muitas vezes obsoletos e pouco atrativos tornando mais difícil o engajamento na leitura e estudos (Pergher & Velasco, 2007).

Dessa maneira, Willoughby, Porter, Belsito e Yearsley (1999) apontam que o emprego de estratégias de aprendizagem no momento do estudo pode alavancar o desempenho. Elas podem ser tanto de ordem cognitiva, como ensaio, elaboração e organização das informações, como também de ordem metacognitiva, como planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos e afetivos.

Em contrapartida, Watanabe, Cassetari, Santos, Lombard-Platet e Di Domenico (2001) ressaltam a importância do meio social na aprendizagem, bem como na compreensão em leitura. Segundo eles, o histórico das escolas nacionais, principalmente as do ensino público, as quais, em sua maioria, não primam por um ensino de qualidade, contribuem para que as pessoas apresentem dificuldades de leitura, somadas aos hábitos e estratégias inadequadas no momento do estudo.

Outro fator que contribui para que as condições de estudo influenciem a compreensão em leitura é o destacado por Rodrigues (2000) e Sisto (2001), conforme mencionam Oliveira, Boruchovitch, & Santos, (2007). Estes autores relatam a importância da metodologia adotada pelos professores em sala de aula, pois são eles que promovem, também, as condições de estudo e, por conseguinte, a compreensão em leitura.

Assim, eles deveriam ser mediadores do aprendizado, se responsabilizando também pelo ensino de estratégias de otimização do espaço de estudo, possibilitando ao estudante que expresse suas ideias e conclusões, colaborando com os processos de inferência e interpretação, processos de grande importância, principalmente se tratando da formação de estudantes universitários. Portanto, fica claro que para que o aprendizado efetivo e o desenvolvimento adequado da compreensão em leitura são necessárias condições que possibilitem o estudo e a compreensão do conteúdo lido, deste modo o estudante precisa avaliar e modificar comportamentos inadequados e instalar comportamentos que favoreçam a aquisição de novas informações.

A leitura pode ser considerada como uma habilidade de suma relevância na aprendizagem formal. Os estudantes que apresentam dificuldades nessa habilidade, certamente poderão apresentar dificuldades na compreensão de outros conteúdos acadêmicos. No ensino superior assume um papel no qual a leitura se constitui na ferramenta pela qual o estudante consegue se tornar um profissional, por meio dos conhecimentos técnicos adquiridos ao longo do processo.

Para que estudantes e futuros profissionais se apropriem do conhecimento disponível é essencial a habilidade de leitura crítica, a qual favorece o levantamento de opiniões que questionam conhecimentos preestabelecidos. (Oliveira & Santos, 2008)

A leitura é algo fundamental para a formação social e cognitiva dos estudantes universitários em futuros profissionais. No contexto universitário a atividade de leitura corresponde a importante parte do aprendizado, entretanto este só pode ser efetivo se houver condições que possibilitem o estudo e a compreensão do conteúdo lido. Deste modo o estudante precisa avaliar e modificar comportamentos inadequados, instalando comportamentos que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos. As condições de estudo estão relacionadas ao sistema de ensino na qual o estudante está inserido, aos processos de aprendizagem e principalmente as condições do ambiente de estudo.

Sendo assim o desenvolvimento de instrumentos que avaliem compreensão em leitura e aprendizagem no contexto universitário se mostram muito relevantes, visto que

podem contribuir para o bom desempenho acadêmico. (Mercuri, 1992, apud Santos, 2005).

A avaliação da compreensão em leitura se mostra relevante frente a importância desta no contexto acadêmico, uma vez que ela dá subsídios para o desenvolvimento crítico, cultural e técnico necessário na formação universitária. Principalmente no que se refere a leitura técnico-científica, a qual se apresenta como primordial para o futuro desempenho profissional desse estudante (Witter, 1996, 1997, apud, Oliveira & Santos, 2005).

Santos (1991, apud Santos, 2005) ao tratar da importância dos instrumentos que avaliam a compreensão, cita que estes permitem estimar o nível de leitura dos estudantes, ajudando-os a identificar suas dificuldades específicas, conhecer suas limitações e avaliar o progresso obtido. Um importante instrumento que possibilita avaliar estes aspectos é a técnica de Cloze.

Com base nas considerações trazidas, o objetivo deste estudo foi relacionar a compreensão em leitura e a condição de estudo de estudantes universitários.

MÉTODO

Participantes

Participaram 115 estudantes do curso de administração e direito de duas universidades particulares paulista, cuja média de idade foi de 22 anos e seis meses (DP=4,1). O gênero feminino foi predominante na amostra (n=76).

Instrumentos

O material utilizado foi um texto preparado segundo a técnica de Cloze com aproximadamente 250 vocábulos e a pontuação poderia variar de 0 a 46 acertos. No texto foi omitido todos os quintos vocábulos e no local foi colocado um traço de tamanho proporcional ao da palavra omitida. A tarefa consistia no estudante completar com a palavra que entendida ser a correta. A forma de correção foi a literal que é aquela que aceita como correto o preenchimento exato da palavra que foi omitida.

Bormuth (1968) propõe níveis para a compreensão dos acertos obtidos no Cloze. O primeiro tange 44% de acertos e é denominado nível de frustração (não há compreensão da informação lida). O nível instrucional seria uma pontuação que varia de 44,1% a 57% (compreensão apenas suficiente). O último nível é denominado

independente, pois nele deve haver 57% de acertos, o que corresponde a um aproveitamento que implica em compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

Também foi usada uma escala de condições de estudo e leitura com 25 itens disposta em escala likert de três pontos, sempre, às vezes e nunca. Os estudantes liam as afirmativas acerca de suas condições de estudo e leitura e assinalavam com um x a frequência de ocorrência do comportamento.

Procedimento

A aplicação ocorreu de forma coletiva para aqueles que consentiram em participar da pesquisa. A aplicação teve duração aproximada de 30 minutos. Todos os procedimentos éticos foram seguidos, portanto, estão respaldados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares.

RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha e submetidos à estatística descritiva e inferencial. Inicialmente foi feita uma análise exploratória sobre a pontuação no teste de Cloze e na Escala de condições de estudo e leitura. Os resultados indicaram que a média de acertos no Cloze foi de 19 pontos (DP=4,6). A Figura 1 apresenta a distribuição das pontuações no Cloze, cabe lembrar que alguns alunos não completaram todo o teste de Cloze e somente foram considerados protocolos completamente preenchidos.

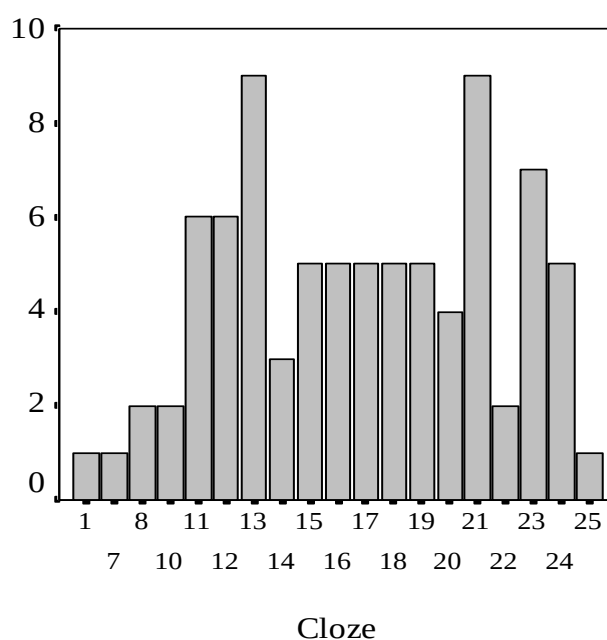


Figura 1. Distribuição de acertos dos participantes no teste de Cloze.

Com base no proposto por Bormuth (1968) observou-se que a maior parte dos estudantes estavam localizados entre os níveis de frustração e instrucional, correspondendo a 93% da amostra pesquisada. Os demais se localizaram no último nível que é denominado independente, pois nele deve haver 57% de acertos.

No que tange a pontuação na escala de condições de estudo foi de 49 pontos ($DP=5,6$) num total de 75 pontos. Ao que parece os alunos demonstraram condições mais adequadas de estudo. Dentre os itens destaca-se que os respondentes revelaram que se esforçam para estudar em casa ($n=65$), também revelaram que evitam barulhos exacerbados no momento de estudo ($n=80$). Por outro lado, alguns ($n=53$) estudam assistindo televisão e não a consideram como algo que atrapalha o estudo. Em todos os casos a maior parte dos alunos ($n=88$) responderam que sempre buscam estudar pelo menos os conteúdos exigidos, por entenderem relevante para a formação.

Para buscar a relação entre a compreensão em leitura e a condição de estudo e leitura foi empregada a correlação de Pearson, pois os dados tinham distribuição normal. Os resultados revelaram relação significativa entre as variáveis, considerando $r=0,224$ e $p=0,003$. Como a relação foi de baixa magnitude, embora significativa, observa-se a necessidade de que novos estudos sejam realizados.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Sendo o Cloze um importante instrumento para avaliar a compreensão em leitura, o desempenho neste revela dados consideráveis sobre tal fator, principalmente ao considerarmos a leitura como fator primordial para o aprendizado e formação de estudantes universitários em profissionais capacitados.

Os resultados do teste de Cloze do presente estudo indicou uma média de acertos de 19 pontos com desvio padrão de 4,9 para mais ou para menos, o que de acordo com Bormuth (1986) equivale a dizer que a pontuação de grande parte dos estudantes (93%) que participaram foi correspondente aos níveis de frustração e instrucional. Logo a maioria dos estudantes que participou não demonstrou compreensão do conteúdo lido, ou mostrou apenas compreensão suficiente.

Os demais estudantes da amostra obtiveram acertos igual ou acima de 57% no teste de Cloze, estes estão alocados no último nível, o qual é chamado de independente, este nível corresponde a dizer que estes estudantes obtiveram um aproveitamento da leitura que implica em compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

O papel da leitura é inquestionável em um ensino de qualidade, no entanto grande número de alunos que ingressam na universidade não possuem habilidade de leitura eficaz, desta forma o aluno apresentara sérios comprometimentos no seu aprendizado.

Em contrapartida estudantes no nível independente de leitura tem maior probabilidade de apresentar um bom desempenho acadêmico, uma vez que apresenta compreensão do conteúdo lido, extraindo deste aprendizado útil para a sua formação profissional.

Neste contexto Witter (1996, 1997) coloca que é papel da universidade oferecer ao aluno durante sua formação condições de desenvolver um leitura eficaz, principalmente com relação a leitura técnico-científica, a qual é indispensável para o bom desempenho profissional do estudante.

Apesar de ser atribuída ao ensino superior a função de propiciar nos estudantes uma visão critica do mundo, estudos mostram que os estudantes universitários ficam aquém do nível de leitura esperado (Carelli, 1996; Oliveira, 1996; Pellegrini, 1996; Santos, 1990).

No que se refere a condições de estudo os estudantes da amostra demonstram possuir condições adequadas de estudo e leitura, já que a pontuação média nesta escala foi de 49 pontos. Condições que favoreçam comportamentos pró-estudo e leitura contribuem significativamente para um bom desempenho acadêmico.

Entre as estratégias utilizadas para favorecer as condições de estudo, podemos citar estudar em casa e principalmente evitar barulhos em excesso no momento do estudo. Entretanto um numero significativo de participantes admitem estudar frente a televisão e não consideram esse comportamento como prejudicial aos estudos.

Neste contexto as dificuldades de leitura que o estudante leva para o ensino superior quando somadas a hábitos de estudo inapropriados ao longo do curso universitário resulta em dificuldades de aprendizado e consequentemente um baixo desempenho acadêmico. Assim, seria importante também frisar o papel do professor de propiciar a aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, pp. 189-196.

Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/96. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa*. [citado em 19 de outubro de 2005]. Disponível na World Wide Web: <http://www.conselho.saude.gov.br>.

Carelli, M. J. G. (1996). *Perfil sócio cultural e condições de estudo em alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP.

Garrido, E. (1988). *O ensino da filosofia no 2º grau e a compreensão de textos: Um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica Cloze*. Tese Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension a construction – integration model. *Psychological Review*, 95 (2), pp.163-182.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), pp.363-394.

Muñoz, J.; Fresneda, M. D.; Mendoza, E.; Carballo, G.; Pestun, M. V. (2005). Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos da aprendizagem. In: Carballo, M.E.; Simon, M.A. *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente*. São Paulo: Santos Editora. pp.159-175.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2007). *Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), pp.41-49.

Oliveira, K. L., Boruchotvitch, E., & Santos, A. A. A. (2008) . Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18 (41), pp.531-540.

Oliveira, M. H. M. A. (1996). *Funções da leitura para estudantes de graduação*.

Psicologia Escolar e Educacional, 1(1), pp. 61-68.

Oliveira, R. A. M. de; Oliveira, K. L. de. (2007). *Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes*. *Psic.*, São Paulo, 8 (1). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 maio

Oliveira, K. L. de; Oliveira, R. A. M.(2007). *Propriedades psicométricas de uma escala de condições de estudo para universitário*.Aval. psicol., Porto Alegre, v. 6 (2). Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 maio 2011

Oliveira, K. L.; Santos, A. A. A. (2006). *Compreensão de textos e desempenho acadêmico*. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*,7(1), pp.19-27.

Oliveira, K. L.; Santos, A.A.A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários.*Psicologia Reflexão e Critica*. Porto Alegre, v. 18, (1). Acesso em: 04 de maio de 2011. :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000100016&lng=en&nrm=iso>. access. doi: 10.1590/S0102-79722005000100016.

Pellegrini, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente a leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP.

Pergher N.K. & Velasco S.M. (2007). Em Zamignani D.R; Kovac R.;Vermes J.S. *A clinica de portas abertas: experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório*. (pp. 258-306). Santo Adré, São Paulo: Esetec.

Rodrigues, J. G. (2000). *Discutindo as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso noturno de administração: a questão da motivação*. *Revista Educação e Ensino*, 5(1), pp. 25-49.

Salles, J. F. de; Parente, M. A. de M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. (2006). *Psicol. Reflex. Crit.*[online]. 15 (2). Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79722002000200010

Santos, A. A. A., Boruchotvitch, E., & Oliveira, K. L. (2009) (Orgs.) *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* . São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, E. C. P. dos.(2005). *Compreensão de leitura : aplicação da técnica de cloze em estudantes universitários*. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopac*. Sumaré-SP, 2, (4), jan./jul. ISSN 1679 - 8902.

Sisto, F. F. (2001). Rendimento acadêmico e processos cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação. Em F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 117-134.

Spira, E. G. Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41 (1), pp. 225-234.

Watanabe, O. M., Cassetari, L., Santos, M. L. M., Lombardi-Planet, V. L. V. & Di Domenico, V. G. C (2001). *Um levantamento dos hábitos dos alunos do curso de psicologia do Centro Universitário FMU*. *Psikhê: Revista do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU*, 6 (2), pp. 61-68.

Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L., & Yearsley. (1999). *Use of elaboration strategies by students in grades two, four and six*. *The Elementary School Journal*, 99 (3), pp. 221-231.

Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, pp. 31-37.

Witter, G. P. (1997). Leitura e universidade. Em G. P. Witter (Org.), *Leitura e universidade*. Campinas, SP: Alínea. pp. 9-18.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

COMPREENSÃO EM LEITURA E ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS: UM ESTUDO RELACIONAL

Tamiris S. de Oliveira – tamirissasaki@hotmail.com

Dra. Katya Luciane de Oliveira – katya@uel.br

Bruno A. Finoto – bruno_finoto@hotmail.com

Cibely F. Pacífico – bely_pacifico@hotmail.com

Nayara T. Naves – naytiemi@hotmail.com

Karina Stagliano – ka_stagliano@hotmail.com

(Universidade Estadual de Londrina – Iniciação Científica Fundação Araucária)

INTRODUÇÃO

Considerações sobre a leitura

Ao abordar a aprendizagem é impossível deixar de considerar dois fatores imprescindíveis, a motivação no aprender e a habilidade de leitura, aspectos diretamente relacionados à concretização de todo o processo da aprendizagem. Pode-se considerar a leitura importante não apenas para um bom desempenho na vida acadêmica, mas também para a realização de atividades do cotidiano.

Na idade média a leitura passou a ser, em sua maioria, limitada às sagradas escrituras, sendo realizadas no interior das igrejas, escolas de ensino religioso entre outros locais com o objetivo da salvação da alma. A passagem da leitura em voz alta para a leitura baixa também marcou esta época. Na idade moderna a prática da leitura voltou-se para as atividades escolares, ou seja, de ensino, acompanhando as evoluções dos processos históricos, incluindo a censura, pois aqueles que liam era os sujeitos mais críticos e perigosos para os governantes. Na contemporaneidade as mulheres assumem a posição de leitoras, assim como as crianças, que passam a ter acesso aos livros nas escolas (Ribeiro, 2008).

A leitura é uma importante fonte de conhecimento e de inserção social, na sociedade atual não há como ter uma convivência adaptativa se não houve domínio da

habilidade de ler. Desde tarefas simples como ler uma bula de remédio ou tarefas que exijam maior domínio como ler um texto filosófico, todas as atividades dependem da leitura (Santos, Boruchovitch & Oliveira, 2009).

Uma pesquisa realizada por Ferreira (2003) apontou que as pesquisas que visam investigar a leitura no Brasil, tiveram um aumento significativo nos programas de pós-graduação destacando que este tema com o passar dos anos tornou-se mais complexo e amplo em diferentes áreas exigindo novas reflexões. Neste mesmo trabalho, a autora investigou 408 pesquisas sobre leitura divididas em 8 categorias, umas delas ressaltando a *compreensão/desempenho em leitura*, trabalhos que em sua maioria analisam a leitura sob a ótica do leitor, remetendo-se a problemas de habilidade, aspectos da compreensão (entendimento, interpretação, construção de sentido) através de técnicas e procedimentos. Atualmente as pesquisas visam conhecer as habilidades necessárias na ocasião da constituição do sentido.

Não é suficiente a realização de uma leitura na qual apenas se decifra os símbolos lingüísticos, o importante é compreender aquilo que foi lido (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; 2008). Desse modo, o não entendimento do que se lê está relacionado às principais dificuldades de aprendizagem, pois impede o entendimento adequado, por exemplo, de algo solicitado em uma prova ou de simples instruções. Além de possuir um conhecimento lingüístico adequado, para uma boa compreensão daquilo que se lê, faz-se necessário também, ter um amplo repertório de conhecimentos variados, ou seja, aquilo que muitas pessoas chamam de conhecimentos de mundo, para que assim o leitor possa contextualizar e significar o que leu, desenvolvendo também sua capacidade de abstração (Oliveira & Santos, 2006).

A leitura, como afirma Ferreira e Dias (2002), é uma atividade cognitiva. De acordo com a teoria dos esquemas, ela envolve os conhecimentos adquiridos e organizados em esquemas cognitivos, isto é, formas de organização mental de nossas experiências (Joly, 2008). Tais esquemas localizam-se na memória e possibilitam a identificação dos signos que formam a escrita, grafemas e fonemas, bem como a compressão desses signos pelo leitor, ou seja, a decodificação da escrita, a interpretação. Interpretar neste sentido refere-se ao ato de integrar nossos conhecimentos adquiridos, acessados via memória, aos atuais de forma coerente. Sendo assim, a compreensão plena do que se lê está sujeita, dentre muitas variáveis, a escolha de um esquema mental apropriado (Joly, 2008).

Fragoso (2011) afirma que os esquemas direcionam as interpretações feitas a partir do que se lê. Um ponto importante refere-se ao fato de que os esquemas são flexíveis, ou seja, podem ser trocados, para se adequarem as informações do texto. Sendo assim, há a possibilidade de levar as informações para os novos contextos (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007).

Nessa direção, pode-se dizer que avaliar a compreensão em leitura não é tarefa fácil, por isso uma forma de se fazer a avaliação é o emprego da técnica de Cloze. A técnica de Cloze é um instrumento muito utilizado em estudos que visam à avaliação da leitura, tanto em alunos do ensino fundamental como também com estudantes universitários (Oliveira et al, 2007; Santos, 2005; Santos, Primi, Taxa & Vendramini (2002). Ela consiste na seleção de um texto, do qual alguns vocábulos são omitidos, neste sentido, pede-se ao participante que preencha a lacuna com uma palavra que faça sentido ao texto (Santos, 2004).

Para elaborar o texto de Cloze, como afirma Santos et al (2002), segue-se normas diferentes de acordo com os objetivos, no qual a técnica será empregada. Geralmente, a omissão sistemática de todos os 5ºs vocábulos de um texto de aproximadamente 300 vocábulos. No lugar da omissão é colocado um traço de tamanho proporcional ao da palavra omitida. A tarefa consiste no leitor completar com a palavra que entende ser adequada ao contexto. O uso da técnica de Cloze se baseia na existência de uma interação entre o leitor e o texto no processo da compreensão. Esta técnica possibilita não apenas a avaliação, mas, também o desenvolvimento da leitura, por meio de exercícios formulados com base na técnica somado as especificidades das dificuldades do aluno, fator muito importante no que diz respeito à otimização do processo da aprendizagem. Por se tratar de um material de fácil elaboração e correção torna-se um instrumento pedagógico acessível aos profissionais da educação.

Considerando a realidade brasileira o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), realizado a cada três anos tem como objetivo aferir em que medida se encontra os estudantes de 15 anos no que tange os conhecimentos de matemática, ciências e leitura. No que diz respeito à avaliação da leitura, sua meta é a compreensão e a reflexão, tendo como metodologia a Teoria de Resposta a o Item (TRI). De acordo com os resultados obtidos o Brasil se encontra na 53º colocado no ranking mundial na habilidade de leitura, entre os 65 países participantes (INEP, 2011), resultado que exhibe diretamente o quando ainda é necessário investir na educação no país para uma melhor colocação nas próximas avaliações, especialmente, porque no

ensino médio (que seria a base para o ensino superior) poucas investigações foram realizadas, visando o levantamento da compreensão em leitura dessa população.

Nessa direção, além da necessidade de se pesquisar o ensino médio, também há que ressaltar que a compreensão em leitura e sua relação com a motivação foram estudadas, pois autores como Spira, Bracken e Fischel (2005) e Watkins e Coffey (2004) argumentam que ao estabelecer analogias entre os conteúdos textuais e os conhecimentos prévios para que a leitura se concretize de forma efetiva se faz necessário um comportamento motivado que impele a pessoa a ler o conteúdo. Posto isto, na sequência serão tecidas considerações acerca da motivação para a aprendizagem.

Aspectos motivacionais

Conforme aponta Boruchovitch (2008), os estudos sobre a motivação com seres humanos e a cognição começaram em meados das décadas de 60 e 70, e desde então foram construídas várias teorias para entender a motivação e explicá-la, principalmente no contexto escolar. Segundo a autora, a partir dos anos 60, é considerado que a motivação é natural e determinada por crenças individuais que interferem no comportamento, sendo assim, tais crenças deveriam ser conhecidas. Bem como o comportamento deveria ser mais bem compreendido e previsto (Boruchovitch, 2008).

O termo motivação, segundo Barbosa (2007), vem do termo latim “movere” que significa mover; ao passo que no Dicionário (Ferreira, 1986) a palavra está semanticamente ligada à palavra “motivo”. A motivação pode ser compreendida de diversas formas, pois são muitas as teorias que a embasam. As mais comuns são a comportamental e a cognitiva, enfatizando a motivação extrínseca e a intrínseca respectivamente. Não se chegou a um consenso sobre qual teoria sobrepõe a outra.

Boruchovitch (2008) afirma que existem dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. Este assunto será aprofundado no tópico abaixo do presente estudo. Por ora, basta afirmar que a motivação intrínseca refere-se à pessoa realizar determinada ação por interesse próprio e pelo prazer em realizar a atividade, ao passo que a extrínseca, refere-se à realização de tarefas que tem como consequência ganhos materiais ou sociais. A motivação, então, estaria ligada ao comportamento, contudo não

asseguram a manutenção do comportamento, sendo que este fato é considerado importante para avaliar se a motivação existe ou não (Boruchovitch, 2008).

Dessa forma, Barbosa (2007) define a motivação como um conjunto de forças que movimenta uma pessoa a realizar alguma coisa ou continuar a realizá-la. Nessa perspectiva, vários fatores influenciam na motivação, que ocorre a todo o momento na vida das pessoas, tais fatores podem ser externos, como prêmios, ou intrínsecos, isto é, ligado ao prazer e a sentimentos. Boruchovitch (2008) corrobora com tal perspectiva, considerando a motivação como o início e a continuidade de um determinado comportamento visando cumprir uma meta, levantando e respondendo questões fundamentais sobre o porquê, de que forma e a capacidade de realizar a meta.

Ruiz (2004) também enfatiza que a motivação tem vários significados, e autora adota a de Brophy (1987), segundo essa perspectiva, a motivação seria, então, uma capacidade que é formada através de experiências generalizadas, que são estimuladas pela comunicação e socialização entre pessoas, pela modelação, por instrução e comunicação de expectativas. Ainda citando Brophy (1998), a autora afirma que este dá ênfase às características cognitivas da motivação, mas não deixa de considerar outras abordagens.

A motivação para a aprendizagem pode tanto estar associada ao desejo de aprender ou a fatores como receber um presente como recompensa, o que torna o padrão comportamental disfuncional. Esta autora relata, ainda, que no contexto escolar a falta de motivação ou seu excesso, não favorecem o desempenho eficiente das tarefas, sendo a motivação moderada a ideal.

Santos (2004) afirma que a falta de motivação para leitura é um aspecto freqüente nos maus leitores, os quais evitam as situações que exigem leituras e conseqüentemente sem o aperfeiçoamento, a motivação diminui, devido às dificuldades. A autora aponta ainda que, no Brasil as escolas contribuem minimamente para desenvolver o interesse na leitura, este que é um recurso pouco explorado e muitas vezes distante da realidade dos alunos.

Sendo assim, Ruiz (2004) cita estratégias motivacionais de acordo com Brophy (1998), que são separadas em quatro grupos. O primeiro com o objetivo fornecer condições para que os alunos tenham confiança como aprendizes, definindo metas e acompanhando o progresso, com feedbacks informativos. No segundo sugere elogios e recompensas para desempenho acima da média. Ao passo que no terceiro, propõe o investimento na motivação intrínseca, isto é, favorecer a autonomia do aluno, para que

faça suas próprias escolhas e adaptar as atividades para que se tornem interessantes e haja a colaboração entre colegas. Por fim, o último grupo de estratégias motivacionais é a estimulação da motivação para aprender, que não se limitam às provas e avaliações, correspondem também a estratégias de processamento de informação para ler, fazer tarefas e compreender. Tal estratégia se identifica com as teorias metacognitivas da aprendizagem buscando o “aprender a aprender”.

Vale ressaltar que Boruchovitch (2008) afirma que a informação é processada de uma forma satisfatória quando fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e neurológicos do conhecimento interagem. Além disso, o resultado de todo esse movimento em busca de relacionar fatores para motivar, precisa estar em sintonia com a realidade do sujeito, suas características individuais e os fatores ambientais (Cavenaghi, 2009).

Tipos de motivação e teoria da autodeterminação

Com o objetivo de compreender a constituição da motivação intrínseca e extrínseca e quais os aspectos que as favorecem, foi sugerida a Teoria da Autodeterminação. O enfoque é dado nas questões evolutivas, em contextos adequados que promovam a motivação, funcionamento social e em necessidades psicológicas inatas e no bem-estar (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a motivação intrínseca é a sustentação do crescimento social, pois é a tendência do ser humano a buscar e conhecer elementos novos, enfrentar desafios e fazer uso de suas capacidades. Como dito acima, a atividade a ser realizada é prazerosa para o indivíduo, interessante e gera satisfação. Para que as pessoas estejam intrinsecamente motivadas, elas precisam sentir-se competentes e autoderterminadas.

De acordo com a mesma autora, a motivação extrínseca foi menos estudada, sendo vista como um contraponto a motivação intrínseca. Refere-se à realização de atividades com o objetivo de recompensas materiais e sociais, relacionada ao controle externo. Contudo, não significa que a motivação externa não possa ser autodeterminada

Alguns autores sugerem que existem diferentes planos de regulação da motivação extrínseca, sendo que o ser humano tende a internalizar e a integrar os comportamentos extrinsecamente motivados (Boruchovitch, 2008).

Para exemplificar os motivos para a dedicação de um estudante a atividade escolar, Guimarães (2001) citado por Boruchovitch, (2008) afirma que, na regulação externa existe a pressão do ambiente e coerção, ou seja, se não fizer a atividade haverá uma consequência ruim. Caso a pessoa tenha a regulação introjetada, sentirá culpa se não realizar a tarefa. Na regulação identificada, a pessoa se dedica a tarefa, pois se identifica com as pessoas que dão a importância em realizar a tarefa. Por fim, a regulação integrada é realizada quando a pessoa tem consciência de que a tarefa é importante e necessária.

Deci e Ryan (2000) citados por Guimarães e Boruchovitch (2004), realizaram estudos a fim de entender as diferenças entre a motivação intrínseca e a extrínseca, chegando a conclusão de que as recompensas externas, materiais, prejudicavam a motivação interna, diminuindo o envolvimento nas atividades. Uma das explicações seria de que as pessoas sentiam-se comandadas externamente e não como ações internas.

A Teoria da Autodeterminação sugere que ser humano é ativo e se dirige para o crescimento, em um empenho evolutivo. Assim, busca experiências com ações que sejam interessantes, a fim de “a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Portanto, as ações autodeterminadas são espontâneas e não controladas, escolhidas pela pessoa.

Outro ponto relevante para a compreensão da Teoria da Autodeterminação é a existência de necessidades psicológicas básicas e inatas que alimentam as relações do ser humano com o mundo. Tais necessidades são indicadores de aspectos dos contextos que facilitariam a motivação, sendo assim, promovem a descoberta de universais motivacionais, integrando fenômenos que podem parecer sem vínculo. Quando satisfeita, produz uma sensação de bem-estar e funcionamento do organismo (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Desse modo, segundo as autoras acima, uma atenção maior deve ser dada ao ambiente educacional tanto pelos professores quanto a coordenação da instituição, para que seja um ambiente motivador para o estudante. Face às considerações apresentadas, objetivo deste estudo foi realizar uma investigação exploratória, visando levantar à compreensão em leitura de estudantes do ensino médio e sua relação com as estratégias motivacionais.

MÉTODO

Participantes

Participaram 85 estudantes do ensino médio de três escolas públicas estaduais dos estados de São Paulo e Paraná. A média de idade foi de 17 anos e seis meses ($Dp=3,1$). A idade mínima foi de 16 anos e a máxima 20. O gênero feminino foi predominante na amostra (87,5%)

Instrumentos

Para a coleta de dados utilizou-se um texto preparado segundo a técnica de Cloze em sua versão tradicional no qual se omite todos os quintos vocábulos do texto. O texto continha 46 omissões e era intitulado ‘Desentendimento’ de autoria de Luís Fernando Veríssimo.

Para a avaliação das estratégias motivacionais foi utilizada a escala de estratégias e motivação para o aprendizado com 25 itens, abordando os assuntos relativos à motivação para aprender. A pontuação poderia variar de 0 a 50 pontos. Os itens estavam dispostos em escala likert de três pontos, sempre, às vezes e nunca.

Procedimento

A aplicação ocorreu de forma coletiva, em uma única sessão que durou aproximadamente trinta minutos. A coleta ficou condicionada ao consentimento do participante na investigação para os maiores de 18 anos e ao consentimento dos pais ou responsáveis legais, no caso de participantes menores. Cabe esclarecer que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade a qual está vinculada e, portanto, está respaldada pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados em planilhas e submetidos à estatística descritiva e inferencial, visando atender o objetivo do presente estudo. Os dados iniciais da pontuação no teste de Cloze foram alcançados por meio da estatística descritiva e podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição das estatísticas da pontuação no teste de Cloze.

<i>F</i>		9
ontos		
		1
5	1	,18
		1
1	1	,18
		1
6	1	,18
		1
5	1	,18
		5
4	5	,88
		8
3	7	,23
		1
2	14	6,47
		1
1	16	8,82
		1
0	12	4,12
		8
9	7	,23
		5
8	5	,88
	3	3

A média de acertos no Cloze foi de 22, 6 pontos ($Dp=4,7$). A pontuação mínima foi de 2 pontos e a máxima 35. Constatou-se que 25% da amostra obtiveram de 11 a 16 pontos, isto é pontuaram muito pouco no Cloze.

Tabela 2. Distribuição da pontuação na escala de motivação.

F 0

Pontos			
			1
0	1	,18	
			1
9	1	,18	
			1
8	1	,18	
			1
6	1	,18	
			1
5	1	,18	
			2
4	2	,35	
			2
0	2	,35	
			1
9	1	,18	
			2
6	2	,35	
			2
5	2	,35	
			1
4	1	,18	
			1
3	1	,18	
			2
0	2	,35	
			2
9	2	,35	
			1
8	1	,18	
			4
7	4	,70	

			1
4	12	4,11	
			1
3	14	6,46	
			1
1	13	5,29	
			1
0	10	1,76	
			2
7	2	,35	
			1
6	1	,18	
			1
5	1	,18	
			2
3	2	,35	
			1
0	1	,18	
			1
	1	,18	
			1
	1	,18	
			1
		,18	
	1		1
	1	,18	
			1
T	8		1
otal	5	00	

Observou-se que na motivação para o aprendizado uma parte significativa (52%) dos estudantes se revelaram desmotivados ou pouco motivados para aprender. A média de pontos na escala foi de 23,4 ($DP=3,4$), sendo a pontuação mínima de 4 pontos e a máxima foi de 50.

Para buscar possíveis relações entre as variáveis foi utilizada a correlação de *Pearson*. Os resultados mostraram que os estudantes mais motivados foram aqueles que obtiveram melhor desempenho na prova de compreensão em leitura, considerando $r=2,431$; $p=0,001$. Esses dados são exploratórios e carecem de maiores investigações inclusive com outras etapas da escolarização.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Compreensão em leitura é uma habilidade complexa e muito importante para a vivência em sociedade, principalmente quando as transformações no que tange a evolução dos meios de comunicação, o acesso as informações e os avanços nos métodos de ensino são apreciados e utilizados. Conhecer o aluno de forma ampla, isto é, seus hábitos, suas potencialidades e suas dificuldades é o primeiro passo na busca pela dinamização dos modelos tradicionais, ainda utilizados por alguns educadores.

Os resultados deste estudo, obtidos através da técnica de Cloze, apontaram uma baixa pontuação, ou seja, os alunos avaliados em sua maioria não apresentaram possuir habilidade de compreensão da leitura de forma satisfatória. Ao refletir sobre os resultados desse estudo é possível considerar o quando é necessário investir no desenvolvimento dessa habilidade, fundamental para um desempenho eficaz no decorrer da vida acadêmica. Ter um alto desempenho na técnica de Cloze depende, dentre outros fatores, da habilidade em relacionar os aspectos do texto com os conhecimentos adquiridos anteriormente (Santos et al, 2002).

Outro ponto a ressaltar, é que a maioria das vezes, as dificuldades na compreensão são decorrentes de uma escolarização que não favoreceu seu desenvolvimento ao longo dos anos, ou seja, que não ofereceu condições ao aluno de construir esta habilidade (Oliveira et al, 2008).

Além disso, geralmente, nesta faixa etária, muitos estudantes estão realizando suas escolhas profissionais, que curso fazer, onde prestar vestibular, enfim, escolhas que carregaram consigo a vida toda e por isso precisam estar devidamente preparados para ingressar na universidade. Segundo Silva e Santos (2004), estudos revelam que ter um bom desempenho na vida acadêmica depende diretamente de suas capacidades enquanto leitor, o que consiste em ter uma boa compreensão, concentração, criatividade, motivação entre outros.

Para Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), não existe apenas uma teoria que defina a motivação e muito menos apenas uma estratégia motivacional, assim como sua ontogenia, a motivação é um elemento complexo, determinado por muitos fatores. É importante salientar, antes de qualquer intervenção, a necessidade de se realizar observações de comportamentos, avaliados de forma ampla, e não apenas tendo como referência o contexto escolar, pois o aluno irá aprender somente quando estiver pessoalmente envolvido em todos os sentidos e para tanto conhecê-lo é fundamental. .

No que tange à motivação os resultados obtidos revelaram que os alunos estão pouco motivados a aprender. Muitos fatores podem estar relacionados à falta de motivação, por exemplo, utilização de atividades que não favorecem a motivação intrínseca, isto é, que não são interessantes, não despertam o prazer em sua realização. Ou ainda, por falta de motivação extrínseca, isto é, de recompensas materiais, na maioria dos casos. Enfim, muitas suposições podem ser feitas, contudo, nos dias de hoje a falta de preparo, e a falta de investimentos na educação não podem ser esquecidas.

Ao relacionar compreensão em leitura e motivação foi possível verificar que os alunos mais motivados apresentaram um maior desempenho na compreensão em leitura. Para Boruchovitch et al (2010), desenvolver atividades e tarefas significativas, nas quais o aluno consiga notar sua importância, esta que irá depender das particularidades de cada um, ou ainda levar o contexto externo para dentro das salas de aula, inserir novidades nas formas de ensinar, dar feedbacks para os alunos, são estratégias motivacionais para buscar retomar o interesse dos alunos em aprender e consequentemente motivarem-se a desenvolverem-se cada vez mais de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

Barbosa, G. S. (2007). *Estratégias motivacionais: possibilidades de inclusão do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da natação*. Monografia de Licenciatura - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru.

Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31 (1), 30-38.

Boruchovitch, E., Bzuneck, J, A & Guimarães, R. E. R. (org). (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.

Cavenaghi, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 248-261. [citado em 16 abril 2011]. Disponível na World Wide Web: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf.

Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/96. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa*. [citado em 19 de outubro de 2005]. Disponível na World Wide Web: <http://www.conselho.saude.gov.br>.

Fragoso, L. da C. P. L. (2011). A ativação de esquemas mentais e inferências no processo de leitura: um estudo de caso . *Revista UNIABEU*, 4 (6), 73-82. [citado em 8 maio 2011]. Disponível na World Wide Web: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/viewFile/84/187>.

Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio Da Língua Portuguesa*. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Ferreira, S. P. A. (2003). *Leitura no Brasil: Catálogo Analítico de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, 1980-2000*.

Ferreira, S. P. A & Dias, M. da G. B. B. (2002). Compreensão da leitura: estratégia de Tomar Notas e da Imagem Mental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 51-062. [citado em 10 abril 2011]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a07v18n1.pdf>.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2). [citado em 8 maio 2011]. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=en&nrm=iso.

Joly, M. C. R. A. & Istome, A. C. (2008). Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico. *Psic - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (2), 219-228. [citado em 16 abril 2011]. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psic/v9n2/v9n2a10.pdf>.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ações Internacionais, PISA. [citado em 6 maio 2011]. Disponível na World Wide Web: <http://www.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E & Santos, A. A. A. dos. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia. Escolar e Educacional*, 11 (1), 41-49. [citado em 16 abril 2011]. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000100005&script=sci_arttext.

Oliveira, K. L., Boruchotvitch, E. & Santos, A. A. A. (2008) . Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18 (41), 531-540.

Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7 (1), 19-27.

Ribeiro, W. S. (2008). Práticas de leitura no mundo ocidental. *Revista Ágora*, 3 (3), 1-13. [citado em 3 abril 2011]. Disponível na World Wide Web: <http://www.iseseduca.com.br/pdf/pratica%20de%20leitura.pdf>

Ruiz, V. M. (2004). Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 167-177. [citado em 8 abril 2011]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a05.pdf>.

Santos, A. A. A. dos. (2004). O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. *Interação em psicologia*, 8 (2), 217-22.

Santos, A. A. A., Boruchotvitch, E. & Oliveira, K. L. (2009) (Orgs.) *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, E. C. P. (2005). Compreensão de leitura : aplicação da técnica de cloze em estudantes universitários. *Intellectus - Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*, 2 (4), 58-81. citado em 26 julho 2002]. Disponível na World Wide Web: http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jan_Jul_05/PDF/texto.eva.pdf.

Santos, A. A. A, Primi, R, Taxa, F. O. S, Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(3), pp. 549-560. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>

Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41 (1), 225-234. 73-82

Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of Education Psychology*, 96 (1), 110-118.

COMPREENSÃO EM LEITURA EM UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO COMPARATIVO

Andrea Carvalho Beluce – UEL
andreabeluce@gmail.com
Dra. Katya Luciane de Oliveira - UEL
katya@uel.br
Luciano Humberto Verdicchio – UEL
luciano@gmail.com
Sandra Maieski – UEL
irmsandra@yahoo.com.br
Amélia de Lourdes Menck – UEL
ameliamenck@hotmail.com

Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

À medida que a sociedade evolui, evoluem igualmente as formas de inserção e de participação dos indivíduos nesta mesma sociedade. Se houve uma época em que a oralidade era suficiente para que um indivíduo fosse um cidadão atuante, ressaltam Gomes e Boruchovitch (2009), hoje, na sociedade letrada do início do século XXI, as práticas de leitura e de escritas se diversificaram e se tornaram condição para que uma pessoa se insira numa determinada cultura, relacione-se com os demais, viva plenamente em sociedade.

Os desafios, avanços e possibilidades desta sociedade moderna, caracterizada pela evolução e popularização das novas tecnologias, intensificaram a busca pela informação e novos conhecimentos. Esta busca intensa e contínua, ocasionada seja pela percepção de que sem a compreensão destas informações o indivíduo ficará excluído socialmente, seja pelo entendimento de que com estas não permanecerá em estado de ignorância e alienação diante deste novo contexto informacional, traz novas exigências educacionais para um ensino de qualidade (Souza, 2007).

Viver no mundo é viver lendo. Essa afirmação de Tizio (2009) é uma realidade que se torna incontestável pelos argumentos que ela utiliza para comprová-la. Segundo a autora, todos os seres humanos lêem, mesmo os que são considerados analfabetos. Toda a leitura é interpretação, ainda que haja a leitura do sentido que se delineia a linhas

do texto. Desse modo, para Tizio (2009) a leitura é um campo de possibilidades que permite encontros, quais sejam, da letra escrita e lida, da palavra agregada ao espaço e ao olhar e a voz. Nessa direção, Burgarelli (2009) observa que ler é fazer trabalhar o texto.

Ribeiro (2009) aborda que saber ler é um dos grandes desafios propostos aos alunos brasileiros. A diversidade de fontes de leitura e das maneiras como os textos atualmente são apresentados, geram, não raras vezes, dificuldade de leitura e de compreensão. Decodificar um texto sem compreendê-lo não perfaz a leitura, notadamente a leitura de um aluno de Ensino Médio. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002) apontam para o conhecimento e a utilização eficaz dos procedimentos de análise textual (*lato sensu*) e da dinâmica da interlocução, como competências gerais da área de linguagens. Para tanto, um trabalho de análise exige uma leitura que extrapole o texto mediato e transite em outras fontes de leitura, num processo de diálogo permanente entre o autor e o leitor.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/96 (1996), apresenta no Art. 22 que uma das finalidades do Ensino Médio é fornecer meios para que o aluno deste nível da educação básica possa progredir no trabalho e em estudos posteriores. A progressão nestes dois campos, contudo, não se torna possível sem o domínio pleno da leitura. Não basta ao homem do século XXI ler o céu como ele se apresenta hoje. Contudo, se uma pessoa anseia progredir num mundo globalizado e de informações cada vez mais imediatas, cabe a ela utilizar as capacidades cognitivas mencionadas por Ribeiro (2009), ou seja, ler e selecionar o que de fato é pertinente, o que de fato vale a pena, demonstrar uma leitura crítica e criativa, com fluência e boa velocidade.

Contudo, um quadro lastimável se apresenta no cenário da educação brasileira no que tange a leitura. Ao abordar o tema da proficiência em leitura, Gomes e Boruchovitch (2009) destacam que nos sistemas de avaliação externa, o desempenho dos alunos brasileiros do ensino médio (futuros universitários) se encontra num patamar muito aquém dos objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sendo assim, estes não apresentam as habilidades e as competências necessárias que lhes possibilite a inserção plena na sociedade moderna e muito menos no mundo do trabalho. Esta realidade se evidencia também nas avaliações internacionais, onde os alunos brasileiros não tem se saído bem, comparando-os a outros países.

Estudos evidenciam que a compreensão em leitura é determinante no desempenho dos estudantes, (Cabral & Tavares, 2005; Gomes & Boruchovitch, 2009 Oliveira & Santos, 2005); e, portanto, imprescindível à efetivação do processo de ensino e aprendizagem (Guidetti & Martinelli, 2009). A leitura é indicada como a mais importante habilidade adquirida pelos alunos no processo de escolarização, pois possibilita meios para mantê-los informados sobre fatos e acontecimentos e subsídios para a definição de objetivos precisos, contribuindo assim, na análise de informações e na produção de conhecimentos (Oliveira, Cantalice & Freitas, 2009; Silva & Witter, 2009)

O uso da habilidade da leitura, ainda que presente em muitas situações do cotidiano, não se traduz em uma tarefa simples. Segundo Suehiro e Santos (2009), o ato de ler exige uma operação mental complexa, ininterrupta que estabelece relações entre fatos e idéias veiculadas no próprio texto e entre estes e as experiências vivenciadas de cada indivíduo. Sendo assim, a leitura requer do indivíduo não somente dominar os símbolos lingüísticos, mas também, e fundamentalmente, compreender o que é lido (Oliveira et al, 2009).

A compreensão do texto é realizada por meio de conexões que se estabelecem entre sentido e interpretação (Gomes & Boruchovitch, 2009). Estas conexões ocorrem a partir da seleção, combinação e manutenção ativa de esquemas prévios que agem nos processos de decodificação, de representação do conhecimento e de retenção e evocação de estratégias eficazes para compreensão da informação lida (Joly, 2009).

Sob essa perspectiva, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) consideram que a compreensão em leitura é um processo dinâmico e interativo, desenvolvido por meio de um movimento dialógico entre autor-texto-leitor, que implica a coordenação dos sistemas de processamento visual, lingüístico e conceitual. Este movimento dialógico, não se restringe a simples decodificação, pois ultrapassa os limites do texto e convoca o leitor a estabelecer relações analógicas com outros textos e com a sua realidade. Para autoras, o leitor que compreende plenamente o texto lido, estabelece interações significativas entre o conhecimento prévio, o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo, comprometendo-se com a leitura e posicionando-se criticamente, sempre que necessário.

As dificuldades apresentadas na compreensão da leitura e da escrita não se restringem aos alunos do ensino fundamental e médio, mas estendem-se ao ensino superior, comprometendo o desenvolvimento crítico, cultural e técnico do estudante

universitário. (Oliveira & Santos, 2005; Silva & Witter, 2008). Pesquisas evidenciam que os alunos concluem o ensino fundamental e médio sem o domínio da habilidade da leitura e ingressam no ensino superior apresentando dificuldades expressivas na compreensão dos textos comprometendo significativamente seu desempenho acadêmico (Joly, Santos & Marini, 2006; Oliveira et al, 2009).

A habilidade em compreender o texto caracteriza o leitor. Joly (2009) considera que o bom leitor é ativo e apresenta objetivos claros sobre a leitura que lhe possibilitam avaliar o conteúdo e a estrutura do texto e alcançar suas metas. O leitor hábil utiliza como estratégias de leitura o planejamento e o monitoramento da leitura durante e após o seu desenvolvimento, buscando continuamente avaliar sua compreensão. Ao realizar estratégias de leitura, o leitor apreende significado ao texto lido, relacionando os novos conhecimentos aos já existentes, reorganizando-os para o trabalho com as novas informações lidas (Santos, Suehiro & Oliveira, 2004).

No que concerne ao ensino superior, Cabral e Tavares (2005), ressaltam que o uso da habilidade em leitura dos universitários inicia-se a partir de um elevado nível de capacidade e competência. Contudo, pesquisas têm revelado que os universitários brasileiros apresentam dificuldades na compreensão em leitura, destacando problemas referentes ao conhecimento prévios dos alunos e a habilidade em realizar a integração e associação de novas informações ao contexto em que se encontra inserido (Cabral & Tavares, 2005; Cunha & Santos, 2006; Santos et al, 2004; Silva & Witter, 2008).

Segundo Silva e Witter (2008) o estudante deverá dispor de estratégias, estilos cognitivos e motivação para compreensão textual, habilidades que nem sempre foram desenvolvidas nos níveis escolares precedentes, e que são determinantes para um bom desempenho acadêmico. As exigências do processo de aprendizagem no ensino superior requerem do leitor a capacidade de identificar e selecionar as informações relevantes em concordância com seus objetivos, de levantar e rever hipóteses e de realizar inferências que o habilitem a atribuir significados e valores ao texto lido. Após a leitura, o aluno deverá ser capaz de produzir uma síntese das informações apresentadas, relacionando-as com o seu conhecimento prévio e com a sua realidade, avaliando e posicionando-se com criticidade quanto às concepções e idéias apresentadas no texto (Cabral & Tavares, 2005).

Ainda neste sentido, Oliveira e Santos (2006) afirmam que no ensino superior, a leitura é o principal recurso do processo de aprendizagem, visto que se faz necessária para e no aprendizado de uma grande parcela das disciplinas, pois as principais fontes

de informações trabalhadas no ensino superior ocorrem por meio de textos. As autoras salientam que o estudante universitário que consegue abstrair do texto as idéias relevantes, relacionando-as com conhecimentos e situações vivenciadas apresentará maiores possibilidades de aproveitamento acadêmico.

Diversas pesquisas têm sido realizadas buscando investigar a relação existente entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico (Cabral & Tavares, 2005; Nassri, 2002; Oliveira & Santos, 2006; Santos, Vendramini, Suehiro & Santos, 2006). No entanto, ainda que se observe um crescimento nas pesquisas desenvolvidas referentes ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades relacionados à leitura, Oliveira e Santos (2005) ressaltam que há uma produção insuficiente tanto nas pesquisas de avaliação e eficiência dos programas de leitura como nas pesquisas que testam materiais de leitura e pesquisa de leitura na sala de aula.

A preocupação em identificar a relação existente entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e a avaliação da aprendizagem conduziu o estudo realizado por Oliveira e Santos (2006). Os resultados deste estudo evidenciaram que há correlação estatisticamente significativa entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado. Posteriormente, as autoras pesquisaram a habilidade de compreensão em leitura no ensino superior e sua correspondência com a qualidade do aprendizado técnico científico e obtiveram resultados que demonstraram uma significativa associação entre a compreensão em leitura dos estudantes e o seu desempenho acadêmico, levando em conta as faixas etárias e o gênero dos estudantes (Oliveira & Santos, 2006).

Hussein (2008) investigou a eficiência de um procedimento de treino de compreensão de leitura para alunos universitários e ainda a generalização do treino de compreensão para a motivação, criticidade e criatividade textual. Os resultados obtidos ao final da pesquisa indicaram a possibilidade de melhorias nos comportamentos referentes à leitura criativa, à motivação de leitura, e à compreensão textual dos estudantes universitários. Neste estudo, Hussein expõe o papel relevante da universidade, indicando que esta deve priorizar condições favoráveis ao desenvolvimento do pensamento ativo e criativo proporcionados no e pelo processo de leitura.

No que tange as responsabilidades concernentes à universidade, Oliveira e Santos (2005) salientam a necessidade de planejamento, desenvolvimento e execução de programas para superação das dificuldades em compreensão em leitura dos alunos

ingressantes no ensino superior. Nestes programas, considera-se fundamental que o docente universitário também seja merecedor de atenção quanto ao desenvolvimento e aprimoramento da sua própria habilidade de leitura, pois além de ser responsável pela orientação dos alunos no aperfeiçoamento da leitura, poderá influenciar o comportamento destes de forma positiva (Oliveira & Santos, 2005).

As dificuldades referentes à compreensão da leitura apresentadas pelos alunos já no início de suas atividades acadêmicas, comprovam-se no estudo realizado por Silva e Santos (2004) que avaliaram a compreensão em leitura de universitários e sua relação com o desempenho na prova de língua portuguesa no vestibular e o rendimento médio no primeiro ano. Os resultados obtidos com o estudo realizado indicaram que os estudantes ingressantes apresentaram um nível de compreensão aquém do esperado para essa etapa de escolaridade. Tais resultados seguem-se das considerações das autoras quanto à relevância de novas pesquisas sobre as habilidades necessárias para a formação adequada do universitário.

As exigências de leitura e escrita desenvolvidas ao longo da graduação podem contribuir no desempenho dos alunos no que se refere à compreensão da leitura. Os resultados obtidos com a pesquisa realizada por Nassri (2002) evidenciaram que a compreensão em leitura dos universitários, dos primeiros e últimos anos dos cursos de direito e medicina apresentou melhora significativa ao final do curso. Ainda neste sentido, o estudo realizado por Santos, Vendramini, Suehiro e Santos (2006) verificou que os estudantes universitários, ao final do curso, utilizavam mais as estratégias metacognitivas do que os alunos ingressantes, indicando que a habilidade de compreensão em leitura havia aumentado significativamente.

Com base nas considerações trazidas o objetivo do presente trabalho foi comparar a compreensão em leitura de estudantes universitários de diferentes cursos, quais sejam, administração, direito e psicologia. Vale ressaltar que a presente investigação é exploratória.

MÉTODO

Participantes

Participaram 450 estudantes universitários dos cursos de psicologia e administração matriculados em três universidades dos estados de São Paulo, Minas

Gerais e Paraná. A média de idade foi de 22 anos e 6 meses ($Dp=6,9$). O gênero o feminino ($n=220$) predominou na amostra.

Instrumentos

Foi utilizado o teste de Cloze, técnica na qual se omite todos os quintos vocábulos do texto e no local se coloca um traço de tamanho proporcional a palavra que foi omitida, o texto tinha 46 omissões, portanto a pontuação poderia variar de 0 a 46. A tarefa consistia no fato do estudante completar a lacuna com a palavra que nele entendia ajustada ao contexto. A forma de correção foi a literal que é aquela que aceita como correta a palavra exata omitida.

Procedimento

A aplicação foi coletiva e ocorreu para os participantes que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo o projeto aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da universidade ao qual estava vinculado. Portanto, os parâmetros éticos foram seguidos e estavam em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares.

RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha e submetidos as estatísticas descritiva e inferencial. Inicialmente foi feita uma análise descritiva da pontuação no teste de Cloze. A Tabela 1 apresenta os dados.

Tabela 1. Distribuição das estatísticas da pontuação no teste de Cloze.

	<i>F</i>	<i>g</i>
ontos		
		1
8	7	,5
		1
7	6	,3
		1
6	6	,3
	8	1

5		,7	
			2
4	9		
			2
3	12	,6	
			2
2	10	,2	
			1
1	73	6,2	
			1
0	62	3,7	
			1
9	71	5,7	
			1
8	59	3,1	
			7
7	35	,7	
			7
6	32	,1	
			5
5	24	,3	
			1
4	8	,7	
			2
3	13	,8	
			2
2	11	,4	
			0
1	2	,4	
			0
0	3	,6	
			0
	2	,4	

	0
2	,4
T	1
total	00

A maior parte ($n=48$) dos participantes não acertou sequer a metade de acertos possíveis, isto é, 23 pontos. A maior frequência de participantes teve acertos concentrados entre 21 a 18 pontos.

Para levantar possíveis diferenças na pontuação do Cloze em razão dos cursos, foi utilizado a Análise de Variância. Os dados mostraram diferença estatisticamente significativa no desempenho dos estudantes na compreensão em leitura entre os diferentes cursos, considerando respectivamente [$F(2, 571)=13,27$; $p=0,000$]. O teste de *Tukey* foi utilizado para verificar em quais cursos estavam as diferenças. A Tabela 2 apresenta a média de acertos dos cursos.

Tabela 2. Médias de acertos dos Cursos no Cloze.

Cursos	<i>M</i>	<i>DP</i>
Psicologia	21	4,9
Administração	20	5,2
Direito	19	4,6

Os dados mostraram que a média do curso de psicologia foi um pouco melhor em relação aos cursos de administração e direito. Cabe ressaltar que embora o curso de psicologia tenha se saído melhor em relação aos outros cursos ($p \leq 0,05$), não houve diferença estatisticamente significativa entre os cursos de administração e direito. Ainda que os alunos do curso de psicologia tenham se saído melhor em relação a pontuação dos alunos dos outros cursos, a média de acertos dos três ficou aquém do esperado para esse nível de escolaridade.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados obtidos, a partir do teste Cloze aplicado neste estudo, revelaram que o nível de compreensão leitora dos estudantes universitários está aquém do

esperado para obtenção e elaboração de conhecimentos necessários no ensino superior. Vale ressaltar, que mais uma vez, o teste de Cloze demonstrou-se um instrumento eficaz na avaliação da compreensão em leitura, o que justifica sua expressiva utilização em pesquisas nesta área (Joly et al, 2006; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009; Santos et al, 2004; Silva & Witter, 2009).

A análise dos resultados apresentou uma maior pontuação dos estudantes de psicologia em relação às pontuações obtidas com os alunos dos cursos de direito e administração, contudo, traz preocupação a constatação de que a maior parte dos participantes não atingiu metade dos acertos possíveis (23 pontos). Estes resultados corroboram estudos realizados anteriormente que apontam o baixo nível de compreensão em leitura dos estudantes universitários (Cabral & Tavares, 2005; Oliveira & Santos, 2009; Santos et al, 2004; Silva & Witter, 2008).

A preocupação com os resultados obtidos justifica-se pelo fato de que esses estudantes universitários atuarão no mercado de trabalho sem qualificação suficiente para desempenharem a profissão, caso nenhuma medida interventiva para melhorias na situação apresentada seja realizada. Na formação do aluno de graduação o domínio da leitura se faz importante, uma vez que determina o acesso ao conteúdo das diferentes disciplinas. Ler requer habilidades próprias e a dificuldade de compreensão em leitura tem sido um obstáculo para alunos do ensino superior, pois limita a aprendizagem por meio de textos, que são as principais fontes de informação dos estudantes.

As evidências reveladas com os resultados obtidos no presente estudo ressaltam a necessidade do desenvolvimento de programas e intervenções que visem à promoção da compreensão em leitura do universitário e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa que assegure sua qualificação técnica profissional. A relevância do tema sugere que novas pesquisas sejam realizadas e busquem ampliar as considerações abordadas neste estudo.

A compreensão em leitura é uma das principais exigências do ensino superior já que os conhecimentos trabalhados, em sua maioria, acontecem por meio da leitura de textos. Diante disso, espera-se que o aluno universitário apresente-se capaz de assimilar, analisar e relacionar, com criticidade e criatividade, o texto lido com leituras anteriores e com situações vivenciadas.

Ainda que, estudos indiquem que os baixos níveis em compreensão em leitura dos universitários advêm de níveis escolares anteriores, a universidade não poderá se eximir da responsabilidade de adotar e incentivar programas que viabilizem o

desenvolvimento da leitura. Neste sentido, espera-se que este estudo venha reforçar a urgência de programas de intervenção e melhorias educativas que promovam a habilidade de leitura dos estudantes universitários, possibilitando-lhes condições para um bom desempenho acadêmico e uma formação profissional eficiente.

REFERÊNCIAS

Burgarelli, C. G. (2009). Desejo de encadear letras. Educação em Revista. Belo Horizonte, 25(1), 229-238.

Cabral, A., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. Psicologia Escolar e Educacional, 9(2), 203-213.

Cunha, N. B., & Santos A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. Psicologia: Reflexão Crítica, 19(2), 237-45.

Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: um panorama da situação. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção (v. 1, pp. 23-46) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção (v. 1, pp. 283-310) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hussein, C. L. (2008). Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários. Psicologia Escolar e Educacional, 12, 401-411.

Joly, M. C. A., Santos, L. M. & Marini, J. A. S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. Paideia, 16 (34), p. 205-212.

Joly, M. C. R. A. (2009). Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção (v. 1, pp. 119-145) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

Lei n. 9394 (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional: promulgada em 20/12/1996. Diário Oficial da União. Brasília. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de maio de 2011.

Nassri, R. C. B. M. (2002). Compreensão de leitura em universitários de direito e medicina. In: G. P. Witter (Org.). Psicologia: tópicos gerais. (pp. 179-191). Campinas, SP: Alínea.

Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18, 118-124.

Oliveira, K. L., Boruchovith, E. & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção (v. 1, pp. 46-78) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Boruchovith, E. & Santos, A. A. A. (2009). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção (v. 1, pp. 149-164) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Cantalice, L. M. & Freitas, F. A. (2009). Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acertos por item. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. (v. 1, pp. 165-186) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. MEC – SEMTEC, Brasília. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

Ribeiro, A. E. (2009). Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.2, n.03, pp.75-102. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/05.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2011.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B. & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. Estudos de Psicologia – PUC/Campinas, 21 (2), 29-42.

Santos, A. A. A., Vendramini, C. M. M., Suehiro, A. C. B. & Santos, L. A. D. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. Estudos de Psicologia. Campinas, 23(1), 83-91.

Silva, E. M. T. & Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. Estudos de Psicologia. Campinas 25(3), 395-403.

Silva, E. M. T. & Witter, G. P. (2009). Eficiência de um curso de português no desenvolvimento da leitura e escrita. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. (v. 1, pp. 311-342) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, M. J. M. & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. Psicologia em Estudo, 9 (3), 459-457.

Souza, L. (2007). Importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente. UFBA. Recuperado em: <http://dici.ibict.br/archive/00001095/01/aimportanciadaleitura.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2011.

Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2009). O teste de cloze e o desenvolvimento perceptomotor no início da escolarização. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. (v. 1, pp. 187-226) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tizio, H. (2009). Saber leer, aprender a leer. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 219-227. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/12.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

CONCEPÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PAPEL PROFISSIONAL

Fernanda Matos da Silva Vieira¹⁸⁵
fernanda_msv@hotmail.com

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Segundo Dorigo e Nascimento (2007), em cada sociedade há uma concepção sobre a finalidade social da criança, sendo a concepção de criança uma noção historicamente construída. O modo de valorizar e o sentimento conferido às crianças pequenas nem sempre foi como é na sociedade atual, sofreram transformações de acordo com as mudanças econômicas, políticas e sociais. Ao olharmos para a história da infância, deparamos com diversas e distintas imagens produzidas sobre o ser criança que se devem a contextos socioculturais específicos, todavia é preciso alertar que independentemente da sociedade, o papel da criança sempre foi determinado pelo viés adulto.

Ariès (1981, p.18) realça que “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Durante a extensão do período medieval, pode-se notar a coexistência de imagens da criança, porém a idéia preponderante é a de criança como adulto em miniatura, também há a concepção mística da infância sagrada, relacionando-as em “anjos”. Ainda segundo o mesmo autor, entende-se que os sinais do desenvolvimento da descoberta da infância, tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

No entanto, o século XVIII representa um momento acionador para a concretização do atual olhar que a sociedade tem para a criança, devido a influencia dos ideais do movimento Iluminista. Á partir de tal século, diversos autores contribuíram para a mudança do pensar a infância, que influenciando o grande “boom” da noção moderna do século XX sobre a criança e modo de hoje (século XXI) pensarmos sobre tal “universo”.

¹⁸⁵ Psicóloga graduada pela Universidade de Taubaté. Artigo decorrente de Monografia, da autora, apresentada como exigência para conclusão do Curso Formação de Psicólogo do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté, sendo orientadora a Profa. Dra. Antonia Cristina Peluso de Azevedo da mesma Instituição.

Kramer (2000) destaca que “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.” No processo de mudança de paradigma em relação à infância e ao modo de tratá-la, a expansão de teorias sobre o desenvolvimento infantil foi extremamente significativa; autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, formularam novos conhecimentos para a valorização da criança, como os referentes à importância do estímulo precoce para beneficiar o seu desenvolvimento e a necessidade de lhe garantir liberdade, num ambiente estimulador da espontaneidade e da criatividade.

Em relação à educação infantil, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996, em seu art. 29º da Seção II, foi instituída como primeira etapa da educação básica, de nosso país, preconizando o desenvolvimento integral das crianças e tentando romper de uma vez por todas com a visão assistencialista, de tutela e guarda enraizada na tradição do atendimento a infância. Assim, Bujes (2001, p. 13) coloca

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo [...] Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente.

Partindo da premissa que nenhuma ação é neutra, mas está implicada pelas concepções de cada um, há a necessidade de investigar as concepções dos educadores, pois a imagem de criança que possuem (considerando-as sujeitos ativos ou objetos passivos) e a forma de conceberem a educação infantil (uma visão tradicional assistencialista ou um pensamento em consonância com a legislação moderna) influenciarão seu papel profissional e prática.

De acordo com Berger e Luckmann (1966/2005, p. 173), “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” Sendo assim, para tornar-se membro da sociedade o indivíduo precisa apreender ou interpretar de forma imediata um acontecimento objetivo como possuidor de sentido, assim está passando pela fase da

interiorização. Essa fase é a primeira do processo de torna-se indivíduo e acontece por meio da identificação que se dá pelas relações nos contextos de socialização, é importante ressaltar que esses autores apóiam-se na teoria da socialização de Mead.

Para Berger e Luckmann (1966/2005, p. 176), a socialização primária sentida na infância, é a socialização primordial, e são os outros significativos os responsáveis por esta. As crianças não escolhem seus outros significativos, mas esses são impostos, e assim fazem a mediação do mundo para elas. Ao mediar o mundo, os outros significativos “[...] escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais.” Ainda sobre o processo de socialização, é pertinente enfatizar que a criança é sujeito ativo e todas as suas relações irão interferir no seu desenvolvimento.

No âmbito da educação infantil, tem-se um espaço onde ocorre a socialização primária e os educadores das crianças são tidos como seus outros significativos “impostos”, pois as crianças não escolhem quem será o responsável por elas na sala de aula. Essa fase representa um momento carregado de emoção, não é apenas o início do aprendizado cognoscitivo, pois as crianças identificam-se com seus educadores, absorvendo seus papéis e atitudes. Assim sendo, o falar, o agir, o ser do educador da educação infantil influencia o processo de torna-se membro da sociedade das crianças que são sua responsabilidade, é uma etapa envolve além do pintar, cantar e brincar dentre outras coisas, pois também se adquirem crenças e valores.

Nesses termos, é necessário que os educadores atuantes em tal âmbito, reflitam sobre suas concepções, posturas e práticas já que as ações de todos os envolvidos com a educação infantil têm conseqüências nesse momento do desenvolvimento da criança e também nos posteriores. Ressalta-se a relevância da ação pedagógica que privilegia a função do educador enquanto influenciador do processo de formação da personalidade do educando, reconhecendo que sua atuação tem grande influência no processo de formação integral das crianças.

A PESQUISA

A pesquisa que será detalhada originou-se da indagação “*Quais as concepções que educadores da educação infantil, possuem sobre esse nível de ensino e o papel profissional por eles desempenhado?*”, porém cabe salientar que a pesquisa não intentou determinar a priori quais deveriam ser as concepções, isto é, que essas

deveriam ser as mesmas presentes nas produções teóricas e/ou nos documentos oficiais. Por sua vez, as explanações sobre as produções teóricas e a legislação possuem o objetivo de problematizar a discussão acerca do que os educadores pensam.

À luz da pergunta problema, define-se o objetivo geral da pesquisa que se constitui em identificar as concepções de educadores da educação infantil sobre: criança, educação infantil e educador desse nível de ensino; e assim identificar o papel profissional por eles desempenhado. Sobre os objetivos específicos, buscou-se: averiguar como os educadores compreendem seu papel profissional a partir da sua visão de infância e educação infantil, e fomentar uma reflexão sobre a concepção do educador acerca da relação entre sua atuação e o desenvolvimento integral da criança visando à formação para a cidadania.

Sobre os procedimentos, a pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu as seguintes etapas: seleção de duas escolas de educação infantil, uma pré-escola privada e uma creche municipal; estruturação de um questionário semi-estruturado para coleta de dados; aplicação dos questionários, buscando-se assegurar a participação de todo o corpo docente das escolas selecionadas; tabulação dos dados a partir da categorização das respostas; análise de conteúdo utilizando-se o referencial de Bardin (2002) e elaboração da discussão final.

Em relação ao instrumento utilizado para a coleta de dados, escolheu-se o questionário, pois de acordo com Gil (2006), é o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. O questionário foi elaborado, consistindo basicamente em tradução dos objetivos da pesquisa em forma de perguntas. Assim, foram formuladas doze perguntas, optando-se por questões semi-abertas, pois a pretensão foi coletar espontaneamente (sem diretividade) as concepções dos educadores e informações que acrescentariam dados para uma discussão mais ampla sobre o papel profissional dos mesmos.

Já sobre a seleção das instituições participantes, o critério de escolha foi a receptividade para com a pesquisa e disponibilidade para ceder os docentes para participação, algo que não foi obstáculo devido ao prévio conhecimento de ambas as diretoras das escolas sobre a pessoa da pesquisadora responsável. Há ciência que, a amostra dos sujeitos foi pequena, isso devido o caráter da pesquisa ter sido de trabalho de conclusão do curso da graduação, mas o problema da mesma é plausível.

Assim, a amostra dos sujeitos contemplou treze docentes sendo seis educadoras da creche municipal e sete da pré-escola particular; em relação à

terminologia utilizada (educadora, educador) a autora acredita, lembrando Arce (2001), que apesar da naturalização da mulher como educadora nata, a qualificação do profissional da educação infantil não está relacionada ao caráter sexista, mas sim a formação do educador. Assim há a preferência conceitual por utilizar o termo genérico (educador) e não no feminino, porém, decidiu-se usar o termo educadora (no feminino) quando referente à pesquisa, pois todos os sujeitos entrevistados foram mulheres.

Não houve contato direto com as educadoras em nenhum momento da pesquisa, devido à falta de tempo extra aula das docentes, por isso os questionários foram deixados com a diretora da creche e com a coordenadora da pré-escola, ambas incumbidas de receber os questionários (que tinham orientações sobre a pesquisa e as perguntas), encaminhá-los às educadoras – explicando-lhes o intuito dos mesmos – e, após ser respondidos, devolvê-los à pesquisadora.

Com os treze questionários respondidos em mãos, a análise iniciou-se com a numeração aleatória dos sujeitos, mantendo-se o cuidado de permanecerem irreconhecíveis os pertencentes à creche e os que eram da pré-escola. Essa medida foi necessária para assegurar o sigilo e o ocultamento da identidade das profissionais participantes, o próximo passo demandou organizar as respostas. Em seguida, na análise de conteúdo propriamente dita, os dados foram sistematizados em nove categorias. O elenco de categorias criadas procurou espelhar, por um lado, os objetivos da investigação e, de outro, o conjunto de informações coletadas em toda sua extensão.

As categorias foram sofrendo transformações, decorrentes do próprio processo de análise, até constituírem um todo em que se assegurou a coexistência das duas premissas fundamentais da análise de conteúdo: a convergência interna e a divergência externa, ou seja, tanto a coerência entre os dados de uma mesma categoria como a sua explícita distinção em relação aos dados existentes nas demais categorias.

Em síntese, foram estabelecidas nove categorias, que foram numeradas aleatoriamente e não em ordem crescente de importância, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Elenco de categorias de análise

N o. da Cat	Identificação da categoria (descriptor)
1	Formação profissional e qualidade dessa formação
2	Tempo de atuação na educação infantil e faixa etária da clientela atendida
3	Concepção de educação infantil
4	Concepção de infância
5	Concepção de educador de educação infantil
6	Importância da atuação para a formação integral da criança
7	Atuação com a criança, a família e a comunidade
8	Dificuldades de atuação na educação infantil e infraestrutura necessária
9	Eixos curriculares e atuação do educador

A análise foi organizada por categorias, mantendo-se a sequência indicada no Quadro 1 e explicitando-se os aspectos centrais das respostas aos questionários, ademais correlações entre categorias também foram apontadas sempre que possível e, para maior esclarecimento das interpretações realizadas frente aos dados obtidos, sempre em vista os objetivos, anteriormente explicitados, do estudo. Esse procedimento teve o intuito de, ao mesmo tempo, aprofundar uma visão global frente aos resultados e evitar conclusões firmadas apenas sobre o dado isolado – em apenas uma categoria – o que poderia ocasionar generalizações indevidas. De modo a especificar tanto as informações semelhantes quanto as divergentes ou contrastantes, procurou-se observar correlações entre dados de diferentes categorias sem perder de vista o conjunto de respostas de cada docente.

É válido salientar que as categorias principais são: 3, 4, 5 e 6 (por isso, o foco da análise serão essas categorias e por isso serão detalhadas) sendo as demais (não colocadas suas análises na íntegra, mas de forma geral, conjuntamente com as

conclusões gerais) pertinentes para uma melhor compreensão do ser profissional das educadoras sujeitos da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise de conteúdo das respostas, alguns apontamentos podem ser feitos, apontamentos esses que não possuem a pretensão de fazer generalizações em âmbito maior, mas nessa pesquisa especificamente, assinalando alguns pontos de reflexão sobre a temática em questão.

Assim, em relação à concepção de infância a maioria das respostas identificou essa fase da vida com atividades motoras e lúdicas (correr, brincar, pular, cantar, bagunçar), indicando uma percepção de criança como um ser bastante ativo, com muita energia e espontaneidade. A ênfase à espontaneidade da criança foi constatada em grande parte das respostas, como exemplificam as informações fornecidas pelo sujeito 7 quando interrogada: “O que é, para você, o ser criança?”:

Ser criança é ser espontâneo! É pular, brincar e correr sem ter medo do que os outros vão achar. É fazer amigos com facilidade e se divertir com coisas simples.

Em cinco respostas, a infância foi relacionada à inocência, docilidade e amabilidade. De modo geral, as crianças foram consideradas seres singulares, mas com limitações, o que as fazem dependentes. Uma das respostas que se reportou à dependência de cuidados do adulto afirmou que ser criança é “[...] *requerer cuidados, carinho e atenção 24 horas por dia*” (suj. 5).

Algumas educadoras para caracterizar a criança, optaram por fazer uso de metáforas como: “*(um) diamante quase que bruto*” (suj. 6). Por essas designações ficou evidente a concepção de infância como um momento marcado por profunda transformação. A definição do sujeito 4, é bem clara a essa visão de ‘transformação’ ao afirmar que ser criança é:

[...] ser uma metamorfose ambulante! Vivendo novas experiências a cada dia no seu universo imaginário e no mundo real que o rodeia. É uma lagarta descobrindo aos poucos que será uma linda borboleta, que poderá voar livre se romper as limitações de seu casulo. É um ser que vive a fase mais rica na vida de um ser humano.

Quanto à concepção de educação infantil predominaram afirmações explícitas invocando a educação infantil como basilar não apenas para a vida escolar – ou seja, para a aprendizagem formal – mas igualmente responsável por influenciar o

desenvolvimento global da criança, em todos seus aspectos. As respostas indicaram ainda uma educação para a cidadania, pois “[...] *além de ensinar, educar para a vida*” (suj. 12) e, portanto, a educação infantil deve ser “*bem trabalhada*”, “*de forma descontraída e prazerosa*”, “*motivante e acolhedora*” (respectivamente, suj. 3, 1 e 4).

Notaram-se também respostas que enfatizaram a presença do lúdico na vida da criança pequena, destacando a estreita relação entre a caracterização do ‘ser criança’ com “[...] *tudo aquilo que seja lúdico*” (suj. 12).

Dos dados reunidos na categoria 5, “Concepção de educador de educação infantil”, quatro respostas destacaram o fato de o processo educativo ser uma via de mão-dupla, a exemplo do que informou o sujeito 1: “*Eu ensino, mas também aprendo*”. Em continuidade a esta avaliação positiva sobre a profissão, outras três respostas a definiram como sendo gratificante, um trabalho “[...] *maravilhoso, pois as crianças aprendem de forma espontânea e nos dão um retorno imediato*” (suj. 7).

Do total de treze respondentes, seis pontuam que para o exercício dessa profissão, a “prática” é mais importante do que a “teoria”, ficando sugestionado que a formação está em segundo plano. Em contrapartida, as demais respostas (sete) deram grande destaque à formação acadêmica, sublinhando ser um aspecto fundamental para a atuação com pré-escolares. Em linhas gerais há a valorização igualmente do amor, da paciência e da criatividade.

Ser educador, para a maior parte dos sujeitos, foi atribuído a ser uma pessoa capaz de transmitir estados emocionais positivos sendo muito citada a importância de manter um clima alegre e descontraído. Porém, não se pode julgar se tal percepção se pautou mais no conhecimento tácito das educadoras ou em uma noção mais profunda, de caráter teórico, sobre o tema. Exemplificando: em termos teóricos, se estariam reconhecendo que um clima alegre é vital para o seu trabalho porque contribui com a interação entre as crianças e favorece sua disposição para aprender e desenvolver a autonomia. Além das correlações mencionadas, entre preparo formal e atribuições do educador, três sujeitos se reportaram ao acentuado grau de cuidado e atenção exigido para atender à clientela desse nível de ensino.

Foi relevante constatar que onze educadoras (grande maioria) enfatizaram seu papel de orientar e de servir como modelo à criança, vinculando esta função a contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos e promoção de uma educação para a cidadania, conforme explicitado na resposta do sujeito 9 sobre a

educação infantil: “[um] momento no qual as crianças [...] têm noções que serão usadas no decorrer da vida toda”.

Dentre as características pessoais necessárias para atuar em educação infantil, ter carinho e amor foram as mais citadas, aparecendo respectivamente em onze e dez das respostas, paciência apareceu em segundo lugar (cinco respostas) e criatividade, em terceiro (três respostas). Dispersamente foram mencionadas outras características como: ter força de vontade, respeitar a criança como ela é, ser uma pessoa dedicada e atenciosa.

Verificou-se, em cinco respostas, a menção ao fato de o educador manter-se atento ao próprio comportamento, mediante a visão de que a criança seria acrítica, isto é, tenderia a seguir o modelo do adulto de modo não reflexivo, conforme explicitado pelo sujeito 6, para o qual ser criança é “[...] acreditar nos adultos que o cercam, [...] como se eles fossem seus deuses”. Em sua resposta, o sujeito 10 é igualmente enfático: “[...] o professor é o mentor da criança, o qual esta seguirá estando aquele errado ou não.” Quatro respostas indicaram a necessidade de o profissional ser uma pessoa comprometida, estar preparada para exercer as funções de seu ofício, pois “[...] não é tarefa simples.” (suj. 4).

Em consonância com o objetivo específico de reflexão sobre a concepção do educador acerca da relação entre sua atuação e o desenvolvimento integral da criança, onze educadoras afirmaram ter consciência que influenciam o desenvolvimento integral das crianças, considerando-se enquanto “*modelo*” e “*exemplos*” dos pequenos. Por outro lado, verificou-se que cinco respostas mencionaram que as crianças são acríticas, pois copiam automaticamente seus educadores nesse nível educacional e somente uma resposta enfatizou que o educador é responsável essencialmente no processo ensino-aprendizagem. Portanto, pode-se destacar que as respostas são praticamente unânimes em demonstrar a consciência da influência das educadoras no desenvolvimento integral das crianças, mesmo não ficando evidente qual o significado que atribuem a esta influência.

Em linhas gerais, numa avaliação dos questionários como um todo, observou-se que, dentre as treze educadoras, quatro (sujeitos 4, 5, 12 e 13) se posicionaram de modo bastante coerente com as atuais referências de legislação e também em conformidade com as discussões no âmbito acadêmico sobre a atuação em educação infantil. A partir de suas respostas, pode-se perceber a constante preocupação

em manter um papel profissional que considere as vivências e necessidades da criança, em prol do desenvolvimento integral dos pequenos, como foco essencial.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

A realização deste trabalho apoiada na investigação de vários autores sobre educação infantil, na legislação brasileira direcionada a esse nível de ensino, assim como nos dados fornecidos pela pesquisa exploratória juntos aos educadores de educação infantil, leva a tecer algumas considerações.

Um ponto relevante foi a constatação da quase totalidade dos sujeitos terem formação superior, porém é importante destacar que apesar dos educadores participantes desse estudo ter formação superior (como por exemplo, em Letras, Geografia), a formação específica para atuação em educação infantil (a própria Pedagogia concluída, e curso de especialização) foi minimamente encontrada. Tal dado é importante, pois certamente a formação profissional influencia as concepções e práticas dos mesmos.

Os resultados de comparação entre as categorias indicam que, embora haja consciência da necessidade de contínua formação e especialização para atuar numa área tão fundamental como a formação da criança, o reconhecimento desse fato não é corroborado pelos dados tanto de formação quanto de atuação. Assim, mesmo nos casos em que o educador informa ter realizado ou estar realizando cursos de especialização na área da Educação (como Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica) e demonstra saber os princípios da atuação nesse nível educacional, não é possível concluir como fazem uso desses conhecimentos em sua prática junto às crianças. Há um discurso apresentado de forma geral, mas sem especificar pontualmente ‘como fazem’.

De forma geral, as respostas consideram o profissional que atua na educação infantil um mediador do conhecimento, de valores e atitudes, tendo um poder de influenciar as crianças. Considera-se tal visão de mediação benéfica, desde que na prática concretize-se, com uma atuação que influencie positivamente a formação das crianças em vista da busca de uma mediação do processo de construção do conhecimento de forma dialética entre educador e criança, enfatizando valores como o respeito e a cooperação e tendo atitudes coerentes e justas.

Tal inferência é a concretização da importância que Vygotsky (2005) define sobre a importância da interação educador-aluno e a forma em que ocorre,

acredita-se em um educador da educação infantil enquanto formador de cidadãos. A precedente pesquisa é influenciada pelos pensamentos vygotskyano, possuindo uma perspectiva interacionista e assim ratifica a função social dessa profissão. Positivamente entre os participantes do estudo, este fato é reconhecido, mesmo que as respostas aos questionários tenham se mantido em um nível generalizado, apresentando pouco aprofundamento na forma como se procede no dia a dia para alcançar tal visão.

Em relação ao ser educador de educação infantil, há respostas indicando ser um trabalho gratificante considerando as “características positivas” da criança (ser espontânea, amável, alegre), mas por outro lado são evasivas quanto à reflexão sobre o que representa atuar na formação deste pequeno cidadão. Entretanto, o entendimento e conscientização de educação infantil são mais direcionados para identificar o “ser criança” do que para identificar os parâmetros dessa área de trabalho.

Quanto ao tempo de atuação na área, também há uma alta diversidade entre os sujeitos, desde educadores com pouco tempo de atuação (um ano) até os que possuem uma larga experiência (34 anos). Deve-se ressaltar que, segundo o que apontam os pesquisadores da área o tempo de atuação não é um fator preponderante para qualificar a atuação, ou seja, não há uma relação direta desta com o tempo de exercício profissional. (PIMENTEL, 2004)

A percepção dos educadores indica que é possível se trabalhar na educação infantil mesmo sem um curso de graduação na área (nível superior), bastando, por exemplo, o magistério. Por outro lado, há o reforço necessidade de uma formação continuada. Há a visão geral das educadoras, da educação infantil sinônimo de uma “*educação para a vida*”, como base.

Mas, apesar dos adjetivos positivos atribuídos a esse nível de ensino, não há esclarecimentos suficientes sobre como os aspectos cognitivos, comportamentais, sociais e afetivos devem ser trabalhados e desenvolvidos. E a importância da educação infantil especificamente está generalizada sem objetividade quanto esclarecimento da valorização do processo de desenvolvimento e aprendizagem desse nível de ensino, além de uma melhor formação para os educadores. Não é possível culpabilizar os sujeitos, pois a valorização da criança enquanto sujeito ativo com especificidades e da educação infantil como nível de ensino, é recente.

Atualmente a educação infantil é vista como essencial para contribuir com o desenvolvimento global, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e as concepções dos educadores espelham uma semelhança de discurso. Pode-se inferir que,

em geral, a partir de correlações entre as categorias, há um discurso bastante favorável da compreensão da educação infantil como um momento importante no desenvolvimento da criança. Contudo, nas categorias que enfocam o saber-fazer do educador e, sobretudo, nas que agregam aspectos da prática cotidiana, verifica-se que há uma dicotomização com aquele discurso. Um exemplo bastante evidente disso resulta das relações entre a categoria 4 (“Concepção de Infância”) e a categoria 5 (“Concepção de educador de educação infantil”), definindo a criança como ser acrítico, copiadador do adulto e desatenta.

Sobre a prática profissional para contribuir com o desenvolvimento da criança, pode-se concluir que, de acordo com as educadoras, especificamente pela análise das categorias 5 e 8, há uma ênfase de que o educar a criança pequena se baseia em servir de modelo moral aliado à dedicação amorosa e carinhosa como principal condição para a atuação.

Em uma visão ampla de todo o material analisado nessa investigação, conclui-se que, no que diz respeito aos objetivos educacionais, as respostas das educadoras aos questionários estão impregnadas da perspectiva tradicional de educação, pela qual a fase pré-escolar é percebida como precedente ao período escolar, isto é, preparatória ao que será exigido nos anos posteriores, sobretudo do ponto de vista cognitivo. Contudo, em paralelo a essa tendência, as educadoras também apresentam nítidas marcas que as direciona a propostas e tentativas na adoção de uma prática que valorize o processo de desenvolvimento integral da criança, no qual é preciso também enfocar a formação para a cidadania.

Assim, o objetivo da educação infantil como sendo de aprendizagem de hábitos e preparação para a etapa seguinte de escolarização é predominante, a segunda característica levando em consideração a determinação do sistema apostilado de ensino que caracteriza o aspecto educacional formal trabalhado e respostas explícitas definindo esse como o objetivo da etapa educacional estudada. Mas, por outro lado é destacável a consciência que os educadores têm sobre a necessidade e relevância da interação, do relacionar-se, do processo de socialização das crianças na educação infantil.

Pode-se salientar que não é de se estranhar que os pensamentos dos educadores apresentam-se divergentes em relação à prática que desempenham ou que gostariam de desempenhar. Porém, é perceptível um movimento que poderia ser compreendido com ambivalência ou transição, caracterizando a diversidade, mobilidade

e pluralidade do pensamento. Está instaurado um processo de mudança de paradigma em relação ao ser criança, a educação infantil, e ao papel profissional nesse nível educacional, mas como qualquer quebra de paradigma demanda tempo e também levando em consideração da recente valorização da criança, são aceitáveis as raízes tradicionais presentes nos dizeres dos educadores.

As contradições das respostas podem ou não ser perceptíveis para os educadores que responderam a presente pesquisa, porém não se pretende a culpabilização dos sujeitos, mas sim uma aproximação com os mesmos, sem o intuito de concluir julgamentos superficiais. Pode-se entender que são as práticas produzidas no âmbito social-institucional que introduzem e forjam nos discursos dos educadores formas “naturalizadas” de conceber a educação e termos utilizados devido à ‘modismos’.

Por meio da pesquisa feita, sobre a função desempenhada pelo educador nesse nível de ensino, nota-se a junção de elementos tradicionais e elementos contemporâneos, no âmbito da educação infantil, sugestionando um movimento de transição de paradigma.

Segundo os autores Ariès (1981) e Kuhlmann (2001), o sentimento de infância e importância de estudos sobre a mesma data da modernidade, ou seja, após o Renascimento (séc. XVIII e XIX). Mesmo assim, embora o significado dado à infância seja recente, já existe em nosso país legislação pertinente à formação do educador para atuar nesse nível de ensino, o que implica exigências legais quanto à contratação de professores. Hoje a infância, sem nenhuma dúvida e para todos, é tido como questão fundamental para o Estado, para as políticas governamentais e não governamentais e para todas as esferas do conhecimento.

É notória a relevância da LDB (1996), quando institui as diretrizes específicas da educação infantil a ser cumprida pela rede de ensino público e particular. Ademais, há uma série de documentos oficiais produzidos em nosso país sobre a educação das crianças de 0 a 5 anos, que estabelecem premissas para esse nível de ensino. Dentre eles, pode-se citar: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). É importante pontuar, a Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória

a partir dos 6 (seis) anos de idade, a partir disso a educação infantil passa a não contemplar mais as crianças com 5 anos.

Nesses termos, sobre a questão concepção de infância, não causa estranhamento a definição de fase de inocência, docilidade, dependência do adulto, distante de uma visão desenvolvimentalista concretamente integral e global. Pode-se perceber, que a visão sobre a infância que muitas vezes ainda predomina é sinônimo de fase de desenvolvimento preconizando a instrução, o cuidado preparatório para o Ensino Fundamental. Essas perspectivas distanciam do sentido que Paulo Freire (1979) coloca como a essência da educação infantil: “—de cogitar, de prática da liberdade, de educar no sentido físico, intelectual e moral”.

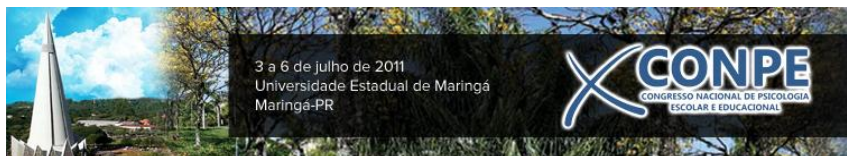
Finalizando, reporta-se á pergunta ou hipótese que nos colocou no caminho da reflexão, e assim podemos considerar que ainda existe um hiato entre a concepção sobre a educação infantil e o papel profissional desempenhado pelos educadores desse nível de ensino na forma como o discurso não sustenta a prática, e a prática não possibilita a revisão do próprio discurso. É relevante destacar, mais uma vez, que a pesquisa não permite generalização dos dados, devido sua pequena amostra, porém sinaliza um perfil dos educadores envolvidos, podendo servir de base para reflexões e transformações em relação às escolas envolvidas. Além disso, acredita-se que o problema da presente pesquisa é significativo e passível de ser investigado com uma amostra maior de sujeitos, o que certamente contribuiria com maiores reflexões em relação à temática foco do estudo.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.



BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A sociedade como realidade subjetiva. In: _____. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 173-184.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Decreto-lei n.º 9.394, 26 de dezembro de 1996, Brasília, 1986.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto-lei n.º 9.394, 26 de dezembro de 1996, Brasília, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, 1998.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 12 de out. de 2008.

DORIGO, H. M. G.; NASCIMENTO, M. I. M. **A concepção histórica sobre as crianças pequenas**: subsídios para pensar o futuro. Educere et Educere - Revista de Educação, v. 2, n.3, p. 15-32, jan-jun, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra; 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Textos do Brasil, Brasília: n.7, 2000.

KUHLMAN JR., N. M. **Infância e educação infantil:** Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional:** análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. 315p. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004.

VIEIRA, F. M. S. **Concepção sobre a educação infantil e papel profissional de educadores desse nível de ensino:** um levantamento de dados. Orientação de Antonia Cristina Peluso de Azevedo. Taubaté: [s.n.], 2009. 85 p., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Psicologia, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

VYGOTSKY, L.S. (2005). **Pensamento e Linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

CONCEPÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL POR PROFESSORAS DE 1ª A 4ª SÉRIES

Ana Priscila Batista, UNICENTRO, anapri_psi@hotmail.com
Edinara Lazzarin, UNICENTRO, edinara.lazzarin@gmail.com

O abuso sexual infantil é um problema que pode ter diversas consequências tanto às vítimas quanto aos seus familiares. É importante que adultos e profissionais que convivem diariamente com a criança, dentre eles os professores, identifiquem e realizem os devidos encaminhamentos visando à proteção e apoio à mesma. Assim, o presente estudo buscou verificar a concepção de abuso sexual infantil por professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Paraná. Para isso, oito professoras de uma Escola Municipal participaram do estudo. Foram aplicados um questionário com perguntas abertas e o Indicador de Abuso Sexual Infantil (IAS). Os resultados das participantes em ambos os instrumentos mostraram que a maioria não está preparada para identificar casos de abuso sexual infantil, pois demonstraram pouco conhecimento sobre o que é proposto pelo ECA e os comportamentos mais indicativos que uma criança pode apresentar ao estar sendo vítima de abuso sexual. Com isso, acredita-se que esse assunto deveria ser mais abordado nos cursos de graduação e de capacitação de profissionais dessa área, o que auxiliaria em uma atuação de forma a identificar os casos que surgissem, bem como tomar atitudes visando à proteção à criança.

Palavras chaves: professoras; abuso sexual infantil; crianças.

Crianças e adolescentes tem sido alvo de violência sexual ao longo dos tempos, em todas as classes sociais e em inúmeras culturas, porém nos últimos anos a notificação de casos e as publicações científicas acerca desse problema aumentaram de forma significativa. Esse tipo de violência além de gerar um sofrimento indescritível às vítimas que geralmente sofrem caladas, também pode impedir um bom desenvolvimento físico e psicológico das mesmas (Pfeiffer & Salvagni, 2005; Baptista, França, Costa & Brito, 2008).

Braun (2002), afirma que a criança e o adolescente que sofreram abuso sexual poderão sofrer conseqüências físicas tais como: lesões físicas gerais, lesões genitais, gravidez geralmente problemáticas, DST/AIDS, disfunções sexuais. Além das conseqüências físicas, as crianças e os adolescentes que sofrem esse tipo de abuso também podem sofrer implicações psicológicas, tais como: sentimentos de culpa, auto-desvalorização e depressão. Já na vida adulta podem apresentar medo da intimidade, tendência à prostituição, negação de relacionamentos afetivos, distúrbios sexuais, suicídio e problemas de personalidade e identidade.

Habigzang, Koller, Azevedo e Machado (2005) caracterizam o abuso sexual como qualquer situação onde ocorra contato ou interação de criança ou adolescente com uma pessoa que se encontre em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais avançado, na qual a criança ou adolescente esteja sendo utilizado para a estimulação sexual do perpetrador.

A Associação Brasileira Multi-Profissional de Proteção à Infância e Adolescência - ABRAPIA (1997) inclui como abuso sexual desde a prática de carícias, manipulação de genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo até o ato sexual, com ou sem penetração. Os casos de violência sexual mais recorrente são o incesto, o estupro, a sedução, o atentado ao pudor e o assédio sexual, sendo considerado abuso sexual infantil aquele praticado em menores de 14 anos.

Embora não seja fácil identificar o quadro de abuso sexual, existem alguns comportamentos que crianças e adolescentes podem apresentar quando estão sendo vitimizadas como, por exemplo,

altos níveis de ansiedade; baixa auto-estima; distúrbios no sono e na alimentação; problemas no aprendizado e dificuldades de concentração; mudanças extremas, súbitas e inexplicadas alterações no comportamento da criança /adolescente; comportamento muito agressivo ou apático / isolado; regressão a um comportamento muito infantil; tristeza e abatimento profundo; comportamento sexualmente explícito ou presença de conhecimentos inapropriados para a idade; masturbação visível e contínua; brincadeiras sexuais agressivas; relutância em voltar para casa; faltar freqüentemente à escola e ter poucos amigos ... (ABRAPIA, 1997, p.28).

Vale ressaltar que o aparecimento isolado desses indicadores não é condição suficiente para caracterizar a ocorrência de abuso sexual, sendo necessário identificar a combinação destes além da investigação desses comportamentos em mais de um ambiente e sem a presença de outros eventos que os justifiquem.

O abuso sexual infantil, na grande maioria das vezes, é praticado no ambiente intra-familiar, ou seja, é cometido por alguém que a vítima conhece e ama. Segundo Pfeiffer e Salvagni (2005), o pai é o principal abusador, seguido pelo padrasto, tio, avô, ou alguma pessoa íntima da família. Essas autoras realizaram um estudo mostrando que, de todos os casos de abuso sexual atendidos em 2003 pelo programa Rede de Proteção às Crianças e Adolescentes em situações de Risco para a Violência, da cidade de Curitiba-PR, 75,2% aconteceu dentro da casa das vítimas e 24,8% foram acometidos fora da residência das mesmas. Mesmo assim, na quase totalidade dos casos, o abuso sexual foi provocado por pessoas que mantinham relacionamento de confiança com a vítima.

Marinho-Casanova e Moura (2009) relatam que o impacto do abuso sexual infantil é mais intenso quando existe uma relação mais próxima, como a parental, entre a vítima e o abusador, principalmente porque a relação com a figura parental deveria ser de cuidado e não de violação. Também afirmam que nos casos de abusos cometidos por familiares é comum ocorrer a convivência de outros familiares, que não reagem ao problema. Mães podem não acreditar em suas filhas quando elas relatam estarem sendo abusadas pelo seu parceiro que pode ser o pai ou o padrasto da vítima. Muitas mães culpam a criança pelo abuso.

Campos et al. (2005) apontam que alguns estudos apontam dentre as inúmeras causas pelas quais as vítimas se esquivam em denunciar a agressão, as seguintes como mais recorrentes: sentimento de culpa, humilhação, medo de vingança, falha de informação sobre seus direitos legais e descréditos nos sistemas jurídico e criminal. Portanto, é fundamental que os profissionais que atendam essas vítimas estejam preparados para orientá-las naquilo que for preciso, fazendo com que percebam a importância da denúncia tanto para a vítima quanto para a família da mesma.

A preocupação com a segurança e bem estar da criança e do adolescente já vem sendo pensada a longo tempo. A escola tem como um de seus objetivos o comprometimento de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, sendo que a atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente nas primeiras séries, quando os educadores permanecem cerca de quatro

horas diárias com as crianças. Brino e Williams (2003) colocam a escola como um lugar ideal para a detecção e intervenção do abuso sexual infantil, uma vez que o agressor contra essa população geralmente se encontra na própria família.

A ABRAPIA (1997) afirma que geralmente uma criança que chega a um hospital com severas lesões, possivelmente já tenha sido violentada anteriormente, sofrendo maus-tratos não tão graves sem que a comunidade denunciasse. Muitas vezes passou pela escola sem que nada fosse percebido ou feito, foi atendida por médicos os quais não tomaram as providências adequadas, entre outras entidades que se omitem diante do problema. Muitas vezes, estas omissões levam a criança a um hospital, ou até mesmo à morte. Neste sentido, de acordo com essa Associação “identificar os casos de violência contra a criança e o adolescente são obrigações dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes e, em especial, do professor” (p. 6).

Em 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei Federal 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando toda a criança e adolescente como sujeito de direito, além de levar em conta a condição peculiar de seres em desenvolvimento e merecedores de prioridade absoluta. Esse estatuto fixa as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família com o futuro das novas gerações e traz uma nova visão e postura frente à infância e adolescência.

O ECA, no artigo 245, é claro ao afirmar que, deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: pode acarretar como pena uma multa de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. Ainda no Artigo 13 consta que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra a criança ou adolescente deverão ser obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo e outras providências legais.

Além disso, no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2002) fica nítida a importância da participação da escola no enfrentamento a este problema, pois nele é apontado o papel dessa instituição no trabalho de educar crianças e adolescentes sobre os seus direitos, além de assegurar ações preventivas contra a violência sexual. Ainda estabelece que a escola pode ter como objetivo possibilitar que as crianças e adolescentes tenham apoio e sejam protegidos a partir de ações educativas, as quais têm por finalidade à autodefesa, à conscientização e à

valorização de suas etapas de crescimento. Essa instituição também pode estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitam intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes.

Brino e Williams (2002) afirmam que a escola é o ambiente onde as crianças passam grande parte do dia e esta tem como objetivo garantir a qualidade de vida de sua clientela, bem como promover a cidadania, sendo necessária a capacitação de professores para o enfrentamento da difícil questão do abuso sexual infantil. Para isso, primeiro é necessário conhecer o universo de informações que esses professores detêm acerca dos conhecimentos básicos sobre o abuso sexual, a legislação que envolve o tema e os direitos da criança. As autoras seguem enfatizando que uma das principais dificuldades em se identificar o abuso sexual infantil está no fato de que, na maioria das vezes, a criança não apresenta marcas físicas aparentes. Assim, é de extrema importância que os profissionais envolvidos com esta criança sejam capacitados para a identificação dessas vítimas.

A partir disso, a mesma autora, em 2003, realizou um trabalho com 20 professoras com idades entre 31 a 61 anos, no qual levantou informações tais como: informações sobre o ECA (conhecimentos gerais e, mais especificamente no que diz respeito à violência doméstica contra crianças e adolescentes); conhecimentos sobre abuso sexual (comportamentos que uma criança apresenta quando sofre abuso sexual, principalmente relacionados à sala de aula; atitudes a serem tomadas diante de um caso dessa natureza e apoio a essas crianças). Os resultados indicaram que a maioria das educadoras possuía informações insuficientes acerca do tema e afirmava adotar procedimentos inadequados diante dos casos de crianças que sofreram abusos sexuais. A partir dos dados desse estudo, posteriormente Brino e Williams (2009b) desenvolveram um programa de intervenção e capacitação de professores, com o intuito de fazê-los atuar como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. Esse programa tinha ainda como objetivo promover a aquisição de habilidades de auto-proteção nas crianças e habilitar seus familiares a identificar os sinais de ocorrência de abuso sexual e criar formas de proteção à criança.

A partir do exposto, percebe-se a importância de trabalhos que busquem fornecer um panorama de como essa questão é trabalhada em diferentes locais, pois a partir de informações como essas é possível delinear propostas de prevenção e intervenção adequadas à realidade de cada contexto. Assim, baseado no artigo de Brino e Williams (2003), esse trabalho buscou verificar, com professoras de 1ª a 4ª séries do

Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Paraná, a concepção de abuso sexual infantil que elas têm, investigando: conhecimento sobre o ECA; conhecimento dos comportamentos que uma criança abusada sexualmente apresenta e; atitudes a serem tomadas perante um caso de abuso sexual infantil.

MÉTODO

PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com oito professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma Escola Pública em uma cidade do interior do Paraná. As idades das participantes variaram de 26 a 43 anos. Já o tempo de serviço das mesmas oscilou de um ano a vinte e dois anos. As oito professoras possuem formação de ensino superior.

LOCAL E INSTRUMENTOS

A coleta de dados foi realizada em uma sala da própria Escola. Os instrumentos utilizados foram:

I. Questionário de entrevista a ser respondido por escrito, sendo os principais temas: 1) conhecimento sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e em especial no que se refere ao abuso sexual infantil 2) os comportamentos apresentados pela criança que sofre abuso, 3) a atitude que tomariam perante um caso de abuso sexual infantil e 4) atitudes que consideram mais adequadas a serem tomadas por professoras diante de tais casos.

II. IAS - tem como objetivo obter informações a respeito de como as professoras percebem os comportamentos apresentados pelas crianças que sofrem algum tipo de abuso sexual bem como se os mesmos são capazes de identificar algum caso. Esse indicador (IAS) apresenta 35 itens, os quais descrevem comportamentos que podem ser apresentados por uma criança que esteja sendo abusada sexualmente. Estes itens têm um valor entre 1 (um) e 5 (cinco), de forma que quanto maior o valor atribuído, pelo (a) professor (a), mais indicativo de abuso sexual infantil. Na escala são considerados 23 itens como específicos, sendo: 01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32 e 34. Considerando-se esses itens, se a participante assinalasse 5 em todos eles (que é a pontuação máxima para cada item e mais indicativa de abuso sexual), a pontuação máxima total possível de ser obtida seria

de 115 pontos. Caso assinalasse 1 para cada item (a pontuação mínima para cada item e menos indicativa de abuso sexual), a pontuação mínima a ser obtida seria de 23 pontos. Assim, quanto mais perto de 115, mais indicativo de que as professoras conheciam os comportamentos apresentados pela criança vítima de abuso sexual. Nos itens inespecíficos, são considerados 12 itens, sendo: 03, 08, 14, 16, 19, 20, 22, 25, 27, 28, 33 e 35, e a pontuação deve decrescer, ou seja, os participantes devem assinalar a menor pontuação possível, pois os itens não são fortes indicativos de que o abuso sexual possa estar ocorrendo. Sendo assim, a pontuação mínima é de 12 pontos, se o participante assinalasse 1 em cada um dos itens considerados inespecíficos, e a máxima de 60 pontos, ou seja, caso o participante assinalasse 5 pontos em cada um dos 12 itens inespecíficos. Quanto mais perto de 12 pontos, mais indicativo de que as professoras conheçam os comportamentos que apresentam fraca relação com a ocorrência de abuso sexual infantil.

PROCEDIMENTO

Inicialmente foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação da cidade alvo para a realização da pesquisa. Nesta foi explicado os objetivos da pesquisa, os métodos que seriam utilizados e o conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido.

Após o aceite da Secretaria de Educação, foi realizada uma reunião com a diretora e a coordenadora da equipe pedagógica da Escola onde foi realizada a coleta de dados para apresentação da pesquisa, bem como de seus objetivos e pertinência. A elas foi entregue o Termo de Consentimento livre e Esclarecido, no qual estavam explicados os objetivos da pesquisa, a relevância do tema, o caráter voluntário da participação, bem como garantia do sigilo e do anonimato na divulgação dos resultados em eventos e revistas da área. Tal termo também foi lido e assinado por cada participante, de modo a concordar com a realização da pesquisa no espaço da própria escola.

A coleta de dados foi realizada em dois dias na sala de hora atividade da própria escola. No primeiro dia, foi realizada a coleta de dados com quatro participantes e no segundo dia com mais quatro. Primeiramente foi aplicado o questionário contendo oito perguntas. Cada pergunta estava disposta em uma folha e somente após a participante responder a primeira questão, é que era entregue a segunda questão em outra folha e assim sucessivamente até a oitava. Em seguida foi entregue o IAS, para ser

preenchido pelas mesmas. A coleta ocorreu conforme a disponibilidade de horário das professoras, sendo que todas foram realizadas dentro da própria escola, no momento em que as professoras estavam em hora-atividade. A pesquisadora permanecia ao lado das participantes para esclarecer dúvidas, caso ocorressem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao IAS, de forma geral, pode-se observar que as participantes apresentaram um padrão de marcação para as respostas nesse instrumento. Àquelas que marcaram suas respostas em um valor alto para os itens indicativos, também marcaram respostas em valores altos para os não indicativos. O mesmo ocorreu com as participantes que marcaram valores baixos para os indicativos e mantiveram esse padrão para os não indicativos. Observando essa forma de responder das participantes, pode-se afirmar que elas não conseguiram diferenciar os comportamentos apresentados por uma criança vítima de abuso sexual infantil, pois o sentido do IAS está no contraste entre os dois tipos de indicadores para um mesmo participante. Deve ser levado em consideração o fato de que a resposta ao IAS pode ser avaliada de forma subjetiva, sendo que onde uma participante considera, por exemplo, o número 4 como forte indicativo de abuso sexual infantil, a outra participante, por sua vez, pode considerar apenas o número cinco como forte indicativo.

Resultados diferentes do presente estudo foram encontrados por Brino e Williams (2006). Na primeira aplicação do IAS (já que as autoras fizeram três etapas de aplicação desse instrumento), tanto os itens indicativos como os não indicativos foram considerados como indicadores de abuso sexual infantil pelos participantes, sendo que as autoras não observaram determinados padrões de respostas no IAS, como os observados no presente estudo. A hipótese que elas utilizaram para esse dado foi de que, num primeiro momento, quando um profissional inicia uma reflexão acerca do abuso sexual infantil, ele tende a entrar num estado de alarme. Com isso, ele não consegue discriminar os sintomas indicativos de abuso sexual infantil daqueles que não são indicativos.

Os resultados do presente estudo também permitem algumas reflexões. De forma geral, o que se observa é que não são amplamente divulgados os comportamentos que uma criança pode apresentar quando está sendo vítima do abuso sexual. Brino e Williams (2009a) colocam que, embora a questão do abuso sexual infantil tenha

alcançado à mídia, a discussão de como identificar, reconhecer e denunciar as suspeitas ou confirmações ainda não ganhou impacto e não faz parte das esferas de educação e saúde. Além disso, os comportamentos apontados como indicativos de abuso sexual no IAS não são exclusivos para esse fenômeno e não significa que uma criança que esteja com outro problema não possa apresentar alguns desses mesmos comportamentos. Por exemplo, o item 02 (auto conceito negativo) e o item 05 (raiva ou hostilidade), dentre outros, podem estar presentes em diversos outros problemas. Com isso, as professoras que não têm conhecimentos sobre o abuso sexual infantil, podem considerar esses comportamentos característicos de outras situações vividas pela criança e não perceber que pode ser a expressão de uma violência sexual que a mesma venha sofrendo.

De acordo com Habigzang et al. (2005), o abuso sexual infantil pode afetar o desenvolvimentode crianças e adolescentes de diferentes formas, uma vez que algumas apresentam efeitos mínimos ou nenhum efeito aparente, enquanto outras desenvolvem graves problemas emocionais, sociais e/ou psiquiátricos. Os autores colocam que o impacto que o abuso sexual infantil irá ter em cada criança está relacionado com os fatores intrínsecos, como por exemplo, vulnerabilidade e resiliência, bem como dos fatores extrínsecos, que envolvem os recursos sociais e funcionamento familiar, por exemplo. Com isso, cada criança irá apresentar um tipo de comportamento, o qual vai depender de como a vítima vivenciou o abuso sofrido.

A falta de preparo e de capacitação das professoras muitas vezes faz com que vejam que a criança está se comportando de maneira diferente, mas não percebiam o porquê isso está ocorrendo. Brino e Williams (2003) citaram em seus trabalhos a necessidade de se ter estudos mais aprofundados sobre o abuso sexual infantil por parte dos profissionais da educação, e que esse tema deveria ser abordado nos cursos de formação desses profissionais.

Os resultados obtidos com os questionários foram divididos em três categorias. 1º conhecimento sobre o ECA e sobre o que é proposto acerca do abuso sexual infantil nesse estatuto; 2º conhecimento acerca de comportamentos que uma criança apresenta, principalmente na escola, quando sofre o abuso sexual; 3º atitudes consideradas adequadas e atitudes tomadas no caso de suspeita de abuso sexual infantil e conhecimento sobre casos ocorridos na escola. As categorias foram criadas de acordo com as perguntas contidas no questionário. Perguntas e respostas que abordaram o mesmo assunto foram agrupadas em uma única categoria. Essa distribuição se deu para melhor apresentar ao leitor os resultados obtidos.

Conhecimento sobre o ECA e sobre o que é proposto acerca do abuso sexual infantil nesse estatuto

Nessa categoria foi observado que todas as participantes, de alguma maneira, já ouviram falar do ECA. De forma geral, todas evidenciaram saber do que se trata esse documento.

Apenas duas participantes demonstraram ter um conhecimento mais de acordo com o que, de fato, propõem o ECA. Isso fica claro quando uma das participantes descreve o seguinte “é um estatuto que envolve leis, também direitos e deveres, que protegem a infância no Brasil. Surgiu após muitas discussões que envolvem crianças e adolescentes em situações de risco” a outra participante por sua vez escreve o seguinte, “O ECA apresenta uma evolução no que tange os direitos da criança e adolescente, tendo em vista que estes são cidadãos, que devem ser respeitado em sua individualidade e plenitude. Um avanço considerado o código do menor de 1971, que mantinha o foco nos deveres, menosprezando e inferiorizando os sujeitos sociais (crianças e adolescentes)”. A resposta da participante enfatiza o exposto pelo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2002), o qual afirma que, somente a partir do ECA as crianças e adolescentes do Brasil passaram a ser juridicamente considerados sujeitos de direitos, e não mais menores incapazes, objetos de tutela, de obediência e de submissão.

Diante da questão acerca do que é proposto pelo ECA em específico sobre o abuso sexual infantil, apenas uma participante soube relatar o que de fato o ECA propõe, sendo que as demais não conseguiram relatar o que é proposto na essência por esse documento, relatando que não sabiam ou não lembravam. A participante que soube relatar afirmou “O ECA propõe um atendimento as crianças e adolescentes que respeite em sua totalidade aspectos físicos, sociais, cognitivos e psicológicos. Assim, considera a comunidade e a escola como ambiente acolhedor da criança e adolescente, com suas necessidades e demandas. Podendo estes sujeitos de direitos, serem feridos no seu direito individual, por atos de violência física e moral, causada por pessoas próximas ou familiares, o documento prevê que quem perceba ou averigüe esta situação, leve ao conhecimento da direção escolar, conselho tutelar ou mesmo a vara da infância para que o atendimento seja providenciado. Como exemplo de atendimento a esta demanda temos o funcionamento do Projeto Sentinela em alguns municípios”.

Com os dados apresentados pode-se dizer que a maioria das participantes não tem muito conhecimento sobre o que o ECA propõe. O mesmo foi observado no trabalho de Brino e Williams (2006), onde as autoras afirmaram que na pergunta aberta que investigava o que se tratava o ECA apenas 15% das participantes foram capazes de enunciar alguma coisa sobre esse documento. Já na pergunta específica acerca do dever dos profissionais sobre o que fazer em um caso de abuso sexual, apenas 60% apresentaram algum tipo de informação.

Com esses dados observa-se a importância de se criarem meios de capacitar professores acerca do que é proposto por esse documento, tendo em vista que a maioria destes profissionais trabalha o tempo todo com crianças e adolescentes. Portanto, ter conhecimento sobre o que é proposto pelo ECA irá não só ajudar a proteger esse público (crianças e adolescentes), como também orientar e ajudar esses profissionais a como agirem ao se depararem com uma situação de risco com esses crianças e adolescentes agindo sempre em conformidade com a lei.

Conhecimento acerca de comportamentos que uma criança apresenta, principalmente na escola, quando sofre o abuso sexual

Quando indagadas sobre os comportamentos que uma criança apresenta ao ser abusada sexualmente, apenas uma participante relatou não ter conhecimento, mas que sempre que notava algo estranho com alguma criança na escola, conversava com a equipe pedagógica.

As demais professoras descreveram alguns comportamentos que conheciam e que podiam estar relacionados com abuso sexual infantil. Os comportamentos que surgiram nas respostas das participantes foram: o choro; mudanças bruscas de comportamentos; dificuldades de aprendizagem; falta de interesse; distração; falta de concentração; isolamento; falta de cuidado com seus materiais; introspecção; não aceitar ou não ter qualquer demonstração de afeto; vergonha; sonolência; apatia; revolta.

Quando comparados esses comportamentos apresentados pelas professoras, com os descritos pela ABRAPIA, (1997) para identificar os casos de abuso sexual infantil, identifica-se que, embora as participantes não tenham um conhecimento aprofundado sobre o assunto, elas detêm informações de alguns comportamentos apresentados por essas vítimas de abuso sexual infantil. Entretanto, é interessante perceber que os comportamentos descritos pelas participantes também podem acontecer em outros contextos e por diversas razões. Por exemplo, uma criança que passa a chorar

em sala de aula não significa que está sendo abusada sexualmente, devido ao fato de apresentar unicamente esse comportamento, pois essa conduta pode estar relacionada a diversos problemas, como a separação dos pais, depressão, perda de um ente querido... Por outro lado, nenhuma das participantes descreveu comportamentos mais fortemente relacionados ao abuso sexual, como: comportamento sexualmente explícito, presença de conhecimentos inapropriados para a idade; masturbação visível e contínua; brincadeiras sexuais agressivas; relutância em voltar para casa. Nenhuma delas também especificou que o aparecimento isolado desses indicadores não caracteriza a ocorrência de abuso sexual.

Identifica-se nessa categoria que o que foi observado com o IAS se repetiu. Tendo em vista que, com as respostas apresentadas pelas professoras, não se pode afirmar que as mesmas conhecem ou não os comportamentos que uma criança apresente ao estar sendo abusada sexualmente, já que esses mesmos comportamentos, de forma isolada, podem ser observados em outros contextos.

Atitudes consideradas adequadas e atitudes tomadas no caso de suspeita de abuso sexual infantil e conhecimento sobre casos ocorridos na escola

Na pergunta sobre quais atitudes já tomaram ou tomariam no caso de abuso sexual infantil, todas afirmaram que comunicariam ou a equipe pedagógica ou alguma autoridade competente como, por exemplo, o Conselho Tutelar ou o Programa Sentinela. Uma das participantes relatou que, em relação aos casos que ela presenciou na escola, primeiramente ela comunicou a equipe pedagógica. Também escreveu que nada foi feito, utilizando o termo “abafa o caso”, para exemplificar que a escola não tomou nenhuma atitude perante o assunto. Outra participante escreveu ter suspeitas, mas que nunca foram confirmadas e que o caso foi encaminhado para autoridades competentes, as quais ela não citou quais eram. E uma terceira participante descreveu que teve um caso o qual, primeiramente, comentou com seus superiores, os quais encaminharam para ser solucionado, não descrevendo maiores informações.

Diante da questão de quais atitudes consideram mais adequadas tomar nesse caso, todas reafirmaram o que haviam respondido anteriormente, dizendo que comunicariam a equipe pedagógica ou outro órgão responsável. Porém, uma das participantes afirmou, não especificando se era na escola em questão ou em relação a outro local de trabalho, que já teve alunas que sofriam abusos sexuais, mas que isso não era conversado na escola e que os pais eram considerados os responsáveis. Essa

participante ainda afirmou “primeiro o professor precisa estudar sobre o caso e ter um auxílio pedagógico e psicológico para poder trabalhar com as crianças, pois a teoria é fácil, mas na prática é que sentimos dificuldades”.

O ECA deixa claro no Art. 13 que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente deverão obrigatoriamente ser comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade. Também assegura que “deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente”, pagará “multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência”.

Assim, mais uma vez percebe-se a importância da preparação das professoras e de todos os profissionais que atuam na escola para identificar e realizar o adequado encaminhamento de suspeitas de casos de abuso sexual. Brino e Williams (2003) enfatizam a preocupação de as professoras afirmarem que iriam comunicar a equipe pedagógica da escola, porém se a pessoa que está nessa equipe pedagógica não estiver preparada para lidar com essa situação, dificilmente ela irá tomar as atitudes necessárias. Os cursos de graduação desses profissionais deveriam abordar esse assunto, para que esses profissionais já saíssem da própria graduação preparada para auxiliarem essas vítimas e prestarem a elas a melhor solução do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados, pode-se concluir que nem todas as professoras estão preparadas para identificar um caso de abuso sexual no âmbito escolar. Tendo em vista que demonstraram pouco conhecimento sobre o que é proposto pelo ECA e sobre os comportamentos mais indicativos que uma criança pode apresentar ao estar sendo vítima de abuso sexual infantil.

Por mais que a presente pesquisa tenha sido realizada somente em uma escola, pode-se considerar que tais resultados possam ser generalizáveis para a realidade da região, pois os conhecimentos, significados e valores de profissionais que atuam em uma mesma área podem ser semelhantes, dado que a maioria foi exposta aos mesmos contextos históricos e processos formativos.

Com isso, acredita-se que esse assunto deveria ser mais abordado nos cursos de graduação e de capacitação. Isso permitiria que, quando houvesse um caso na escola, essas profissionais poderiam atuar de forma a identificá-lo e comunicá-lo as autoridades competentes para que atitudes de proteção à criança sejam tomadas.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira Multi-Profissional de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA. (1997). *Abuso Sexual: Guia para orientação para profissionais da Saúde*. Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados.

Associação Brasileira Multi-Profissional de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA. (1997). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção - guia de orientação para educadores*. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados.

Baptista, R. S., França, I. S. X., Costa, C. P. C. & Brito, V. R. S. (2008). Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela. *Acta Paulista de Enfermagem*, 21 (4), 602-608.

BRASIL. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8,069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. (2002). *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil*. (3ª ed). Brasília: SEDH/DCA.

Braun, S. (2002). *A violência sexual infantil na família: do silêncio à revelação do segredo*. Porto Alegre: AGE.

Brino, R. F. & Williams, A.C.L. (2002). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Brino, R. F. & Williams, A. C. L. (2003). Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 113-128.

Brino, R. F. & Williams, A. C. .L. (2006). *Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Brino, R.F.& Williams, A.C.L. (2009). *A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil*. São Paulo: Suprema.a

Brino, R.F. & Williams, A.C.L. (2009) Professores como agentes de prevenção

do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação. In: Williams, A.C.L. & Araújo, E.A.C. (Org), *Prevenção do abuso sexual infantil: um enfoque interdisciplinar* (pp. 112-127). Curitiba, Juruá.b

Campos, M.A.M.R., Schor, N., Anjos, R.M.P., Laurentiz, J.C, Santos, D.V. & Peres, F. (2005). Violência Sexual: integração saúde e segurança pública no atendimento imediato à vítima, *Saúde e Sociedade*, 14 (1), 101-109.

Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A. & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: Teoria. e Pesquisa*, 21 (3), 341-348.

Marinho-Casanova, M. L. & Moura, C. B. de. (2009). Orientações para prevenir o abuso sexual infantil. *Revista Pediatria moderna*, 45(3), 114-118.

Pfeiffer, L. & Salvagni E.P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de pediatria*, 81 (5) Supl 197-204.

CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E CONHECIMENTO DO IMPACTO SOBRE A APRENDIZAGEM

Magaly Bruna Ramos – bruramos@hotmail.com
Tamiris S. de Oliveira – tamirissasaki@hotmail.com
Eliza Dieko Oshiro Tanaka – elizatanaka@sercomtel.com.br
(Universidade Estadual de Londrina)

INTRODUÇÃO

A violência doméstica (VD) tem se tornado um fenômeno cada vez mais vivenciado na sociedade contemporânea e se manifesta das mais variadas formas. Pode ser encontrada em diversos grupos e não se restringe a determinadas classes sociais, faixas etárias ou nível de escolarização. Devido a sua frequente ocorrência cotidiana, muitas vezes esse fenômeno é tomado como tão familiar que, ao invés de as pessoas compreenderem como uma construção social, acabam naturalizando-a. A VD traz consequências negativas tanto para a vítima quanto para a sociedade da qual ela faz parte.

Sendo assim, para compreender a violência doméstica, primeiramente, é preciso entender a violência, aquela que implica em dor e sofrimento. Segundo Cavalcanti (2005) violência refere-se ao ato de utilizar a força física ou não, para obrigar outra pessoa a realizar algo contra sua vontade.

Desse modo, é considerada violência doméstica o ato que acontece na unidade doméstica, onde geralmente quem atua é um membro da família ou alguém próximo que conviva com a vítima. Também chamada de violência intrafamiliar, ela pode ocorrer fora do espaço doméstico, contudo a ação de violência deve, neste caso, partir de um membro da família (Cavalcanti, 2005).

A violência doméstica pode ser praticada em qualquer classe social e afetar crianças, idosos, mulheres, sendo um fenômeno de grande crueldade, praticada por homens e mulheres que ferem os direitos humanos de suas vítimas. Existem quatro formas de violência, são elas: física, psicológica, sexual e negligência.

De modo geral, a violência física refere ao ato de agredir, ferir, deixando ou não marcas no corpo da vítima. Violência psicológica corresponde à rejeição,

humilhação, ou seja, formas de depreciação do outro que apesar de não deixar marcas visíveis afeta diretamente o desenvolvimento do indivíduo. Violência sexual envolve o abuso, o uso da força para obter prazer sem a permissão de forma consciente do outro. A negligência é o abandono, o não cumprimento dos deveres como responsável de outrem. (Pires & Miyazaki, 2005).

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, a qual compreende que sem a relação cultural o aprendizado não ocorre e consequentemente não há o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanas (Mello, 2004). Sendo assim, é possível inferir que uma falha nesta relação cultural poderá prejudicar o desenvolvimento social, psicológico, bem como interferir diretamente no processo de aprendizagem dessas vítimas.

Uma relação familiar adequada, portanto, é aquela que proporciona o desenvolvimento de seus membros através de atenção, carinho, diálogo, segurança, confiança, estímulos suficientes para o desenvolvimento de uma personalidade criativa, de uma pessoa autônoma e capaz de produzir conhecimento. A relação familiar é a referência das relações futuras dos seres humanos, é onde as pessoas experienciam seu primeiro contato com o mundo. Cavalcanti (2005) afirma que é nela que o indivíduo aprenderá regras de convivência social, é a partir dessa relação com a família que o indivíduo em formação irá produzir seus julgamentos sobre o outro, assim como seus poderes e limites. A mesma autora afirma que na família a criança encontrará seus primeiros modelos de conduta, condutas que mesmo sendo não pertinentes ao convívio social, serão reproduzidas no futuro.

Além disso, os conflitos que essas crianças e adolescentes enfrentam podem repercutir em seu aprendizado e em sua personalidade em formação. De acordo com a teoria histórico-cultural o processo de aprendizagem é sempre ativo, ou seja, o indivíduo tem que agir sobre o meio (Mello, 2004).

Ao considerar a frequência dos casos de violência contra crianças e adolescentes em nossa sociedade, pode-se afirmar que tais atos de violência estão para além das questões singulares, ela parte de uma problemática culturalmente desenvolvida e estabelecida. O fato de muitos pais acreditarem que punir através da violência é uma forma eficaz de educar deve ser reconsiderado, principalmente ao constatar que a criança poderá reproduzir o que foi ensinada a fazer.

Sendo assim, torna-se evidente a importância da investigação sobre a concepção que os educadores (professores, pedagogos, orientadores, entre outros) têm

sobre a violência doméstica. Pois, dependendo da forma que esses educadores entendem a VD, se empenharam, ou não, para reduzi-la. Se os educadores compreendem que a VD pode trazer conseqüências negativas para o desenvolvimento emocional, físico, psíquico e no processo de aprendizado desta vítima, eles poderão trabalhar a favor da identificação das vítimas e, assim, assisti-las de forma eficaz.

OBJETIVOS

Verificar a concepção que os educadores/professores, de escola pública/municipal, têm sobre violência doméstica; Averiguar se os professores/educadores têm conhecimento sobre o provável impacto na aprendizagem dos alunos que vivenciam agressões realizadas por seus familiares e/ou cuidadores.

MÉTODO

Esta pesquisa se pautou no método qualitativo, o qual visa trabalhar com os significados, valores e atitudes de um determinado campo, ou seja, um conjunto de fenômenos humanos que é considerado uma parte da realidade social. Isto se justifica tendo em vista o fato de que as pessoas distinguem-se umas das outras não apenas por suas ações, mas, principalmente, pela potencialidade de pensar sobre seus atos e consequentemente interpretá-los de acordo com a realidade que vive e compartilha com os outros. Deste modo, as pesquisadoras envolvidas nessa dinâmica apresentarão os dados apreendidos de uma maneira singular, re-significando, considerando as questões histórico-sociais que se articulam nesse caminho e que são constituintes da subjetividade.

As pesquisadoras buscaram informações com professores das cidades de Londrina, Ibiporã, Jataizinho e Primeiro de Maio que conheciam e que sabiam da existência de casos de VD nas escolas que atuam.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, com os professores dessas escolas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas à análise do seu conteúdo, visando à consonância com os objetivos da pesquisa.

Participantes

Participaram da pesquisa quatro professores de escola pública ou municipal na qual havia notícias/denúncias de casos de violência doméstica por parte de pais e/ou cuidadores dos alunos (professor, diretor, pedagogo/orientador - e psicólogo, quando a escola tivesse esse profissional em sua equipe de trabalho). Os professores serão identificados pela inicial de seu nome. Professora D, formada em magistério e pedagogia, trabalha há oito anos como professora da rede municipal; Pedagoga E é orientadora educacional em uma escola municipal há 18 anos; Professor A, está a seis meses na escola, leciona Filosofia para turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio; Professor K, trabalha a 19 anos como professor na rede pública.

Instrumentos

Foram utilizados para a pesquisa gravadores, computador, papel e canetas. Foi elaborado um roteiro com base nos estudos de Paulo Celso Pereira e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, da Universidade Federal de São Carlos, através do artigo “*A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar*” encontrado na Revista Psicologia Escolar e Educacional, vol. 12, nº1, que foi publicado em junho de 2008. Posteriormente solicitou-se a colaboração de alguns juízes, profissionais que possuem conhecimento da temática, para avaliar a adequação do roteiro quanto à linguagem, seqüência e abrangência do fenômeno estudado.

Procedimentos

Primeiramente, entrou-se em contato com o Conselho Tutelar de Londrina, para obter informações quanto às escolas que tinham possíveis casos de violência doméstica denunciados. Como não foi possível obter as informações nesse órgão, buscou-se, então, outras fontes de investigação. Assim, realizou-se um contato prévio com os professores de escolas as quais as pesquisadoras já tinham conhecimento e informações de casos de violência.

Inicialmente esclareceram-se os objetivos da pesquisa aos professores previamente contatados e, posteriormente, foi marcado um encontro com cada um separadamente para iniciar a coleta de dados.

Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

que depois de lido e aceito foi assinado por eles. Após isso foram realizadas as entrevistas orais e em forma de perguntas baseadas no roteiro previamente elaborado pela equipe de pesquisa. As entrevistas foram gravadas a partir do consentimento do participante e transcritas na íntegra para a realização de análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os entrevistados abordaram a violência doméstica tendo em vista os seguintes temas:

Concepção de violência doméstica

De acordo com as falas dos entrevistados foi possível identificar a sua concepção sobre a violência doméstica. Segundo a pedagoga E, de uma escola municipal, “violência doméstica é todo tipo de maus tratos que a criança ou adolescente sofre no seu ambiente familiar. Aí pode ser agressões físicas, psíquicas, maus tratos, abuso sexual (sic)”.

Para a professora D, a violência doméstica “é o mau trato com a criança, o abandono, não acompanhar na vida escolar, não dar educação necessária, alimentação também, tudo isso é uma violência” (sic). Na fala desta professora a violência parece estar mais relacionada à modalidade de negligência e abandono, mas também enfatiza um aspecto importante que não foi ressaltado por nenhum outro entrevistado. Ela cita como negligência o fato de os pais não acompanharem a vida escolar de seus filhos, ou seja, uma violência aos seus direitos de educação o que se enquadra na modalidade de negligência educacional.

O professor A considerou também os aspectos da negligência e classificou que a pior violência é a física “[...] se bem que a violência física é a pior de todas” (sic). O professor K enfatizou a violência sexual, “Tem a sexual, né? Acho que também entraria na violência afetiva. Acho que os pais também cometem atentado ao pudor com os filhos” (sic). Neste caso, o professor mostrou que desconhece as especificidades, bem como outras modalidades de violência doméstica além da sexual.

Segundo Pires e Miyazaki (2005), negligência refere-se à omissão dos pais ou responsáveis em promover e satisfazer as necessidades básicas (alimentação, vestuário, educação, proteção, cuidados de higiene) da criança e/ou adolescente.

A negligência é classificada em três tipos mais freqüentes: negligência física, emocional e educacional. A negligência física corresponde à ausência de cuidados com a saúde da criança ou adolescente, cuidados médicos. Incluem também, imprudência no trânsito, falta de medidas preventivas, supervisão inadequada, entre outros. A negligência emocional envolve a falta de afetividade e atenção, bem como, a permissão ou incentivo de atos delinquentes. E a negligência educacional está relacionada à falta de atenção ou a não realização de matrícula escolar, acompanhamento da vida escolar, permitir faltar às aulas, entre outros (Pires & Miyazaki, 2005).

A violência doméstica contra crianças e adolescentes se caracteriza por ações ou omissões de maus-tratos, negligência, agressões físicas, psicológicas e abuso sexual. Pode aparecer na forma pura (uma modalidade) ou associada (mais de uma modalidade) (Brito, Zanetta, Mendonça, Barison, Andrade, 2005). Ela acontece dentro de casa nas relações familiares e é causada por aqueles que na realidade deveriam proteger e garantir um desenvolvimento saudável para a criança e/ou adolescente. Quando a violência não deixa marcas no corpo torna-se mais difícil detectá-la, pois na maioria dos casos as famílias optam pelo silêncio (Oliveira & Caldana, 2009).

De forma mais específica, as modalidades de violência doméstica são violência física, psicológica, sexual e negligência. Violência Física é toda ação que provoque dor física. Violência Psicológica, também chamada de “tortura psicológica”, acontece quando existe rejeição, discriminação continua a criança inibindo seu empenho de auto-aceitação causando sofrimento psicológico. Envolve também, na maioria das vezes, comportamentos de humilhar e agressões verbais, cobranças exageradas, isolamento da criança (Pires & Miyazaki, 2005). É importante ressaltar a sutileza deste tipo de violência, sendo assim, torna-se mais difícil de ser detectado, embora seja tão prejudicial ao desenvolvimento da criança e do adolescente quanto à violência física.

Violência sexual refere-se ao jogo ou ato sexual entre o adulto e a criança e/ou adolescente tendo como finalidade incitar sexualmente ou obter satisfação sexual sobre a pessoa. A coerção e o medo favorecem a participação da criança. Levando em consideração o contexto, o abuso intrafamiliar é o mais comum, envolve o ato sexual entre a criança e o pai, irmão, tio, avó, tia ou padrasto. Quando o agressor não é diretamente um membro da família, geralmente, é alguém próximo, um vizinho, professor, amigo da família. Também existem casos de abusos cometidos dentro de instituições, por funcionários ou cuidadores, que tem como função proteger a criança quando a mesma é retirada de seu convívio familiar (Pires & Miyazaki, 2005).

O que se pode observar é que para alguns entrevistados a concepção de violência doméstica é mais abrangente, envolvendo todas as modalidades. Contudo, para outros, uma modalidade importante e muitas vezes, mais freqüente, como é o caso da negligência não foi relatada, talvez por não corresponder a mais frequente naquele ambiente ou pelo desconhecimento por parte do profissional de sua existência.

Falar sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes, para muitas pessoas não é uma tarefa fácil, pois envolvem valores, crenças, questões pessoais, sentimentos e emoções que causam revoltas e, muitas vezes, o desejo de buscar uma punição aos agressores.

Embora nos dias hoje os casos de violência sejam mais acessíveis por meio da mídia, deve-se considerar que a violência contra crianças e adolescentes existe há muito tempo em nossa sociedade. De acordo com Pires & Miyazaki (2005), a violência praticada contra crianças e adolescentes é antiga, habitual e muito aceita por algumas sociedades de outras épocas.

Ainda segundo os mesmos autores, existem relatos de agressões contra crianças desde os tempos da civilização Greco-romana, a qual possuía um elevado número de infanticídios devido à miséria ou por alguma deficiência que a criança apresentasse. Na civilização Hebréia, por exemplo, a disciplina era essencial, consta na literatura a existência de uma lei (século XIII a.C) que ensinava os pais como castigarem seus filhos desobedientes e, quando os mesmos não conseguiam educar seus filhos, um conselho era chamado para controlar a situação lidando com o filho problema, ele era punindo e muitas vezes apedrejando até a morte (Pires & Miyazaki, 2005).

Apesar de constar os relatos de violência desde muitos anos atrás, a preocupação com essas situações, bem como, com a vida das crianças e adolescentes é relativamente recente. Teve início em 1874 nos Estados Unidos, decorrente de um caso de abandono de uma mãe, as primeiras reflexões sobre o assunto. Ela se chamava Mary Ellen Wilson, passou por uma situação de abandono na infância devido à morte dos pais e acabou aos cuidados de uma madrastra que praticava violência com ela, um fato curioso desta história é que a época não existia nenhuma autoridade em relação a este assunto e Mary Ellen Wilson acabou aos cuidados de uma sociedade protetora dos animais, pois segundo os princípios desta unidade as crianças pertenciam ao reino animal (Pires & Miyazaki, 2005).

Foi em 1961, com a descrição da Síndrome da Criança Espancada por Henry Kempe, que um avanço no que tange as questões sobre violência contra crianças e adolescentes ocorreram. Esta síndrome incidia sobre crianças de baixa idade, que apresentavam graves ferimentos em diferentes épocas, e as explicações fornecidas pelos pais eram discordantes ou inadequadas (Pires & Miyazaki, 2005).

No início dos anos 70, no Brasil, a pediatria passou a considerar a violência contra crianças e adolescentes como um problema de saúde. Na década de 80 houve um aumento na atenção em relação à questão e, somente em 1988, a Constituição Brasileira, no artigo 227, passou a garantir os direitos à criança e ao adolescente, que deixam de ser vistos como propriedade dos pais (Pires & Miyazaki, 2005).

Outro ponto que merece ser destacado refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual os direitos das crianças e adolescentes ficaram assegurados. Além disso, tornou obrigatório aos profissionais da saúde notificar os casos de maus tratos. Portanto, cabe aos profissionais, não apenas os da saúde, mas todos que lidam e passam muito tempo com as crianças e adolescentes, saber identificar os casos de violência para poder notificar as autoridades competentes.

Impacto da VD sobre o aprendizado das crianças e adolescentes.

Três dos entrevistados responderam a questão sobre o impacto no aprendizado das crianças e adolescentes que sofrem de VD e nota-se que todos têm o conhecimento sobre o prejuízo que essas crianças e adolescentes podem sofrer em seu processo de aprendizagem. Dois deles apresentam uma preocupação com o “andamento da sala”, ou seja, se preocupam com o “mau” comportamento desses alunos em sala de aula, pois podem atrasar o aprendizado de outras crianças e o professor fica sem saber como agir.

Conforme afirma a professora D eles “[...] se sentem assim, retraídos, o desenvolvimento deles cai bastante, e assim, o rendimento escolar diminui muito” (sic.). Essa professora reafirma a sua fala com o exemplo de um aluno específico:

[...] ele parou de prestar atenção na aula. [...] conforme a bagunça ele não queria nem saber da explicação, das atividades, não realizava, começava a escrever e largava, não fazia mais nada. Ele saía correndo na sala, gritando, fazia bagunça, chamava atenção da escola inteira... Muito, muito complicado mesmo, porque eu já tenho um hiperativo na sala de doze anos, no meio de uma turma de oito... Então ele

assim, como se diz, fora do normal. Então pra chamar a atenção dele é o tempo inteirinho. Então, e esse junto com esse outro [...], e os dois ficavam correndo um atrás do outro brincando, não tinha compromisso com mais nada. Foi bem difícil, mais depois das conversas com ele, e a direção, coordenação, ele melhorou muito. (Professora D. 2010)

Para essa professora o sentimento de impotência diante da situação acaba interferindo no processo ensino-aprendizagem:

É complicado porque na hora que você esta dentro da sala você é obrigado a aceitar todo tipo de aluno, e na hora de chamar a atenção nem todos obedecem, então me sinto assim, meio como se diz, amarrada porque passar o conteúdo é fácil colocar no quadro, mas fazer com que as crianças aprendam tem que todos estar querendo aprender pra ter um bom andamento e se vêm um ou dois com problemas na sala, atrapalha a sala e isso a gente sente. (Professora D. 2010)

E isso acaba atrapalhando em certos momentos o seu trabalho

[...] porque a gente quer fazer o melhor por eles, a gente estudou pra isso né, mais tem horas que deixam um pouco a desejar, esse trabalho da gente fica um pouco assim, complicado, por que a vontade da gente é que todos aprendessem igualmente, mais não tem uma sala homogenia, não são todos iguais, tem aluno assim que eu trato individualmente, vou de carteira em carteira e tem uns que vão que é uma beleza, sozinhos, e outros não. (Professora D. 2010)

A pedagoga E. também expõe sobre as conseqüências da VD sobre o desempenho escolar do aluno:

A criança que sofre violência doméstica, geralmente tende a ter baixo desempenho escolar. Esses casos afetam o emocional, né? Comprometendo a aprendizagem do educando, nesses casos, eles devem receber atendimento em sala de recurso ou mesmo em sala especial, após um acompanhamento com a equipe psicopedagógica da escola. Também orientar os professores nos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula etc. (Pedagoga E. 2010)

O professor A. diz que isso “depende” (sic.), pois para alguns alunos que sofrem de VD a escola acaba se tornando um refúgio e essa criança é capaz de aprender, mas

[...], existe outras que a escola é um refúgio, mas estão preocupados em quando voltar para casa. E a maioria desses alunos prejudica o andamento da sala. [...] A maioria tem problema, não presta atenção porque a preocupação deles é sempre na violência que sofreram. A maioria é violento porque aprende isso em casa e acha que tudo resolve na pancada, ou usando de outro tipo de violência. Tem alunos da 5º, 6º série, [...] meninas que [...] passam a mão na... (referindo-se a nádega) de outras meninas [...] isso pode ser um reflexo de casa porque o pai ou mãe passam né. Mas de modo geral atrapalha sim, e não só deles, porque essas pessoas que sofrem de violência dentro de casa acabam comprometendo toda uma sala de aula, mas depende do professor também e não só do aluno. (Professor A. 2010)

Através do Projeto Aquarela que atende a crianças e adolescentes que sofreram de VD, juntamente com suas famílias, foi realizado uma pesquisa que teve como objetivo traçar o perfil do educando e as estratégias de trabalho estabelecidas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de entrevista realizada com a pedagoga e coordenadora do projeto efetivada em São José dos Campos – SP (Veiga, Silva & Silva, 2009). Essa pedagoga ressalta a importância de assistir a criança quando são detectados sinais de violência, pois “sendo essa família assistida pelo Projeto, provavelmente essa criança não terá problema de aprendizagem, já o contrário certamente a dificuldade será de grau elevado sendo necessária a ajuda de um psicopedagogo” (n.d).

Veiga, Silva & Silva (2009) afirma que a vítima de VD, na grande maioria das vezes, tem o aprendizado comprometido por um conjunto de fatores como: inseguranças, baixa auto-estima, medo, falta de concentração, desorganização interna e espacial.

Há sim uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes que sofrem de VD e para cada tipo de violência sofrida (período e intensidade) existe um comprometimento diferenciado. Portanto, segundo a lei n. 8.069, artigo 245, “cabe à escola, educadores, familiares e ao Estado garantir que essas crianças tenham seus direitos assegurados”. (ECA, 1990).

Vygotsky (1984) argumenta que as relações sociais e a cultura em que o indivíduo está inserido, definem o curso do desenvolvimento da pessoa humana, sendo assim cabe a nós garantir que o ambiente em que essas crianças e adolescentes estão contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades. No Projeto Aquarela, de acordo com Veiga, Silva & Silva (2009), isso é proporcionado às crianças atendidas por meio de intervenções e abordagens diferentes, criando um espaço para vivência do diálogo infantil, a partir de jogos de imaginação que as próprias crianças criam ao brincar, uma vez que “ajudam a corrigir erros evolutivos que estariam impedindo ou perturbando seu desenvolvimento, além de propiciar o acesso ao ambiente cultural e a evolução da linguagem e do pensamento” (n.d).

Weiss (apud Rosas, 2006) em sua tese, afirma que os aspectos emocionais estão diretamente ligados ao desenvolvimento afetivo e possuem relação com a construção do conhecimento, expressando-se através da produção escolar. “O não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica”. (p.11)

Sendo assim, entende-se que se o ambiente familiar estiver desequilibrado, ou seja, apresenta-se de forma hostil, afetará diretamente o desenvolvimento mental, físico e emocional dessas crianças e adolescentes que sofrem de qualquer forma de VD, refletindo diretamente em seu desempenho escolar. Piaget (1978) afirma que dependendo das estimulações ambientais, a inteligência pode ser desenvolvida além ou aquém de seu potencial.

Quando se detecta precocemente a VD é possível corrigir esse ambiente dando suporte social e legal, diminuindo a probabilidade dessas crianças e adolescentes que foram maltratadas a se tornarem pais que também maltratam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da violência para solucionar os conflitos inerentes às relações entre os humanos não é a forma mais eficaz de convívio em sociedade e muito menos serve de modelo para educar as pessoas, principalmente quando os olhares mais cuidadosos se voltam para as consequências desses atos.

Os professores entrevistados apresentam concepções de violência doméstica de forma diversificada, uns citaram todas as modalidades de violência e outros destacaram

apenas aqueles que trazem impactos mais visíveis de forma direta como a violência física. Este é um dado muito importante, pois o conhecimento a respeito das diferentes modalidades de violência possibilita a identificação, bem como, as denúncias dos casos.

Quando chega a escola, as crianças que sofrem violência doméstica, além de reproduzirem aquilo que aprendem em casa, apresentam mais dificuldades no seu desenvolvimento escolar. Ficam menos atentas, pouco participativas, e apresentam muitas dificuldades em aprender. Os entrevistados argumentaram que se o ambiente familiar for desequilibrado, provavelmente afetará de forma relevante o desenvolvimento mental, físico e emocional das crianças e adolescentes que sofrem de qualquer forma de VD, ou seja, refletindo diretamente em seu desempenho escolar.

Desse modo, faz-se necessário investir nos profissionais da educação, pois passam mais tempo com essas crianças do que elas com seus pais. Além disso, o tempo de convivência com essas crianças pode facilitar a identificação das vítimas e, conseqüentemente, os agressores. Deste modo, acredita-se que o preparo dos professores e outros educadores é fundamental para que se possa amenizar e prevenir a violência contra as crianças e adolescentes de nosso país. É preciso se posicionar, pois a negligência também é uma forma de violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Brito, A. M. M. Zanetta, D. M. T. Mendonça, R. de C. V. Barison, S. Z. P. Andrade, V. A. G.(2005). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. *Ciênc. saúde coletiva* [online], vol.10, n.1, pp. 143-149. Disponível em: [<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/630/63010121.pdf>]

Cavalcanti, Stela Valéria Soares de Farias (2005). A Violência Doméstica como Violação dos Direitos Humanos. Disponível em<<http://jus.uol.com.br/revista/texto/7753/a-violencia-domestica-como-violacao-dos-direitos-humanos>> Acessado em 29/04/2011.

Estatuto da criança e adolescente: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/eca_L8069.pdf>

Mello, S. A. A. (2004). Escola de Vygotsky. In: Introdução à psicologia escolar: seis abordagens. / Kester Carrara (org.) São Paulo: Avercamp.

Oliveira, Thaís Thomé Seni S. & Caldana, Regina Helena Lima. (2009). Educar é punir?: Concepções e práticas educativas de pais agressores. *Estud. pesqui. psicol.*, vol.9, no.3, p.0-0.

Piaget, Jean. (1978). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar.

Pires, A. L. D., & Miyazaki, M. C. O. S. (2005). Maus-tratos contra criança e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde*, 12, 42-9.

Rosas, F.K. e Cionek, M. I.G.D. (2006). O Impacto da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes na Vida e na Aprendizagem. *Conhecimento Interativo*, São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15.

Veiga, Daphne L. , Silva, M. A. e Silva, P. A. (2009). A Influência da Violência Doméstica No Processo de Aprendizagem do Aluno: Estudo de Caso – Projeto Aquarela. Orientador: Msc. Gilson dos Anjos Ribeiro. Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP/ Faculdade de Educação e Artes – FEA. São José dos Campos – SP. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/RE_1223_1331_01.pdf>

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

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO ECONÔMICA, COOPERAÇÃO NA TEORIA PSICOGENÉTICA PIAGETIANA

Luciana Maria Caetano - Faculdade Mario Schenberg – Cotia/SP

Maria A. Belintane Fermiano - Faculdades NetWok/Nova Odessa/SP

Betânia Alves Veiga Dell’ Agli - UNIFAE – São João da Boa Vista/SP

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia - Universidade Paulista - São Paulo/SP

Este artigo tem como principal objetivo apresentar diferentes investigações fundamentadas no referencial teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget. O autor é conhecido pela maioria dos psicólogos e educadores como o criador dos estágios do desenvolvimento cognitivo da criança. A proposta desse artigo é ampliar então essa visão demonstrando que tal teoria oferece uma oportunidade ímpar de se eleger perguntas e realizar investigações nas mais variadas áreas.

Estudo 1- Escala de Concepções Educativas Morais: Pais e Adolescentes

Bolsa Fapesp

Esse estudo se insere na temática da adolescência e sua polêmica relação com os seus pais. Sabe-se que o contexto das relações dos adolescentes com os pais tem sido foco de interesse crescente dentre os diversos sub-temas dos estudos do desenvolvimento do adolescente (Steinberg e Morris, 2001) e, portanto, abordado por diversas teorias, sendo que, desse modo, o consenso não é a tônica nesse tema.

Ainda em se tratando das diferentes formas de compreensão da relação pais e filhos, segundo Grotevant e Cooper (1986), algumas pesquisas buscaram a tendência oposta: a inexistência de conflitos entre pais e filhos. Porém tais pesquisas não tiveram relevância devido às insuficiências metodológicas das mesmas. Outros esforços, mais significativos, são ilustrados pelas pesquisas que investigam o papel da família como um contexto social que influencia o desenvolvimento do adolescente. (Grotevant e

Cooper (1986), Petersen (1988), Silverberg e Steinberg (1987), Steinberg e Morris (2001).

Os estudos da socialização do adolescente no contexto familiar, especialmente nas décadas de 80 e 90, pesquisas essas originadas na abordagem comportamental. O maior objetivo dessas pesquisas é compreender quais são as formas mais adequadas de educar para garantir: a saúde mental dos adolescentes e dos pais, e o progresso no desenvolvimento dos primeiros. (Bandura,1967).

As pesquisas de estilos e práticas parentais tiveram em Baumrind (1966) a pesquisadora mais reconhecida da temática. Os modelos propostos por ela tratam de comportamentos singulares de comportamentos emitidos pelos pais no processo de educação e socialização dos filhos, Tais modelos impulsionaram o surgimento de um número considerável de pesquisas interessadas no estudo e classificação das condutas paternas, e suas conseqüências para o desenvolvimento do adolescente.

Todavia, entende-se que, as abordagens psicanalítica e comportamental, definem o desenvolvimento moral através das interações com o meio social: pela introjeção de modelos, ou através do apriorismo das escolhas dos estilos e das práticas parentais. Mas, o elemento essencial da teoria de Piaget é desconsiderado pelas abordagens referidas: a ação do sujeito.

O trabalho teve como base teórica a Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget (1932). Conforme a teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget a construção da autonomia é um possível caminho de evolução para o pensamento adolescente e autonomia é definida no contexto relacional.

A evolução da moralidade depende, segundo o autor, das relações que se estabelecem com o outro: quando os adultos mantêm com as crianças relações de coação, as crianças são vencidas interiormente pelo poder exacerbado do adulto e não podem dessa forma construir seus próprios pontos de vista, distinguir o que é certo ou errado na própria atitude e na de seus genitores, o que lhes impossibilitará a superação da moral heterônoma. Por outro lado, quando o sujeito constrói o respeito mútuo e os princípios de justiça como dever, e as regras são fundamentadas em tais princípios e cumpridas por opção racional de tais sujeitos, um outro nível de desenvolvimento moral é atingido, a autonomia.

Analisar os conceitos e intervenções dos pais em relação as suas atitudes educativas, para os quatro construtos: respeito, obediência, justiça e autonomia; tem como objetivo apontar quais são as facilidades, dificuldades, tendências, encontros e

desencontros dos pais nas relações com seus filhos adolescentes. O mapeamento das atitudes educativas busca encontrar os aspectos nos quais os genitores acertam ou erram na proposta de educar para a autonomia moral.

A proposta dessa pesquisa, por fundamentar-se na teoria piagetiana (1932), fez a opção pela construção de um novo instrumento, que pudesse investigar essa dimensão da cooperação na relação pais e filhos, assim, como instrumento, essa investigação se utiliza de uma escala com assertivas para cada construto: respeito, obediência, justiça e autonomia.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: como investigar o que pensam os pais sobre o seu papel na educação moral dos filhos adolescentes? O objetivo desse estudo foi construir e validar um instrumento de avaliação psicológica na área do desenvolvimento moral, especificadamente na subárea das relações educativas entre pais e adolescentes. Os objetivos específicos desse estudo psicométrico foram os seguintes: elaborar os itens ou variáveis que constituíram cada construto: obediência, respeito, justiça e autonomia; demonstrar a validade de conteúdo por meio da análise teórica dos itens (análise semântica e análise de juízes); demonstrar a validade de construto, ou seja, a legitimidade da representação comportamental dos construtos, através da Análise Fatorial Confirmatória; apresentar o modelo final do instrumento devidamente validado e comentado.

O processo de construção e validação do instrumento foi conduzido através dos seguintes passos: construção da escala com assertivas para cada construto, Estudo Piloto realizado para proceder a Validação Semântica, Validação Teórica; Validação de Construto (Análise Fatorial Confirmatória).

A amostra se constituiu de 860 genitores, pais (20,6%) e mães (79,4%) de adolescentes. Havia participantes de cada uma das cinco regiões do país (42,8% do sudeste, 20,2% do nordeste, 16,5% do centro-oeste, 11% do norte, e 9,3% do sul) e a pesquisa com os pais foi realizada no ambiente escolar (54,8% na escola pública e 45% na privada).

O modelo da escala com tinha 36 assertivas, representando os quatro construtos: obediência, respeito, justiça e autonomia. Os participantes atribuíram nota de 1 a 7 (respectivamente as opções com as quais eles discordaram totalmente e aquelas com as quais eles concordaram totalmente).

A Análise Fatorial Confirmatória (LISREL) indicou a propriedade dos quatro fatores: respeito obediência, justiça e autonomia ($GFI = 0,933$, $\chi^2/gl = 5,2$, $RMSEA =$

0,0702). A Escala de Concepções Educativas (depois da validação estatística, AFC), finalizou com 25 itens, sendo 4 itens para obediência, 5 itens para respeito, 8 itens para justiça e 8 itens para autonomia. Por conseguinte os resultados da validação de construto forneceram um maior número de itens para autonomia em detrimento da obediência e forneceram um número maior de itens para justiça, que é para Piaget, a mais racional das todas as noções morais, a qual parece ser o resultado direto da cooperação.

Segundo a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget, para que o adolescente possa construir a autonomia moral é necessário que as relações sociais de coação ou obediência, sejam substituídas por relações de cooperação, nas quais o sentimento moral da justiça seja o equilíbrio das relações, de modo que, as pessoas escolham livremente agir em prol do bem comum.

Portanto, podemos afirmar que o instrumento cumpriu a sua função no sentido de confiabilidade e validade, pois “de fato mediu o que supostamente devia medir”. (Pasquali, 2003, p. 162). A pesquisa comprovou assim a tendência de que, na fase da adolescência, os pais e mães tendem a estabelecer com seus filhos relações mais fundamentadas em princípios de justiça e respeito mútuo, que conduzem à autonomia, em detrimento das relações de coação, portanto, heterônomas.

Piaget (1926/1947) – ao tratar da questão de métodos de pesquisa, abordando especificadamente o Método Clínico Crítico (conforme nomeou o método utilizado e criado por ele para as suas pesquisas a respeito do pensamento da criança) – afirma que o bom experimentador precisa ter boas hipóteses, fundamentando e dirigindo as suas perguntas, bem como, essas perguntas precisam ser formuladas de modo a desencadear reflexões nos participantes, para que se possa, realmente, conhecer o pensamento desses sujeitos em relação ao que se pergunta a eles.

Dessa maneira, pensa-se que o instrumento elaborado e validado por essa pesquisa atingiu aos seus objetivos. Embora não tenha as características do Método Clínico Piagetiano, e tenha se proposto a utilizar um modelo fechado de instrumento, como a Escala de Lickert (para investigar as concepções educativas dos pais em relação a sua participação na construção moral da autonomia dos seus filhos adolescentes), o instrumento provocou as reflexões a que se propunha, desencadeando nos participantes “crenças espontâneas”, as mais importantes para Piaget (1926/1947) no contexto de uma avaliação: quando a resposta é fruto de uma reflexão anterior e original do sujeito.

A constatação de que o instrumento contou com perguntas bem formuladas, fundamentadas em boas hipóteses se evidencia na coerência das respostas, que mensuraram ao mesmo tempo o juízo, ou seja, as representações que os pais fazem a respeito do seu papel na formação e educação de seus filhos adolescentes quanto aos construtos obediência, respeito, justiça e autonomia; e mensuraram também a ação dos pais, isto é, como estabelecem na prática essas intervenções junto aos filhos, na perspectiva de educá-los para a autonomia moral.

Estudo 2 - Educação Econômica: desafios para pais e filhos

1 Novos tempos, novos comportamentos

O comportamento das pessoas, em especial de pré-adolescentes, tem se modificado devido às transformações econômicas, tecnológicas, sociais, políticas provocadas pela globalização. Observa-se que rápidas mudanças ocorrem nos hábitos e comportamentos culturais, familiares e de consumo, precarizando as relações sociais, tornando-as líquidas.

Os pré-adolescentes, “tweens”, possuem de 8 a 14 anos e estão entre (“between”) a infância e adolescência. Por causa de sua crescente participação no mundo social e econômico, as informações sobre seus hábitos e comportamentos em relação ao consumo, compra, organização econômica e influências do meio (mídia e relações interpessoais), tornam-se importantes e necessárias e podem contribuir para o conhecimento de como pensam e agem em situações cotidianas e em relação ao mundo que está a sua volta.

2 A pesquisa

Três pressupostos de investigação direcionaram a pesquisa:

- a) a possível homogeneização de comportamentos dos “tweens”;
- b) a necessidade de construção de novas alfabetizações, estratégias e conhecimentos;
- c) a educação econômica, com fundamentação na Psicologia Genética e Psicologia Econômica.

A partir do instrumento utilizado, um “survey”, com 93 perguntas, caracterizou-se os pré-adolescentes a partir de três eixos: Identidade e relações interpessoais; Cotidiano econômico; hábitos de Mídia.

Esta pesquisa é de natureza descritivo-correlacional e foi realizado um levantamento socioeconômico, cultural e de consumo, para conhecer o comportamento da amostra estudada. A variável independente desta pesquisa é representada pelo “nível socioeconômico”. A delimitação das variáveis dependentes foi realizada a partir da frequência dos conteúdos das respostas. O teste Qui-Quadrado auxiliou na análise. A amostra é composta de 423 “tweens”, de 8 a 14 anos, estudantes de escolas pública e particular, de três cidades da Região Metropolitana de Campinas/São Paulo.

3 O ser social

Os subsídios teóricos para essa pesquisa foram buscados na Psicologia Econômica e teoria piagetina.

A Psicologia Econômica estuda a racionalidade humana e suas manifestações na economia. Assim, é inerente a essa disciplina a pesquisa do comportamento econômico em diferentes contextos etários, culturais e sociais; as variáveis que incidem na tomada de decisões econômicas, tanto individuais quanto coletivas; as formas como as pessoas compreendem o mundo econômico e suas variáveis; os processos de aprendizagem e socialização econômica e do consumidor

Quanto à teoria piagetiana, Jean Piaget, epistemólogo explica as ciências numa relação circular e não hierárquica. Elaborou sua própria teoria à luz dos conhecimentos das ciências do homem e das ciências da natureza, numa relação dialética, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é indissociável do social. Este é o aspecto sobre o qual a presente pesquisa se estrutura, ou seja, destacar a importância do meio na formação do indivíduo e as ressignificações que podem ser construídas por intervenção pedagógica.

Na fundamentação teórica cita-se Berti & Bombi (1988); Delval & Denegri (2002); Denegri (1999; 2005); Piaget (1996); Piaget & Garcia (1987; 1997).

4 Os Pré-adolescentes

Para este artigo, será apresentada, apenas uma questão para apresentar um aspecto da caracterização do Cotidiano econômico.

A questão “Você recebe dinheiro para seus gastos?” demonstra o poder aquisitivo dos pré-adolescentes.

Tabela 1 – Frequências e porcentagens da questão: “Você recebe dinheiro para os seus gastos?”

C	Nu	To	Só	Sema	Men
---	----	----	----	------	-----

lasse	nca	dos os dias		quando		nalmente		salmente		
Social				peço						
	A									
1		,0		2,5		5,0		5,0	7,5	
	A									
2		,8		,5	5	7,3	6	1,6	1	4,9
	B									
1		,3	3	1,2	5	7,4	5	2,9	8	4,1
	B									
2		,8	1	,0	4	4,0	3	,5	1	2,6
	C									
1		,7		3,3	6	0,0		,7		3,3
	C									
2		0,0		,0		6,7		3,3		0,0
	D									
		,3		6,7		3,3		,3		3,3
	E									
		00,0		,0		,0		,0		,0

Fonte: FERMIANO, M.A.B (2010)

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se os participantes “recebem dinheiro para os seus gastos” ($\chi^2(16)=22,84$, $p=0,118$). A maioria dos participantes de todas as classes afirmou recebê-lo “só quando pedem”, 39,2%. A porcentagem de respostas para “nunca recebe dinheiro para os gastos” foi ligeiramente maior para os participantes das classes C2/D/E. O que pode significar que, se houvesse maior renda da família, as crianças receberiam mais dinheiro. É significativo o percentual de “tweens” que recebem dinheiro e, ao mesmo tempo, a frequência de recebimento não é constante, informação essa que vem ao encontro das pesquisas que apontam a falta de sistematização de orientação econômica que as famílias dão a seus filhos. (Denegri 2000, 2005; Cantelli, 2009).

5 – Reflexões

As experiências vividas pelo “tween” constituem condição para que ele elabore uma rede de sistemas de significações que vão compondo e organizando seu universo

paulatinamente. Isso favorece que surja um novo segmento no mercado, ou seja, o de consumidores, clientes.

Os resultados sugerem que, para todos eles, há um comportamento homogêneo que permeia seu modo de ser, independente de seu nível socioeconômico. Tal comportamento é semelhante ao dos “tweens” de outros países. Parecem não apresentar compreensão do mundo econômico, das relações de produção e não atribuem a si responsabilidades em relação ao meio ambiente e ao futuro, não se vendo como agentes de transformação. Não possuem, ainda, instrumentos intelectuais que possibilitem a elaboração de estratégias para reagir às solicitações do mercado.

Chama atenção a resposta que os participantes de 8, 9 e 10 anos deram à questão “O que sentem quando os adultos os tratam como criança”. Eles demonstram uma predisposição psicológica, emocional e afetiva fortemente favorável a não se sentirem crianças. Encontra-se aí, provavelmente, uma das contribuições mais importantes desta tese: *as crianças estabelecem implicações entre os significados que transitam pela sociedade e desempenham papéis ao nível da ação, de conceitos, que não conseguem, ainda, compreender em seus múltiplos significados*. Os significados estabelecidos são provenientes das informações que o meio oferece e que podem alterar o perfil do que seja uma criança.

Estudo 3- Dificuldade de Aprendizagem: uma análise sobre a vontade

A afetividade na perspectiva piagetiana é considerada como a energética da ação, cuja função seria de impulsioná-la. Para Piaget problema da vontade é análogo ao das operações da inteligência, mas como é uma operação afetiva, lida com valores, ações ou decisões. No início da construção das operações concretas, a criança faz seu julgamento com base na configuração espacial, que é uma tendência forte. A tendência fraca seria o raciocínio lógico, ou seja, conservar a igualdade. A operação nesse caso seria a capacidade da criança em subordinar momentaneamente a tendência perceptiva a um sistema de transformações. A tendência fraca, mas superior, remove a forte a partir do momento em que há descentração e reversibilidade.

O mesmo ocorre com a vontade. Piaget (1962) exemplifica com o desejo de não trabalhar. Ele é forte porque o sujeito esquece-se de pensar no passado e no futuro, vivendo apenas o momento presente que é a configuração perceptiva atual e leva-o, de fato, a realizar seu desejo. A partir do momento em que o sujeito põe-se a trabalhar, a

tendência fraca tornou-se forte, ou melhor, ocorreu a descentração e isso requer a conservação de valores. Isso é possível por um duplo ato de reversibilidade que pode ser relembrar o passado ou antecipar o futuro. A operação consiste em subordinar o valor atual, o desejo momentâneo a uma escala de valores maior, que no exemplo dado seria o valor do trabalho. Assim, o conflito estaria resolvido.

Ainda resta a explicação de Piaget para o problema da força adicional.

Piaget (1962) conclui que a vontade implica em possuir uma escala de valores permanentes e a solução dos conflitos consiste justamente em uma subordinação da situação atual a esses valores. Inversamente, não ter vontade implica em possuir valores instáveis e momentâneos que não se sustentam em uma escala permanente.

No âmbito escolar a análise da vontade como regulador afetivo é pertinente, visto que existe uma queixa, de que os alunos encontram-se desinteressados, desmotivados e pouco se envolvem com as tarefas escolares. A questão que se coloca é a seguinte: as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem (DA) conseguem realizar a operação da vontade em que os aspectos cognitivos e afetivos (escala de valores) estão inter-relacionados?

Assim, o objetivo desse estudo foi analisar a vontade como regulador afetivo em crianças com dificuldade de aprendizagem na perspectiva piagetiana.

Método

A presente pesquisa se enquadra no método qualitativo. Após todos os procedimentos éticos terem sido realizados foi agendada uma entrevista com a professora, na qual foram indicados espontaneamente 12 participantes do 4º ano (n=30) do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo 1 (n=6) com queixa de DA e o Grupo 2 (n=6) sem queixa de DA. A idade dos participantes variou de 9 anos e 1 mês a 10 anos e 10 meses.

Os aspectos afetivos da conduta foram analisados por meio de 6 seis observações em sala de aula em tarefas propostas pela professora (Português e Matemática) e em atividades lúdicas com jogos de regras (Kalah, Descubra o Animal, Pirâmide, Sobe e Desce, Matix, Pingo no I, Imagem e Ação e Cilada). As observações foram gravadas em vídeo e todas as condutas dos participantes foram descritas na íntegra, as verbais e não-verbais. Os aspectos cognitivos foram avaliados por meio da

provas operatórias de conservação (fichas, líquido e massa), quantificação da inclusão (flores e frutas) e seriação (bastonetes).

As observações feitas em sala de aula permitiram compor categorias de análise inspiradas em Ribeiro (2001) com o objetivo de analisar os aspectos afetivos da conduta. As categorias podem ser evidenciadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Aspectos afetivos da conduta observados nas atividades escolares e lúdicas.

ATIVIDADES	CONDUTAS		
Escolares	Envolvimento	Envolvimento parcial	Não envolvimento
	Concentração	Concentração parcial	Dispersão (não concentração)
Lúdicas	Flexibilidade	Flexibilidade parcial	Rigidez (inflexibilidade)
	Tolerância à frustração	Pouca tolerância à frustração	Não tolerância à frustração
	Cooperação	Cooperação parcial	Individualismo (não cooperação)
	Tranquilidade	Pouca tranquilidade	Agitação (intranquilidade)

As condutas afetivas dos participantes foram categorizadas por dois juízes e no caso de discordância solicitou-se o julgamento de um terceiro juiz e posteriormente pontuados a fim de compor um perfil das crianças. A pontuação atribuída foi positiva (+), intermediária (+/-) e negativa (-), quando denotavam aspectos positivos, aspectos positivos parcial e ausência de afetos positivos, respectivamente. O Perfil A foi composto pela predominância de pontuação positiva; Perfil B foi obtido pela predominância de pontuação intermediária (ora presença de afeto positivo, ora ausência) e Perfil C predominância de pontuação negativa.

Os resultados das provas operatórias foram dados em *índices de operatoriedade*, obtidos pelos valores atribuídos a cada uma das provas, sendo pontuação 1 para respostas pré-operatórias, 2 para respostas intermediárias ou transição e 3 para respostas operatórias. Como foram aplicadas 6 provas no total, o *índice de operatoriedade* de 6 pontos caracteriza o nível pré-operatório; entre 7 a 17 pontos caracteriza o nível de transição entre os períodos pré-operatório e operatório concreto e 18 pontos caracteriza o nível operatório concreto.

Resultados

As condutas afetivas de cada participante foram pontuadas e durante as seis observações efetuadas. Pela pontuação dos aspectos afetivos da conduta foi possível classificar as crianças de ambos os grupos em perfis A, B ou C, conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares.

Participantes com DA	Po ntuação			Participantes sem DA	Po ntuação		
	P		Perfil		P		Perfil
Bru (10;10)			P erfil C	Ala (9;11)			P erfil A
Cla (10;3)			P erfil B	Ali (9;1)			P erfil A
Eli (10;2)			P erfil C	Bla (9;6)			P erfil A
Gui (10;8)			P erfil C	Cai (10;1)			P erfil A
Jul (9;4)			P erfil C	Gab (9;6)			P erfil A
Raf			P	Mat			P

(9;3)			Perfil C	(9;7)			Perfil A
-------	--	--	-----------------	-------	--	--	-----------------

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva; PP – presença parcial da conduta afetiva positiva; A – ausência da conduta afetiva positiva.

Ao analisarmos os perfis das crianças dos dois grupos, verificamos que no grupo com queixa predominou o Perfil C que se caracteriza pela ausência de condutas positivas. Diferentemente, no grupo de crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem, todas apresentaram Perfil A, que indica o predomínio de aspectos afetivos positivos.

A seguir procederemos à análise dos aspectos afetivos da conduta nas atividades lúdicas para que possamos fazer uma comparação das condutas nessas situações e nas situações de tarefas escolares.

Quadro 3 – Perfil dos participantes com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem nas atividades lúdicas.

Participantes com DA	Posição			Perfil	Pe	Participantes sem DA	Posição			Perfil	Pe
		P						P			
Bru (10;10)				Perfil A	Pe	Ala (9;11)				Perfil A	Pe
Cla (10;3)				Perfil A	Pe	Ali (9;1)				Perfil A	Pe
Eli (10;2)				Perfil B	Pe	Bla (9;6)				Perfil A	Pe
Gui (10;8)				Perfil A	Pe	Cai (10;1)				Perfil A	Pe
Jul (9;4)				Perfil A	Pe	Gab (9;6)				Perfil A	Pe
Raf (9;3)				Perfil A	Pe	Mat (9;7)				Perfil A	Pe

Legenda: P – presença da conduta afetiva positiva; PP – presença parcial da conduta afetiva positiva; A – ausência da conduta afetiva positiva.

Analisando comparativamente os dois grupos nos dois tipos de atividades, verificamos diferenças nos aspectos afetivos da conduta nas tarefas escolares e nas situações lúdicas. As diferenças entre os participantes com queixa foram mais significativas. Nas tarefas escolares, os participantes desse grupo apresentaram, com maior frequência, aspectos que denotavam ausência de condutas afetivas positivas, sendo que essas características não foram observadas nas atividades que envolviam jogo. Nas atividades escolares pôde ser delineado predominantemente o Perfil C, ao passo que nas atividades lúdicas predominou o Perfil A. No grupo sem queixa de dificuldade houve predominância do Perfil A em ambas as situações (escolares e lúdicas).

Passemos agora a apresentar os resultados dos aspectos cognitivos: analisando comparativamente os dois grupos, verificamos que as crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram *índice de operatoriedade* inferior ao das crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem. As crianças do primeiro grupo encontram-se em nível de transição em algumas noções avaliadas, podendo dizer que elas estão em transição entre o período pré-operatório e o operatório concreto, enquanto que as crianças do segundo grupo no período operatório concreto.

Os Quadros 4 e 5 apresentam as relações entre os *perfis* e os *índices de operatoriedade*.

Quadro 4 – Aspectos afetivos da conduta em atividades escolares e índice de operatoriedade.

Participantes com queixa	Perfil	Índice de Operatoriedade	Participantes sem queixa	Perfil	Índice de Operatoriedade
Bru (10;10)	Perfil C	8	Ala (9;11)	Perfil A	18
Cla (10;3)	Perfil B	14	Ali (9;1)	Perfil A	18
Eli (10;2)	Perfil C	10	Bla (9;6)	Perfil A	18

Gui (10;8)	erfil C	12	Cai (10;1)	erfil A	18
Jul (10;7)	erfil C	13	Gab (9;6)	erfil A	18
Raf (9;3)	erfil C	15	Mat (9;7)	erfil A	18

Quadro 5 – Aspectos afetivos da conduta em atividades lúdicas em sala de aula e índice de operatoriedade.

Participantes Com queixa	erfil	Índice de Operatoriedade	Participantes sem queixa	erfil	Índice de Operatoriedade
Bru (10;10)	erfil A	8	Ala (9;11)	erfil A	18
Cla (10;3)	erfil A	14	Ali (9;1)	erfil A	18
Eli (10;2)	erfil B	10	Bla (9;6)	erfil A	18
Gui (10;8)	erfil A	12	Cai (10;1)	erfil A	18
Jul (10;7)	erfil A	13	Gab (9;6)	erfil A	18
Raf (9;3)	erfil A	15	Mat (9;7)	erfil A	18

Analisando essas informações verificamos que as relações apresentadas no grupo sem queixa de dificuldade foram: Perfil A com *índice de operatoriedade* maior. No grupo com queixa as relações foram: Perfil A com menor *índice de operatoriedade*. Esse resultado se diferencia dos observados nas atividades escolares em que o perfil predominante desse grupo foi o Perfil C que se relacionou com menor *índice de operatoriedade*. Esse dado nos permite afirmar que as atividades

lúdicas mobilizam estados afetivos positivos e uma análise parcial nos permitiria afirmar o contrário, ou seja, ausência de relações entre aspectos afetivos e cognitivos. No entanto, vale destacar as especificidades das atividades lúdicas. Nelas, as crianças jogam de acordo com a estrutura cognitiva que apresenta, sem a preocupação de dar resposta certa ou errada, deixando-as livres para expressar-se afetivamente. Além disso, as crianças podiam trocar de jogos, quando estes não lhes interessavam. Nas atividades escolares isso não é possível: exige resposta certa e não era permitida a livre escolha.

Nossos resultados evidenciaram que os participantes sem queixa encontravam-se no nível operatório concreto e sendo assim, são capazes de fazer triunfar o esforço, o dever, a obrigação sobre os desejos imediatos e momentâneos, subordinando-os a uma escala de valor maior que em nosso estudo seria o valor da tarefa escolar. Nossos participantes com queixa, ao contrário, não atingiram a operatoriedade e, nesse caso, a vontade se caracteriza por valores ainda instáveis que não se sustentam em uma escala de valores.

Outra análise é também pertinente e não se restringe aos nossos participantes porque em situações de sala de aula, existem escolares que se encontram no nível operatório concreto, mas que não fazem a operação afetiva (vontade). Para que a vontade funcione como regulador de energia é imprescindível que o sujeito construa uma escala de valores atuando em um jogo de forças. Nesse sentido, podemos pensar se a aprendizagem escolar é carregada de valores positivos para muitos alunos. Se o conhecimento não é valor, há ausência de investimento afetivo.

Estudo 4- Cooperação entre adolescentes em oficina de jogos

Bolsa FAPESP

O presente trabalho aborda a cooperação, tendo como foco um momento evolutivo específico - a adolescência. Para isso, recorreu-se como fundamentação teórica e metodológica à Epistemologia Genética (Piaget, 1975/1976) e ao Método Clínico de Jean Piaget (Piaget, 1947/2005; Delval, 2002). Ele se baseia em parte dos resultados da pesquisa de doutorado realizada pela autora (Garcia, 2010), sob orientação do Prof. Lino de Macedo no Instituto de Psicologia da USP, com bolsa da FAPESP.

A teoria de Piaget é uma teoria interacionista, isto é, fala de um sujeito que se constitui mediado por constantes trocas com a realidade, e ao interagir com ela, torna-se capaz de conhecer a si mesmo e ao mundo cada vez mais e melhor.

Isso nos leva às duas características que o autor atribui à cooperação: um método e um princípio. Ou seja, como observam Montangero e Maurice-Naville (1998, p.123) “pode-se distinguir a cooperação como fato empírico da cooperação ideal que constitui um fato normativo”. Enquanto um método de trabalho (ou um fato empírico), ela favorece concretamente o desenvolvimento da autonomia e do respeito recíproco entre as pessoas, fortalecendo o compromisso com o bem comum. Nessa mesma direção, destaca igualmente o valor do trabalho em grupo para o desenvolvimento não apenas cognitivo, como afetivo e moral, lembrando que, na adolescência, o grupo de pares assume uma importância ainda maior tendo em vista o processo de formação da personalidade.

Neste sentido, entendemos que o exercício da cooperação é fundamental para que seja assimilada e valorizada pelas crianças e adolescentes, para que se fortaleçam nos ganhos que ela proporciona, o que configurou o objetivo geral da tese que serviu de inspiração para esta apresentação.

Em síntese, as bases para um pensar e agir autônomo, fundamentado no respeito mútuo, em relações de reciprocidade e cooperação, são sedimentadas nessa etapa do desenvolvimento: a adolescência.

No âmbito metodológico, a pesquisa fundamentou-se no Método Clínico de Piaget (Piaget, 1947/2005; Delval, 2002). Alguns pontos que desejamos destacar são: o lugar de destaque atribuído ao pesquisador. Sua interação com o sujeito se dá por meio de um. Com base numa observação atenta, flexível e sensível das reações do sujeito, o pesquisador mantém uma reflexão contínua em duas direções: Qual o significado da ação do sujeito? Como ele compreende a realidade?

Método

A pesquisa que originou este texto teve como objetivo geral promover a cooperação em um grupo de 12 adolescentes de ambos os sexos, de 13 a 15 anos, estudantes de 8º e 9º anos de uma escola pública paulistana. Durante um ano, eles participaram de oficina de jogos do Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Torres, 2001; Garcia e Macedo, 2009).

Todos os encontros são mediados pelo uso de jogos de regras, que nesta pesquisa foram, por exemplo: Quarto, Imagem & Ação, Can Can e Pingo no 'i'.

Os procedimentos de coleta consistiram de diários escritos e filmagens dos encontros, cujas transcrições foram agrupadas compondo um registro narrativo de todo o processo.

Este material foi examinado sob duas perspectivas interdependentes: interações entre os adolescentes e intervenções da pesquisadora. Quanto a essa última que será enfocada nesta apresentação, objetivou a análise dos procedimentos da pesquisadora que visaram à promoção de atitudes favoráveis à cooperação nos adolescentes.

Resultados e Discussão

O trabalho de análise dos dados na perspectiva destacada baseou-se na classificação de sete atitudes consideradas favoráveis ao desenvolvimento de relações de cooperação: descentração frente às propostas, descentração frente ao outro, respeito às regras dos jogos, respeito ao outro, responsabilidade pela organização do grupo, responsabilidade pelas decisões e espírito lúdico. Cada uma foi ilustrada com vários exemplos extraídos das oficinas, que mostravam reações dos sujeitos e os procedimentos de intervenção feitos pela pesquisadora. Examinando-se esse material, foram identificados dezoito procedimentos (relativos a dezoito verbos) e que foram classificados em três grupos ou níveis, considerando o objetivo em questão. O quadro abaixo expressa essa classificação.

Procedimentos de intervenção	Objetivos
Acolher	
Destacar	Chamar a atenção do
Retomar	sujeito para que note e
Apontar	perceba sua conduta na
Identificar	situação
Insistir	
	Romper a

indiferenciação

Questionar	Gerar certa tensão,
Confrontar	para que o sujeito reconheça
Diferenciar	nuances da sua conduta na
Inibir	situação
Reprovar	
Ignorar	Estimular a
	diferenciação

Valorizar	Mobilizar o sujeito,
Implicar	para que se envolva de modo
Incentivar	diferente com a situação ou
Socializar	com os outros
Brincar	
Incluir	Promover
	integrações

Quadro – Síntese dos procedimentos de intervenção. Fonte: Garcia (2010)

Examinemos na sequência, alguns exemplos de cada um destes procedimentos:

Grupo 1 - acolher, destacar, retomar, apontar, identificar, insistir

Observando as ações incluídas neste grupo, verificamos que elas pretendem envolver o sujeito na situação em andamento, quando ele se apresenta numa postura desinteressada ou desmobilizada.

A pesquisadora (P) é interrompida várias vezes por Fernando e ela fala para ele esperar um pouco e aproveita para mostrar a situação do grupo: como é difícil eles ouvirem. *Pessoal, às vezes para eu falar uma frase, demora 2, 3 minutos, até todos ouvirem... É muito barulho, muita agitação, não?* O grupo ouviu em silêncio a explicação e Robson comenta: *Pessoal, vamos ficar quieto e ouvir a Heloisa!* E o grupo fica um pouco mais calmo. (Trecho Oficina 3)

No próximo exemplo, verificamos outros procedimentos deste grupo envolvidos numa situação em que o tema era a reflexão do grupo sobre o compromisso de freqüentar as oficinas e contribuir para um clima de respeito e cooperação.

(P) começa a oficina retomando a conversa do final da oficina anterior, que conversaram sobre o excesso de falas, palavrões, tumulto, ninguém não podendo se ouvir: *O que vocês pensaram sobre a oficina passada? E hoje, como a gente vai ficar?* Júlio lembra que fez muita bagunça na semana anterior. Lia concorda com (P): *Tava muita bagunça, mesmo! Daquele jeito, ninguém consegue se ouvir, não?* Carlos tira sarro da voz dela. P. aponta isso para ele: *Viu, Carlos, como fica difícil falar com você? Você já vai para a gozação...* Carlos: *Tá bom, Tá bom, eu vou parar.* Robson, impaciente com o colega: *Vamo ouvir, meu! Fica quieto!* (P): *Então, vocês acham que dá para ter uma oficina melhor hoje?* Júlio: *Vamos nessa!* Vítor: *Vamos, claro!* Lia concorda com a cabeça e diz: *Daquele jeito, ninguém consegue entender nada no meio da gritaria.* A conversa termina e o grupo pede para jogar o Can-Can, como estava na lousa. (Trecho Oficina 9)

Grupo 2 - questionar, confrontar, diferenciar, inibir, reprovar, ignorar

Os procedimentos que integram esse grupo já partem de uma situação em que há o envolvimento do sujeito, porém falta a ele mais recursos para discriminar, questionar, atribuir valores diversificados à situação.

(P) muda de assunto e diz que quer definir o dia do retorno em agosto, Carlos auxilia espontaneamente (P): *Mano, vamos fica quieto, vamos calar a boca para ouvir!* (P) agradece a ajuda, mas sugere que peça de um jeito, mais educado. Carlos ri, demonstrando que reconheceu o que ela disse. Rafael aponta para a lousa e diz: *Está*

escrito lá a data! (P) continua: *Isso, vamos voltar no dia 06 de agosto, no mesmo horário.* (Trecho Oficina 10)

Grupo 3 - valorizar, implicar, incentivar, socializar, brincar, incluir

Os procedimentos deste último grupo entrelaçam-se através do intuito de, mais do que realizar diferenciações, promover integrações entre os diversos aspectos de uma realidade.

(P) diz: *Bom, pessoal, agora vamos sentar e conversar um pouco.* (Estavam agitados, mas de uma forma positiva, pois continuavam envolvidos, comentando o jogo Imagem & Ação). (P): *Então, o que vocês acharam: hoje deu para jogar melhor o jogo do que na oficina passada?* Carlos e Vítor concordam: *Acho que sim.* (P): *Eu também acho que vocês ficaram mais concentrados e se envolveram mais com o jogo. Vocês ficaram mais 'dentro do jogo'. Mas, no começo, ainda tinha bastante tumulto, né? E hoje tem menos pessoas, então tem aí um desafio a mais para a próxima oficina, com o grupo maior, não acham?* Vítor: *É!* Amanda: *Vai ficar mais confuso, com mais gente falando...* Robson: *A gente precisa ficar mais ligado!* (Trecho Oficina 6)

O último trecho mostra uma brincadeira de um dos adolescentes, Vítor, durante a explicação da pesquisadora. Embora inicialmente ele estivesse perturbando, ela brinca com o fato e, com isso, consegue retomar a atividade.

(P) chama a atenção para a pauta na lousa, que haverá um terceiro momento de avaliação. Vítor fica tossindo, de propósito, cada vez que ela começa uma frase. (P) pergunta, em tom de brincadeira: *Que tosse curiosa, hein? Só aparece quando eu falo!* Os colegas riem e Vítor continua, brincando: *Han, Han, é mesmo, né?* E, depois de tossir mais um pouco, ele pára. (Trecho Oficina 17)

Por fim, com base neste material, retomamos a questão: é possível ensinar a cooperação? Entendemos que sim, é possível, porém, não como uma instrução ou transmissão de um conteúdo que será definitivamente aprendido e incorporado pelo indivíduo. É possível e, mais ainda, necessário, uma vez que a cooperação não se constitui como algo inato, pré-determinado nos indivíduos, mas envolve uma

construção. Desta forma, neste trabalho, buscamos iluminar a questão sob uma perspectiva complementar, qual seja: como ensinar a cooperação? Esperamos mobilizar, envolver, outros pesquisadores a prosseguir nesta direção, até porque a ciência em si só se expande com base não em um desejo meramente pessoal, embora fundamental, mas em uma relação de cooperação entre os indivíduos.

Referências Bibliográficas

AMAR, J. ; Abello, R. Denegri, M.C. & Llanos, M. (2008). *Estrategias de socialización económica en padres de familia*. Revista del Economia del Caribe. n.1, p.156-181.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoractive Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

Berti A.& Bombi, A.(1988). *The child's construction of economics*. University Press. Cambridge.

Caetano, L. M. (2010). *Pais, adolescentes e autonomia moral.Escala de Concepções Educativas*. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, SP.

Delval, J. (2002) *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

Delval, J. & Denegri, M.C. (2002). *Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I: Los niveles de comprensión*. Investigación en la escuela. Universidad de La Rioja. 48, 39-54.

Denegri, M.C. La compresion de la economia en la infância y la adolescência. (1999). In: Denegri, M. C.; Fernández, F.F.; Iturra, R.M.; Palavecinos, M.T. *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. (pp.33-50). Temuco: Kolping Impresores.

Denegri, M.C.; Lara, M.A.A; Córdova, G.C.; Del Valle, C.R. *Informe de investigación – Consumo televisivo y prácticas de uso del dinero*. [ca.2004]. Universidad de La Frontera – UFRO. Chile.

Denegri, M.C. Tapia, M. P.; Fuentealba, R.G. & Costa, C.C. (2005, maio/agosto). *Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores?* Psicologia & Sociedade; 17 (2), 88-98.

Fermiano. M.A.B. (2010). *Pré-adolescentes (“tweens”) – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica*. Tese Doutorado em Educação não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Garcia, H. H. G. de O. (2010) *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. 2010. 275f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Garcia, H. H. G. de O.; Macedo, L. (2009) Pesquisas com jogos: relações entre inteligência–afetividade e ensino-aprendizagem. In MACEDO, L. (Org.) *Jogo, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 35 - 43.

Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1986). Individuation in Family Relationships. *Human Development*, 29, 82-100.

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.

Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 39, 583-607.

Piaget, J. (1926/1947). *La Représentation du monde chez l’enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1930/1994). Os Procedimentos da Educação Moral. In L. de Macedo(1996). (org.). *Cinco estudos de educação moral*. (2a ed). (pp. 1-36). São Paulo:

Casa do Psicólogo.

_____. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. E. Leonardon, Trad. (2a ed.). São Paulo: Summus

_____. (1945/1990) *A Formação do símbolo na criança*. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro, LTC Editora S. A.

_____. (1954/1994). Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo Del niño. In G. Delahanty, & J. Pérez. (Comp.). (1994). *Piaget y el Psicoanálisis*. (pp. 181-289) .México: Universidad Autonoma Metropolitana.

Piaget, J. (1962). Will and action. In *Bulletin of the Menninger clinic*. 26(3). Three lectures presented as a series to the Menninger School of Psychiatry March, 6, 13 and 22, 1961. Tradução: André Corrêa Rollo, UFRGS.

_____. (1975/1976) *A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1996). *As formas elementares da dialética*. Casa do Psicólogo. São Paulo.

Piaget, J.; Garcia, R. (1987). *Psicogénese e história das ciências*. 6.ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Piaget, J.; Garcia, R. (1997). *Hacia una lógica de significaciones*. 2.ed. Editorial Gedisa. Barcelona.

Ribeiro, M. P. O. (2001). *Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem: jogando e aprendendo a jogar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, S.B.C.N. (2008) *Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia*. Tese Doutorado em Educação não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Silverberg, S. B & Steinberg, L. (1987). Adolescent Autonomy, Parent-Adolescent Conflict, and Parental Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (3), 293-312.

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. (1999) *Base 10.0 User's Guide*. Chicago: SPSS.

Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Child Development*, 57, 841-851.

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 52, 83-110.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA ORTOGRAFIA E DESEMPENHO ORTOGRÁFICO

Maria José dos Santos – UFG – majossantos@hotmail.com

Aprender a ler e escrever em uma língua de base alfabética exige que o aprendiz realize uma reflexão sobre os aspectos sonoros da língua oral e compreenda as relações entre sons e letras, ou seja, o princípio alfabético de escrita. Aprender a escrever a língua portuguesa demanda, além do domínio do sistema de notação alfabética, o domínio das normas que regem esse sistema, ou seja, das normas ortográficas de escrita de palavras. Persiste ainda entre os educadores a ideia de que as regras ortográficas são assimiladas pelo aprendiz, por meio do treino de escrita de palavras corretas e de que a leitura favorece tal aquisição. Se por um lado é impossível negar o caráter convencional e reprodutivo da norma ortográfica por outro lado há que se reconhecer que a apropriação das regras ortográficas por parte do aprendiz não é um processo passivo. Os erros ortográficos evidenciam a exploração cognitiva do aprendiz durante o processo de aquisição desse conhecimento. Resultados de pesquisas sugerem que o desempenho ortográfico varia em função do nível de elaboração das representações ortográficas do aprendiz. Neste estudo investigamos a relação entre desempenho ortográfico e nível de explicitação das representações ortográficas de 22 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de uma escola do Estado de Goiás. As crianças realizaram três atividades: (1) ditado de frases, (2) escrita com violação proposital da ortografia, (3) entrevista. Os resultados obtidos mostram uma relação entre desempenho ortográfico e natureza da violação da regra ortográfica. As crianças que apresentavam melhor desempenho ortográfico, ao serem solicitadas a violar propositalmente a ortografia, o fazia de forma a não alterar a fonologia das palavras, demonstrando assim, domínio e conhecimento explícito das regras ortográficas. Esses achados corroboram achados anteriores, isto é, quanto maior o nível de explicitação das representações das crianças sobre a norma ortográfica melhor seu desempenho ortográfico. Esses resultados sugerem a necessidade de introduzir no processo de ensino aprendizagem atividades que favoreçam a reflexão ortográfica. O conhecimento ortográfico não é algo a ser descoberto pelo aprendiz, mas necessita, para sua aquisição, de modelos sobre os quais refletir e de um ensino sistemático.

Palavras-chave: ortografia, aprendizagem, escrita.

A capacidade de comunicar-se por meio da língua escrita é considerada, na sociedade contemporânea, uma importante ferramenta para aquisição de conhecimentos e condição básica para o sucesso escolar. Conforme apontam Horta e Martins (2004), um dos componentes da escrita é a ortografia, definida “como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos” (p.213).

A definição oferecida pelas autoras acima citadas revela o caráter convencional da ortografia, ditado pelo costume e etimologia das palavras, pelo uso e evolução histórica. A ortografia reflete, por conseguinte, a história e cultura da língua que representa (MORAIS & TEBEROSKY, 1994). É, portanto, um tipo de saber que resulta de uma convenção, de uma negociação social e acadêmica e que, em última instância, tem um caráter normativo e prescritivo.

Tal caráter normativo e prescritivo denuncia de um lado, a natureza arbitrária da norma ortográfica, ou seja, esta não possui nenhuma razão de obrigatoriedade, por outro lado, sua necessidade, qual seja, a de facilitar a comunicação entre os leitores de uma mesma língua. Por maior que seja a variedade linguística usada pelos falantes e por mais que essa variedade revele a riqueza cultural da língua, a ortografia garante que qualquer leitor reconheça uma dada palavra escrita (CAGLIARI, 1992; MORAIS, 2006).

A ortografia é um aspecto bastante valorizado pela sociedade, pois, entende-se que, por mais organizado e aprimorado que esteja um texto, caso contenha erros ortográficos, seu êxito como instrumento de comunicação é improvável. No mundo contemporâneo, cada vez mais, temos que usar a leitura e a escrita como instrumento social e a correção da escrita torna-se aspecto fundamental na comunicação.

Do ponto de vista ortográfico a língua portuguesa não pode ser considerada regular, uma vez que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas e um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas (LEMLE, 1987; CAGLIARI, 1992; MORAIS, 2009). Mesmo que se considere as irregularidades da escrita ortográfica do português, a aprendizagem da ortografia não é apenas uma questão de memorização, mas pode resultar da compreensão das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Morais (2009), ao analisar a ortografia do português, faz uma distinção entre ortografias regulares e irregulares. Classifica como regulares aquelas ortografias cujas regras subjacentes são passíveis de compreensão e irregulares aquelas formas ortográficas cujo uso é justificado pela tradição ou pela etimologia das palavras. Nesse caso, não havendo regra, a ortografia correta da palavra precisa ser memorizada.

Segundo Moraes (2009) haveria três tipos de relações regulares entre letras e sons: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Nas relações regulares diretas, cada letra corresponde a um único som e cada som é representado por uma única letra, o que caracteriza uma regularidade absoluta entre letra e som. Nessa categoria estão as letras <p, b, t, d, v, f> como, por exemplo, nas palavras tapa, gata e matagal em que o fonema t é representado sempre pela letra t, independente da posição que ocupe na palavra. Neste tipo de relação regular direta entre som e letra, qualquer alteração ortográfica compromete a leitura da palavra: na palavra pato, a troca do p pelo b, altera sua leitura e transforma o significado da palavra (pato/bato).

Nas relações regulares entre letra e som de tipo contextual o contexto do interior da palavra define a utilização das letras. Por exemplo, a utilização de R ou RR é definida em função do contexto em que aparece a letra/som: para registrar o “R forte” usamos R no início da palavra (rosa), no começo de sílabas precedidas por consoante (honra) e no final de sílabas (gorda). Nesses casos a alteração ortográfica não compromete a leitura da palavra tampouco transforma o significado da palavra (rrosa; honrra; gorrrda). Nos casos em que o “R forte” aparece entre vogais (morro), utiliza-se RR. A ortografia do português inclui muitos casos de regularidades ortográficas de tipo contextual, nesse caso, a ortografia não precisa ser memorizada, é possível prevê-la levando em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra (MORAIS, 2009).

Nas relações entre letras e sons de tipo morfológico/gramatical aos aspectos morfológicos e categoria gramatical da palavra definem as regras ortográficas. Assim, escolher o sufixo ESA ou EZA, depende de uma análise gramatical da palavra: sendo a palavra um adjetivo derivado de substantivo, o sufixo será escrito com S (portuguesa ou baronesa); sendo a palavra um substantivo derivado de um adjetivo, o sufixo será escrito com Z como em beleza e gentileza (MORAIS, 2009). Alterações ortográficas por substituição de S por Z não alteram a leitura da palavra nem seu significado.

A categoria de ortografias irregulares diz respeito às formas ortográficas que não têm uma regra que as justifique. A forma ortográfica é definida por tradição ou pela

etimologia da palavra. Nessa categoria encontram-se a escrita de palavras com “som do S”, “som do Z”, “som do G”, “som do X” e incluem também o emprego do H inicial em algumas palavras; o emprego da letra E ou I (cigarro/seguro); o emprego da letra O ou U (bonito/tamborim); o emprego do L ou LH (Júlio/julho) e a escrita de ditongos que têm a pronúncia reduzida como em caixa e madeira. Nesses casos, não há o que compreender: a aprendizagem requer memorização (MORAIS, 2009). Nesse caso também temos muitas alterações ortográficas que não alteram a leitura da palavra, como no caso de casa/caza; homem/omem; seguro/siguru, etc.

Dada a complexidade do nosso sistema de escrita, a tarefa do aprendiz da ortografia é também complexa e exige apropriar-se de regras que não são de mesma natureza e, portanto, sua aquisição, requer diferentes competências.

As pesquisas acerca da aprendizagem da ortografia podem, de maneira geral, ser divididas em três grupos: (1) aquelas que avaliam os tipos de erros e descrevem o desempenho ortográfico; (2) aquelas que investigam a relação entre competências cognitivas e aprendizagem de aspectos ortográficos específicos; (3) aquelas que estudam o processo de aquisição de aspectos ortográficos específicos e (4) aquelas que investigam a relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico.

Os estudos que analisam os tipos de erros ortográficos e descrevem o desempenho ortográfico sugerem uma apropriação progressiva do sistema ortográfico de escrita. Os erros cometidos pelas crianças refletiriam o nível de elaboração sobre o conhecimento ortográfico, sendo, portanto, considerados tentativas de grafar as palavras com base nos conhecimentos ortográficos alcançados (CARRAHER, 1985; NUNES, 1992; ZORZI, 2003; NOBILE & BARRERA, 2009).

As investigações acerca da relação entre competências cognitivas e aprendizagem de aspectos ortográficos mostram que o conhecimento metalinguístico é fundamental na apropriação da ortografia. A consciência fonológica, ou seja, a habilidade para refletir sobre o aspecto sonoro da língua estaria relacionada com a aprendizagem das regularidades ortográficas e a consciência morfossintática parece estar associada à escrita correta de palavras cuja grafia requer conhecimento e compreensão de aspectos morfológicos e sintáticos da língua. (REGO & BUARQUE, 1997; GUIMARÃES & ROAZZI, 2005, LEAL & ROAZZI, 2005; PAULA, et al, 2009; SILVA, 2010).

As pesquisas que buscam compreender os processos de aquisição de aspectos ortográficos específicos mostram que, embora algumas regras ortográficas tenham a mesma natureza, as crianças não as adquirem simultaneamente. Mesmo as regras que são gramaticalmente semelhantes (como por exemplo, registrar <e> e <o> nas sílabas átonas no final de palavras, mesmo que a pronúncia seja /i/ e /u/, não são aprendidas concomitantemente, não há uma aprendizagem conjunta de regras semelhantes tampouco subordinação entre elas. As investigações da aprendizagem deste e de outros contextos ortográficos mostram um percurso comum na aquisição de aspectos ortográficos: inicialmente a criança registra as palavras como são pronunciadas segundo as correspondências grafofônicas regulares aprendidas. O contato com outros contextos ortográficos possibilita que a criança faça reestruturações de suas hipóteses, compreendendo de maneira mais elaborada as restrições ortográficas impostas pelo português. (NUNES, 1992; REGO & BUARQUE, 1997; MEIRELES & CORREA, 2006; MONTEIRO, 2005)

Estudos sobre a relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho em tarefas de escrita sugerem que o desempenho ortográfico em tarefas de escrita está relacionado com o nível de explicitação das representações sobre a norma ortográfica. Esses estudos têm usado como instrumento metodológico a tarefa de “escrever errado de propósito” ou tarefa de transgressões intencionais. Nesta tarefa a criança é solicitada a reescrever palavras cometendo erros ortográficos propositalmente (ou propositadamente). Baseada no modelo de redescrição representacional (KARMILOFF-SMITH, 1996), a tarefa parte do princípio de que, para cometer erros intencionais a criança necessitaria ter domínio explícito da norma ortográfica. Haveria, no início da aprendizagem da ortografia, apenas um nível implícito do conhecimento ortográfico. O domínio e compreensão dos princípios subjacentes às normas ortográficas, por parte da criança, possibilitariam um nível mais explícito de elaboração do conhecimento de forma que a criança não só aplicaria seu conhecimento, mas também seria capaz de explicar o conhecimento utilizado na geração de grafias (MORAIS, 2003, 2005, 2009; SANTOS, 2006, 2009). Há evidências de que a capacidade da tarefa de transgressão intencional em discriminar o bom desempenho ortográfico está relacionada à natureza da regra ortográfica e sua dificuldade. Desta forma, a tarefa de transgressão intencional seria preditora do desempenho ortográfico nos contextos ortográficos problemáticos para a criança, ou seja, nos contextos cuja dificuldade a criança tem consciência (MEIRELES & CORREA, 2006).

O objetivo do presente estudo é investigar a relação entre desempenho ortográfico e qualidade das transgressões intencionais. Pretendemos examinar se as crianças com bom desempenho ortográfico cometem violações ortográficas mais sofisticadas do que aquelas que apresentam fraco desempenho ortográfico. Espera-se que as crianças com bom desempenho ortográfico, ao serem solicitadas a transgredirem intencionalmente a ortografia, o façam sem alterar a fonologia da palavra, ou seja, sem alterar as regras do sistema alfabético de escrita, violando assim, apenas as normas ortográficas, mas não as regras do sistema de escrita.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 22 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 11 anos e idade média de 10 anos e 3 meses que frequentavam uma escola pública no Estado de Goiás.

Procedimentos

Os alunos realizaram três tarefas: (1) escrita sob-ditado; (2) escrita com transgressão intencional e (3) entrevista.

Tarefa de escrita sob-ditado: As crianças foram solicitadas a escreverem, sob ditado, um texto composto por 20 frases e 144 palavras (ZANELLA, 2010). No ditado, feito pela própria pesquisadora, as palavras foram lidas de forma corrente, na forma mais próxima possível da linguagem oral do cotidiano, sem artificialização da pronúncia. Essa tarefa foi de aplicação coletiva.

Procedimento de análise

O ditado foi analisado considerando-se o número de erros cometidos em cada palavra. A cada erro foi atribuído 1 ponto

Tarefa de reescrita de palavras: As crianças receberam um protocolo com 23 palavras escritas ortograficamente corretas, escolhidas entre aquelas usadas no ditado e foram solicitadas a reescreverem as palavras cometendo erros ortográficos propositalmente (transgressões intencionais). Esta prova foi de aplicação individual

Procedimento de análise

As transgressões intencionais foram classificadas em 3 categorias: (1) Transgressões por substituição de letras; (2) Transgressões por omissão de letras e (3) Transgressões por adição de letras.

Entrevista: As crianças foram solicitadas a justificarem as transgressões cometidas na reescrita de palavras. As entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente foi feita uma análise do desempenho ortográfico das crianças na tarefa de escrita sob ditado. O quadro 1 apresenta o número de erros ortográficos cometidos pelas crianças investigadas.

Quadro 1. Frequência de erros ortográficos (E) produzidos pelas crianças (C)

										0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2
	2			0	3	5	3	7	9	0	6	1	5	3		6	2		1	6	1	3

A partir desta análise, identificamos as 6 crianças que cometeram menos erros ortográficos, portanto com melhor desempenho (G1) e as 6 crianças que cometeram maior número de erros ortográficos, portanto com pior desempenho ortográfico (G2).

O G1 foi composto pelas crianças 2, 3, 15, 17, 18 e 19 que, juntas, cometeram 53 erros no ditado. O G2 foi composto pelas crianças 7, 8, 10, 11, 12 e 13 que, somados os erros, cometeram 361 erros.

Na análise da tarefa de reescrita de palavras com transgressão intencional as transgressões foram classificadas em: (1) Transgressões por substituição de letras (TS);

(2) Transgressões por omissão de letras (TO) e (3) Transgressões por adição de letras (TAd). O resultado está no quadro abaixo.

Quadro 2. Número de transgressões realizadas pelas crianças do G1 e do G2

	S	O	Ad	total
1	14	5		72
2	63	5	1	19

Como é possível observar, as crianças do G1 cometeram 172 transgressões, sendo 114 por substituição de letras, 55 por omissão de letras e 3 por adição de letras. As crianças do G2 cometeram 219 transgressões, sendo 163 por substituição de letras, 45 por omissão de letras e 11 por adição de letras.

Analizamos as transgressões, considerando alterações na fonologia da palavra: transgressões que ferem a fonologia da palavra (TF) e transgressões que não ferem a fonologia da palavra (TNF). O quadro abaixo mostra a porcentagem de cada tipo de transgressão.

Quadro 3. Porcentagem de transgressões que não ferem a fonologia da palavra (TNF) e que ferem a fonologia da palavra (TF) em cada um dos grupos (G1 e G2).

		1	2		
S	NF	0,7	4,3		
	F	9,3	5,7		
	NF	5,6	4,4		

O	F	4,5	5,6		
Ad	NF	0,0			
	F	0,0	00		

Como é possível observar, nos três tipos de transgressão (por substituição, por omissão e por adição de letras) as crianças do G1 realizaram, mais frequentemente, transgressões que não ferem a fonologia da palavra.

Na categoria de *transgressões por substituição de letras*, 80,7% das transgressões realizadas pelo G1 não alteravam a fonologia das palavras e apenas 19,3% das transgressões alteravam a fonologia. Nessa categoria encontramos substituições de letras que podem representar vários sons, como por exemplo, substituição de Z pelo S na palavra BELEZA (justificativa: “para escrever está errado, mas prá ler fica igual”); substituições de letras por apoio na oralidade, como por exemplo, substituição de O por U, como na palavra PREFERIDO (justificativa: “a gente fala /PREFERIDU/, mas escreve PREFERIDO”); substituição de M por N, como por exemplo, na palavra CAMPO (justificativa: porque tem a letra P, então tem que colocar M, mas lê igual”). As justificativas dadas pelas crianças do G1 sugerem que elas têm um domínio explícito das regras ortográficas e, portanto, são capazes de infringi-las, sem alteração no sistema alfabético de escrita.

Das transgressões realizadas pelo G2, apenas 34,3% não alteravam a fonologia da palavra e 65,7% das transgressões realizadas, feriam a fonologia, ou seja, infringiam o sistema alfabético de escrita, como por exemplo, substituição da letra B por P na palavra MORUMBI (justificativa: “eu troquei a letra B e escrevi com P”); substituição de F por V na palavra PREFERIDO (justificativa: “eu mudei uma letra”); substituição da letra E por I na palavra BELEZA (justificativa: “tirei o E e coloquei o I”).

Na categoria de *transgressões por omissão de letras*, as crianças do G1 cometeram 45,6% transgressões que não alteravam a fonologia das palavras e 54,5% transgressões que alteravam a fonologia das palavras. A análise qualitativa revela que 47,8% das omissões de letras referem-se às sílabas complexas, como no caso da palavra

MELHOR, em que foi omitida a letra H ou a palavra PREFERIDO, em que foi omitida a letra R. Das transgressões realizadas pelas crianças do G2, apenas 24,4% não feriam a fonologia da palavra e 75,6% alteravam a pronúncia da palavra. Podemos citar como exemplo, a omissão da letra M na palavra MELHOR. Embora as crianças do G1 tenham tido um número grande de transgressões com alteração da fonologia da palavra, as transgressões realizadas são qualitativamente superiores, quando comparadas às transgressões das crianças do G2. Por exemplo, a criança que omitiu o R na palavra PREFERIDO, justificou a transgressão dizendo que há pessoas que falam /PEFERIDO/. A criança que omitiu a letra M na palavra MELHOR justificou a omissão dizendo que escrever dessa forma é errado.

Com relação à *transgressão por adição de letras*, as crianças do G1 cometeram apenas 2 transgressões, sendo uma com alteração da fonologia da palavra e outra que não alterava sua fonologia. As crianças do G2 cometeram 11 transgressões por adição de letras, todas elas alterando a fonologia da palavra, como por exemplo, nas palavras LAEDEIRA; CAMPEONATO A. Quando solicitadas a justificarem diziam: “eu coloquei outra letra”; “aumentei uma letra pra ficar errado”.

A maior parte das transgressões cometidas pelas crianças do grupo 2 infringiam as regras do sistema alfabético e estas crianças não conseguiam justificar as transgressões feitas com base nas normas ortográficas.

A análise das entrevistas sugere que as crianças que são capazes de verbalizar explicitamente as regras ortográficas violadas apresentam um melhor desempenho ortográfico.

Violar a regra do sistema alfabético nos parece uma transgressão mais grosseira, uma vez que a criança só está considerando o sistema de notação alfabética, por exemplo, para a palavra Morumbi, escrever Morumpi. Neste tipo de violação, a criança cometeu uma violação, não das normas ortográficas, mas das regras do sistema alfabético (fonema /b/ é grafado com a letra b). Do ponto de vista da evolução da aprendizagem, conhecer as regras do sistema e, portanto, poder violá-lo, antecede a aprendizagem das normas ortográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos por objetivo estudar a relação entre desempenho ortográfico e qualidade da transgressão intencional da norma ortográfica. Os resultados evidenciaram uma relação entre desempenho ortográfico e qualidade da transgressão ortográfica. Estes resultados corroboram resultados de pesquisas anteriores (MORAIS, 2005) e sugerem que a capacidade de explicitação da norma ortográfica está relacionada com o desempenho ortográfico.

Aprender a escrever ortograficamente é um processo complexo que não requer apenas o acúmulo de imagens de palavras corretas, tampouco esse conhecimento é algo a ser descoberto pela criança ou pelo aprendiz de uma língua escrita. Tal aprendizagem necessita de um ensino sistemático e explícito de modo a levar o aluno a uma reflexão sobre as restrições ortográficas da língua escrita, estimulando-o a explicitar seus conhecimentos num nível consciente.

Consideramos que conhecer o processo de aprendizagem através do qual a criança se apropria do sistema ortográfico poderá favorecer a elaboração de estratégias didáticas que facilitem o ensino das regularidades e irregularidades do nosso sistema ortográfico.

Consideramos que, no Brasil, tem havido muitos avanços nas práticas pedagógicas da alfabetização, entretanto reconhecemos que maior prioridade foi dada ao letramento ou alfabetismo e pouco foi feito em relação aos aspectos relativos ao ensino da ortografia. Mudanças nas práticas de ensino da ortografia exigem uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e para isso é essencial o desenvolvimento de pesquisas e estudos que tenham como foco a aprendizagem da ortografia.

O ensino da ortografia, numa perspectiva que leve à reflexão certamente favorecerá a formação de leitores e produtores de texto, bem como contribui para democratizar o acesso ao mundo da escrita.

BIBLIOGRAFIA

Carraher, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 1, nº. 3, p. 269-285.

Cagliari, L. C. (1992). *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione. - 5ª. ed.

Guimarães, G. e Roazzi, A. (2005). A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: Moraes, A. G. (2005). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica.

Horta, I. V. & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, v. 22, n. 1, p. 213-223.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious Access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147

Leal, T. F. e Roazzi, A. (2005) A criança pensa...e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (2005). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica.

Lemle, M. (1987). Guia teórico e prático do alfabetizador. São Paulo: Ática

Meireles, E. & Correa, J. (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa *Estudos de Psicologia* 2006, 11(1), 35-43

Monteiro, A. M. L. (2005). "Sebra – ssono – pessado – asado" O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (2005). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica.

Moraes, A. G. e Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, 8, p. 15-51.

Moraes, A. G. (2009). Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática. 10ª ed.

Moraes, A. G. (2006). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica.

Moraes, A. G. (1996). Escrever como deve ser. In A. Teberosky & L. Tolchinsky (Orgs.), *Além da alfabetização* (pp. 61-83). São Paulo: Ática.

Moraes, A. G. (1999). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (pp. 7-19). Belo Horizonte: Autêntica.

Moraes, A. G. (2005). O Aprendizado da ortografia nas séries iniciais: evidências de pesquisa psicológica e ação didática. Educação On-Line-
www.educacaoonline.pro.br

Moraes, A. G. (2005). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: Moraes, A. G. (2005). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica.

Moraes, A. G. (2005). "Por que gozado não se escreve com U no final?" – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre ortografia. In: Moraes, A. G. (2005). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica.

Nobile, G. G. & Barrera, S. D. (2009). Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55.

NUNES, T. (1990). Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 12, p. 21- 32.

NUNES, T. (1992). Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. (1992). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

Paula, F. V.; Miranda, L. C.; Mota, M.; Justi, C. (2009). Consciência Morfológica do Português do Brasil: Relações Com o Desenvolvimento Metalinguístico e a Alfabetização. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*.

REGO, L. L. B. e BUARQUE, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: reflexão e crítica*. v. 2, n 2, p. 199-217.

REGO, L. L. B. e BUARQUE, L. L. (2005). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (2005). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOS, M. J. e MALUF, M. R. (2006). Conhecimento explícito da norma ortográfica do português: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. *Anais do II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*, www.cienciaeprofissao.com.br/anais.cfm

SANTOS M. J; ROSA, M. N. & NICOLAU, A. P. (2009). Ortografia: Ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, v. 7, p. 109-129.

ZANELLA, M. S. (2010). Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, 109-125.

ZORZI, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: ARTMED.

ZORZI, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: ARTMED.

CONSEQUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO PARA A PRÁXIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Juliana Chioca Ipolito

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

julianaipo@yahoo.com.br

A atuação do psicólogo é tema recorrente de discussões e trabalhos acadêmicos, os quais vêm denunciando seu caráter tecnicista, reprodutor, e desvinculado da realidade social de seu país (Andrada, 2005; Boccardi, 2008; Martín-Baró, 1996). Essa temática nos leva irremediavelmente às questões relativas à formação deste profissional e à necessidade de inversão da função, historicamente construída, do ensino superior, que forma *mão-de-obra* qualificada para o *mercado*. Entendemos, deste modo, que este papel deva ser o de formar sujeitos críticos e que sirvam aos interesses da classe trabalhadora.

Nesse contexto, este trabalho objetiva investigar acerca da história da constituição da ideologia hegemônica neoliberal e suas consequências para as políticas públicas de educação superior no Brasil. Isso porque, nos últimos anos, tem havido um *consenso* ideológico de que a função da educação deva ser a de treinamento para *habilidades* e *competências*. Esse *consenso*, por sua vez, é consequência das políticas neoliberais, aplicadas no Brasil desde final da década de 1980 e, atualmente, enraizadas, enquanto ideologia hegemônica, no discurso da população e nas políticas públicas brasileiras. Por isso, a proposta aqui lançada é a de compreender por quais vias a consolidação do neoliberalismo enquanto ideologia dominante foi possível em nossa sociedade e como, enquanto sujeitos ativos e políticos, podemos reverter tal situação. Contudo, frisaremos a especificidade dos efeitos do neoliberalismo para a atuação do psicólogo no contexto escolar e sua importância na tarefa de confrontar os sistemas de internalização desta ideologia dominante (Mészáros, 2005), bem como, conscientizando as massas desfavorecidas (Martín-Baró, 1996).

O método de abordagem aqui utilizado é o materialismo dialético da Psicologia Sócio-histórica, o qual entende que para compreender um dado fenômeno em sua totalidade é necessário historicizá-lo e analisar com minúcia suas particularidades.

Por isso, a primeira seção será dedicada a explicitar acerca do que seja o neoliberalismo, como se constituiu e se manteve, tornando-se *consenso* em praticamente

todo o mundo, salientando a particularidade do caso brasileiro. A segunda seção será dedicada à compreensão das conseqüências das políticas nesse viés para a educação superior no Brasil. Concluimos, nesse sentido, com uma pequena discussão acerca da função que a Psicologia tem desempenhado na manutenção da hegemonia burguesa e a necessidade de transformação dessa realidade.

1. O Neoliberalismo e a peculiaridade do caso brasileiro

Para desvelarmos o pensamento dominante vigente na atualidade, ou seja, o neoliberalismo, é necessário que retomemos, ainda que brevemente, a raiz de seus principais fundamentos na história da economia política clássica. Conquanto seja notável a influência de diversos autores para o pensamento liberal, como Thomas Hobbes, John Locke, Montesquieu, Rousseau e os fisiocratas, a discussão será direcionada para aquele que, segundo Gennari & Oliveira (2009), foi “o precursor da ciência econômica” e que em “sua obra consubstanciou de forma extraordinária a síntese do novo pensamento moderno, ou pensamento burguês, no campo da economia” (p. 60).

Adam Smith (1723-1790), principal idealizador e sintetizador do liberalismo, defendia a liberdade, tanto econômica quanto religiosa, política e intelectual, a partir da não intervenção do Estado. É importante lembrarmos o momento histórico e as condições sob as quais Smith formulou sua teoria. Suas ideias revolucionaram a época “em que predominava um poder crescente de um Estado absolutista e a nova classe burguesa lutava e almejava mais liberdade para desenvolver novas formas de busca de riqueza: o comércio e a indústria nascentes, ou seja, a acumulação de capital” (Gennari & Oliveira, 2009, p. 60).

Para o pensador liberal, o Estado teria como únicas funções a de proteção da sociedade contra a violência e contra a invasão de outros povos, a de zelar pela justiça e, a de fazer e conservar obras públicas, bem como criar e manter as instituições públicas (Gennari & Oliveira, 2009). Nesse sentido, acreditava ser o mercado auto-regulador da economia e, portanto, o Estado não deveria intervir nesse âmbito.

Como uma resposta aos males causados pela divisão do trabalho na subjetividade do trabalhador, Smith propõe que o Estado encoraje, (ou, até mesmo, imponha à população) a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (Smith, 1988). Porém, salienta que deva ser “o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado; digo só em parte porque, se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo

principalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho” (Smith, 1988, p. 67).

Para Smith (1988), a profissão de professor tornou-se humilhante e pouco rentável devido à estabilidade e aos privilégios concedidos a eles através do serviço público, o que acabou por corrompê-los por meio do comodismo e da mediocridade. Por isso, propõe que apenas parte de seus salários seja paga pelo Estado, sendo a outra parte paga pelos alunos. Desta forma, o professor teria necessariamente que se preocupar com sua reputação, pois dependeria dela para garantir o seu sustento. Ou seja, ser bem sucedido profissionalmente dependerá apenas do seu *próprio mérito*.

Esses pressupostos cunhados por Smith, tais como o de meritocracia, Estado não interventor, mercado auto-regulador e liberdade individual, irão reaparecer e adquirir força durante o século XX.

Assim, como apontam Gennari & Oliveira (2009):

À medida que o sistema industrial capitalista se afirmava como um vetor irresistível do desenvolvimento econômico, as formas sociais, políticas, as expressões ideológicas, artísticas e científicas que lhe correspondiam eram reiteradas. Assim, a sociedade de classes (fundadas nos critérios econômicos de diferenciação e no mérito) e o modelo político liberal (estruturado nos direitos naturais, no sistema constitucional, na divisão dos poderes e no regime censitário) ganhavam um contorno cada vez mais nítido e estável (p. 100).

Desta forma, os mecanismos de regulação do mercado vão se tornando cada vez mais os protagonistas nas sociedades capitalistas do final do século XIX e início do século XX. O Estado, por sua vez, acaba perdendo sua força, pois passa a ser percebido como um empecilho ao investimento privado e ao desenvolvimento econômico, bem como ineficiente para promover o bem-estar social.

Porém, como na sociedade capitalista nada é estável, o Estado Liberal tal como se encontrava não vigoraria para sempre. A partir de uma crise econômica mundial, que culminaria com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, e a consequente Grande Depressão, esse tipo de Estado mostra sinais de decadência. Com isso, o descrédito foi inevitável, possibilitando às teorias de intervenção do Estado na economia ganharem notoriedade, representadas principalmente pelo ideário de Keynes.

Para Harvey (2008), tratava-se de uma espécie de *acordo de classe*, algo que assegurasse a paz e a tranquilidade domésticas de países que acabavam de enfrentar a Segunda Guerra Mundial, atendendo interesses tanto de capitalistas quanto de

trabalhadores. O intuito maior era “impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930” (Harvey, 2008, p. 19).

De fato, era uma nova ordem mundial que se estabelecia. Assim, o *liberalismo embutido*, como ficou conhecida essa forma de organização político-econômica, consistia em uma

[...] aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado – ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos – para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como *keynesianas* foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno (Harvey, 2008, p. 20).

O Estado de bem-estar social teria vigência por aproximadamente trinta anos nos países capitalistas avançados em uma época marcadamente de grande desenvolvimento econômico. Nos Estados Unidos, a regulação da vida econômica e social pelo Estado se iniciaria a partir do *New Deal*, em 1932, com o presidente Roosevelt e seguiria até o final dos anos 1970 (Harvey, 2008).

No Brasil, esse período é conhecido como de Estado desenvolvimentista, no qual em meio à queda do Estado Oligárquico e a crise de exportação do café, o governo investe em uma intensa industrialização como forma de solucionar os problemas advindos da crise. Para Fiori (2003), a estratégia de uma “fuga para frente” consistia na “busca do crescimento econômico como forma de não enfrentar seus conflitos internos e as reivindicações populares por uma democratização da terra e da riqueza” (Fiori, 2003, p.124).

Em verdade, o crescimento populacional e a intensa urbanização, resultado da acelerada industrialização, acentuaram as desigualdades sociais e a má distribuição de renda, o que levou as classes populares a pressionarem o governo por uma melhor distribuição da riqueza nacional. Desta forma, a forte instabilidade nacional, as intensas lutas políticas e mobilizações reivindicatórias da classe operária e dos setores médios urbanos perpassaram todo este período de cerca de sessenta anos de Estado desenvolvimentista no Brasil.

Por volta dos anos 1960, o *liberalismo embutido* nos países capitalistas mais avançados mostra sinais de esgotamento com uma grave crise de acumulação, que se

apresentava por meio de um crescente desemprego e inflação exorbitante. As classes dirigentes e as elites econômicas sentiam-se ameaçadas pelos partidos comunistas e socialistas que ganhavam terreno, tanto em países capitalistas avançados como em desenvolvimento. Era necessário uma solução para restaurar o poder de classe, e essa foi encontrada no projeto neoliberal (Harvey, 2008).

Em 1947, foi criada a Mont Pelerin Society por Friedrich von Hayek, em torno da qual um pequeno grupo de célebres defensores da teoria neoliberal reunia-se anualmente. O objetivo era discutir as soluções para as ameaças ao sistema capitalista. Os principais fundamentos defendidos pelo grupo eram os de liberdade pessoal e individual, não intervenção do Estado na economia, direito à propriedade privada e à livre competição, dentre outros (Harvey, 2008).

Contudo, a teoria neoliberal somente irá ganhar notoriedade política e acadêmica, segundo Harvey (2008), por volta dos anos de 1970, principalmente a partir da premiação de Hayek (1974) e Friedman (1976) com o Nobel de economia. Assim, em meio a uma grave crise de acumulação pelas grandes potências, sua consolidação, enquanto “ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado no mundo capitalista avançado”, tornou-se viável, ocorrendo nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha de Margareth Thatcher, em 1979 (Harvey, 2008, p. 31).

É importante salientar, como nos mostra Harvey (2008), que há uma diferença crucial entre a prática liberal e a neoliberal:

[...] naquela, os emprestadores assumem as perdas decorrentes de más decisões de investimento, ao passo que sob esta última os tomadores são forçados pelo Estado e por forças internacionais a assumir o ônus do custo do pagamento da dívida sejam quais forem as consequências para a vida e o bem-estar da população local (Harvey, 2008, p. 38).

Ou seja, o neoliberalismo é uma prática político-econômica que visa claramente à extração de mais-valia de uma classe por outra *sem limites, sem intervenções* estatais (nesse caso, apenas quando prejudiciais para aquele que detém o poder político e econômico). Portanto, é a nítida restauração e manutenção de um poder desmedido e desenfreado pelas elites políticas e econômicas. O Estado diminui, mas apenas para garantir os direitos e benefícios sociais da classe trabalhadora. Ele se torna, nesse sentido, o grande defensor da propriedade privada, nem que para isso tenha que lançar mão de mecanismos autoritários e políticas ditatoriais.

Diante do exposto, é evidente que aqueles que mais sofreram as consequências do *dilúvio neoliberal* (Borón, 1996) foram os países ditos *em desenvolvimento*. Ressaltamos aqui o caso do Chile, da Bolívia, da Argentina e do México, que foram terrenos de implantação dos *experimentos* neoliberais. Diferentemente desses países, o Brasil apresentava um histórico não tão favorável à sua implementação de imediato.

Ao contrário do Chile e da Argentina, onde a derrota da esquerda e do movimento popular estava mais próxima, sem tempo histórico para a reconstrução, e onde o neoliberalismo se impôs sobre o cadáver dessa derrota, a temporalidade específica da história recente do Brasil difere um pouco. A distância maior em relação ao golpe, o período de expansão econômica ocorrido ao longo dos anos 60 e 70, com a consequente renovação e fortalecimento social e político das classes subalternas, gerou uma correlação de forças menos desfavorável a estas e menos propícia para a imposição pura e simples do neoliberalismo (Sader, 1995, p. 36).

Além disso, o Brasil tinha a peculiaridade de possuir uma forte burguesia industrial protegida pelo Estado e um movimento social e político de esquerda com capacidade de resistência superior ao dos outros países da região, o que impossibilitou que o neoliberalismo no país se utilizasse de políticas autoritárias, como foi o caso do Chile com Pinochet (Sader, 1995).

Outro fator, apontado por Soares (2002), é o de que “o Estado brasileiro se encontra(va) econômica e politicamente fragilizado diante da crise dos anos 80, sem contar com os recursos (políticos e econômicos) para enfrentar as medidas de ajuste que se impunham naquele período” (p.36).

Daí a dificuldade, em um primeiro momento, da efetivação do neoliberalismo no país. Para Francisco de Oliveira (1995), a dilapidação do Estado brasileiro se iniciou na ditadura e

[...] propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social. Aqui no Brasil, não apenas pelos reclamos anti-estatais (na verdade anti-sociais) da grande burguesia, mas sobretudo pelos reclamos do povão, para o qual o arremedo de social-democracia ou do Estado de bem-estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente (Oliveira, 1995, p. 25)

Em meio ao caos do final dos anos 1980, com a decadência do Estado desenvolvimentista, o povo brasileiro já estava descrente e desesperançoso. Isso porque para tentar recuperar a economia já haviam sido lançados

[...] oito planos de estabilização monetária, quatro diferentes moedas (uma a cada trinta meses), onze índices de cálculo inflacionário, cinco congelamentos de preços e salários, catorze políticas salariais, dezoito modificações nas regras de câmbio, cinqüenta e quatro alterações nas regras de controle de preços, vinte e uma propostas de negociação da dívida externa e dezenove decretos sobre a autoridade fiscal (Soares, 2002, p. 36).

Para Soares (2002), a partir de meados da década de 1990 podem ser melhor visualizadas as características neoliberais do *ajuste brasileiro*, com suas consequências econômicas e sociais. Dentre elas podemos destacar as políticas de combate à inflação, com o Plano de Estabilização, considerado como crucial para retomada do crescimento; as propostas de desregulamentação da economia e de retirada do Estado como agente econômico produtivo e empresarial, donde derivaram as propostas de privatização das empresas estatais; o estabelecimento de um Estado Mínimo, que cumpria apenas com algumas funções básicas; e, enfim, a liberalização do comércio exterior, para que os produtores internos tivessem a possibilidade de *livre competição* no mercado internacional.

As conseqüências dessas políticas foram catastróficas, não só para o Brasil, mas para América Latina de um modo geral, que também as aplicaram. Evidentemente, a população mais pobre foi a que mais sofreu com as mazelas causadas pelo ajuste. Pois:

Dessa forma, a pobreza no início dos anos 90 acentuou-se especialmente nos países de maior tamanho econômico e populacional, como Brasil, Venezuela, Argentina e México. Os pobres urbanos tornaram-se mais numerosos que os pobres rurais. Parcela importante dos estratos médios tornou-se mais vulnerável aos efeitos das políticas de estabilização ou ajuste: ao agravamento da situação dos estratos de renda mais baixa acrescentou-se, como fenômeno digno de destaque, uma deterioração da qualidade de vida dos estratos médios urbanos, gerando uma *nova pobreza*. Houve uma ampliação das diferenças de acesso aos bens e serviços que satisfazem as necessidades básicas vinculadas à habitação, a seus serviços, à educação e à saúde (Soares, 2002, p.51)

Diante deste quadro de extrema pobreza e desigualdade social, as condições para que a classe trabalhadora na América Latina se revoltasse pareciam estar sendo criadas, de acordo com a teoria marxista. Segundo Marx e Engels (1992), a revolução da classe trabalhadora se daria quando uma massa de homens totalmente privada de propriedade se encontrasse em contradição com um mundo de riquezas, e quando esta

massa miserável se generalizasse, se tornasse mundial. Assim, seria possível aos homens deixarem de pensar localmente para, finalmente, viverem a *história mundial*.

No entanto, a capacidade de reestruturação do capitalismo é algo surpreendente. O *consenso* construído nos anos 1990 em torno da ideologia neoliberal, que retoma a teoria do *capital humano* como um de seus aportes teóricos, iria se propagar de forma tão avassaladora entre todos os estratos sociais que acabaria colaborando para que a barbárie instalada não causasse a rebelião da classe trabalhadora. Isso porque nessa concepção o desemprego e a pobreza são consequências de incapacidade individual. Portanto, não existiriam mais classes sociais (e tampouco *luta de classes*), todos seriam capitalistas, sendo uns donos do meio de produção e outros os proprietários do *capital humano*. Caberia apenas ao indivíduo investir em si próprio, através da educação.

Por isso é tão recorrente nos dias atuais o discurso de que a educação promove a ascensão social e que o trabalhador pode ser o *capitalista de si mesmo*. Nesse contexto, a educação formal, em todas as suas esferas de ensino, acaba sendo um importante instrumento de legitimação dessa ideologia. Essa tendência educacional será determinante para as políticas educacionais de ensino superior no país e, conseqüentemente, para a formação dos trabalhadores para atuarem no contexto educacional.

Outro instrumento de legitimação social da hegemonia burguesa que contribui para manutenção e renovação do consenso é o projeto denominado de *Terceira Via*, “[...] que parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos [...]” (Lima & Martins, 2005, p. 43).

Para Neves (2005), essa estratégia ideológica procura

[...] disseminar a ideia segundo a qual o incentivo à capacidade de doação das classes socialmente dominantes, sua atuação voluntária e fraterna, sua defesa de um interesse comum, o qual permearia toda a sociedade, seriam mecanismos eficazes para – mantendo fora da pauta de discussões e ações sociais as contradições concretas do atual projeto societário – estimular o consenso, nesse caso específico, produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído. O que, de resto, demandaria unicamente um pouco mais de tempo, um ainda maior aprofundamento da lógica social neoliberal e uma maior consciência cívico-social por parte das classes dominantes. Nesse modelo, o sempre difícil e instável, mas decisivo

consenso seria obtido por meio de mecanismos de conciliação entre as classes sociais (Neves, 2005, p. 33).

De fato, é notório o esforço do governo nos últimos anos em divulgar e incentivar, por meio das diversas mídias, a participação da sociedade civil em projetos filantrópicos e de voluntariado. Esse tipo de política, além de desviar a responsabilidade social, que é do Estado, para a sociedade civil, reforça a ideia de que as contradições do modo de produção capitalista podem ser resolvidas por meio da *inclusão* dos socialmente *excluídos* (Neves, 2005). Nesse sentido, não haveria *luta de classes*, pois aquela que detém o poder econômico e social estaria disposta a *ajudar* a que não teve *sorte* ou *capacidade pessoal* de se sobressair.

Esta estratégia de busca e manutenção do *consenso* a partir da *caridade* é considerada por Neves (2005) como uma *nova pedagogia da hegemonia*, dado que ela busca minimizar os efeitos da “superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho” (Neves, 2005, p. 38).

Nesse sentido,

A privatização, a fragmentação e a focalização das políticas sociais – materializadas na criação do chamado setor público não-estatal, denominado pela ideologia dominante e dirigente de *terceiro setor* – têm ainda a função de dialogar econômica e politicamente com frações significativas das camadas médias. Ao mesmo tempo que se mantêm incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços em época de desemprego estrutural, na nova condição de prestadoras de serviços de interesse *público*, essas camadas funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre as frações de classe expropriadoras sob a direção do capital financeiro e industrial monopolista e importantes frações do proletariado (os chamados *excluídos*), alvo da ação direta e indireta do Estado neoliberal (Neves, 2005, p. 37).

No Brasil, essas práticas começaram a ser introduzidas no governo de Fernando Henrique Cardoso e intensificadas no de Lula da Silva. Apesar da expectativa do povo em torno da eleição de um ex-torneiro mecânico e ex-sindicalista para presidência da República, o governo petista mostrou-se um hábil implementador do neoliberalismo, utilizando-se largamente do projeto da Terceira Via (Melo, 2007).

De fato, a partir do discurso de implantação de um *novo contrato social*, o Estado educador brasileiro foi obtendo o *consenso* através do incentivo de uma maior

participação política do cidadão e, desta maneira, acatando e aprofundando o receituário do Banco Mundial para o Brasil (Melo & Falleiros, 2005).

Nesse sentido, o Banco Mundial, em conjunto com as organizações do capital na sociedade civil, processa as informações sobre as iniciativas necessárias à definição de políticas públicas que não ponham em risco o projeto de sociabilidade por ele propagado. Ao mesmo tempo, como esse modelo não deve ser *imposto*, fomenta-se a participação de *todos* na execução das diretrizes estabelecidas. É essencial a participação subjetiva para esse tipo de participação, e a escola pública, as diversas mídias e os movimentos culturais tornam-se importantes veículos dessa pedagogia voltada à *colaboração* na América Latina no século XXI (Melo & Falleiros, 2005, p. 189).

Assim, a importância adquirida pelo Banco Mundial na obtenção do consenso foi sendo construída a partir dos anos de 1980, quando esta passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de empréstimos para países em situação de crise e vulnerabilidade. Com isso, o Banco Mundial passou a intervir diretamente na formulação da política interna e legislação dos países, garantindo que reformas estruturais fossem executadas nos países endividados (Soares, 2009).

Dentre as reformas estruturais, executadas no Brasil como recomendação do Banco, estão as reformas educacionais. A década de 1990 foi marcante nesse processo de ajuste, com destaque para as reformas universitárias, que tinham como objetivo adaptar as universidades às novas exigências dos organismos internacionais. O intuito era adequar a formação profissional dos países da América Latina às exigências do mercado internacional.

Nesse contexto, a próxima seção será dedicada à compreensão das reformas do Ensino Superior no Brasil e suas consequências para a formação do psicólogo escolar.

2. Notas sobre as reformas do Ensino Superior no Brasil

Esta seção visa a pontuar algumas passagens da história das reformas do ensino superior no Brasil. O intuito é destacar alguns pontos principais dessas reformas que refletiram na formação dos psicólogos e, mais especificamente, dos psicólogos escolares. Não é nossa intenção, portanto, aprofundar a análise dos documentos regulatórios da educação superior no Brasil, visto que diversos autores já o fizeram (Guzzo, 1999; Cunha, 1997, 2007; Yamamoto, 2000).

A história do processo de estruturação do ensino superior no Brasil nos mostra que este ocorreu sempre visando a adequar as universidades brasileiras às exigências

dos países capitalistas mais desenvolvidos. Um exemplo ilustrativo é a reforma de 1968, na qual o Brasil, por meio de acordos entre o MEC e o Usaid (United States Agency for International Development), recebe apoio técnico e financeiro para implementar a reforma, porém, condicionado aos interesses norte-americanos (Siqueira, 2006).

Para Cunha (2007)

[...] a modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada *multinacional*. [...] essa modernização visava criar condições *racionais* (melhor diria, tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, demanda essa induzida pelo processo de monopolização (Cunha, 2007, p.15).

De fato, a instalação de filiais de multinacionais no Brasil, dado o intenso processo de industrialização que ocorria no país, exigia a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador. Segundo Patto (1984),

De 1964 a 1968 o congestionamento na entrada às universidades aumenta sensivelmente (crescimento de 212% do número de alunos inscritos no vestibular em relação ao número de vagas), devido à nova política econômica que resulta numa concentração da renda nas mãos de uns poucos, impedindo que a classe média ascendesse através do investimento, da poupança e da reprodução do capital. A única possibilidade de ascensão que ela vislumbra é a obtenção de um diploma universitário. Esta demanda traz vários inconvenientes, entre eles o descontentamento estudantil [...], a dificuldade de formação de profissionais de vários níveis na proporção requerida pelos grupos que detêm o poder econômico [...] e a ameaça de concorrência das classes intermediárias e subalternas com as classes dominantes, na obtenção de um lugar na universidade (Patto, 1984, p. 70)

Diante desse contexto, foram criadas diversas medidas com vistas à contenção dos problemas supracitados. Uma delas foi a promulgação da lei 5692, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, de forma a tornar o ensino médio profissionalizante, possibilitando a inserção do aluno no mercado de trabalho antes de sua chegada à universidade. Outra medida foi a permanência da rede particular no ensino superior, porém, apenas com cursos que não exigissem investimento em infra-estrutura e que não possibilitassem ao diplomado o acesso aos cargos técnicos mais valorizados e

necessitados pelo sistema, como engenharia, medicina, veterinária, entre outros (Patto, 1984).

Com isso, além de a educação poder ser *consumida* por todos, como um investimento em *capital humano*, mantinha-se o poder de classe através da seleção dos que poderiam pagar por um ensino médio de qualidade (com uma formação humanística, ingressando, assim, nas melhores universidades do país) e aqueles que tiveram que entrar precocemente no mercado de trabalho, aos quais lhes restavam, portanto, pagar por seus estudos universitários.

A partir de então, houve um intenso processo de privatizações e incentivos fiscais às instituições particulares (que estariam prestando um serviço público, não-estatal), o que acarretou em uma enorme expansão deste setor nas décadas de 1980 e 1990. Essa noção da educação como um *bem público*, com a conseqüente desresponsabilização do Estado de seu dever, destinando verba pública para a iniciativa privada, terá continuidade nas décadas seguintes. No governo Lula, ela será reafirmada, mantendo e aprofundando o *padrão dependente de educação superior* historicamente vigente em nosso país (Lima, 2006).

Para Lima *et al.* (2008) “a reforma universitária de 1968 no Brasil [...] sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial” (p. 21)

De fato, as reformas educacionais da década de 1990 são visivelmente de cunho neoliberal, e pretendem adequar as universidades brasileiras ao modelo norte-americano, onde os cursos de graduação têm duração entre dois e três anos, e são de responsabilidade das instituições particulares, como apontado por Siqueira (2008).

Essas constatações podem ser claramente visualizadas na LDB nº9394/96 (Brasil, 1996) em que foram reafirmadas as privatizações, iniciando um processo de sucateamento das universidades públicas do país. Esse período foi caracterizado não só pelo corte de verbas, não possibilitando a contratação de professores e funcionários técnico-administrativos via concurso público, mas também pelo fortalecimento do setor privado de ensino superior.

No que tange a atuação do psicólogo escolar, a aprovação da LDB nº9394/96 (Brasil, 1996) trouxe significativas conseqüências. Para Del Prette (1999, p. 13) “o artigo 71, que estabelece a definição de *despesas educacionais*, e, em seu inciso IV, não apenas exclui o psicólogo, mas situa seus serviços entre *outras formas de assistência*

social”, sanciona as condições já existentes no campo educacional para o psicólogo no Brasil, ou seja, a de impossibilidade de sua inserção no quadro funcional da escola (Del Prette, 1999).

Quanto às conseqüências da nova LDB para a formação do psicólogo, de acordo com Yamamoto (2000, s/p), podemos destacar “o estabelecimento das Diretrizes Curriculares, em substituição aos Currículos Mínimos, promovendo reformulações profundas nos cursos de formação”. Isso ocorreria em consonância com o disposto no Art. 53 da LDB, que “visaria à flexibilização, possibilitando a implementação de *projetos pedagógicos inovadores*” (Yamamoto, 2000, s/p).

A partir dessa flexibilização do currículo acadêmico, foi possível a expansão de cursos de formação de psicólogo em todo o país. Em 1991, havia 101 cursos de Psicologia; em 2006, 350, sendo que desse total apenas 50 instituições eram públicas e as restantes 291 eram da rede privada de ensino (Yamamoto *et al.*, 2010).

Esses dados são ilustrativos das conseqüências das reformas neoliberais para o ensino superior no Brasil, que não atingiram somente os cursos de graduação em Psicologia, mas a educação como um todo. A partir de então, a educação passa a ser vista não só como espaço de formação de *mão-de-obra* qualificada, mas como um lucrativo mercado. As parcerias entre iniciativa privada e governo irão selar o sucateamento das universidades públicas em detrimento do crescente avanço da rede particular de ensino superior, que se expande também sob a forma de ensino à distância.

3. Algumas considerações finais

O ideário neoliberal, que inspira e regula as políticas públicas brasileiras, foi sendo constituído historicamente no bojo da luta entre as classes. Em mais de uma década de existência no Brasil, contribuiu para o agravamento das desigualdades sociais, tornando os ricos mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. A sua manutenção foi possível através de sua constante renovação, afetando profundamente a subjetividade do trabalhador; criando novos sujeitos *ativos, políticos*, conscientes de sua *responsabilidade social*, porém, sem *consciência de classe*.

Esses novos *atores sociais*, educados para assumir uma determinada posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, não questionam os direitos coletivos, mas prestam serviços ao Estado. Mészáros (2005) aponta a importância que a educação vem assumindo nessa tarefa de assegurar a hegemonia da classe detentora dos meios de produção. “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades” tem sido produzir “tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e

por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2005, p. 45).

Nesse contexto, a educação superior no Brasil, já reformada e adequada às exigências do capital, será o espaço de formação de *capital humano*, que prepara o trabalhador para atender às exigências do *mercado*. Com isso, a formação humanística se perde e o produto final deste processo é um aspirante a profissional acrítico, tecnicista e reproduzidor de ideias.

Essa situação pode ser estendida à formação do psicólogo, dado que com a flexibilização dos currículos e o incentivo à abertura de novos cursos pela rede privada de ensino, sem um rígido controle de qualidade, corre-se o risco de estar treinando para *habilidades* e *competências* ao invés de formando sujeitos críticos e políticos, que compreendam a necessidade de transformação da sociedade.

No entanto, entendemos que todas essas questões nos encaminham para apenas uma resposta: é preciso mudar as bases materiais sobre a qual a educação e a psicologia se erigiram, ou seja, a sociedade capitalista. Somente assim, poderemos desfrutar de mudanças realmente significativas e positivas para a classe trabalhadora poder, finalmente, vislumbrar a universalização da educação emancipatória. Entendemos, deste modo, que “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (Mészáros, 2005, p. 27)

Por isso, acreditamos que uma vez que as relações sociais são históricas, todos os modos de produção também o são, incluindo o capitalismo e, portanto, estão fadados ao desaparecimento. Assim, a história que nos mostra como uma ciência pode servir aos interesses da classe dominante para manutenção do sistema, também nos aponta como essa mesma ciência pode contribuir para uma transformação social.

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (Mészáros, 2005, p. 47)

Deste modo, a Psicologia, assim como outras tantas áreas do conhecimento, que historicamente contribuíram para o processo de internalização da ideologia dominante, pode reverter esta situação, tornando-se uma ciência a favor da maioria trabalhadora. Nesse contexto, por ser a escola um importante meio de reprodução da

ideologia hegemônica, pode ser um *lócus* privilegiado para sua superação, por meio da conscientização do papel político dos sujeitos na luta pela emancipação humana.

Referências Bibliográficas

Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 2.

Boccardi, D. O. (2008). Entre o fatalismo e a esperança: o fazer do psicólogo escolar à luz da teoria histórico-cultural. *Transformações em Psicologia*, São Paulo, v. 1, nº 1, pp. 87-96.

Borón, A. (1996). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. Em Sader, E. & Gentilli, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Brasil (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 04 fev. 2011.

Cunha, L. A. (1997). *Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisa, n. 101, São Paulo.

Cunha, L. A. (2007). *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

Del Prette, Z. A. P. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em Guzzo, R. S. L. *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea.

Fiori, J. L. (2003). **O Vôo da coruja: para reler o desenvolvimentismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record.

Gennari, A. M. & Oliveira, R. (2009). *História do pensamento econômico*. São Paulo: Saraiva.

Guzzo, R. S. L. (1999). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Editora Alínea.

Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: História e Implicações*. São Paulo: Edições Loyola.

Lima, K. R. S. & Martins, A. S. (2005). Pressupostos, princípios e estratégias. Em Neves, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.

Lima, K. R. S (2006). Capitalismo dependente e reforma universitária consentida: A contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. Em Siqueira, A. C. & Neves, L. M. W. (org.). *Educação Superior: Uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã.

Lima, L. C.; Azevedo, M. L. N. & Catani, A. M (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação Campinas*, Sorocaba, v. 13, n. 1, pp. 7-36.

Martín-Baró, I. (1996). O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n.1, pp. 7-27.

Marx, K. & Engels, F. (1992). *Textos sobre educação e ensino*. 2ª edição. São Paulo: Editora Moraes.

Melo, M. P. (2007). Governo Lula e a nova face do neoliberalismo no Brasil. Ponta Grossa, *Emancipação*, v.7, n. 1, pp. 177-200.

Melo, M. P. & Falleiros, I. (2005). Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. Em Neves, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.

Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Neves, L. M. W. (org.) (2005). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.

Oliveira, F. (1996). Neoliberalismo à brasileira. Em Sader, E. & Gentili, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.

Sader, E. (1996). A hegemonia neoliberal na América Latina. Em Sader, E. & Gentili, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

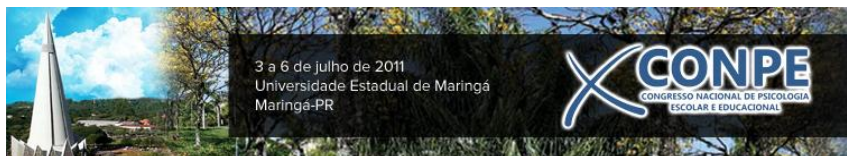
Siqueira, A. C. (2006). O plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. Em Siqueira, A. C. & Neves, L. M. W. (org.). *Educação Superior: Uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã.

Smith, A. (1988). *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. 3ª ed., v. 3. São Paulo: Nova Cultural.

Soares, L. T. (2002). *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Soares, M. C. C. (2009). Banco Mundial: políticas e reformas. Em Tommasi, L.; Warde, M. J. & Haddad, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a psicologia. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, v. 20, n. 4. Disponível em:



<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 fev. 2011.

Yamamoto, O. H.; Souza, J. A. J.; Silva, N. & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. Em Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. (org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

CONTRIBUIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sílvia Maria Costa Barbosa - silviacostab@yahoo.com.br – UERN
tutores Bolsista do CNPQ.

Wanda M. Junqueira De Aguiar - PUC/SP- iajunqueira@uol.com.br

Resumo:

No cenário atual, o tema formação do professor tem despertado o interesse de pesquisadores preocupados com a área da educação, principalmente no que diz respeito à formação e à prática pedagógica do professor. São estudos que, em síntese, objetivam resgatar e demonstrar a importância desse profissional não só no que se refere à sua prática na escola, mas também na sociedade. Diante dos resultados das pesquisas podemos afirmar o quanto à prática pedagógica é complexa, difícil e exige do professor uma reflexão diária e necessária para que não fique apenas no movimento de reflexão, mas que este se materialize em ações que ajudaram no desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, a formação deve ser voltada para a docência, o saber pesquisar, a valorização do conhecimento, da autonomia pedagógica, do como utilizar os instrumentos didáticos e os novos instrumentos tecnológicos, além do compromisso com uma educação democrática, voltada para a emancipação do ser humano. Essa concepção de formação deve assegurar maneiras de apropriadas de transmissão, produção e socialização do saber. O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é identificar e apreender os sentidos e significados da atividade pedagógica de uma professora de uma escola pública. Para tanto, fundamentamos as discussões teórico-metodológicas na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (2000; 2004), e colaboradores, nos pressupostos da Clínica da Atividade Clot (2006), além de outros teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. No que concerne à dimensão metodológica, utilizamos a história de vida da professora pesquisada, por compreendermos que temos que conhecê-la para que possamos conhecer o sujeito da pesquisa, em sua totalidade, ou uma parte significativa. Apresentamos discussões a respeito do método, como também fragmentos da pesquisa realizada, ressaltando a utilização do instrumento de autoconfrontação simples (ACS). Tal procedimento tem revelado-se profícuo no processo de formação de professor. Para tanto realizamos

vídeo-gravações para que a professora pudesse se vê na sua atividade pedagógica, com a finalidade de questionarmos a sua atuação em sala de aula. Procuramos evidenciar os benefícios desse processo no movimento de transformação da atividade docente. Assim, ao iniciar as sessões de ACS, tornou-se evidente, em diversos momentos, o engendramento de inúmeras modificações no sujeito que, ao olhar sua própria atividade, deixa de ser “observado” para ser “observador” da atividade, como bem nos explica Clot (2006), passando a refletir sobre ela. Tudo esse processo provocou mudanças na sua atuação em sala de aula, como por exemplo: o redirecionamento das atividades voltadas principalmente para matemática; o trabalho sistemático do registro diário das atividades pelos alunos; a adoção da construção do diário pelo o aluno; a maneira de como falar e explicar as atividades e como tratar os alunos.

Palavras-chaves: formação de professor, psicologia sócio-histórica, clínica da atividade, autoconfrontação simples, história e vida.

Introdução

No cenário atual, o tema formação do professor tem despertado o interesse de pesquisadores preocupados com a área da educação, principalmente no que diz respeito à formação e à prática pedagógica do professor. São estudos que, em síntese, objetivam resgatar e demonstrar a importância desse profissional não só no que se refere à sua prática na escola, mas também na sociedade. Nessa perspectiva podemos afirmar que a prática pedagógica é complexa, difícil e exige do professor uma reflexão diária e necessária que não fique apenas no movimento de reflexão, mas que este se materialize em ações. Dessa forma, a formação deve ser voltada para a docência, o saber pesquisar, a valorização do conhecimento, da autonomia pedagógica, do como utilizar os instrumentos didáticos e os novos instrumentos tecnológicos, além do compromisso com uma educação democrática, voltada para a emancipação do homem. Essa concepção de formação deve assegurar ainda, formas apropriadas de transmissão, produção e socialização do saber. Com atuação participativa que priorize a integração dos diversos conhecimentos, possibilitando a interação nas decisões e operacionalização do seu fazer cotidiano.

Atualmente, percebemos que há avanços significativos em todas as áreas, principalmente na área tecnológica trazendo benefícios, a maioria dos seus usuários. Vídeo, computador, Internet, sistema telefônico cada vez mais popularizado, transações comerciais, e outros que não precisam mais da atuação direta do homem. Ao mesmo tempo podemos analisar como educadores, professores e pesquisadores que muitos desses avanços que produzem benefícios também trazem dissabores para a sociedade; desemprego, fome, drogas, violência, desprezo pelos valores morais e éticos. Na escola, tais avanços provocam muitas vezes aspectos negativos, já que muitos professores não estão preparados, para conviverem e trabalharem aproveitando os avanços da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, e da mudança de posturas e valores dos alunos.

A sociedade faz críticas severas à atual situação do ensino, alegando que os alunos, principalmente da escola pública, não estão preparados para competir no mercado do trabalho. Os pais por sua vez, na grande maioria, ficam omissos, achando que toda responsabilidade da educação do seu filho deve ser da escola e principalmente do professor. Este por sua vez, para livrar-se da sua parcela de culpa diz que o aluno não aprendeu porque não se interessou e que os pais não participam da escola, e, que a escola não é adequada à aprendizagem. Também e principalmente, os professores atribuem a culpa da não aprendizagem dos seus alunos, aos poderes públicos que muitas vezes são omissos a essa situação.

Apesar de todas as críticas ao professor, a sua figura na sala de aula ainda não é substituível pelas novas tecnologias, principalmente no que diz respeito ao aluno que não domina os processos de reflexão e de aprendizagem dos conhecimentos científicos necessários a sua independência intelectual. Para tanto, faz-se necessário ao professor uma formação acadêmica e profissional em nível científico-técnico e pedagógico, que possibilite uma atuação na qual possibilite o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir da interpretação e análise das atividades docentes de sua prática pedagógica.

O nosso objetivo com a presente pesquisa é identificar e apreender os sentidos e significados da atividade pedagógica de uma professora de uma escola pública acerca das suas estratégias de ensino na sala de aula. Tal pesquisa está fundamentada nas discussões teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1998, 2000; 2004), e colaboradores, nos pressupostos da Clínica da Atividade Clot (2006), além de outros teóricos da Psicologia Sócio-Histórica.

As bases epistemológicas da Psicologia Sócio-Histórica encontram-se alicerçadas no materialismo histórico-dialético. Tal posicionamento implica uma concepção de homem como ser histórico, social, cultural e psicológico constituído nas e pelas relações sociais, sem deixar de considerar também que esse mesmo homem é constituinte ativo dessas mesmas relações. Ou seja, o homem nesse enfoque é concebido como um sujeito ativo, com atitudes criativas, capaz de projetar-se no seu meio sócio-cultural, ir mais além dele, constituindo-se como cidadão.

É um ser concreto, complexo e inacabado. Seu desenvolvimento se processa continuamente, durante toda a vida, dialeticamente. Dessa forma, não se reduz a uma determinação simplista de interação com o meio.

Sendo assim, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a concepção de homem supera a visão desintegrada acerca do ser humano, já que esse, não se desfaz nem no social nem no individual, mas se constitui como sujeito, a partir de sua atuação nos diferentes espaços da sociedade. Dessa forma, se revela tanto na dimensão social quanto na dimensão individual, dialeticamente.

Para melhor compreensão da nossa pesquisa discutiremos, sucintamente, a categoria atividade. Em seguida apresentaremos o método da investigação, com seus princípios, normas e procedimentos. Em seguida faremos uma breve apresentação dos instrumentos de produção de dados, e o exemplo de como está se constituiu a análise e interpretação da produção das informações, com a professora Áurea (nome fictício).

A importância da categoria atividade

A categoria atividade além de ter um realce para a Psicologia Sócio-Histórica por ser a categoria central que explica a constituição do humano, haja vista ser na atividade que o homem se constitui e constitui o mundo, também para o nosso trabalho ela adquire uma relevância importante já que observarmos a atividade docente, inclusive explorando essa atividade, tentando alcançar não só o real da atividade como também atividade real. Dessa forma se faz necessário discutirmos aspectos importantes a respeito dos estudos desenvolvidos pelos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, como Vigotski, Luria e principalmente Leontiev que voltou seus estudos para essa categoria.

Logo a seguir discutiremos algumas noções esclarecedoras a respeito da Clínica da Atividade do Laboratório de Psicologia do Trabalho do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM – Paris-França, cujo pesquisador responsável

pela equipe de pesquisa é o Professor Doutor Yves Clot. A fundamentação teórica desse método se encontra alicerçada nos trabalhos de Vigotski, Wallon, Bakhtin, Guillant. Dessa discussão destacaremos as seguintes categorias: atividade real, real da atividade, gênero da atividade, estilo da ação.

Discussão Sócio-Histórica da Categoria Atividade

A atividade humana se processa por meio das mediações e intencionalidade, sendo realizado coletivamente e eternizada através dos conhecimentos construídos historicamente e transmitidos as gerações futuras, no espaço escolar. É por meio da atividade que homem transforma o mundo natural em social, ou seja, “as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social” (DUARTE, 2004, p.53).

O sujeito ao longo de sua vida vai estabelecendo relações sociais e culturais, com isso, seu processo de humanização se intensifica, através das relações que estabelece com os outros. As suas ações, seus registros, seus contatos com o mundo provocam reações tanto positivas quanto negativas, haja vista receber influências tanto do seu entorno quanto do mundo de forma geral, continuamente.

Para Aguiar (2002, p. 96) é na atividade externa que se produz as possibilidades da atividade interna. Através da atividade o homem transforma o seu entorno, e se transforma, num processo dialético de criação e re-criação de ferramentas, instrumentos que possibilitaram a sua relação com outros sujeitos. É, portanto, na produção de instrumentos que o homem vai produzindo suas condições de sobrevivência que irão atender as suas necessidades.

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material, ou seja, a nível psicológico esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função consiste na orientação ao sujeito no mundo dos objetos (LEONTIEV, 1989). E continua “a atividade não é uma reação, senão um sistema que possui uma estrutura, passos internos ou convenções, um desenvolvimento” (LEONTIEV, 1989, p. 267).

Discussões acerca da Clínica da Atividade

Os estudos voltados para atividade na perspectiva da tradição da Clínica do Trabalho têm na figura do Dr. Yves Clot seu maior representante. Para ele, a clínica do trabalho “visa a ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional” (CLOT, 2006, p. 101).

É a confrontação do trabalhador, no nosso caso da pesquisa em questão, que a professora analisa e discute sua atuação em sala de aula, ao ver sua imagem projetada na tela de TV, isso é a partir de suas reflexões sobre suas próprias ações que ela poderá compreender a sua atuação para de fato transformar.

Quanto a atividade, Clot (2006) enfatiza, que a atividade é uma batalha sem trégua. É importante ressaltar que nessa perspectiva teórica, a atividade se refere a tudo que foi realizado, mas também o que não foi possível realizar. O que se tentou fazer, mas fracassou, o que poderia ter sido feito e não se realizou, o que desejou fazer e não conseguiu, o que se pensa em realizar em outra ocasião, o que se deve fazer para não realizar o que se realizou, o que se faz sem querer. A tudo isso Clot (2006) chama de “real da atividade”.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, o pesquisador deverá provocar o sujeito pesquisado para que revele o sentido da atividade para ele. As orientações metodológicas de Clot permitem que o sujeito seja provocado a falar tanto a respeito da atividade realizada quanto aquela pensada, mas, que por algum motivo não pode ser realizada.

A atividade dirigida do trabalho só existe porque o homem a conduz. Ele é sujeito ativo das atividades sociais, políticas, culturais e porque não dizer do trabalho. Segundo Clot (2006) a atividade do trabalho dirigida é “triplamente dirigida e não do modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros.” (2006, p. 97) Ela é dirigida aos outros, sendo sempre uma resposta a atividade dos outros, resultado de outras atividades, principalmente de quem as elaborou e antes de ser novamente trabalhadas. Todo esse processo se constitui nas discussões sobre a elaboração das atividades do professor para que o pesquisador compreenda e analise os avanços, os conflitos, as contradições, as novas aprendizagens, existentes na tarefa realizada.

No âmbito dessa discussão, Clot apresenta três noções fundamentais para compreensão da discussão teórica: a noção de gênero, estilo de atividade e tarefa. Para

esse teórico, gênero é “(...) um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro”. Ou seja, o gênero “(...) sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (CLOT, 2006, p. 41). O gênero oferece ao trabalhador a possibilidade de organização de determinadas situações, que não podem ser evitadas e que acontecem no ato de sua atividade, sem serem previstas. O trabalhador vai efetuando uma avaliação (compreendendo) constante da sua atividade em fase dos erros a ela atribuída e vai se reorganizando (transformação) para que não mais aconteça.

Já estilo “(...) é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas” (CLOT, 2006, p. 52), não pela sua negação, mas pelo seu desenvolvimento. Assim, a análise do trabalho da professora irá possibilitarmos explicitar “(...) a interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros” (idem), levando-nos a compreender a atividade desenvolvida pela professora. Enfim, “(...) a atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais. Eles delimitam gêneros de situação de trabalho, memória impessoal e instrumento, graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entresi” (p. 52).

O método

Na realização de uma pesquisa, o método é uma das questões mais relevantes. É à luz da base teórica escolhida, no nosso caso, Psicologia Sócio-Histórica, que se constitui o conjunto de princípios, normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de dados da realidade pesquisada.

Nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, sujeito ativo e criativo. Na sua presença, o pesquisador fala com ele, interage, mantém um diálogo, dessa forma há uma relação entre sujeitos que tem voz e que sabem se posicionar. Para a compreensão de sujeito, adotamos os três princípios metodológicos que compõem a base da abordagem de análise das funções psicológicas superiores apresentadas por Vigotski (1998).

O primeiro princípio nos diz que os fenômenos humanos devem ser estudados em processo de transformação e mudanças, nessa perspectiva o pesquisador deve focar

sua atenção no processo em observação e não no produto. Assim, as mediações fazem parte do processo constitutivo do objeto estudado.

O segundo princípio indica que a simples descrição dos fatos não desvela as relações dinâmica-causais, reais, subjacentes aos fenômenos. A esse respeito Vigotski (1998) alerta que não devemos nos contentar somente com a descrição da experiência imediata é necessário ir além da aparência, procurando compreender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento. É necessário compreendermos que nessa perspectiva teórico-metodológica Vigotski (1988) procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de analisar as suas características evidentes.

O terceiro princípio básico da abordagem Sócio-Histórica “o problema do comportamento fossilizado” explica a posição de Vigotski de que estudar algo significativo historicamente implica estudá-lo no processo de mudança, significa “descobrir sua natureza, sua essência uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998, p. 86). Ou seja, “um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (ibidem). Portanto, a investigação deve ser capaz de captar elementos que possam tornar possível a compreensão do sujeito da investigação em seu processo e movimento. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Focalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Para efetivação da nossa pesquisa tomamos os três princípios acima citados, por compreendermos que eles ajudam na reflexão e discussão sobre os sentidos e significados atribuídos pelo professor a sua atividade pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, edificamos a seguinte questão norteadora: Quais os sentidos e significados atribuídos pela professora acerca da sua atividade pedagógica, tendo como foco as estratégias de ensino utilizadas durante as aulas?

Para atender ao objetivo desta pesquisa e pensando em oferecer contribuições para a formação do professor, produzimos as informações através dos seguintes instrumentos: entrevista de história de vida, entrevistas semi-estruturadas e vídeogravações. Para discussão das vídeogravações utilizamos o procedimento de Autoconfrontação Simples - ACS, por acreditarmos que esse pudesse procedimento possa contribuir de maneira significativa para a ressignificação das atividades do

professor.

Preocupada com esta formação, durante o nosso curso de doutorado, tivemos a oportunidade de participar do projeto “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”, ao qual a nossa tese encontra-se atrelada e cujo objetivo é realizar uma proposta de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD¹⁸⁶. Diante dessa proposta, ampliamos os nossos estudos e desenvolvemos atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, as quais são orientadas por um único eixo temático: o trabalho docente.

Finalizamos essas discussões, partimos agora para a apresentação dos fragmentos das falas professoras que subsidiarão nossa reflexão sobre o potencial da Autoconfrontação Simples - ACS como instrumento para a promoção da transformação da atividade docente.

Reflexões produzidas sobre as aulas da professora Áurea a partir da autoconfrontação simples nas aulas de Matemática, Ciências e Geografia

A pesquisa em foco tem como objetivo identificar e apreender os sentidos e significados produzidos pela professora de uma escola pública acerca de sua atividade pedagógica. Para tanto, também utilizamos a técnica de auto-confrontação simples junto a uma professora do 4º ano de uma escola municipal localizada em um estado do nordeste brasileiro. Após concluir as videogravações das atividades em sala de aula e submetê-las ao processo de editoração de episódios, foi marcado um dia para assistirmos e discutirmos o que neles víamos. Uma primeira sessão foi realizada, por pedido da professora pesquisada, em sua própria residência, assegurando assim, conforme ela um maior conforto e uma maior disponibilidade de tempo para dialogarmos. Após assistirmos ao conteúdo dos DVD's por três vezes, concordamos que seria mais interessante que a professora Áurea os assistisse sozinha, tendo a

¹⁸⁶ Tal projeto vincula-se a uma rede de cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – R.J, sob a coordenação do Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, sob a coordenação da professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

oportunidade de, inicialmente, se auto-observar para, em seguida, dialogarmos nas sessões de ACS. Ao final desse primeiro encontro, solicitamos que, dos episódios selecionados, escolhesse três que ela gostaria de discutir em maior profundidade.

Passados alguns dias, retornamos à residência da professora para, conforme combinado, darmos início às sessões de ACS, nas quais seriam discutidos os episódios selecionados pela docente. Ao assistir os episódios selecionados pela professora, a pesquisadora percebeu que seria importante assisti-los sozinha, de modo a resgatar os principais aspectos que gostaria de abordar. Entretanto, antes mesmo que esse pedido fosse feito, a professora antecipou que, ao se ver nas aulas de matemática, de ciências e de geografia, não estava satisfeita com seu desempenho, mencionando: “*elas não foram como eu pensava, como eu planejei*”.

Assim, com as sessões de ACS tornou-se evidente, em diversos momentos, o movimento de transformação do sujeito que, ao olhar sua própria atividade, deixa de ser alguém cuja atividade era “observada” e se constitui “observadora” de sua própria atividade, como bem explica Clot, (2006). Ao fazer isso, a professora abre, para si mesma, novas possibilidades antes não aventadas e refletidas sobre elas, conseguindo, pela observação/reflexão identificar situações que, de outra forma, permaneceriam ocultas. Esse movimento indica que a observação/reflexão incidiu sobre a sua atividade docente em sala de aula, permitindo-lhe delinear novas possibilidades de ação que de outra maneira não perceberia:

[...] essa aula poderia ter sido mais bem explorada se eu tivesse realizado uma pesquisa, utilizando revistas, que na escola tem bastante. Pesquisarem visualizando as casas, as construções. Só depois, analisando e vendo a filmagem, que eu comecei a perceber que se eu tivesse procedido dessa forma teria ficado melhor. No momento que eu tava planejando não pensei nisso.

A professora Áurea revelou durante o processo das ACS, que já tinha promovido modificações em sua atividade docente: “*eujá mudei já a minha metodologia*”. Destacamos, aqui, que a ACS engendra possibilidades de mudança (e, portanto, de desenvolvimento) centrais para que a atividade docente seja entendida como uma atividade em movimento, ou seja, uma atividade processual que, ao ser revista e/ou reavaliada, pode ser modificada, resgatando ou ampliando o “poder de agir” de quem a exerce, justamente porque houve desenvolvimento do sujeito. Vale mencionar, como exemplo, um episódio em particular, sobre uma atividade de Matemática, em que a docente trabalhava com seus alunos a sequência numérica. Após

ver esse episódio, a professora avaliou que, do modo como foi realizada, a atividade não cumpriu o objetivo proposto: *“Eu tinha planejado de uma maneira que não deu certo”*. Consideramos que esse foi um primeiro e importante momento da análise da atividade, tendo em vista que, ao identificar suas lacunas e/ou falhas, abrem-se possibilidades de superação da atividade pelo desenvolvimento do sujeito. Ainda no que tange a este aspecto, ao ser indagada sobre “o que poderia/deveria ter feito, mas não o fez”, a professora responde:

...analisando, hoje, eu teria voltado para trabalhar essa habilidade que eles não têm, que faz parte da matemática também. A questão das retas, contar os centímetros, até formar o quadro, teria sido bem mais proveitoso, se no primeiro momento que eu tivesse observado que eles não estavam conseguindo realizar a atividade, eu tivesse voltado para trabalhar essa habilidade.

Segundo Clot (2006, p. 136), na ACS “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”. Quando toma a atividade realizada como objeto de análise, a ACS tem o potencial de tornar evidente características da atividade que, no momento de sua execução, passaram despercebidos:

Aqui ainda, nessa aula, mais aqui na frente, passando a questão do quadro, eu percebi, nesse momento, que eles estavam com dificuldades em sistema de numeração decimal.

[...] eu percebi agora, eu digo, quando eu assisti, então, eu percebi, nesse dia, que apresentavam sinais da grande deficiência - e que eu estou trabalhando hoje - que é a questão do sistema de numeração, resolução de problemas, e o raciocínio lógico matemático deles. Na hora que eu estava ministrando essa aula, eu percebi algumas dificuldades em alguns alunos, mas não tinha percebido que a dificuldade era da maioria. Se não me engano, essa aula foi em março. Então, quando eu realizei a prova no primeiro bimestre, eu até disse para você, a prova de matemática, eu não sabia o que tinha acontecido. Então, eu me surpreendi, porque a prova estava bem fácil e eles se saíram mal. Novamente, no segundo semestre, eles também se saíram mal, aconteceu novamente. E só agora, no terceiro bimestre, que eu cai na real, que esses meninos estavam com uma grande deficiência.

Ao ver-se em cena, o sujeito torna-se outro para si mesmo e a atividade, tomada como objeto da ação e não como objeto em si, deixa de encerrar-se em si mesma, torna-se atividade em desenvolvimento de um sujeito também em

desenvolvimento. Mais uma vez, evidencia-se a adequação da técnica da ACS para a transformação da atividade docente por emprestar ao sujeito um novo olhar que atua como o do Outro, abrindo-lhe novas possibilidades de ação.

Fomos percebendo, o longo das ACS, o quanto essa técnica é profícua por provocar reflexões e transformações no agir da professora, mediante seu olhar sobre a sua imagem. Presenciamos questionamentos, impressões, dúvidas e satisfação da professora sobre a sua atuação pedagógica junto aos seus alunos e analisamos o quanto tais conteúdos nos revelam elementos de sentidos constitutivos da atividade docente e, conseqüentemente, do uso das estratégias de ensino.

Considerações finais

Está proposta metodológica tem se mostrado profícua para o processo de formação de professor, por permitir o refletir a partir da autoconfrontação sobre a sua imagem durante a realização das atividades de sala de aula. Assim, por meio da ilustração da pesquisa apresentada, buscamos não apenas salientar tanto os aspectos metodológicos, quanto, sobretudo, destacar uma maneira de superar a dicotomia entre pesquisa e intervenção. Ao pesquisar por meio dessa proposta ocorre, concomitantemente, uma intervenção que nos permite romper, dessa maneira, com a oposição travada entre o que Durand et al. (2005) nomeiam como “epistemologia dos saberes” e “epistemologia da ação”.

No decorrer dos questionamentos a respeito da sua atividade pedagógica, a professora foi tensionada a dialogar com a pesquisadora sobre seus sonhos, suas fantasias, suas dificuldades, suas expectativas e sua vontade de realizar sempre o melhor como professora. Tornou-se expressivo, durante o processo, a sua mudança e seu crescimento cognitivo-afetivo, o que se deu a partir dos conflitos vividos durante o desenvolvimento das atividades.

Com os questionamentos, a professora foi compreendendo suas falhas e a necessidade de redirecionar atividades e estratégias, a fim de vencer limitações e superar suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, tais como: orientar as aulas de Matemática; explorar os conteúdos conceituais; registrar as atividades; melhorar a maneira de tratar os alunos durante as aulas; planejar e avaliar.

Durante as ACS, a professora Áurea produziu movimentos de apropriação de propostas, pensamentos e sentimentos poucos claros até o momento, de modo a gerar, durante o processo, novas percepções que a levaram a compreender que algumas das dificuldades presentes na sala de aula, dependiam da sua maneira de conduzir o

desenvolvimento das atividades. Ela conseguiu, assim, assumir o papel de sujeito da aprendizagem, apontando suas falhas, criticando sua maneira de atuar, apontando as dificuldades e superação a respeito do processo do ensinar e do aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria J (coord.). **Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor**. Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, edital 01/ 2007.

AGUIAR, Wanda Maria J. e OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Psicologia – Ciência e Profissão. 2006, ano 26, Número 2, São Paulo.

CLOT, Yves. **Psicologia do Trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daiel; FERNANDEZ, Gabriel e SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique l'activité. In: **Education Permanente**, n 146/ 2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. P. 17-25.

DAVIS, Claudia L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. **Atividade docente: uma análise das trans-formações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica.** (Artigo no prelo) 2009.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos do Cedes-** Centro de Estudos Educação Sociedade. Vol.24, n.62, p.44 a 63, abril 2004.

DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUMES, P. **Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n 125 p. 37-62, maio/ago. 2005.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência y personalidad.** Buenos Aires: Ciência Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA A UMA JOVEM COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Hindira Naomi Kawasaki¹⁸⁷

Flora Moura Lorenzo¹⁸⁸

Olga Mitsue Kubo¹⁸⁹

Por que Instituições de ensino tanto Regular quanto Especial fracassam na alfabetização de pessoas com deficiência? Baú e Kubo (2009) investigaram os conceitos de professoras de uma instituição de ensino especial sobre processos de ensino e aprendizagem, objetivos de ensino, e avaliação de aprendizagem, e verificaram predominância de conceitos mentalistas sobre esses processos, o que sugeriu, na análise das autoras, pouca clareza sobre o que constitui a função do professor para promover a aprendizagem do aluno, e como proporcionar as condições apropriadas para tal. Os resultados observados nesse estudo são extensivos ao contexto educacional brasileiro de modo geral com implicações danosas para a qualidade de formação de crianças e jovens, principalmente. Pressupor que aspectos internos ao organismo são condições para ocorrência de aprendizagem é desconsiderar os aspectos ambientais que a promovem e responsabilizar o aluno por seu fracasso acadêmico (Skinner, 1972; Kubo & Botomé, 2001).

O ensino de leitura e escrita ainda tem se mostrado ineficaz tanto no ensino regular quanto no especial. No entanto, há conhecimento produzido em Análise do Comportamento sobre a constituição desses processos, e procedimentos de ensino que, aplicados, geram bons resultados tanto no ensino de pessoas com deficiência mental (Sidman, 1971 apud Carmo e Prado, 2004; Leon, 1997, Freire, 2000, Ribeiro, 1997 apud Goyos, 2004), como com pessoas sem deficiência (De Souza e De Rose, 2006; Domeniconi, Costa, De Souza, De Rose, 2007; De Rose, 2004; De Souza, De Rose, Hanna, Calcagno e Galvão, 2004).

¹⁸⁷ UFSC, naomikawasaki@gmail.com, Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão

¹⁸⁸ UFSC, flora.lorenzo@yahoo.com.br, Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão

¹⁸⁹ Professora Doutora do Departamento de Psicologia da UFSC, ok@cfh.ufsc.br

Para a Análise do Comportamento, leitura e escrita constituem-se em processos comportamentais e, portanto, passíveis de análise e ensino explícito de seus componentes de forma eficaz, o que independe da maturação ou desenvolvimento cognitivo do organismo. Para de Rose (2005), uma vez que a língua materna seja falada com fluência, a aprendizagem da leitura não requer novas respostas, mas que respostas verbais já apresentadas sejam emitidas sob controle de estímulos textuais, até então desconhecidos. Para tanto, é realizada equivalência de estímulos, processo que ocorre quando estímulos de propriedades distintas são pareados e o controle exercido por determinado estímulo é deslocado a outro (no caso do comportamento de ler, a palavra escrita, som e figura controlam a mesma resposta de nomear).

O deslocamento de controle de estímulos pode ocorrer por meio de pareamento entre o estímulo novo e somente um componente da classe de estímulos equivalentes, garantindo a emergência da equivalência com os demais componentes. Dessa forma, não é necessário estabelecer controle de cada estímulo sobre a classe de respostas, o que facilita e torna mais rápida a aprendizagem (De Souza & De Rose, 2006). A Figura 1 representa o controle entre uma classe de estímulos e a resposta de nomear que, se controlada pelo estímulo “palavra escrita”, representa o comportamento textual. Para que este comportamento se configure em leitura, é necessário que os estímulos da classe sejam equivalentes ao referente, e ser assegurado o conceito sobre esse referente (como, por exemplo, quando a pessoa é capaz de apresentar a resposta verbal “gato” diante de diferentes figuras de gatos).

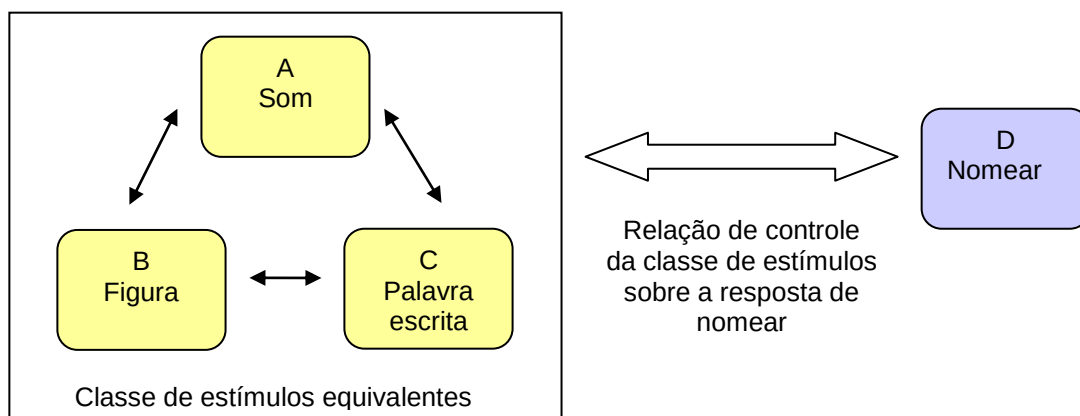


Figura 1 – Esquematização do controle de estímulos sobre a resposta de nomear. Adaptada de Rose, 2005.

Para ensinar comportamentos de leitura e escrita por meio desse procedimento, é necessário levar em consideração os comportamentos já apresentados pelo aluno, seu ritmo e necessidades de aprendizagem, fornecer-lhe consequências informativas imediatas sobre seu desempenho e possibilidade de corrigir seus erros. Estes princípios aumentam a probabilidade de ocorrência de aprendizagem sem fracasso ou erros (Sidman, 1985), e possibilitará que os alunos, especialmente aqueles com deficiência, aprendam efetivamente.

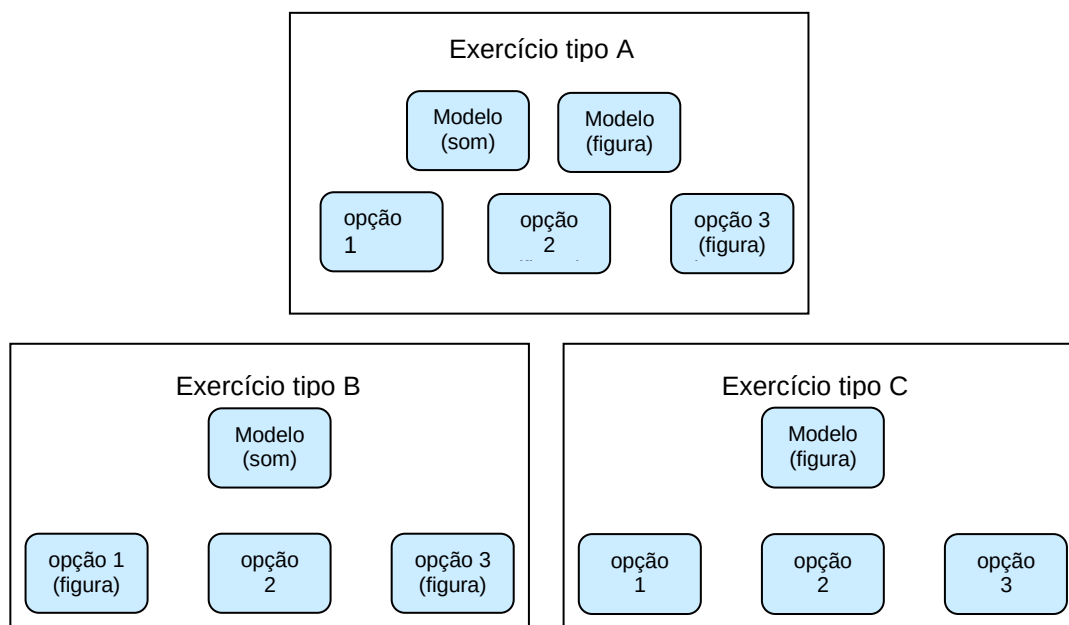
MÉTODO

Participante

O projeto contemplou uma jovem de 15 anos com deficiência intelectual e histórico de diagnósticos diversos (autismo, paralisia cerebral, hiperatividade, desnutrição crônica, hipotireoidismo e deficiências múltiplas), aluna da quarta série do ensino regular de uma escola pública da cidade de Florianópolis (SC) em 2009.

Procedimento para construção do Programa de Ensino

Uma vez que já havia sido ensinado à jovem o comportamento “nomear figuras”, o objetivo do projeto foi ensinar a nomeação de palavras escritas, e para isso foi construído programa de ensino com atividades que promovessem as aprendizagens intermediárias desse comportamento. Para ensinar as relações de equivalência e semelhança entre os três diferentes estímulos (som, figura e palavra escrita), bem como o controle de tais estímulos sobre a resposta de nomear, foi utilizado o software Mestre@, programa desenvolvido por Goyos e Almeida (1994) para ensinar habilidades acadêmicas. A Figura 2 apresenta esquematicamente os cinco tipos de exercícios que foram criados para ensinar as respostas de selecionar figura, nomear figura e nomear palavra escrita.



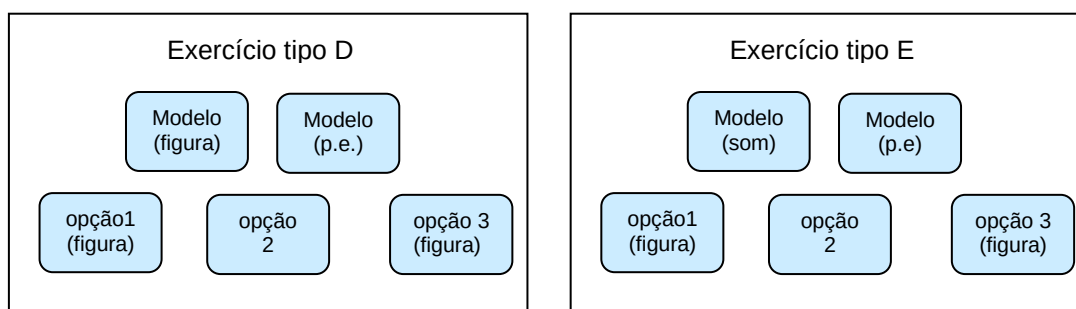


Figura 2 – Modelos de exercícios utilizados para o estabelecimento das relações de equivalência de estímulos som, figura e palavra escrita, bem como das relações de controle de tais estímulos sobre a resposta de nomear por meio do software Mestre@ (1994).

No exercício tipo A, era apresentado um estímulo sonoro e solicitada a resposta de repetir o som, seguido da apresentação da imagem, à qual era solicitada a resposta de nomear a figura, de modo a apresentar uma relação de equivalência entre ambos os estímulos. Na sequência era solicitada a resposta de selecionar a figura correspondente e semelhante aos modelos dentre três figuras e nomeá-la. Sendo a escolha realizada corretamente, era emitido um reforço a fim de fortalecer a semelhança entre imagens iguais (relação entre B ↔ B) e de equivalência entre imagem e som (relação entre A ↔ B).

No exercício tipo B como modelo havia somente o estímulo sonoro e era solicitada a resposta de repeti-lo. Em seguida era solicitada a resposta de selecionar a figura correspondente ao som dentre três, para aumentar e verificar o grau de estabelecimento da relação entre os estímulos sonoro e figura (relação entre A ↔ B). A frequência na resposta de repetir o som denota o controle dos estímulos sonoros sobre a resposta de repetir (comportamento de “nomear o som”), e a nomeação das figuras denota a transferência do controle de estímulos do som à figura.

No exercício tipo C, era apresentada uma figura, seguida da solicitação da resposta de nomeá-la. Na sequência, era solicitada a resposta de selecionar a figura semelhante ao modelo e correspondente à resposta de nomear a figura dentre três alternativas. O desempenho neste último tipo de exercício denota também o grau de estabelecimento da relação de equivalência entre os estímulos sonoros e as figuras e o controle que a figura exerce sobre a resposta de nomeá-la. Além disso, uma vez que o

som da palavra ditada e a palavra nomeada possuem dimensões similares, a emissão da resposta fortalece também a relação entre os estímulos sonoros e as imagens.

O emparelhamento do estímulo novo – palavra escrita – com os estímulos já pertencentes à mesma classe – som e figura –, condição para nomeação da palavra escrita e da leitura, foi realizado por meio dos exercícios tipo D e E. As respostas que denotam a ocorrência desse emparelhamento foram as de “dizer o nome da palavra escrita apresentada após figura” e “dizer o nome da palavra escrita apresentada após estímulo sonoro”. E a resposta de “apontar para a palavra escrita” na tela do computador, evidencia sob controle de qual estímulo a resposta de “dizer o nome da palavra” foi emitida.

O exercício tipo D consistiu na apresentação da imagem como modelo, após a qual era solicitada a resposta de nomear a figura. Após a nomeação correta da figura, a palavra escrita era apresentada e as respostas de “dizer o nome da palavra escrita” e “apontar para palavra escrita” eram solicitadas. Após a emissão dessas respostas eram apresentadas três figuras e solicitada a resposta de “selecionar figura correta”. Esse exercício apresenta e fortalece as relações de equivalência entre os estímulos figura e palavra escrita (relação entre B ↔ C).

O exercício tipo E consistiu na apresentação do som como modelo a qual seguia a solicitação da resposta de repetir o som. Após a repetição correta do som, a palavra escrita era apresentada e as respostas de “dizer o nome da palavra escrita” e “apontar para palavra escrita” na tela do computador eram solicitadas. Em seguida eram apresentadas três figuras e solicitada a resposta de “selecionar figura correta”. Esse exercício apresenta e fortalece as relações de equivalência entre estímulo sonoro e palavra escrita (relação entre A ↔ C).

Procedimento de aplicação do programa de ensino

A execução do programa de ensino ocorreu de junho a dezembro de 2009 e consistiu em 16 sessões, com duração de uma hora e meia cada, realizadas. No entanto não foram realizadas em todas as semanas previstas, em função de problemas de organização familiar e de saúde da jovem que impediram a presença sua em todas as sessões previstas. Das 16 sessões em 14 houve a realização de exercícios no software Mestre@ (1994) e em duas, apesar de sua presença, não foram realizadas as atividades programadas em função do seu estado de saúde. Em função disso, os gráficos

apresentados na seção de Resultados, contabilizam os desempenhos da jovem na realização das atividades do software Mestre@ (1994) em somente 14 sessões.

Foram identificadas as figuras que a jovem já havia aprendido a nomear para selecionar as palavras que foram utilizadas nos exercícios do programa, que compreende um conjunto de 17 palavras (avião, gato, banana, boca, meia, cachorro, caminhão, passarinho, galinha, laranja, casa, mão, bota, dedo, bola, elefante, vaca). Da 1ª à 7ª sessão, em cada exercício foram utilizadas cinco palavras repetidas duas vezes, somando um total de 10 solicitações de cada categoria de resposta. Da 8ª à 10ª sessão, a quantidade de palavras foi reduzida para três repetidas duas vezes, somando seis solicitações de cada categoria de resposta e, da 11ª à 14ª sessão, foram utilizadas palavras sem repeti-las.

Após a realização dos exercícios do software Mestre@ (1994) no computador, eram realizadas atividades relacionadas a outras aprendizagens importantes à aquisição do comportamento de ler, assim como atividades que visavam ampliar seu repertório relacionado à brincadeira e comunicação e potenciais reforçadores¹⁹⁰, tais como jogar bola, pintar o rosto, cantar e ouvir música, preparar e comer lanche, enrolar brigadeiro e cantar parabéns, filmar e fotografar, identificar sentimentos e expressões faciais, vestir fantasias.

Além disso, foram realizadas quatro reuniões com a professora de sala de aula da jovem, a bolsista de sua classe – estudante de pedagogia –, e as psicopedagogas responsáveis pela inclusão escolar de alunos com deficiência da escola em que a jovem estava matriculada. A função dessas reuniões foi apresentar as contribuições do método de ensino utilizado (Programação de Ensino e uso de software específico para proporcionar comportamentos de leitura) para os processos de aprendizagem da jovem, bem como os resultados obtidos com a intervenção. Para obter informações sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e também da interação entre professor e aluno, além do relato feito pela professora, foi realizada uma observação em sala de aula.

RESULTADOS

Para promover o deslocamento de controle de estímulos, condição para aprendizagem do comportamento de ler, era necessário que já houvesse equivalência

¹⁹⁰ Eventos apresentados após ação do organismo que tem a função de aumentar a probabilidade de a mesma ação ocorrer numa situação semelhante (evento que seleciona a ação). Maiores informações em Skinner, 1979.

entre os estímulos som e figura, e que ambos controlassem a resposta de nomear. Para registrar a ocorrência da nomeação de figuras foram observadas as respostas de “Corrigir-se” (identificar o próprio erro e corrigi-lo sem auxílio das instrutoras), “Trocar palavras”, “Repetir fala das instrutoras” (ao não emitir a resposta correta, as instrutoras ditavam a palavra e a jovem repetia), “Responder com ajuda” (ao não emitir a resposta correta, as instrutoras ofereciam pistas sobre a resposta correta exceto a palavra ditada) e “Nomear figura”. A Figura 3 representa os desempenhos da jovem sobre a resposta de nomear a figura no exercício tipo C (relações entre figura e figura), o que denota que as aprendizagens de nomear figuras foram mantidas, uma vez que a frequência da resposta de nomear a figura foi elevada, e corrigir-se também representa capacidade de nomear figura sem auxílio das instrutoras.

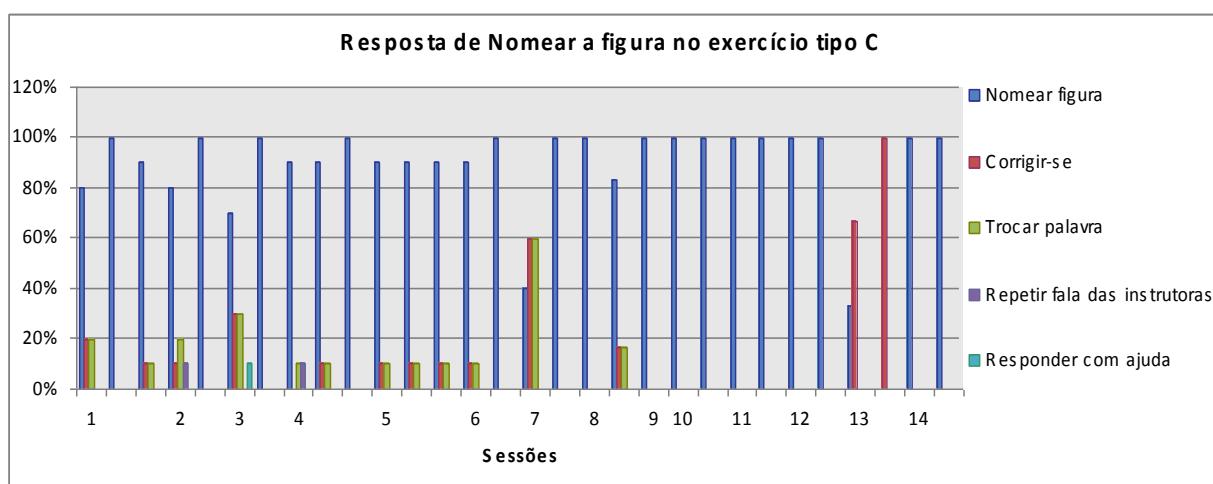


Figura 3 – Percentuais da resposta de nomear a figura no exercício tipo C ao longo das 14 sessões.

A Figura 4 representa os desempenhos da jovem na resposta de nomear figura no exercício tipo D e mostra que a garantia da mesma resposta no exercício anterior auxiliou seu desempenho e, conseqüentemente na equivalência entre a classe de estímulos (som e figura) e o estímulo novo (palavra escrita). Ao contrário do que é representado na Figura 3 em que as respostas de repetir fala das instrutoras e responder com ajuda ainda estavam presentes, no exercício tipo D essas respostas não ocorreram e evidencia seu progresso na emissão dessa resposta.

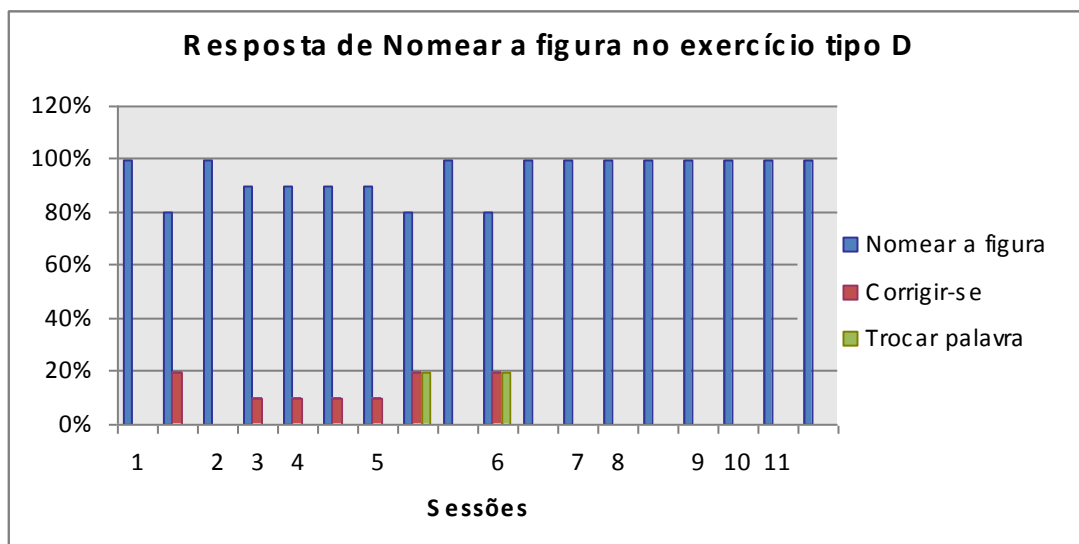


Figura 4 – Percentuais da resposta de nomear a figura no exercício tipo D ao longo de 11 sessões.

Para registrar a ocorrência das respostas “Dizer o nome da palavra escrita” apresentada após estímulo sonoro ou figura foram observadas as respostas de “Corrigir-se” (dizer outra palavra ou apontar para outro estímulo, identificar o próprio erro e corrigi-lo sem auxílio das instrutoras), “Trocar palavras”, “Repetir fala das instrutoras” (ao não emitir a resposta correta e não corrigi-la, as instrutoras ditavam a palavra e a jovem repetia), “Responder com ajuda” (ao não emitir a resposta correta, as instrutoras ofereciam pistas sobre a resposta correta exceto a palavra ditada), “Apontar para outro estímulo” (dizer o nome da palavra escrita corretamente, porém apontando para outro estímulo da tela do computador) e “Dizer o nome da palavra”.

Na Figura 5 é apresentado o desempenho da jovem em relação à resposta de “Dizer o nome da palavra escrita” no exercício tipo D, que foi apresentado pela primeira vez na segunda sessão de intervenção, indica aprendizado das relações de equivalência entre figura e palavra escrita, e o deslocamento do controle da figura para a palavra escrita. As respostas de “Dizer o nome da palavra” e “Corrigir-se” eram as respostas esperadas nesse tipo de exercício para que ocorresse o emparelhamento da palavra escrita com a figura e somadas apareceram em alta frequência. Já as respostas de “Apontar para outro estímulo”, “Trocar palavra”, “Repetir fala das instrutoras” e “Responder com ajuda” ocorreram ao longo das sessões e denotam a falta de deslocamento de controle da figura para palavra escrita sobre a resposta “Nomear”. Na primeira vez que esse exercício foi realizado a frequência dessas respostas foi superior

às respostas esperadas o que já é modificado na segunda vez em que é realizado e mantido, com alta frequência, a partir da terceira sessão.

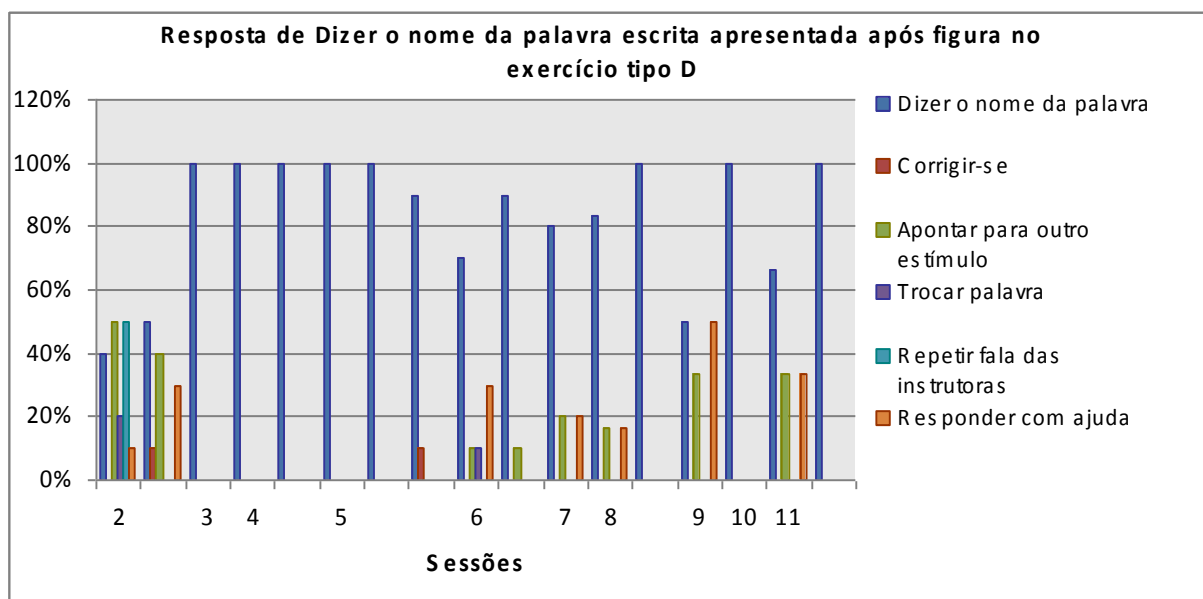


Figura 5 – Percentuais da resposta de dizer o nome da palavra escrita apresentada após figura no exercício tipo D em 10 sessões.

A Figura 6 apresenta o desempenho da jovem no exercício tipo E em relação à resposta de “Dizer o nome da palavra escrita”, que foi realizado nas últimas três sessões e das seis vezes em que foi realizado, em quatro apresentou as respostas esperadas. Dentre as respostas que denotam a falta de deslocamento de controle do estímulo sonoro para a palavra escrita, a resposta de “Repetir fala das instrutoras” ocorreu uma vez e as de “Apontar para outro estímulo” e “Responder com ajuda” ocorreram duas vezes em um mesmo exercício. A resposta de “Dizer o nome da palavra” foi emitida com frequência variada e na última sessão ocorreu em todas as solicitações.

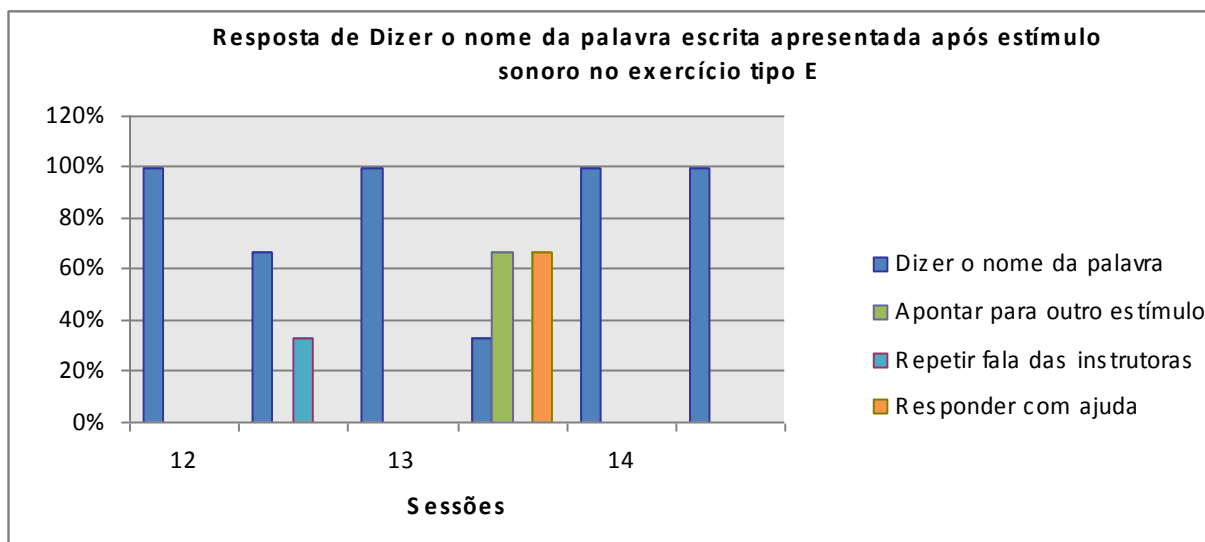


Figura 6 – Percentuais da resposta de dizer o nome da palavra escrita apresentada após estímulo sonoro no exercício tipo E nas três últimas sessões.

A Figura 7 apresenta o desempenho da jovem no exercício tipo E em relação à resposta “Selecionar a figura correta” (correspondente aos modelos som e palavra escrita), no qual há oportunidade de realizar o pareamento entre os três os estímulos, já que aparecem juntos. A resposta “Selecionar com ajuda” ocorreu em função da jovem ter nomeado outras alternativas, resposta não solicitada.

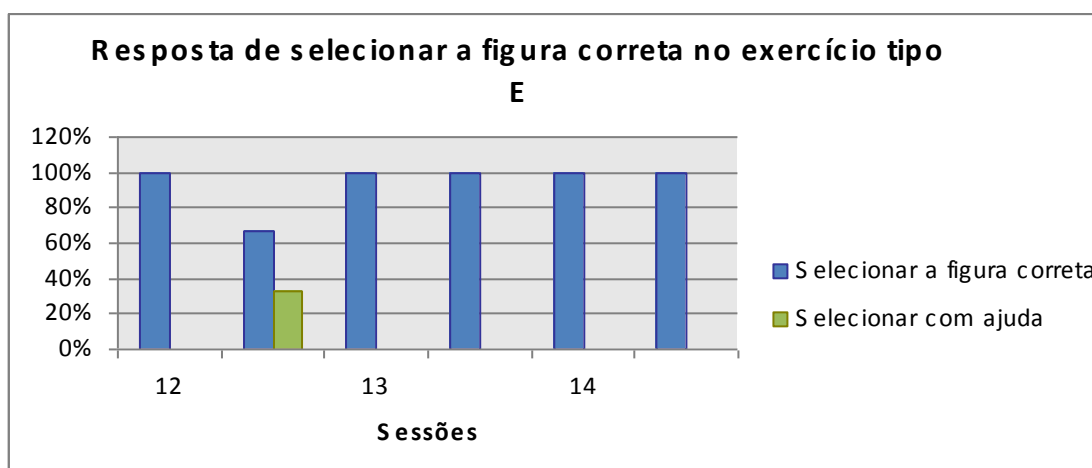


Figura 7 – Percentuais da resposta de selecionar a figura correta no exercício tipo E nas três últimas sessões.

CONCLUSÃO

As Figuras 3 e 4, que representam a frequência das respostas de nomear figuras nos exercícios de tipo C e D, mostram a aprendizagem e manutenção dessa resposta, e o fato de as categorias “Repetir a fala das instrutoras” e “Responder com ajuda” não terem aparecido no exercício tipo D denota que a resposta de “Nomear a figura”, além de ter sido mantida, foi refinada, uma vez que houve menor necessidade de apresentação de indícios ou a resposta correta à jovem. Esse progresso em seu desempenho ocorreu também em função do fato de a jovem ter tido um bom desempenho nas etapas anteriores do programa de ensino (exercícios tipo A e B), que foram retirados gradualmente conforme o progresso da jovem nos exercícios.

A partir da garantia do comportamento de “Nomear figuras”, pôde ser estabelecido o comportamento-objetivo de “Nomear palavras escritas”. Foi observado, no entanto, que o pareamento entre o estímulo novo (palavra escrita) e os estímulos já pertencentes à classe que controla o comportamento de nomear (som e figura) – equivalência que garante a transferência de controle de estímulos – não ocorria de forma espontânea, simplesmente pela apresentação dos estímulos consecutivamente e a solicitação da mesma resposta para ambos.

A comparação dos desempenhos da jovem representados nas Figuras 4 e 5 permite verificar que a alta frequência da resposta de nomear figuras no exercício tipo D garante a emissão apropriada do componente vocal da resposta de “Dizer o nome da palavra escrita”, mas não a resposta motora de “Apontar para a palavra escrita”, o que significa que para a apresentação dessa última resposta eram necessários mais indícios (o que caracteriza a categoria de “Responder com ajuda” no exercício D). A Figura 5, ainda, mostra que realmente houve a aprendizagem da nomeação da figura, uma vez que as respostas que indicariam o contrário – “Repetir a fala das instrutoras” e “Trocar palavras” – ocorreram com baixa frequência, apenas na 2ª e na 6ª sessão.

Para aquisição do comportamento “Nomear palavra escrita”, foram identificadas respostas que deveriam ser solicitadas para garantir as aprendizagens intermediárias. Como componente do processo de pareamento de estímulos foram identificadas as respostas “Dizer o nome da palavra escrita diante do conjunto figura-palavra escrita” (estímulos apresentados como modelo no exercício tipo D) e “Dizer o nome da palavra escrita diante do conjunto som-palavra escrita” (estímulos apresentados como modelo no exercício tipo E). Concomitantemente a essas, em função do repertório da jovem, a resposta “Apontar para a palavra escrita” deveria ser

apresentada para fortalecer o controle do estímulo adequado, e também para indicar às instrutoras sob controle de que a fala era emitida. A resposta que denotará que a equivalência entre o estímulo novo e os demais foi realizada será quando diante somente da palavra escrita, a jovem for capaz de “Dizer o nome da palavra”, ou seja, adquirirá o comportamento textual.

Quando a palavra escrita era apresentada e eram solicitadas as respostas “Dizer o nome da palavra” e “Apontar para palavra escrita” no exercício tipo D, das 140 solicitações dessa resposta ao longo de todo o programa, em 17 delas a jovem apontou para outro estímulo (apontando novamente tanto para a figura anteriormente apresentada quanto para qualquer outro estímulo da tela). Isso denota que nessas situações ela não apresentava a resposta “Dizer o nome da palavra escrita” sob controle da palavra escrita. Essa incidência da resposta de “Apontar para outro estímulo” e, conseqüentemente, da resposta “Responder com ajuda”, quando as instrutoras indicavam para onde deveria apontar, pode ser observada na Figura 5.

No exercício tipo E, das 18 vezes em que as respostas “Dizer o nome da palavra escrita” e “Apontar para a palavra escrita” foram solicitadas, a jovem apontou para outro estímulo em 2, o que está representado na Figura 6. No entanto, não retornou ao primeiro modelo apresentado, já que a natureza do estímulo sonoro difere da figura, e por parar de ser emitido quando a palavra escrita era apresentada. Essa diferença em relação ao exercício tipo D faz com que a resposta “Dizer o nome da palavra escrita” fique mais sob controle da palavra escrita do que do estímulo anterior (som), o que sugere que o ensino da relação de equivalência entre som e palavra escrita (relação entre $A \leftrightarrow C$) facilita o processo de deslocamento de controle de estímulos, em comparação com o ensino da equivalência entre figura e palavra escrita (relação entre $B \leftrightarrow C$).

A importância da resposta “Selecionar a figura correta” no exercício de tipo E se dá em função de ser oferecida a oportunidade de as relações de equivalência entre os três estímulos – figura, som e palavra escrita – serem treinadas mais explicitamente. Apesar de o procedimento de equivalência de estímulos poder ser realizado somente entre o estímulo novo e um dos estímulos da classe, de modo que as demais relações de equivalência emergjam (De Rose, 2005; De Souza e De Rose, 2006), neste programa de ensino foi decidido ensinar todas as relações de equivalência para aumentar a probabilidade do deslocamento de controle de estímulos. Essa decisão foi tomada levando em consideração o repertório de entrada da jovem, que necessita de ensino explícito de algumas habilidades não adquiridas.

As aprendizagens adquiridas durante o programa mostram que a jovem está adquirindo as aprendizagens intermediárias para a aquisição do comportamento “Nomear palavras escritas”, o que culminará na aprendizagem do comportamento “Ler”. Esses resultados são contrários ao que é comumente observado no contexto de educação formal, em que é negada a oportunidade de aprender a qualquer aluno que não corresponda à “norma”. O desconhecimento sobre procedimentos eficazes de ensino, conhecimento prévio dos alunos, suas habilidades e sua maneira de aprender, contribuem para o fracasso das instituições de ensino na alfabetização de alunos com deficiência. Além disso, a burocratização do ensino inviabiliza a possibilidade de superar as suas próprias limitações.

Por isso, a produção de conhecimento científico sobre processos de ensinar e aprender, voltado principalmente para alunos com deficiência, bem como a divulgação e ensino desses conhecimentos são relevantes para promover e garantir a todos o direito de aprender.

REFERÊNCIAS

Baú, J. Kubo, O. M. (2009) *Educação Especial e a Capacitação do Professor para o ensino*. Curitiba - PR: Juruá – Psicologia.

Carmo, J. S. & Prado, P. S. T. (2004). Fundamentos do Comportamento Matemático: a importância dos pré-requisitos. Em M. M. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*(pp. 137-157). Santo André: ESEtec.

De Rose, J.C. Além da resposta correta: Controle de estímulo e o raciocínio do aluno. *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* – Org. Maria Martha C. Hübner e Miriam Marinotti. 1ª Ed. Santo André, SP: ESEtec Editores associados, 2004.

De Rose, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2005.

De Souza, D. G., & De Rose, J. C. C. Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura e escrita. *Acta Comportamentalia*, 14, 77-98, 2006.

De Souza, D.G.; De Rose, J.C.; Hanna, E.S.; Calcagno, S.; Galvão, O.F. Análise do comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes*. Org. Maria Martha C. Hübner e Miriam Marinotti. 1ª Ed. Santo André, SP: ESETec Editores associados, 2004.

Goyos, C. & Almeida, J.C.B. *Mestre®* (Versão 1.0). [Computer Software]. São Carlos, S.P.: Mestre® Software, 1994.

Goyos, C. Mestre: Um recurso derivado da interface da Análise Comportamental com a Informática para aplicações educacionais. *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* – Org. Maria Martha C. Hübner e Miriam Marinotti. 1ª Ed. Santo André, SP: ESETec Editores associados, 2004.

Kubo, O. M. Botomé, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (Revista do departamento de psicologia da UFPR), v.5, 2001.

Sidman, M. Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, ano 11, número 3. Tradução: Rosana Glat, 1985.

Skinner, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Editora Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Marivete Gesser – UFSC – marivete@yahoo.com.br¹⁹¹

Adriano Henrique Nuernberg – UFSC – adrianoh@cfh.ufsc.br¹⁹²

RESUMO

A Psicologia Histórico-Cultural possui importantes subsídios teórico-metodológicos para a formação continuada de professores. Elencá-los e sistematizá-los para formação docente pode contribuir para o planejamento de propostas de formação docente que se fundem nessa perspectiva. Os objetivos desse trabalho foram os de: a) identificar alguns pressupostos teórico-metodológicos que contribuem para o trabalho de formação de professores a partir da Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações na atuação profissional do Psicólogo Escolar e; b) identificar possibilidades de atuação profissional no trabalho de formação de professores e relacioná-las com o conhecimento produzido acerca do tema. Como metodologia, fez-se uma revisão acerca das principais dificuldades enfrentadas atualmente na implementação de programas de formação continuada de professores e, após isso, com base no diálogo da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski com a Pedagogia Histórico-Crítica, propôs-se algumas contribuições teórico-metodológicas voltadas ao processo de formação continuada de professores. Como resultado da revisão teórica, identificou-se que o processo de formação de professores tem sido desenvolvido predominantemente a partir de uma perspectiva reducionista e que estabelece os objetivos do trabalho *a priori*. Para romper com esse contexto, Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, no seu diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, aponta para uma formação processual de educação e de

¹⁹¹ Psicóloga, mestre em Psicologia Social (PUC-SP) doutora em Psicologia (UFSC). Professora Adjunta no curso de graduação em Psicologia da UFSC e Integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFSC.

¹⁹² Psicólogo, mestre em Psicologia (UFSC), doutor em Ciências Humanas (UFSC). Professor Adjunto do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Integrante do Comitê de Acessibilidade e do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFSC.

formação de professores. Essa entende o processo educacional como mediado pela multiplicidade de elementos que o constitui – política educacionais; concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento; pensamento liberal ainda muito presente nas práticas educativas; padrão “ideal” de aluno e professor; concepções de fracasso escolar; entre outros. No que se refere à compreensão dos professores/sujeitos, entende-se esses como seres que, embora constituídos a partir dos determinantes acima destacados, podem, no processo de formação de professores, (re)construir suas práticas e (re)inventar a escola como um espaço de apropriação crítica do conhecimento e (re)invenção da vida.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Formação de Professores; Humanização do Ensino.

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar, tem se reproduzido inúmeros fenômenos que podem dificultar os processos de ensino-aprendizagem, sendo que, dentre eles, destacam-se as violências, as relações interpessoais opressivas, a dificuldade de se promover a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular e em lidar com as manifestações relacionadas à diversidade sexual na sala de aula. Em decorrência de processos de formação continuada de professores configurados como alienantes, nos quais muitas vezes é priorizada a dimensão técnica dos processos de ensinar e aprender em detrimento do sujeito professor em sua totalidade (Alves e Sass, 2004; Aguiar, 2000), esses profissionais acabam não sendo preparados para lidar com as questões acima apresentadas.

Para que possamos contextualizar esse processo em sua totalidade, faz-se necessário pensar a formação de professores a partir das demandas que emergiram com o desenvolvimento da sociedade industrial. Esta impôs um novo ritmo sócio-econômico e político na divisão social do trabalho baseado na racionalização, serialização e especialização. A partir dela, a escola, juntamente com as demais instituições sociais, assume o papel de disciplinadora frente ao desenvolvimento industrial (Rocha, 2000).

Os valores funcionais presentes na história pedagógica corroboram esse tecnicismo presente na educação. Segundo Rocha (2000), são eles: a) respeito ao

eruditismo e às verdades universais, pressupondo hierarquia e estrutura unilateral por meio da reificação do papel do professor como aquele que ensina e dos educandos como os que aprendem; b) linearidade nos processos de aprendizagem - apontando para a uniformidade no desenvolvimento, ou seja, uma evolução contínua, progressiva, estabelecida previamente nas teorias a serem alcançadas por todos; c) constituição do especialista que analisa o processo e elabora as teorias, que devem ser aplicadas pelos técnicos (professores) na prática (sendo que o psicólogo ocupa aqui um lugar central) e; d) priorização do desenvolvimento cognitivo (visto como suporte de qualificação e ascensão na sociedade) em detrimento do desenvolvimento da pessoa na totalidade (Rocha, 2000). A autora também destaca que a configuração da escola e os valores que a constituem contribuem para a prevalência do homem da moral, reproduzidor de práticas homogeneizantes, em detrimento do homem da ética, voltado à criação.

Acredita-se que esses valores funcionais da escola contribuem para a predominância de concepções de fracasso escolar que Souza (2004) denomina de medicalizantes e culpabilizantes do sujeito. Para a autora, essas concepções refletem uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as determinações das relações culturais e institucionais sobre o psiquismo, encobrendo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças das classes populares são vítimas no processo educacional e social. Acredita-se que o trabalho do psicólogo com formação continuada de professores deve contribuir para o enfrentamento dessa visão reducionista que se reproduz na escola por meio da emergência de um olhar processual e voltado a multiplicidade de elementos que produzem o fracasso escolar.

No que se refere especificamente à questão do fracasso escolar, autores como Ribeiro e Andrade (2006), Sigolo e Lollato (2001), Zago (1998) e Patto (1997), evidenciam que este é significado predominantemente pela escola como consequência de dificuldades do aluno e de sua família. Esse dado apontado pelos autores, que evidencia o quanto que a escola tem produzido uma relação assimétrica com a família, bem como a dificuldade de esta instituição considerar que suas práticas podem também produzir fracasso escolar (Ribeiro e Andrade, 2006), precisa ser considerado no processo de formação de professores.

É importante destacar que esse processo de homogeneização, decorrente dos valores funcionais reproduzidos na escola (Rocha, 2000), tem sido identificados inclusive em propostas de formação de professores. Altenfelder (2006), em pesquisa realizada com a finalidade de avaliar o processo de formação de professoras promovido

pela secretaria de educação de um município da Grande São Paulo identificou que os encontros são elaborados *a priori*, ou seja, sem a realização de um trabalho que identifique as dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula e sem a devida participação dos professores em seu planejamento. A autora destaca, a partir do relato das professoras entrevistadas, que da participação nesses encontros emergem sentimentos como os de “sentir-se perdida”, “vazio” bem como a dificuldade de colocar os conhecimentos lá apresentados em prática. Ou seja

A teoria parece percebida como algo muito abstrato, bastante distante da realidade vivida em sala de aula. Por não irem ao encontro das necessidades dos professores e não oferecerem subsídio para resolver as dificuldades e impasses da prática, os momentos de reflexão teórica acabam sendo desvalorizados (Altenfelder, 2006. p. 48).

Alves e Sass (2004), visando problematizar a função social da escola, destacam que essa instituição é reprodutora da ideologia dominante, reproduzindo valores e práticas apresentados como absolutos. Sendo assim, a escola se legitima na sociedade pela colocação do jovem no mercado de trabalho. Uma forma de legitimação do lugar social da escola ocorre mediante a atribuição das incompetências de sua função às individualidades do aluno (problemas de aprendizagem) e/ou a do professor (falta de qualificação), impedindo de que estes percebam as contradições apresentadas pelo mundo global no qual está em jogo o processo de exclusão/ inclusão social perversa (Sawaia, 2002).

Os autores acima também fazem uma crítica ao modo como os professores vêm perdendo a autonomia diante das mudanças que ocorrem na gestão escolar e que os “obrigam” a seguirem determinado referencial teórico e método, além de padronizar o fazer pedagógico em detrimento da criatividade. Além disso, eles apontam que a formação do professor deve ser voltada à criatividade para a constituição de novas formas de relacionamento interpessoal e afetivo (Alves e Sass, 2004).

Logarezi e Alves (2009) realizaram uma pesquisa colaborativa que teve como objetivo principal contribuir com o desenvolvimento de um processo de formação continuada de professores. Elas relatam que entre as necessidades apresentadas pelas professoras, estavam as relacionadas à maneira de se trabalhar com os alunos

desmotivados, além da própria desmotivação das professoras, decorrentes principalmente das limitações relativas aos materiais disponíveis, à infraestrutura e aos conhecimentos pedagógicos, que acabavam por comprometer a dimensão lúdica do processo ensino aprendizagem na escola. A partir das observações das autoras, estas constataram que as atividades escolares na educação básica eram desenvolvidas de forma mecânica, sem explorar muito o lado afetivo e lúdico. Já com as crianças do berçário, percebeu-se a ausência de intencionalidade pedagógica nas ações cotidianas, restringindo o trabalho a uma dimensão do cuidar numa perspectiva assistencialista, diferente daquela que coaduna o cuidado com o ato educativo.

Em pesquisa realizada pela autora junto a um grupo de professores em processo de formação havia dois anos, a autora identificou que havia uma grande dificuldade de os professores compreenderem suas práticas de forma crítica e à luz da teoria (era comum explicações ancoradas nos juízos de valor presentes no senso comum). O desejo de serem tecnicamente competentes também foi uma constante em seus discursos, além de a dificuldade relacionada à exposição do não saber, principalmente diante dos alunos.

Souza (2009), a partir da análise de pesquisas acerca da formação de professores, constatou que os cursos oferecidos a esses profissionais deixam de contemplar aspectos fundamentais à formação de um profissional preparado para dar conta de atender às demandas atuais presentes na educação. Isso contribui para que os professores não encontrem espaço para emergência da pessoa professor, pois estão inseridos em condições que lhes impõem a luta pela sobrevivência, o que dificulta o pensamento reflexivo e o posicionamento como ser de desejo e volição.

Facci (2009), ao problematizar o processo de formação continuada de professores, ancorada no pensamento de Marx e Engels, destaca que o professor está cada vez mais alijado do processo pedagógico e que, ao trabalhar com formação de professores, o psicólogo precisa considerar esse fato. A autora destaca que é possível afirmar que, “hoje, o professor está excluído da escola, ele não tem mais conseguido desempenhar sua função social: ensinar” (2009, p. 115).

Com base em estudos na área da formação de professores, Facci (2009) destaca que a literatura em torno desse tema tem se amparado, na atualidade, na Teoria do Professor Reflexivo e na Pedagogia das Competências. Segundo a autora, ambas as perspectivas desvalorizam o trabalho do professor, uma vez que dão grande ênfase a prática, à experimentação, deixando de lado o conhecimento teórico historicamente

produzido, o qual a autora destaca que deve ser utilizado como ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. Embora a autora corrobore a ideia de que a prática e a reflexão são elementos importantes, defende que sem a teorização eles não auxiliam o professor a ter uma posição ativa, consciente e crítica na sala de aula.

Meira (2003), no que se refere à atuação do psicólogo escolar na formação de professores, destaca que esse profissional deve possibilitar o acesso a conhecimentos psicológicos que possam contribuir para a elaboração de propostas que resultem em melhorias da prática e do processo de ensino aprendizagem. Baseada em Franco e Montenegro, a autora destaca que “a psicologia pode constituir-se em um elemento importante na definição de conteúdos, currículos e sistemáticas de avaliação, desde que seja capaz de contribuir para a compreensão do psiquismo humano em uma perspectiva histórico-dialética” (2003, p. 32).

Baseada na Psicologia Histórico-Cultural, Facci (2009) destaca que no processo de formação de professores é relevante que se aborde os conhecimentos científicos que auxiliam o professor a promover o aprendizado e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Além disso, outros temas podem ser abordados, sempre observando as necessidades dos professores, entre eles: fracasso escolar e queixas escolares, periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência na escola, brincadeira na educação infantil, afetividade e aprendizagem. Quanto à compreensão que a autora possui sobre o professor, este

[...] constitui-se como mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, fazendo movimentar suas funções psicológicas superiores, possibilitando-lhes fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também produzindo neles a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos (Facci, 2009, 111).

Neste trabalho, apontar-se-á a relevância de o psicólogo, no trabalho de formação continuada de professores, utilizar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, no seu diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica. Acredita-se que as contribuições destes referenciais poderão subsidiar a complexidade de desafios emergentes nas práticas pedagógicas de modo que essas favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO SEU DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Psicologia Histórico-Cultural contribui para o entendimento da complexidade dos fenômenos sem correr o risco de reducionismos e dualismos (Sawaia, 2002b; Molon, 2003). Ela tem como principal base epistemológica o Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx. Segundo Gonçalves (2005, p. 86), o materialismo histórico e dialético, como método, “permite apreender a historicidade de todas as produções humanas”. Além disso, ele pode ser utilizado “como referência e instrumental para a compreensão, a explicação e a intervenção sobre uma realidade que se transforma a partir da ação do homem” (Gonçalves, 2005, p. 86).

De acordo com essa teoria, o homem se constitui a partir da apropriação¹⁹³ dos múltiplos significados presentes nas relações intersubjetivas. Estes o constituem como sujeito e mediam seu modo de pensar, sentir e agir no mundo. Portanto, ele é uma síntese inacabada das múltiplas relações que possui com a cultura e a sociedade, configuradas na processualidade.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, esse processo de apropriação dos signos referentes ao processo de ensinar e aprender e significados neles e por eles veiculados é marcado pelas condições concretas de existência dos sujeitos e pela sua singularidade. Uma vez que o sujeito se apropria destes significados, de forma a produzir um sentido singular, ligado às próprias experiências, possibilidades e trajetórias de vida, mesmo havendo, em determinada cultura, significados predominantes relacionados à escola e ao ensino, sentidos singulares podem emergir.

A partir dessa perspectiva

O professor constitui-se como um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, fazendo movimentar suas funções psicológicas superiores, possibilitando-lhes fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também produzindo neles a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos (Facci, 2009, p. 111).

¹⁹³ O conceito de apropriação, com base na Psicologia Vygotskiana, refere-se ao movimento do sujeito no sentido de tornar intrapsicológico o conhecimento culturalmente produzido e compartilhado e imprimir a ele um sentido singular/subjetivo. A apropriação do conhecimento promove a reconstrução de todos os processos psicológicos complexos.

A autora destaca que a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens contribui para a humanização dos sujeitos. O pensamento da autora é fundamentado no pressuposto de que o “curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (Vygotski, 1987, p. 18). Indo nesta direção, Rego (2002), também a partir das reflexões da psicologia vygotskiana, destaca que bons professores são aqueles que conseguem realizar uma boa mediação pedagógica, atuando na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e fazendo avançar seu desenvolvimento por meio da formação conceitual.

Em síntese, Vygotski oferece contribuições importantes para o trabalho de formação de professores, sendo que essas serão sistematizadas no tópico adiante. A Pedagogia Histórico-Crítica também apresenta importantes contribuições para a atuação do psicólogo no trabalho de formação continuada de professores. Meira (2000; 2003) aponta três pressupostos fundamentais dessa teoria, a saber: a compreensão da relação educação e sociedade a partir do processo de produção e reprodução do capital; a necessidade de compreensão das múltiplas determinações da realidade educacional, já que ela é socialmente construída em função do real existente em suas contradições, e; a retomada da importância social da educação enquanto instância fundamental no processo de socialização do conhecimento historicamente acumulado. A autora ressalta que esse último aspecto possibilita a garantia da reapropriação do conhecimento historicamente acumulado do qual a classe trabalhadora é historicamente desapropriada, ou seja, “por diferentes mediações, a educação no espaço que lhe é próprio, pode cumprir sua função política emergindo como um instrumento de luta e conscientização (Meira, 2000, p. 47).

Portanto, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem o papel de contribuir com a apropriação do legado cultural da humanidade, buscando a superação desses conhecimentos e a transformação social. Destarte, para Saviani (apud Facci, 2009, p. 109), “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural, no diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, possui importantes subsídios teórico-metodológicos para a formação continuada de professores. Elencá-los e sistematizá-los para formação docente pode

contribuir para o planejamento de propostas de formação docente que se fundem nessa perspectiva.

3. ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A perspectiva histórico-cultural, ancorada no Materialismo Histórico e Dialético, traz muitas contribuições ao debate relacionado à formação de professores. Ela propõe a superação das perspectivas tecnicistas e fragmentadoras dos sujeitos (que separam o cognitivo do afetivo, o técnico do ético), necessária em decorrência da complexidade, da especificidade e da singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento nas suas mais variadas formas de expressão. Além disso, defende a importância de se realizar um trabalho voltado à apropriação das histórias dos professores e dos múltiplos determinantes que as constituíram e, por meio deste, transformá-las.

Uma das contribuições refere-se à necessidade de se focalizar os **processos** de constituição do professor no seu encontro com a educação ao invés de restringir-se ao **produto** (neste caso, o professor e sua prática atual)(Vygotski, 1998). Aguiar (2000), com base na perspectiva vygotskiana, destaca a necessidade de se compreender o professor como um sujeito historicamente construído, mediado pelo contexto social (políticas públicas educacionais, discursos acerca das famílias pobres, significação predominante do papel do professor na sociedade, concepções do fracasso escolar reducionistas, calcadas em juízos de valor sobre o aluno e sua família, relações institucionais, entre outros determinantes). A apropriação desses elementos pelo professor será um elemento constituinte de seu fazer em sala de aula.

Diante das reflexões apresentadas ao longo do texto, neste momento, sistematizar-se-ão possíveis contribuições teórico-metodológicas da psicologia escolar no processo de formação de professores. Dentre uma infinidade de ações, o psicólogo poderá:

- 1) Mediar processos de apropriação e reflexão sobre as leis e políticas públicas educacionais existentes. As principais leis e políticas norteadoras da educação brasileira hoje são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais e políticas específicas como a Política Nacional de Educação Especial. (Martinez, 2007, 2010). Há necessidade que os educadores não só

as conheçam, mas também possam refletir criticamente sobre sua construção e seus compromissos.

2) Construir espaços de reflexão, discussão e criação de formas de proceder em relação às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, de modo que os professores possam construir juntos estratégias de enfrentamento das dificuldades cotidianas (Altenfender, 2006; Aguiar, 2000). Acredita-se que esses espaços voltados a intersubjetividade possam favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criação visando o desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e agir no exercício docente (Almeida, 2002, Molon, 2006, Zanella e Molon, 2007).

3) Mediar processos de apropriação e reflexão crítica sobre as várias concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano (Meira, 2003, Facci, 2009; Laroca, 2002), valorizando as diferenças epistemológicas e evidenciando as contradições conceituais e metodológicas que lhe são inerentes. Considerando que as concepções seguidas pelos docentes são mediadoras das práticas deles em sala de aula, a relação delas com o processo de ensino-aprendizagem deve ser problematizada, relacionando-as com os desafios encontrados pelo professor no cotidiano da sala de aula.

4) Contribuir com a subversão dos discursos hegemônicos que estabelecem um padrão “ideal” de aluno – ancorado nos valores da classe dominante e legitimado em muitas teorias pedagógicas -, e também um “jeito” ideal de ser professor (aquele que consegue disciplinar seus alunos dentro de um padrão preestabelecido) (Patto, 2000, Meira, 2007, 2003 e 2000; Sawaya, 2002; Rocha, 2000). Segundo Sawaya (2002), esses discursos são, segundo a autora, estruturantes das práticas pedagógicas, pois servem de critérios de seleção dos alunos por classe, definem as relações que o professor estabelece com seus alunos, as formas de avaliação do desempenho escolar, além de possivelmente culminarem em atos de violência mútua.

5) Oferecer espaços de escuta do professor, de suas práticas, sua concepção de trabalho, sua inserção na instituição, nos quais ele possa se apropriar de sua história e, nesse processo, reconstruir-se, reinventar-se (Altenfender, 2006; Sawaya, 2002, Laroca, 2000 e Aguiar, 2000). De acordo com Sawaya (2002), à escuta ao professor, de suas práticas, da significação sobre o trabalho, os alunos e sua inserção na instituição escolar, possibilita seu auto-conhecimento, bem como o conhecimento do seu aluno, em suas capacidades e necessidades. Também possibilita implicá-los no compromisso com o

aluno-sujeito em suas especificidades bem como o reconhecimento, neste espaço intersubjetivo, de práticas de sucesso realizadas por seus pares.

6) Rever, juntamente com os professores, as concepções do fracasso escolar e demais questões presentes no âmbito escolar (Patto, 2000; Martinez, 2010, Sawaya, 2002). Patto (1984) mostra que até final da década de setenta, havia o predomínio de concepções pautadas nas diferenças individuais (QI) e na teoria da carência cultural. Essas concepções, de acordo com a autora, isentavam as relações institucionais ocorridas no interior da escola como também produtoras do fracasso escolar. Diante disso, é necessário fornecer subsídios teórico-metodológicos para que os professores ampliem a percepção sobre essa questão de modo que estes percebam o papel das relações institucionais na produção do fracasso escolar. (Molon, 2006, Zanella e Molon, 2007), e que construam formas de promover o sucesso dos seus educandos.

7) Reconstruir a valorização do papel social do professor, haja vista que há um processo de desqualificação social de sua função e de que este contribui para mediar o modo com que se relaciona com seu fazer (Codo, 2000).

8) Direcionar o trabalho de formação continuada de professores com base nos objetivos identificados *a posteriori*, ou seja, a partir das necessidades dos participantes (Altenfender, 2006; Almeida, 2002). Almeida (2002) aponta que a investigação das necessidades de formação junto aos professores pode subsidiar um trabalho que vá ao encontro das principais problemáticas por eles vivenciadas no cotidiano escolar.

Diante das diferentes contribuições, propõe-se que a Psicologia Escolar contribua no processo de formação de professores por meio do resgate do processo de constituição dos professores como sujeitos, mediando processos em que estes possam se apropriar de suas histórias e reconstruírem seu fazer em direção ao devir. Para tanto, os trabalhos de formação de professores devem focar não apenas o aspecto racional, mas também ampliar a sensibilidade, da imaginação e da criação (Molon, 2006). Ela deve sair do campo coercitivo, dos padrões estáticos fundamentados em concepções normatizadoras, para abrir-se para o espaço da ética e da criatividade (Alves e Sass, 2004). Desta forma, é possível contribuir não somente com a potencialização dos professores, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Por fim, destaca-se que o trabalho do psicólogo escolar na formação de professores deve ter como foco também a humanização dos alunos e professores (Facci, 2009). Essa humanização se torna possível quando a escola cumpre seu papel social que

é o de garantir o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

4. REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M J. Professor e Educação: Realidades em Movimento. In: TANAMACHI, E. de, ROCHA, M. L da E PROENÇA, M. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 169-184.

ALMEIDA, L. R. de. Diretrizes para a formação de professores: uma releitura. In: ALMEIDA, L. R. de e placo, V. M. N. de S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 21-33.

ALTENFENDER, A. H. Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica*. Relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 41-58.

ALVES, C. P. e SASS, O. Contribuições da Psicologia para a formação do professor. In: Cecília Pescatore Alves e Odair Sass (Orgs.). *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo, 2004. p. 193-203.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 37-47.

GONÇALVES, M. da G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.) *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 86-104.

LAROCA, Priscila. Problematicando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. de A. (Orgs.) *Psicologia e formação docente: Desafios e Conversas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002. p. p. 185-211.

LONGAREZI, A. M. e ALVES, T. de C. *A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009, p. 125-132.

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

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007, p. 109-133.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 13-77.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de, ROCHA, M. L da E PROENÇA, M. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-72.

MOLON, S. I. Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia e ZANELLA, Andréia Vieira (Orgs.) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

PATTO, M. H. de S. Da Psicologia do desprivilegiado à Psicologia do oprimido. In: *Introdução à psicologia escolar*. Org: PATTO, M. H. S. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. *A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição do sujeito. In: OLIVEIRA: Marta Kohl de. *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBEIRO, D. de F. ANDRADE, A dos S.A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 2006, 16(35), 385-394.

ROCHA, M. L da. Educação em tempos de tédio: um desafio a micropolítica. In: TANAMACHI, E. de, ROCHA, M. L da E PROENÇA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 185-207.

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

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o Fracasso Escolar. Org: OLIVEIRA, M. K. SOUZA, D. T. R. & REGO, T. C. In: *Psicologia, Educação e temáticas da vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.

SIGOLO, S. R. L., & LOLLATO, S. O. (2001). Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. Em C. R. S. L. Chakur, (Org.), *Problemas da Educação sob o Olhar da Psicologia* (pp. 37-65). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, M. P. R & MACHADO, A. M. (Org.). ***Psicologia escolar***: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 19-37.

SOUZA, V. L. T. Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. In: Claisy Maria Marinho-Araujo (Org.). *Psicologia escolar*: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas-SP: Alínea, 2009, p. 133-151.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

ZAGO, N. (1998). Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8(14/15), 63-73.

ZANELLA, A. V. e MOLON, S. I. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Contrapontos* - volume 7 - n. 2 - p. 255-268 - Itajaí, mai/ago 2007.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À SURDOCEGUEIRA

Maria Angela Bassan Sierra

(CAP)

E-mail: mabs4.6@hotmail.com

Marieuza Endrissi Sander

(NRE)

E-mail: marisander@gmail.com

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa bibliográfica e de intervenção prática e tem a finalidade de discutir a experiência de inserção acadêmica de uma pessoa surdocega, que estava fora de um atendimento pedagógico sistematizado há mais de quinze anos, e o trabalho pedagógico desenvolvido com a aluna até o momento. O Atendimento Educacional Especializado ocorre num Centro de Atendimento Especializado a Surdocegueira – CAESC, com uma professora especializada, e a escolarização na Educação de Jovens e Adultos – EJA com o apoio de guia-intérprete. A princípio, o principal objetivo da intervenção era estabelecer um tipo de comunicação com a aluna e, como no transcorrer dessa primeira fase do trabalho, verificou-se o interesse da aluna em retomar seus estudos, a etapa seguinte foi viabilizar o ingresso da aluna na EJA. Como resultados alcançados, até o momento, apontamos: a aquisição pela aluna de diferentes formas de comunicação: LIBRAS tátil, alfabeto manual na palma da mão, alfabeto datilológico, Tadoma, Sistema Braille, o que permitiu que a aluna (re)estabeleça contato e se comunique com familiares, colegas e seus professores; retomada do processo acadêmico da aluna na EJA; inclusão da aluna em diversas atividades culturais, recreativas e desportivas; possibilidade de independência e autonomia nas atividades cotidianas. Esses são alguns dos objetivos já alcançados com a aluna, porém o experimento tem apontado, ainda, outros resultados positivos, a princípio não pensados, que têm se constituído como muito importantes, como: a modificação no comportamento de colegas e profissionais em relação às possibilidades das pessoas com deficiência e também, com o ingresso da aluna nas atividades acadêmicas, a quebra de

muitas barreiras e de preconceitos que os educadores tinham em relação às potencialidades das pessoas surdocegas. Numa pré-conclusão verificamos que a transformação, a humanização das pessoas comprometidas por uma deficiência, no caso de nossa intervenção, a surdocegueira, só pode ocorrer por meio da ação educativa, do bom ensino, que irá transformar a aprendizagem em desenvolvimento, desenvolvimento humano, humanizado, humanizante, transpondo as barreiras do determinismo biológico, não como um foco somente na reabilitação ou na educação profissional, mas sim no ensino que realize a compensação e a supercompensação do defeito, das áreas ou funções afetadas, partindo do que se tem íntegro, como apregoava L.S. Vygotski (1997, 1989) e permitindo que vivências cotidianas (Heller, 2002), conceitos espontâneos se transformem e sejam incorporados como científicos. Ancoradas nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, dos autores L.S. Vygotski e seus colaboradores, é que se tem assentado essa intervenção e se pensado a educação das pessoas surdocegas, no Paraná, mais precisamente em Maringá.

Palavras-chave: surdocegueira; educação; psicologia histórico-cultural;

Introdução

Com a compreensão de que alunos surdocegos, assim como qualquer indivíduo, constituem-se historicamente como sujeitos humanizados, é que o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual, CAP-Maringá, com o apoio da Secretaria de Estado e Educação – SEED e Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN e do setor de Educação Especial e Inclusão Educacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá, iniciou a orientação do atendimento especializado a alunos com surdocegueira.

No Estado do Paraná, a educação das pessoas com deficiência visual e surdocegueira é realizada no ensino regular, com apoio de professor especializado e também do guaiintérprete. Com a proposta da educação inclusiva, a formação acadêmica dos professores, em geral, e também da educação especial, na maioria das vezes realizada de forma aligeirada, tem deixado muito a desejar, principalmente, em relação às especificidades do atendimento ao deficiente visual e ao surdocego. Dentre os trabalhos do CAP-Maringá, a ação de capacitação continuada aos professores que atuam com essas deficiências, tanto no ensino comum como na educação especial, tem sido um dos principais objetivos, assentada na Teoria Histórico Cultural e no método materialista histórico e dialético.

A título de oferecer alguns subsídios a respeito do método materialista histórico e dialético trazemos conceitos importantes destacados por Facci e Silva (1998). O primeiro diz respeito ao fato de que todas as mudanças da sociedade ao longo da história produzem também mudanças na consciência e no comportamento dos homens. As relações sociais do homem são determinadas pelo modo de produzirem a vida material. O segundo conceito é que as ações do homem em sua vida social são mediadas pelo uso de instrumentos, e que este trabalho instrumental o diferencia dos animais. Pela atividade mediada pelo uso de instrumentos o homem transforma a natureza e a transformando, transforma-se a si mesmo. O terceiro conceito é que o uso de instrumentos e signos como mediadores é fruto da evolução histórica do homem e que as funções psicológicas superiores são resultado da interação do indivíduo, mediadas pelos signos e instrumentos. Portanto, podemos apontar o quanto nosso desenvolvimento está diretamente relacionado com a natureza e a qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos, do quanto aprendemos a fazer uso dos instrumentos e é essa capacidade que segundo Vigotski e Luria (1986), é indicadora do nível de desenvolvimento cultural da mente da criança.

Duarte (2000, p. 111) pontua a importância do trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ela é parte.

Partindo da premissa do referido autor, atribuímos ao bom ensino e a mediação docente, a chave para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: memória, atenção, percepção, raciocínio, funções que diferenciam o homem dos animais. E sobre FPS, Barroco (2007, p. 247) esclarece:

Por funções psicológicas superiores [ou funções corticais superiores, funções psíquicas superiores, funções culturais], entendem-se aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.). Como exemplo, pode-se destacar a fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento, etc. [...]. Tratam-se de

funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planeja, consciente, intencional. Tudo isso implica em um reequipamento cultural para se estar no mundo.

Vigotski (1997, 1989) em uma de suas obras, a Defectologia, Tomo V, afirma que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ressalta, porém, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais para a aprendizagem. Baseada em Vigotski, Góes (2002, p. 100) declara que “diante da condição da deficiência é preciso criar formas culturais singulares, que permitam explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que impliquem o uso de recursos especiais.”

O ensino intencional, planejado, o bom ensino, deve fazer com que as pessoas, e aqui pensando na pessoa surdocega, sejam capazes de transformar os conceitos espontâneos (Vigotski, 1989) ou cotidianos (Heller, 2002) em científicos e tornarem-se homens culturais. E conforme afirma Vigotski (1989), o desenvolvimento do conceito espontâneo na criança deve atingir um determinado nível para que ela possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele.

Vigotski (1989, p. 93) explica que,

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito de cotidiano que a criança tem de passado estiver diferenciado, quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar no passado e agora, os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir de esquema simples aqui e em outro lugar.

É com essa visão que o CAP-Maringá tem pensado a educação tanto das pessoas cegas como surdocegas, fazer com que as vivências cotidianas, os conceitos

espontâneos se transformem e sejam incorporados como científicos é também nosso objetivo.

Relato de Experiência

Vamos relatar a experiência com uma aluna surdocega, com trinta e dois anos de idade, matriculada no Centro de Atendimento Especializado em Surdocegueira – CAESC e no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Manuel Rodrigues da Silva – CEEBJA-Maringá, no programa de ensino fundamental na disciplina de língua portuguesa.

Conforme depoimento da mãe, a aluna apresentou perda de visão desde os 10 meses de vida, devido a problemas de saúde como diabetes, problemas cardíacos e artrite reumatóide juvenil.

Aos dois anos de idade submeteu-se a uma cirurgia oftalmológica recuperando parcialmente a visão. Com o passar do tempo perdeu totalmente a visão e constatou-se também a perda auditiva.

Aos seis anos de idade iniciou a escolaridade no ensino regular já com apoio do Centro de Atendimento Especializado Para Deficientes Visuais – CAEDV, onde aprendeu o Braille, Soroban, Atividades da Vida Autônoma, dentre outras atividades. Neste período a aluna possuía algum resíduo auditivo.

Com o passar do tempo começou a perder o interesse em aprender, não querendo mais ler, escrever, participar das atividades escolares. Por meio de exames audiológicos, constatou-se que a aluna estava com uma perda auditiva profunda.

Com os problemas de saúde agravados, praticamente cega e surda e sem um local especializado e sem profissionais habilitados para atendê-la, a aluna abandona a escola.

Em 2006, aos trinta anos de idade, a aluna é matriculada no CAESC, um dos primeiros Centros abertos no estado do Paraná.

Para que esse trabalho acontecesse o CAP - Maringá, juntamente com a equipe de educação especial e inclusão educacional do NRE de Maringá, empreenderam esforços para a abertura do CAESC, seleção e capacitação do profissional para atender a aluna surdocega, sendo que esse atendimento era realizado três vezes na semana.

O objetivo inicial do trabalho foi estabelecer uma forma de comunicação com a aluna. Foram feitas experiências com as diversas formas de comunicação: Sistema Braille, LIBRAS tátil, alfabeto manual, alfabeto datilológico e Tadoma.

Com o transcorrer do trabalho a aluna, já tendo uma forma de comunicação estabelecida, demonstra interesse em retornar aos estudos.

No segundo semestre de 2009, a aluna é matriculada no CEEBJA-Maringá, recebendo o apoio de guaiintérprete para possibilitar sua comunicação com os professores e colegas de turma. A guaiintérprete foi a segunda contratada no Estado do Paraná.

Os resultados obtidos até então são animadores, pois a aluna tem demonstrado uma ótima aprendizagem e um alto grau de concentração e atenção, além de boa memória e força de vontade.

O guaiintérprete tem utilizado com a aluna a LIBRAS, que no princípio parecia algo muito distante da realidade dela, devido a identificação que a mesma tinha com o método TADOMA. A aluna adaptou-se a LIBRAS e tenta comunicar-se, porém ainda com dificuldades, pois encontra-se em período de aquisição da língua de sinais.

No CEEBJA a aluna cursa a disciplina de língua portuguesa, utilizando material em Braille produzido e adaptado pelo CAP, com apoio da guaiinterprete e realiza as atividades em Braille, na máquina Perkins.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Considerações Pré-Finais

Após a Psicologia Histórico-Cultural reconhecer a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, transpondo as barreiras do determinismo biológico, possibilitando a intervenção, abre a possibilidade de acreditarmos na educação, principalmente a especial, por meio do processo de escolarização promove-se o avanço no desenvolvimento das crianças, criando novas zonas de desenvolvimento proximais.

Por meio do estudo da Obra *Fundamentos de Defectología*, podemos perceber que um de seus pontos principais deve centrar-se na possibilidade de educação das pessoas comprometidas pela deficiência, mas não com um foco somente na reabilitação ou na educação profissional, que até então se concentrava no desenvolvimento de capacidades de essas pessoas pensarem e agirem consciente e planejadamente, enfrentando desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, partindo do que se tinha de íntegro.

Nossa experiência tem demonstrado que a aluna tem um grande potencial de aprendizagem e que sua entrada no ensino regular quebrou muitas barreiras e preconceitos que os educadores tinham em relação às potencialidades das pessoas surdocegas.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência ainda é lento

O conceito de necessidades especiais, que busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (Ferreira & Ferreira, 2004).

Pela experiência com o trabalho e pelas bases teóricas que tem alicerçado nossa pesquisa, podemos identificar a importância do processo educativo para a formação de conceitos, para a humanização, para criação de vias colaterais, para propiciar a processo compensação e de supercompensação nas pessoas com deficiência. A criança com e sem deficiência, entregue a si mesma, não irá alcançar conceitos mais elaborados e complexos que lhe permitam compreender o mundo e junto a ele intervir de modo direto e indireto; não terá condições de imaginar o que não faça parte da sua realidade imediata. Com isso, entende-se que o mundo é proporcional às suas experiências, ficando por elas limitada.

Referências

Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado, Pós-graduação em Educação, UNESP, Araraquara, SP, Brasil.

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 71, jul. 2000.

Facci, M. G. D., Silva, R. G. D. (1998). A crise da psicologia e questões metodológicas da escola de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 3, n. 2, p. 113-138, jul./dez.

Ferreira, M.C.C., Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: Góes, M. C. R. de., Laplane, A. F. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas/SP: Autores Associados.

Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: Oliveira, M. K., Souza, D. T. R., Rego, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 95-114.

Heller, Ágnes (2002). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Vygotski, L. S. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. Fundamentos de Defectologia, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación.

Vygotsky, L. S., Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.



Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectologia - Obras Escogidas*. Madrid: Visor DIS.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTORICO-CULTURAL PARA O PSICOLOGO QUE TRABALHA JUNTO AO SUAS

Clarice Regina Catelan Ferreira – UNIPAR – Universidade
Paranaense/Umuarama-PR ; Universidade Estadual de Maringá-PR

claricecatelan@unipar.com.br ;

Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá-PR
mgsdfacci@uem.br .

É bastante recente a participação da Psicologia junto às Políticas Públicas de Assistência Social no Brasil e numerosas são as contribuições que podem ser oferecidas por esta área de conhecimento, tanto participando e oferecendo argumentos teóricos para a formulação de tais políticas como mediante a intervenção do psicólogo. Constatamos, entretanto, que os documentos legais que regulamentam tais políticas não explicitam claramente o que o psicólogo pode fazer e quais são os fundamentos teóricos de tal proposta. Levando estes aspectos em consideração, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas contribuições que o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural oferece ao Psicólogo que trabalha junto às políticas públicas de assistência social que atendem a crianças entre zero e seis anos.

O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PUBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

De acordo com Höfling (2001) as políticas de assistência social têm suas origens no período relacionado às primeiras revoluções industriais no início do século XIX e se desenvolveram como uma tentativa do Estado em responder às demandas sociais que se materializavam como contradições do sistema capitalista. A expressão *políticas sociais* se refere a “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios

sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Höfling, 2001, p. 31). Enquanto as *políticas públicas* correspondem às ações que devem ser executadas e mantidas pelo Estado, tomando por base um processo que envolve a participação de outras esferas e pessoas envolvidas, as *políticas sociais* são responsáveis pelas ações que envolvem todas as políticas de assistência social, sejam elas estatais ou não.

Acerca desta questão, Ximenes, Paula e Barros (2009) explicam que o desenvolvimento das políticas públicas de assistência social “acena para uma rede complexa de ações que envolvem contradições e a coexistência de interesses conflitantes, ganhando nuances diferenciadas de acordo com o contexto socioeconômico e político de cada momento histórico” (p. 688).

Até o final da década de 1970 as práticas assistenciais eram marcadas por ações assistencialistas e filantrópicas. As discussões apontavam para a necessidade de mudança que possibilitasse uma ruptura com tais práticas e o advento de práticas políticas promotoras de mudança. Por intermédio do envolvimento de vários grupos e movimentos sociais, teve início um processo de discussão e de proposição de uma lei que regulamentasse a assistência a pessoas que viviam em situação de “vulnerabilidade social” (COSTILLA, 2006). Entende-se como pessoas em situação de vulnerabilidade social aquelas que vivem em domicílios com serviços de infra-estrutura inadequados, tendo renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo, associada a outra variável como existência de idosos, portadores de deficiência, crianças, crianças e adolescentes em situação de trabalho, entre outros (Brasil, 2008).

Diversos movimentos sociais foram se organizando como reivindicação ao sistema vigente e clamando por mudanças estruturais no modo como as políticas públicas estavam organizadas. O esforço desses movimentos culminou na promulgação da vigente Constituição Federal em 1988. Nesta constituição obteve-se a afirmação da assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, compondo o tripé da seguridade social, ao lado da saúde e da previdência social.

A atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS) somente foi regulamentada em 2004. Este processo foi coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e do Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS), e envolveu a participação de vários segmentos do governo e da sociedade civil nos “diversos encontros, seminários, reuniões, oficinas e palestras” (Brasil, 2005a, p. 11).

Em 2005, consolidou-se o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com a finalidade de viabilizar e efetivar as propostas do PNAS/2004.

A implantação do SUAS é considerada um marco à política nacional de assistência social, que há tempos vinha se esforçando para vencer suas raízes históricas pautadas no assistencialismo e na caridade. Este marco trouxe consigo a necessidade emergencial de capital humano capacitado e qualificado para trabalhar com uma nova proposta: ações voltadas à superação das vulnerabilidades mediante o protagonismo dos indivíduos envolvidos, tendo a territorialidade como obrigação de planejamento específico e como possibilidade de planejamento de ações voltadas especificamente à demanda existente. Os indivíduos e famílias que necessitam de atendimento pela Assistência Social, legalmente, passam a ser concebidos, por esta política pública, como sujeitos de direitos e protagonistas que buscam transformações e vislumbram a superação das situações de vulnerabilidades e riscos sociais.

A PNAS prevê a matricidade sociofamiliar para as intervenções, de modo que a centralidade das ações se volte às famílias, ou seja, a família é tomada como ponto de partida às intervenções. E as intervenções deixam de ter o caráter remediativo, para atuarem em nível de superação de vulnerabilidades. O trabalho com famílias é referenciado e propõe-se que o enfoque socioeducativo e psicossocial seja enfocado. Pretendendo-se, desse modo, que os fatores de risco sejam minimizados, quando não superados, por meio do trabalho que visa promover o protagonismo das mesmas.

Considera-se que as famílias pobres, além das diversas demandas enfrentadas no dia a dia pela condição de pobreza, ao terem crianças com até seis anos, precisam responder às necessidades específicas desse ciclo de vida. De modo que, em virtude das características das crianças até seis anos e do papel da família nesta etapa do ciclo de vida, acredita-se que as ações socioeducativas com as famílias devem ter um papel importante para a garantia do bom desenvolvimento destas crianças.

O SUAS considera que a situação de pobreza, exclusão social e a falta de vínculos comunitários significativos podem potencializar os desafios já enfrentados para o cuidado e a proteção da criança pequena, contribuindo para a instalação de situações de risco (Brasil, 2008). E frente a essa constatação, a proposta é de que o trabalho voltado às famílias deva priorizar o investimento em ações cujas famílias tenham crianças com até seis anos e com indicadores de vínculos afetivos pouco desenvolvidos, histórico familiar de ruptura de vínculos, situações de negligência, dentre outras situações que remetam para a condição de algum tipo de vulnerabilidade.

Em 2005, foi publicada a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), que regulamenta, dentre outras coisas, o quadro técnico de profissionais necessários ao desempenho dessas propostas de trabalho (Brasil, 2005b). Neste documento, a Psicologia se vê contemplada dentro do quadro de profissionais referenciados a trabalhar como SUAS, sendo chamada a responder por algumas questões cujas respostas podem influenciar significativamente no rumo dado às ações e nos resultados obtidos com as mesmas. Trata-se de um espaço historicamente construído e que agora é ocupado pela Psicologia. Mas refere-se a um espaço relativamente novo, sobretudo quando olhamos para a data de implantação do SUAS: 2005.

A atual política de Assistência Social afirma que o acesso aos direitos concedidos em lei representa o ponto principal para o trabalho social. E para atender a essa afirmativa, propõe-se que cada pessoa atendida seja concebida como “cidadão de direito”, e o acesso aos direitos socioassistenciais é apresentado como sinônimo de justiça e de *transformação social*. Citamos o trecho abaixo como exemplo do modo como os documentos legais que regulamentam as políticas de assistência social no Brasil descrevem os objetivos das ações desenvolvidas pelos profissionais que trabalham nessa política:

Tendo como metas (1) ampliar a capacidade e os meios para que indivíduos e famílias revertam sua situação de vulnerabilidade, (2) prevenir a presença e o agravamento de vulnerabilidades e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e sociais, da completude em rede e da articulação com as demais políticas governamentais, (3) reconhecer e afirmar os direitos sociais no campo da Assistência Social. (Brasil, 2008, p. 331)

É bastante recente a participação da Psicologia junto a estas políticas. E numerosas são as contribuições que podem ser oferecidas por esta área de conhecimento, tanto participando e oferecendo argumentos teóricos para a formulação das políticas como por meio de intervenções que as efetivem. Entretanto entendemos que a atuação nesses contextos pode representar um grande risco tanto às pessoas atendidas quanto à própria Psicologia, uma vez que, como afirmamos anteriormente, os documentos não explicitam claramente o que o Psicólogo pode fazer e o que justifica teoricamente tal proposta.

Trabalhar com políticas de assistência social, em especial as voltadas à infância, pode representar uma grande possibilidade de superações e conquistas, assim como pode

representar a psicologização de fatores que são de ordem social, mais especificamente decorrentes da sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas. A sociedade capitalista pauta-se em discursos que privilegiam o imediato, o superficial e pregam a aparência dos fenômenos como expressão da realidade. O psicólogo que não estiver atento a ideologia que está por trás das políticas de assistência social corre o risco de pensar que os problemas sociais são decorrentes, por exemplo, de famílias desestruturadas que não estão cuidando de forma adequada de suas crianças, culpando a vítima pela situação de precariedade em que está vivendo.

A infância não é a mesma em todas as épocas históricas. De igual modo uma família também não é. Mudanças fundamentais acontecem em função do modo como a produção e as relações sociais se organizam. Assim, trabalhar com políticas públicas de assistência social que privilegiem a infância exige do profissional um amplo conhecimento da história humana como categoria histórica.

Frente a estas inquietações e indagações, recorreremos a alguns pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de modo a organizar argumentos que subsidiem a intervenção da Psicologia junto às políticas públicas de assistência social que atendam crianças entre zero e seis anos.

VISÃO DE HOMEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Neste item vamos nos referir, especificamente, a três aspectos da Psicologia Histórico-Cultural que podem auxiliar o psicólogo no atendimento a famílias e crianças de 0 a 6 anos: a compreensão histórica do desenvolvimento humano, as atividades dominantes no período de infância e a mediação da família no desenvolvimento psicológico da criança.

A Psicologia Histórico-Cultural está, fundamentalmente, apoiada no materialismo histórico e dialético, e seus principais representantes são autores como Lev Semenovitch Vigotski, Alex N. Leontiev e Alexander Romanovich Luria, que viveram na Rússia no início do século XX. Insatisfeitos com os rumos que a Psicologia vinha tomando e frente a Revolução ocorrida em 1917 em busca de uma visão socialista de homem, esses autores romperam com os métodos até então adotados e propuseram um novo entendimento de homem, em que fosse possível a transformação e a ruptura com teorias biologizantes e naturalizantes acerca do desenvolvimento do psiquismo. Para Vigotski (1996) por volta de 1930 existiam duas psicologia: uma que estudava o

comportamento sem a psique e outra que estuda a psique sem o comportamento. No lugar das ideias que vigoravam na época esses autores russos defendiam a psique humana como tendo origem social, desenvolvendo-se num contexto Histórico-Cultural, fundamentado nas relações sociais de produção, tal como defendem os pressupostos marxistas. Para Vigotski (1996, p. 368) “(...) cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.”

Ao afirmar a dimensão histórica do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-Cultural contrapõe-se às explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil e afirma a apropriação da cultura como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Uma apropriação que se dá em um contexto histórico específico, que depende da mediação de outras pessoas para que ocorra. Nesta perspectiva, o trabalho é compreendido como a essência do homem.

Asbahr e Souza (2007), ao focalizarem a concepção do desenvolvimento humano pela Psicologia Histórico-Cultural, afirmam que:

Um dos pressupostos principais da Psicologia Histórico-Cultural, advindo do materialismo histórico dialético de Marx, é a centralidade do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de humanização dos homens e na constituição do seu psiquismo. Para Marx, por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e se autoproduz. (p. 190)

Ao tomar o materialismo histórico dialético como método para a compreensão do psiquismo humano, Vigotski abre caminho para a compreensão do desenvolvimento humano analisado por meio de etapas, não regidas por maturações puramente biológicas, mas considerando a mediação pelas conquistas da humanidade e pelas relações estabelecidas historicamente pelos homens entre si mesmos e com a natureza. As fases de desenvolvimento, portanto, não são universais e nem imutáveis: elas dependem das transformações históricas que o homem produz para suprir suas necessidades.

Ao introduzir na Psicologia o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tais como atenção concentrada, memória lógica, capacidade de abstração, entre outras funções e que caracterizam o ser humano – Vigotski afirma o homem com um ser que se diferencia dos demais animais pela condição que tem de

desenvolver o pensamento, a linguagem e a personalidade em consonância com seu tempo e espaço. Portanto, não restrito a habilidades instintivas e inatas, como os demais animais, mas em interação com o seu meio sócio-histórico. Para Vygotsky (1930), a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano parte do entendimento de que os seres humanos são criados pela sociedade em que vivem. Desta forma, o psicólogo ao trabalhar com as famílias necessita compreender que as relações familiares são produzidas pela forma como a sociedade está organizada.

Nessa linha que vimos traçando em relação ao entendimento do homem como sujeito histórico, recorreremos aos postulados de Vygotski (1996) que apresenta um esquema de periodização do desenvolvimento que vai desde o nascimento até a passagem do indivíduo para o período da vida adulta. Essas fases, é importante reforçar, estão relacionadas a condições histórico-sociais em que os indivíduos se desenvolvem. Ao considerar o desenvolvimento infantil como um processo constituído por períodos estáveis e períodos de crises, este autor assim organizou as etapas do desenvolvimento: 1) Crise pós-natal; 2) Primeiro ano – 2 meses a 1 ano; 3) Crise de um ano; 4) Infância precoce – 1 a 3 anos; 5) Crise dos três anos; 6) Idade pré-escolar – 3 a 7 anos; 7) Crise dos sete anos; 8) Idade escolar – 8 a 12 anos; 9) Crise dos treze anos; 10) Adolescência – 14 a 18 anos; e 11) Crise dos 17 anos.

Leontiev (1978) afirma que em cada período de desenvolvimento há uma atividade dominante que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade e em cada um desses períodos formam-se na criança necessidades específicas em termos psíquicos.

Na criança entre 0 e 6 anos as atividades dominantes são destacadas por Elkonin (1987) como 1) comunicação emocional; 2) atividade objetal manipulatória e 3) fase do brinquedo.

O período da *comunicação emocional direta* é onde desenvolvem-se as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação. O *déficit* de comunicação emocional exerce uma influência decisiva no desenvolvimento psíquico. A criança manifesta domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da inteligência prática. Nesse momento específico do desenvolvimento o adulto constitui-se como elemento mais importante da situação objetal, sendo ele quem ensina a criança o modo como deve se envolver nas situações objetais. Quando passa ao estágio seguinte, caracterizado pela atividade objetal manipulatória a criança vivencia o interesse em manipular os objetos, em assimilar novas ações com eles. Nesse contexto, o adulto

passa a ocupar o papel daquele que vai possibilitar a ela aprender e dominar as ações socialmente elaboradas dos objetos. O adulto mostra às crianças como realizar as ações e o faz junto com elas. Na infância pré-escolar, que se estende desde o terceiro ao sexto ano de vida (Elkonin, 1987b), a atividade principal é o jogo de papéis. É por meio do jogo, e em colaboração com o adulto, que a criança modela a relação entre as pessoas.

Quando levamos em conta essas atividades dominantes, entendemos que o psicólogo ao trabalhar com as famílias, professores e mesmo no acompanhamento às crianças dessa faixa etária, deve estar atendo a estas atividades e orientar as pessoas que fazem parte do entorno da criança para que compreendam que essas atividades principais são a forma que a criança encontra para aprender a ser como as pessoas são e manipular os objetos criados pelos homens. São atividades fundamentais para o desenvolvimento psicológico da criança, vinculando-as à realidade social criada pelos homens.

A periodização do desenvolvimento proposta por Vygotski (1996) considera que a complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possam determinar algumas etapas do desenvolvimento de maneira exata, uma vez que cada uma delas é entendida a partir de indícios. Ele afirma que se deve “(...) renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como o fez em seu tempo outros pesquisadores, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (p. 253).

Algumas teorias psicológicas apresentam certa tendência em atribuir à idade de até os seis anos a constituição da personalidade. Quanto a isto, Vygotski (1996) manifesta-se em oposição:

É certo que nas primeiras idades se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas amadurecem antes que as superiores. No entanto, é errado supor que todo desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as premissas das facetas superiores da personalidade. Se investigássemos as facetas superiores o resultado seria inverso; o ritmo; a cadência de sua formação seria mínima nos primeiros atos do drama geral de desenvolvimento e máxima ao final do mesmo. (p. 254)

Ele explica a personalidade humana como resultado dialético das inúmeras relações que o indivíduo estabelece com seu meio circundante ao longo da sua vida. De modo algum a personalidade pode ser considerada acabada ou estanque após alcançada determinada etapa do desenvolvimento. A historicidade permeia o desenvolvimento da personalidade. No trabalho com as famílias, portanto, o psicólogo tem que compreender que a personalidade não é formada somente nos primeiros anos de vida, ela se desenvolve durante o desenvolvimento ontogenético do indivíduo. Os pais precisam compreender a forma que as crianças se relacionam com o mundo, ou seja as atividades que são dominantes em determinados períodos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de seus filhos.

Ao deixar de lado a concepção de homem como um ser natural, desnaturaliza-se também os acontecimentos que o rodeiam. Em cada momento histórico, as relações são bastante específicas, uma vez que o modo de produção e de vida sociocultural permeia o desenvolvimento do gênero humano. Assim, ao voltar-se para os fenômenos que se tomam como objeto de estudo, a Psicologia não lida com conceitos estáticos e engessados, não lida com fatos naturais. A Psicologia Histórico-Cultural propõe a compreensão de seus objetos de estudo como categorias históricas. Isso pode conduzir o profissional da psicologia a várias indagações, tais como: por que essa família não está conseguindo acompanhar o desenvolvimento do seu filho? Quais são as condições objetivas que possibilitam que a família se estruture dessa forma na luta pela sobrevivência?

Outro aspecto a ser considerado no trabalho com a família está relacionado ao desenvolvimento das potencialidades das crianças. Ao destacarmos que as funções psicológicas superiores não estão prontas na criança que nasce e que o seu desenvolvimento não está relacionado diretamente à maturação de estruturas biológicas não estamos negando a importância do aparato biológico à vida e ao desenvolvimento humano. Afirmamos, isso sim, que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na espécie humana graças à cultura e apropriadas por cada pessoa por meio de mediações, de interações sociais.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o que permite ao indivíduo desenvolver sua própria subjetividade, que é histórica, por se situar no tempo e no espaço, constituindo-se pela mediação da cultura. E o desenvolvimento de tais funções é, desde o nascimento do indivíduo, mediado por aqueles que cuidam dele e permeado pelas relações estabelecidas no ambiente que o circunda. A apropriação da

cultura se faz pela interação com outras pessoas e o meio social. O pensamento, a linguagem, a memória, a abstração, a atenção e a imaginação – funções psicológicas superiores – não têm origem genética, mas social. E, portanto, não podem ser mensurados, pré-definidos ou justificados como condições inatas, hereditárias ou produtos da maturação biológica.

A família, sob esse ponto de vista, teria não apenas a responsabilidade de atender às necessidades da criança que tem sob seus cuidados. Mas a responsabilidade pela humanização de seus membros, que contribui para o desenvolvimento cultural da humanidade. Não se trata de tarefa simples. Não se trata apenas de cuidar de seus membros. Trata-se de humanizá-los. Constatamos que embora as Leis regulamentam a família como tendo uma função protetiva, elas não explicitam que os pais tenham essa função educativa na formação da personalidade e no processo de humanização de seus filhos.

O modo como a infância é concebida atualmente nos programas de educação reforça a compreensão de que o desenvolvimento humano é produto da maturação biológica. E diante disso, a preocupação volta-se para o atendimento das necessidades de ordem biológica: atenção à alimentação, vestuário, moradia, acesso a bens e serviços, entre outros. A família é chamada a responsabilizar-se pelos fracassos de seus filhos. Mas não lhe é oferecida a possibilidade de reflexão sobre a sua função diante do desenvolvimento da personalidade de cada um de seus membros e as consequências de sua ação na sociedade como um todo. Não é colocado para ela que é por meio do contato com outras pessoas que as crianças se desenvolvem cognitivamente; que a família pode intervir na forma como a criança organiza o seu pensamento. O trabalho de profissionais e familiares das crianças devem primar pelo desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Finalizando este item, podemos dizer que os profissionais da Psicologia devem propor intervenções que primem pela humanização das famílias e crianças, ou seja, que contribuam para o processo de apropriação dos bens culturais produzidos pelos homens.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentamos no texto algumas contribuições iniciais de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para a intervenção do psicólogo junto a assistência social. Percebemos que os documentos legais que norteiam a atual política de assistência social

descrevem o *cidadão de direito* como protagonista de sua história, mas ao mesmo tempo o concebe como *usuário* das políticas públicas. Quando o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS – propõe que sejam executadas ações voltadas à superação de vulnerabilidades, pretende que sejam feitos encaminhamentos e que se promova o acesso às famílias e aos seus direitos básicos e fundamentais.

Ao se perceberem como educadores e agentes no processo de humanização, os membros da família podem participar mais ativamente da educação das crianças. Mas, sem conhecer estas atribuições, como poderia exercê-las? Se considerarmos que em uma sociedade de classe nem todos tem o mesmo acesso aos bens culturais produzidos pelos homens como podemos falar de igualdade de direitos?

Entendemos que a Psicologia tem importante função junto aos projetos e programas referentes a estas políticas. E, para trabalhar em um projeto de humanização, o profissional precisa propor-se a realizar uma leitura crítica da organização da sociedade, que lhe permita superar a alienação e alicerçar sua prática em uma compreensão problematizadora das relações sociais estabelecidas.

O Psicólogo tem, no mínimo, duas opções distintas para posicionar-se no trabalho na área de assistência social: uma delas implica em conceber cada membro da família como ser livre e capaz, portanto, protagonista da sua própria vida; e outra delas em reconhecer o homem como imerso nas relações sociais, produtor e produto delas.

Conceber o homem como um ser completamente livre pode significar culpabilizá-lo pelos seus fracassos e dificuldades. Pode significar, ainda, não considerar as contradições da sociedade como responsáveis pelas *vulnerabilidades* presentes na atualidade.

É preciso desnaturalizar a compreensão que temos de família:

(...) *desnaturalizar* as famílias é, portanto, permitir-lhes compreender por que *são o que são*, saindo da cilada do *como naturalmente deveriam ser*. Isso não significa retirar dos pais e dos filhos responsabilidades civis e sociais que observar, adentrando uma condição de anomia, mas permitir que os sujeitos pensem diferentes formas de existência possíveis, num vir-a-ser. (Barroco, 2004, p. 192, grifo nosso)

Nos documentos legais do SUAS, fica implícita a idéia de que o indivíduo se desenvolve por meio da relação com a sociedade, entretanto isto não é referenciado em nenhuma teoria da Psicologia. Não fica clara a concepção que se tem de relação social e

de sociedade. Se nos apoiarmos na Psicologia Histórico-Cultural, podemos supor o Psicólogo que trabalha com a ampliação da consciência. Para tanto, é necessário ter uma concepção de homem que ofereça suporte a uma compreensão dialética da sociedade e da cultura como um todo e um posicionamento crítico que permita a constatação de que as políticas públicas, antes de serem revolucionárias, podem consolidar-se como práticas reacionárias. Podemos conceber tanto o protagonismo como a autonomia como cerceados pelas ações e imposições do capitalismo.

Do Psicólogo que trabalha na assistência social, espera-se clareza na concepção das relações e nas metodologias de condução dos trabalhos voltados a atender, sobretudo, famílias em situações socioeconômicas vulneráveis.

É preciso refletir, também, sobre a atuação do Psicólogo junto aos programas e projetos de assistência social: é necessário que este profissional tenha um bom conhecimento do seu papel de mediador tanto no processo de apropriação desse entendimento pela família como também se conceba como mediador no processo de humanização das pessoas atendidas.

É necessário que a atuação do psicólogo junto a esta política seja embasada em compreensões problematizadoras e que desmistifiquem a idéia de que as relações são as mesmas em todos os tempos: estáticas, dada à priori. É fundamental, portanto, compreender que o homem concebido como ser histórico e cultural tem a possibilidade de transformações.

As peculiaridades no desenvolvimento apresentadas pela criança em seu primeiro ano de vida (FACCI, 2004) e a importância que se atribui a quem cuida dela só podem ser apropriadas pela família se esta tiver acesso a essas informações. A função da família é uma função histórica e cultural e, portanto, a apropriação de seu papel precisa ser mediada: ninguém se transforma em pai e mãe simplesmente por meio da procriação.

A criança pequena não se mostra capaz de planejar suas atividades, uma vez que sua consciência ainda não é pautada no pensamento verbalizado. Esta forma de ser justifica que precise de constantes orientações daqueles que cuidam dela, precisa de um ambiente subsidiado por regras e normas que sejam claras e acessíveis à sua compreensão. Somente depois que a consciência for capaz de se apoiar no pensamento verbalizado, a criança passa a desempenhar uma maior autonomia e capacidade de planejar suas ações e tomar suas próprias decisões.

A essência do trabalho educativo exercido pela família nos primeiros anos de vida não consiste “[...] nas conversas com a criança, na influência direta sobre ela, mas na organização da família, na organização da vida da criança e no exemplo que se lhe oferece da nossa própria vida pessoal e social” (MAKARENKO, 1981, p. 24). Ou seja, a criança carece das condições básicas que lhe permitam organizar a própria vida e tomar decisões. Quando a família é capaz de atender a esta carência, oferecendo-lhe um ambiente organizado, com regras claras, instruções compatíveis ao seu entendimento e estimulação à aquisição de novos aprendizados, está, na verdade, oferecendo subsídios para que organize a sua própria estrutura de pensamento. Ou seja, a criança apropria-se da organização que lhe é oferecida como uma forma, um modelo de organização do qual ela se apropriará (MAKARENKO, 1981).

Entendemos que o psicólogo entra nesse contexto como mediador no processo de apropriação pela família da concepção desse papel que exerce sobre a vida das crianças que educa.

Contextualizando essas afirmações com a prática do Psicólogo junto ao SUAS, reafirmamos a importância de um trabalho voltado à orientação familiar que garanta que as famílias tenham acesso a estas informações e possam se apropriar desta reflexão.

Trabalhar com políticas de assistência social pode representar uma grande possibilidade de superações e conquistas, assim como pode representar a psicologização de fatores que são de ordem social, mais especificamente decorrentes da sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas.

O SUAS é explicado como um sistema voltado à ampliação do acesso das pessoas aos direitos à cidadania e promoção de ações que superem a alienação. Mas essa é a análise contida no discurso, na aparência. Na essência, consiste em uma política de governo voltada à sociedade capitalista. Voltado a atender as demandas da sociedade capitalista. Assim, sob esse prisma, podemos discutir sobre a inclusão presente nas ações da atual política de assistência social. Sob o ponto de vista da aparência, podemos responder que a atual política nesta esfera, se propõe à inclusão social, valoriza a participação popular, estabelece critérios claros para seus *usuários*, e pode ser considerada como tendo acesso universal. Entretanto, é necessária uma reflexão que nos permita conceber o modo institucionalizado como todo esse acesso é *concedido* à população: se tal acesso é concedido, ele não precisará ser reivindicado. Assim, minimizam-se as possibilidades de que a população se organize para reivindicar por acesso a direitos.

O próprio modo como a família é concebida nas propostas do SUAS podem ser tomado como ponto de análise: ela é convidada a assumir o papel que tem frente à superação da pobreza e isso pode ser também compreendido como a responsabilidade que tem frente às dificuldades que vivencia. Avaliamos isso como preocupante quando a responsabilização da família ocupa também a responsabilização que deveria recair sobre o modo de produção capitalista e sobre as próprias políticas públicas.

Entendemos, ante aos argumentos até aqui apresentados, que a Psicologia tem importante função junto aos projetos e programas referentes a estas políticas. E propomos que, para atuar junto a essa demanda, seja necessário que o profissional se enverede a realizar uma leitura crítica da organização da sociedade, que lhe permita superar a alienação e alicerçar sua prática em uma compreensão problematizadora das relações sociais estabelecidas.

REFERÊNCIAS

Asbahr, F. da S.F. & Souza, M.P.R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: M.E.M. Meira & M.G.D. Facci. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 185-220). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brasil. (2005a). *Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. (2005b). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate Fome. *Norma Operacional Básica – NOB/SUAS*. Brasília, DF: MDS.

Brasil. (2008). *Capacitação para implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e do Programa Bolsa Família – PBF*. Brasília, DF: MDS.

Costilla, L.F.O. (2006). *Pensando o estado: sociedade política e sociedade civil hoje, no Brasil e no México*. In Carleial A. N. (Org.). *Projetos nacionais e conflitos na América Latina*. Fortaleza: Edições UFC/Edições UECE; México: UNAM.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, 24 (62), 64-81.

Höfling, E.M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21(55), 30-41.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Makarenko, A. S. (1981) *Conferências sobre educação infantil*. Maria Aparecida A. Vizotto (Trad.). São Paulo: Moraes.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1996). *Obras escogidas* (Tomo IV). Madri: Visor.

Vygotsky, L.S. [1930] *A transformação socialista do homem*. Psychology and Marxism Internet Archive. Recuperado em 02 julho, 2007, de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>

Ximenes, V.; Paula, L.R.C. de & Barros, J.P.P. (2009). Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Conselho Federal de Psicologia, 29 (4), 656-671.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EM REDE

Gustavo Giolo Valentim - USP – gus.valentim@gmail.com

Natália F.C. Noguchi - USP - natalia.noguchi@gmail.com

RESUMO

O Programa Telecentros.BR é uma iniciativa de inclusão digital do Governo Federal que teve início em julho de 2010 e tem duração prevista para 18 meses. Tem por objetivo oferecer infra-estrutura e conexão à internet para 10.000 telecentros novos ou em funcionamento, em comunidades por todo o Brasil, além de formação presencial e online acerca de 15 mil jovens monitores para atuarem nesses telecentros. Estes monitores têm entre 16 e 29 anos, são moradores da comunidade onde o telecentro está alocado e sua escolaridade vai desde o ensino fundamental em curso até o ensino médio completo. A elaboração da formação é de responsabilidade da Rede Nacional de Formação para a Inclusão Digital, composta por instituições com extensa experiência na área - como Ministérios do Governo Federal, universidades federais, estaduais e ONGs. Constituída por diversidades de todas as ordens, a rede de formação tem optado por metodologias de trabalho que priorizam a conversação e a construção colaborativa, ao mesmo tempo que produz registros que sintetizam e consolidam sua produção, constituindo um real modo de se relacionar que produz constantemente novas práticas coletivas. Estas práticas tem extrapolado os processos organizativos desta rede e encontrado desdobramentos em seus modos de formar e modos de gerir um processo de formação. No cotidiano, a Psicologia tem sido uma ferramenta que possibilita pontos de parada provisórios para observar funcionamentos de cada equipe e da rede como um todo, fazer uma leitura dos movimentos, pontuar o tipo de relação construída, provocar questionamentos, operar mudanças. O olhar clínico, na composição com outros profissionais da rede, tem possibilitado pensar as práticas sociais que se reproduzem e se legitimam, constituindo relações que produzem movimentos de subjetivação. Dessa forma, estratégias tem sido construídas para garantir processos que atentem à singularidade, em meio a um programa de âmbito nacional.

INTRODUÇÃO

Neste texto buscamos narrar a concepção e os movimentos de constituição de uma rede nacional de instituições e pessoas que tem como objetivo elaborar, juntos, uma formação de jovens com foco em inclusão digital. Primeiramente, vamos caracterizar o Programa Telecentros.BR, do qual esta rede faz parte, sua concepção e estrutura. Em seguida, vamos apresentar estratégias utilizadas para gestão desta rede de formação e como os conhecimentos da psicologia podem contribuir na compreensão da escolha destas estratégias e na leitura dos impactos das estratégias no grupo da rede. Em certos momentos, vamos opor nossos modos de agir a outros tipos de estratégias, para tentar deixar claro nossas escolhas e seus efeitos.

O PROGRAMA TELECENTROS.BR

O Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades - Telecentros.BR é uma iniciativa de inclusão digital do Governo Federal que teve início em julho de 2010 e tem duração prevista para 18 meses. Tem por objetivo oferecer infra-estrutura e conexão à internet para 10 mil telecentros novos ou em funcionamento, em comunidades por todo o Brasil. O telecentro é considerado, pelo programa, como um espaço que proporciona acesso público e gratuito às tecnologias da informação e comunicação. Além da infraestrutura, o programa oferece formação presencial e online para cerca de 15 mil jovens para atuarem nesses telecentros como monitores. Estes monitores têm entre 16 e 29 anos, são moradores da comunidade onde o telecentro está alocado e sua escolaridade vai desde Ensino Fundamental em curso até Ensino Médio completo.

Este programa é resultado da experiência advinda de múltiplas ações descentralizadas de inclusão digital que aconteceram nos oito anos prévios do governo federal. Em 2007, foi constituído um grupo operacional de inclusão digital para pesquisar estas ações. Este grupo era constituído por cerca de treze órgãos - entre eles Ministérios e entidades envolvidos no tema - e foi coordenado pela Presidência da República. Em sua análise do cenário geral das diversas iniciativas de inclusão digital do Governo Federal em curso naquele momento, estes órgãos constataram que: a oferta de telecentros tinha uma escala muito baixa e fragmentada, não havia critérios claros

para organização e distribuição dos telecentros e estes espaços, com frequência, encontravam-se com problemas de viabilizar-se economicamente.

Em suas conclusões, este grupo operacional apontou dois principais problemas a serem enfrentados por um programa nacional de inclusão digital. O primeiro foi a oferta de infraestrutura de computadores e internet, para que as pessoas tivessem acesso a estas tecnologias. Este, portanto, torna-se um dos braços do Programa Telecentros.BR, que se propõe a oferecer mobiliário, computadores e internet para 10.000 telecentros em todo o país.

O segundo problema apontado foi o de viabilizar a apropriação destes espaços e destas tecnologias pela população. A solução criada para isto foi a constituição do outro braço do Programa: formar pessoas para cuidarem destes telecentros, de forma a favorecer que os moradores do entorno destes espaços possam frequentá-los e utilizar de sua infra estrutura para benefício próprio ou da comunidade da qual ele faz parte.

Para cuidar das ações de formação, o Governo Federal abriu editais, em fevereiro de 2010, a fim de selecionar uma entidade em cada região do país e uma entidade nacional para coordenação destas regionais. Juntas, estas entidades formam a Rede Nacional de Formação para Inclusão Digital. Esta rede, segundo seu Manual Operacional¹⁹⁴, tem como objetivo geral desenvolver ações conjuntas (entre órgãos do Governo Federal, estados, municípios e sociedade civil) que possibilitem a formação continuada, em larga escala, de agentes de inclusão digital dos telecentros apoiados pelo Programa Telecentros.BR. Como ações, cabia à Rede de Formação, nesse primeiro momento, executar o Curso de Formação para monitores bolsistas dos telecentros apoiados pelo Programa Telecentros.BR e pactuar as diretrizes, princípios, missão, objetivos, critérios e procedimentos para a condução de processos formativos no âmbito da inclusão digital.

A Rede de Formação é constituída por sete Polos, um para cada região do país (Norte, Nordeste, Centro- Oeste, Sudeste e Sul) e dois estaduais (São Paulo e Ceará), como responsáveis pela formação dos monitores, com o apoio das iniciativas participantes do Programa Telecentros.BR, sob a supervisão de um Polo Nacional. São Universidades e Organizações Não-Governamentais – ONGs, que compõem uma diversidade institucional representante também das diferentes concepções e práticas no

194

Em março de 2010, foi lançado um documento intitulado Manual Operacional do Curso de Formação de Monitores do Telecentros.BR com o objetivo de explicitar o modo como a Rede Nacional de Formação deveria operar e os princípios pensados para esta formação.

terreno da inclusão digital. Nesse primeiro momento, a organização de trabalho estava descrita da seguinte forma:

9) o Polo Nacional deveria responder ao Colegiado de Coordenação do Programa, composto pelos Ministérios da Ciência e Tecnologia, das Comunicações e do Planejamento, Orçamento e Gestão, sendo este último o responsável pela coordenação executiva¹⁹⁵. Este Polo, vinculado à Coordenação da Rede de Formação, seria responsável pela coordenação pedagógica nacional e produção dos conteúdos do Curso de Formação dos monitores. Seu papel seria o de articulação, integração e interlocução com os Polos Regionais, coordenando e supervisionando suas atividades.

10) os Polos Regionais seriam responsáveis pela formação dos monitores de sua respectiva região. Isto implicaria adaptar os conteúdos ao contexto regional, elaborar materiais pedagógicos, desenvolver atividades voltadas às especificidades locais, contratar e formar tutores para o curso e organizar encontros regionais entre os monitores.

O desenho inicial para o Curso de Formação dos monitores do Programa continha:

- um primeiro encontro presencial entre os monitores com 8 horas de duração;
- três módulos de Educação a Distância, com carga horária total de 480 horas, distribuídas em doze meses de atividades.

Para atuar como Polo Nacional, foi selecionada a Escola do Futuro, um laboratório da Universidade de São Paulo que tem a sua história ligada ao estudo e desenvolvimento de projetos na área de educação e novas tecnologias. É do lugar de profissionais da equipe deste Polo que fazemos a narrativa desse processo. É importante pontuar que, na nossa contratação, não estava prevista uma atuação como psicólogos especificamente, mas como profissionais com trajeto no desenvolvimento de formações e rede em diferentes contextos.

CONSTITUIÇÃO DA REDE

¹⁹⁵

Esse é desenho de gestão do início do Programa (primeiro semestre de 2010), principalmente no que diz respeito aos ministérios. Algumas modificações estão em andamento no ano de 2011, por conta das mudanças no governo federal.

Hoje, as ferramentas da internet revelam um potencial de troca instantânea de informações em larga escala e construção de laços entre pessoas de diferentes formas, além de gerar registro destas interações que podem ser visíveis para um número ainda maior de pessoas. Existe uma oferta grande de ambientes virtuais, inclusive o Moodle (ambiente em que seria desenvolvido o curso do qual estamos falando) nos quais as pessoas relacionadas ao programa poderiam estabelecer contato, compartilhar suas realidades e ideias e co-produzir ações.

Nesse sentido, desde o princípio, um cenário no qual é possível colocar 16.000 pessoas diariamente em contato pela internet representava para nós, enquanto Polo Nacional, um grande potencial de gerar conversas, trocas de experiências, produção de material, compartilhamento e construção de referências. E, para além das tecnologias disponíveis, tínhamos clareza de que a intensidade e o modo como as pessoas iriam habitar e produzir nestes ambientes poderia, em muito, ser potencializadas pelas ações de gestão da Rede Nacional de Formação para Inclusão Digital.

Há estratégias que permitem emergir o que há de singular em cada um e, a partir do encontro, favorecem a composição de um todo. Outras estratégias compartimentalizam, separam, isolam e cristalizam os processos e as relações, dificultando com que o singular e o diferente emirjam e que se produza o novo. A escolha e uso de determinadas estratégias em favor de outras determinam que tipo de relação vai se constituir, que forças de subjetivação vão ser colocadas em jogo. Para, ao narrar nossas escolhas, poder lê-las à luz da relação *estratégias de gestão versus processos de subjetivação*, vamos lançar mão de duas leituras principais: “A Formação como Acontecimento: solidão, pensamento e autogestão”, de Rocha (2007) e “Uma insólita viagem à subjetividade” de Rolnik (1997). No primeiro, vamos destacar modos de institucionalização e seus efeitos; no segundo, vamos experimentar uma leitura de modos de subjetivação. Em seguida, tendo estes textos como óculos, vamos narrar nossas escolhas.

No texto “A Formação como Acontecimento: solidão, pensamento e autogestão”, de Rocha (2007), a autora explicita que as práticas de formação estão atravessadas por processos administrativos vinculados à organização da instituição na qual elas ocorrem. Esta organização da instituição, muitas vezes, investe num saber-fazer repetição, ou seja, num saber padronizado em uma cadência, frequência e circuitos

onde o educador é uma figura importante e cuja premissa é a equalização dos educandos.

Ainda segundo a autora, os modos de organizar processos de existência institucional com base na padronização e repetição fazem com que as práticas na ponta, na relação educador-educando, entre educandos e entre educadores, limitem-se à expectativa da produção de boas práticas que diminuam as distorções, criando, por consequência, dispositivos que foquem na eliminação destas distorções. Em instituições que tendem à heteronomia em sua hierarquia e seus processos, há pouco espaço para que aconteça uma análise das movimentações de cada um e do coletivo na produção de modos de subjetivação mais próximos ou diversos do que existe. Quando os movimentos acontecem, há uma força muito grande para padronizá-los e suprimi-los.

Para pensar efeitos desses modos de gestão, retomamos Rolnik (1997), em seu artigo “Uma insólita viagem à subjetividade”. A autora traz colocações sobre processos de subjetivação que contribuem para compreensão das estratégias que fomos desenvolvendo na Rede de Formação para intensificar a produção de encontros, a colaboração e a co-produção da realidade que estava se instituindo. Para a autora, a subjetividade seria um tecido vivo e móvel, feito de forças/fluxos compostos de meios variáveis: meio profissional, familiar, sexual, econômico. No correr da vida, estes meios, além de variarem ao longo do tempo, fazem diferentes combinações entre si, a partir da constante entrada de outras forças no jogo, que se misturam às já existentes numa dinâmica incessante de atração e repulsa.

Em certos momentos, esta dinâmica estabelece uma forma à subjetividade, mas os fluxos nos quais o sujeito está inserido o tempo todo desfazem essa forma, formando outras formas a partir de outros diagramas de relações de força emergentes. Nesta composição constante da subjetividade, o que seria a parte de dentro e a parte de fora do sujeito não são somente espaços separados por uma pele. Para Rolnik (1997), o dentro e o fora são indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis: o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro. O dentro é visto como uma desintensificação do movimento das forças do fora, cristalizadas temporariamente em uma determinada forma no microcosmo da subjetividade, o fora é uma permanente agitação de forças que acaba desfazendo a forma, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se profile.

A partir desse olhar, podemos, quase caricaturalmente, pensar em dois extremos de modos de estar: em uma ponta se acredita que é possível encontrar um

equilíbrio e nele ficar instalado, ou seja, uma subjetividade viciada em identidade, a qual tende a fechar-se em si mesma e não permite pensar a produção do novo e esforçar-se a se entender na mesma forma.

Na outra ponta, estariam as tentativas de aliar-se com as forças da processualidade: identificar os pontos de desestabilização das formas instituídas, anunciadores de sua finitude e do engendramento de outras formas. Esta aliança depende – mais do que de qualquer outro tipo de aprendizado – de estar à escuta do mal estar mobilizado pela desestabilização em nós mesmos, da capacidade de suportá-lo e improvisar formas que deem sentido e valor aquilo que esta incômoda sensação nos sopra. Não se trata de alucinar um dentro para sempre feliz, mas sim de criar as condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro. Nesta empreitada, Rolnik destaca ser imprescindível nos prover de recursos cartográficos que nos ajudem a inventar formas que estejam mais de acordo com o que as novas figuras, paisagens nos exigem.

Como Polo Nacional, na Rede Nacional de Formação para Inclusão Digital, temos um panorama que apresenta a potencialidade de uma política pública em instituição, que articula em si a pluralidade das diferentes regiões do Brasil, com o foco no uso das ferramentas da internet para comunicação, registro e compartilhamento de suas produções. Dado nosso lugar institucional, que nos permite pautar uma série de apostas e ações, orientamos, desde o começo, o nosso trabalho para produzir, necessariamente, espaços de encontro que pudessem tornar visíveis a todos as movimentações e a produção constante de novos modos de subjetivação. Mas como isto tem acontecido?

No início, tínhamos um enquadre: uma formação em inclusão digital que desse conta de uma diversidade nacional e que proporcionasse aos monitores um olhar para sua comunidade, suas potencialidades e ações possíveis para o seu desenvolvimento. Tudo e nada ao mesmo tempo. O que é formação? O que é inclusão digital? O que é comunidade? O que é monitor? O que é ação? Enfim, tudo estava tão definido e, ao mesmo tempo, tão pouco definido nas infinitas compreensões do que tínhamos que fazer. A base do trabalho se tornou a discussão, provocando o encontro e o desencontro dos diversos entendimentos sobre todos os assuntos referentes à Rede de Formação. Para isto, utilizamos diferentes estratégias, conforme as características do ambiente onde o encontro se dava.

No plano do presencial, utilizamos intensamente estratégias de conversação em grupos. Estes grupos eram formados para discutir e construir definições a respeito de diferentes temas relevantes para o nosso fazer. No debate, participavam os integrantes dos Polos Regionais e Ministérios e a nós, do Polo Nacional, coube o papel de construir os registros, sintetizar os argumentos e devolver para a rede o resultado, para ser reconhecido e validado por todos. Já nos primeiros encontros presenciais, vislumbrávamos que muitos temas como conselho gestor, apropriação comunitária, projetos, eram muitas vezes representantes de campos de saberes e poderes, cada uma clamando por seu status de verdade.

Ao trazer à tona este jogo de disputa do estabelecimento da verdade, o nosso trabalho foi, desde o início, cuidar para registrar falas múltiplas, não suprimir nenhuma posição existente e alimentar constantemente novos entendimentos do que está em discussão. Estas ações tem o sentido de garantir o entendimento do projeto enquanto processo em constante movimento de diferenciação e, não, pura e estanque repetição.

Com isto, novos territórios puderam se constituir. E estes novos territórios se transpuseram para a internet na forma de conversa na lista de discussão por e-mail. Em um primeiro momento, antes dos encontros presenciais, esta lista teve o importante papel de permitir que as pessoas se apresentassem e conhecessem umas às outras. A partir dos encontros, esta lista tornou-se a possibilidade de contato constante entre os eventos presenciais e garantir certa dinamicidade à conversa. Nestes momentos, novamente, os diferentes modos de se relacionar se punham em jogo, puxando pra cá e pra lá cada acordo estabelecido, tornando perceptíveis as diferentes formas de compreender e operar os acordos estabelecidos. Nestes momentos de conversa à distância, muitas vezes, nossa ação se pautou em tentar perceber qual o sentido de cada uma das colocações feitas, que cenário que elas queriam instituir no jogo de forças em movimento. O tempo todo nos perguntávamos: o cenário que se forma dá fluência a novas construções ou emperra o surgimento do novo? As pessoas se sentem implicadas no processo a ponto de se expor e produzir ou estão alheias? Com esse olhar, buscamos escolher intervenções que põem em circulação a decisão tomada por todos, retomando os registros realizados, bem como convocando para a fala aqueles que poderiam compor novas formas de olhar para o discurso que estava se tornando vigente.

Outro espaço online foi relevante para constituir este modo de se relacionar e produzir de forma mais coletiva: o livro colaborativo do site da Rede de

Formação. Esta ferramenta, disponível na plataforma de gerenciamento de conteúdos Drupal, permite que todos os membros de uma comunidade possam criar e editar páginas, armazenando o histórico de revisões. Conforme as decisões eram tomadas de forma coletiva nos encontros presenciais e discutidas na lista, as produções se encaminhavam em livros colaborativos online. Desse modo, as produções que foram consolidando o entendimento de todos sobre o que seria a Rede de Formação, seus conteúdos, seus processos, foram sendo construídas por várias mãos em um processo visível e aberto para todos a todo momento.

Ao longo do processo da Rede temos acompanhado mudanças na estrutura organizacional, nos modos de encaminhar as produções, nos “especialismos”, na organização e gestão das equipes.

Ao final do primeiro semestre de Programa Telecentros.BR, a Rede de Formação produziu um documento, intitulado Documento Orientador da Rede de Formação (2011), que buscava dar voz às novas diretrizes constituídas pelo grupo. O documento foi considerado uma atualização do Manual Operacional de Rede de Formação e instituiu o Comitê Gestor como principal instância de tomada de decisão da Rede Nacional de Formação para Inclusão Digital. Este comitê é constituído pelo Polo Nacional, pelos Polos Regionais e Estaduais, e pelo Ministério do Planejamento. Ficou decidido, pela Rede, que cabe a este comitê desenvolver as diretrizes da Rede de Formação, bem como orientar e avaliar as práticas de formação, os modos de cuidar e de operar a gestão da Rede, entendendo que são práticas distintas, mas indissociáveis.

O papel do Polo Nacional é reconhecido por todos como sendo o de promover e garantir espaço para colaboração e articulação entre os Polos Regionais e Estaduais da Rede de Formação para a produção, deliberação e análise dos processos sociais e formativos da Rede. Prepara, organiza e media as reuniões do Comitê Gestor, bem como garante e facilita a integração das atividades e produções para que suas ações estejam de acordo com as diretrizes e padrões decididos coletivamente.

Com este documento, a rede registra e publica para si e para a sociedade as mudanças que foram acontecendo a partir das relações que foram sendo estabelecidas. Essas mudanças, de certa forma, tornaram sua estrutura menos hierárquica pois as decisões relativas aos processos de formação estão sob responsabilidade do grupo como um todo, não cabendo mais, exclusivamente, a um Ministério ou ao Polo Nacional. Por consequência, os processos passaram a ser vistos como resultados de resoluções

coletivas e, portanto, mutáveis conforme forem sendo identificados pontos de desestabilização do instituído por seus sujeitos, no processo de seu fazer.

De certa forma, temos conseguido desenhar um campo comum, no qual buscamos criar as condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro. Diferente de muitos espaços e instituições, na Rede de Formação pode-se experimentar desestabilizações contínuas em sua potência e seu mal-estar. Com isso, estas desestabilizações não engessam, mas criam novas produções que são registradas, a cada momento por um ator diferente, e que rebatem na rede reconstituindo-a, constantemente, de forma mais coerente com o momento vivido. Isto, conseqüentemente, tem implicações nos produtos e processos formativos que esta rede gera e que tem ganhado escala cada vez mais abrangente, conforme um maior número de pessoas passa a integrar o programa.

EXERCÍCIOS DE PRODUÇÃO COLETIVA – UM PROCESSO DE AMADURECIMENTO

Feito esse olhar para um panorâmico da Rede, agora nos deteremos em recortes específicos. Neste primeiro momento, nosso foco será o modo de produzir, para dar visibilidade ao modo como as decisões tomam corpo no cotidiano do nosso trabalho, a partir da narrativa a respeito da construção da Formação de Tutores. Em seguida, falaremos sobre o Curso de Formação online para os monitores dos telecentros e os movimentos em sua construção.

- Primeiro movimento – Formação de tutores

Conforme já descrito anteriormente, o Curso de Formação de Monitores para o Programa Telecentros.BR envolve atividades a distância, com duração de 480 horas no total. Neste curso, cada turma de 30 deve ser acompanhada por um tutor. Este profissional tem como papel acompanhar o monitor em sua trajetória no curso online e ativar uma rede de compartilhamento de experiências e saberes. Para construir essa formação, realizamos um encontro presencial que mapeou o perfil dos tutores de cada território, experiências prévias com tutoria em cada um dos polos, conteúdos

considerados importantes. Foram dois dias de intensas discussões, até que se definiram os objetivos:

- Refletir sobre o papel do/a tutor/a, sua atuação como educador/a a distância, bem como, mediador/a do processo de ensino e aprendizagem;
- Conhecer a ferramenta Moodle suas possibilidades de uso a educação a distância;
- Conhecer a Rede Nacional de Formação para Inclusão Digital do Programa Telecentros.BR;
- Conhecer e vivenciar o Curso de Formação dos Monitores do Telecentros.BR
- Analisar as principais características da Educação à Distância – EAD, mediante a comparação das diversas propostas de ensino-aprendizagem a distância;
- Compreender a importância das organizações sociais para o fortalecimento dos programas de inclusão digital;
- Elaborar um plano de ação para acompanhamento dos/as monitores/ras na Rede de Formação do Telecentros. BR

O desenho da proposta foi todo construído coletivamente e apresentado para a rede, contendo encontros presenciais e ações online, na plataforma Moodle, e com o uso de redes sociais. O conteúdo seria disposto a partir dos seguintes eixos: inclusão digital, educação a distância e articulação social. A construção deste conteúdo foi feita em rede, da seguinte forma:

- Polos São Paulo e Centro-Oeste ficaram responsáveis pelo eixo Inclusão Digital
- Polos Sudeste, Ceará e Nordeste construíram Educação a Distância
- Polos Norte e Sul elaboraram o eixo de Articulação Social.

Constituímos um grupo de trabalho, com cronograma de responsabilidades e ações bem definidas. Cada dupla de polos, durante duas semanas, teve que trabalhar na explicitação de pontos de vista e na busca de acordos, em caso de divergências. Para essas conversas, foram utilizados chats, telefonemas, troca de e-mails, mensagens instantâneas e, quando a discussão paralisava ou não se conseguia

chegar a uma decisão, nós, do Polo Nacional, nos posicionávamos de modo a facilitar a relação. Todo o conteúdo passou por nossa revisão e legitimação, sempre com o olhar de que entrava no ar uma primeira versão, fruto de um primeiro processo de construção coletiva. Estava claro, para todos, que uma segunda versão seria construída quando a Rede estivesse mais amadurecida em seus processo. Alguns meses depois, em um encontro presencial, todo o conteúdo foi lido e analisado por integrantes dos diversos polos, que agora trabalham, conjuntamente, na proposição de mudanças.

O trabalho em conjunto, apesar de mais difícil e demorado, promoveu encontros e possibilitou com que diferentes pontos de vista fossem postos em cheque, a fim de se chegar a uma proposta conjunta, em que as pessoas se sentissem representadas. Essa tem sido uma estratégia de trabalho para garantir que um conteúdo não seja imposto e que olhares e propostas diferentes sejam considerados. Esse exemplo explicita também que temos escolhido construir coletivamente o sentido de cada produção, para fazê-la conjuntamente, ao invés de convidarmos especialistas de fora da Rede de Formação para produzir conteúdos a partir de uma visão descolada do processo e que geraria uma replicação.

2. Movimento atual – Formação Online de Monitores

O desenho inicial do Curso de Formação de Monitores para o Programa Telecentros.BR apresentava um formato-base. Estruturava-se em dois eixos pedagógicos (elaboração de projetos comunitários e acesso a conteúdos e atividades formativas) e quatro eixos temáticos – gestão de telecentro, monitoramento e avaliação; participação comunitária; tecnologia da informação; produção e publicação de conteúdo. Os conteúdos e atividades seriam propostos em uma plataforma de ensino a distância, tendo 480h de duração, divididas em três módulos:

- módulo 1: apresentação de um panorama geral dos eixos temáticos;
- módulo 2: adensamento conceitual nos eixos temáticos;
- módulo 3: aplicação prática dos conteúdos, com o projeto comunitário.

Nota-se, nesta proposta inicial, a determinação de conteúdos iniciais obrigatórios e uma sequência linear e progressiva de apresentação de conteúdos e aprofundamento na proposta. Além disso, a realização de projetos comunitários se daria somente ao final do percurso formativo do monitor, sendo uma aplicação prática dos conteúdos estudados anteriormente – numa lógica que pode significar a necessidade de adquirir ferramentas básicas antes do contato com a experiência.

No primeiro seminário da Rede de Formação, foi proposta uma atividade em subgrupos, a fim de construir os primeiros contornos para a proposta de formação. A convocação apostava no percurso de cada um e no compartilhamento de saberes, e coube a nós, mediadores das rodas de conversa, representantes do Polo Nacional, o papel de ampliar o olhar para as contribuições, intervir nos discursos e registrar abertamente a discussão. Cada um dos registros foi compartilhado e esses documentos foram e são tomados como pontos de parada provisórios, feitos coletivamente, que guardam, sempre, abertura para futuras modificações. O trabalho em pequenos grupos possibilitou a narrativa de experiências, a discussão dos temas de forma mais aprofundada, a explicitação de apostas e a deliberação de algumas ações. A partir desse registro, foi possível construir um primeiro mapa de temas considerados importantes para a Rede, no que concerne a uma formação de monitores. Como resultante desse encontro houve, também, a decisão de todos os Polos em colaborar para a construção conjunta da formação em nível nacional, levando em consideração a experiência e conhecimento de todos os envolvidos.¹⁹⁶

No segundo encontro da Rede de Formação, a decisão de mudar a lógica da formação impacta nossas ações: a proposta modular da formação é substituída por duas fases – uma primeira fase de ambientação e primeiro contato com alguns conteúdos e uma segunda fase para aprofundamento. Fica, então, pactuada uma sequência ainda linear:

- o monitor iniciaria sua formação com 40 horas, que se dividem no que chamamos de Ambientação (com conteúdos sobre o Programa, discussões sobre o papel do monitor, etc.) e Voo Rasante (breve passagem por conteúdos a serem aprofundados posteriormente;

- na segunda fase, o monitor deveria escolher uma das Zonas Temáticas (Inclusão Digital, Compartilhamento, Comunicação

196

Internet www.telecentros.br.com/node/1.

relatório deste seminário está disponível na página da

Comunitária, Telecentros, Comunidade, Cultura Digital, Redes, História) e percorrer todo seu conteúdo, além de desenvolver um projeto comunitário.

Embora, nesse desenho, o monitor já pudesse escolher em qual tema se aprofundar, a formação ainda estava pautada em um forte trabalho com conteúdos, pensados de modo linear, como sequência que garantia o aprofundamento no saber. É com um amadurecimento da rede, a partir da experimentação de construções coletivas, no encontro em março de 2011 que se propõe um desenho de Fase 2 para o Curso que:

- coloca foco no Projeto Comunitário e pauta sua construção desde o primeiro momento;
- apresenta os conteúdos de forma distribuída, cabendo ao monitor escolher seu percurso, podendo este transitar por diferentes zonas temáticas a todo momento conforme sua necessidade e interesse.

Para compreender melhor o salto a que nos referimos, é importante considerar alguns aspectos da Educação a Distância:

- o Moodle, embora seja uma plataforma de Educação a Distância que garante interação, é muitas vezes utilizado como repositório de conteúdo;
- ações a distância muitas vezes são vistas e utilizadas apenas como forma de atingir um maior número de pessoas a menor custo;
- materiais construídos para EAD podem ser vistos como simples objetos a serem visualizados, sem interação, sem elaboração ou discussão posterior. Muitas vezes, são replicados sem nenhuma atenção ao público a que se dirige;
- cursos e formações, muitas vezes, são vistos como um processo de acúmulo de repertório que exige um etapismo.

A nova proposta para a Fase 2 do Curso deixa os conteúdos disponíveis tais como na internet, ou seja, o monitor escolhe o que vai acessar e em que momento. Há um cuidado de propor atividades para auxiliar o monitor a fazer seu percurso,

identificando seus interesses e necessidades, partindo do pressuposto de que se trata de um processo de mapeamento de questões e descobertas. O acompanhamento do tutor deve acontecer com bastante proximidade, isto é, ele deve conhecer bem cada um dos monitores de sua turma, para conseguir melhor orientá-lo. E, por fim, os conteúdos, porque construídos pela Rede, podem ser editados a qualquer momento, a partir das demandas que aparecerem ao longo do uso dos materiais.

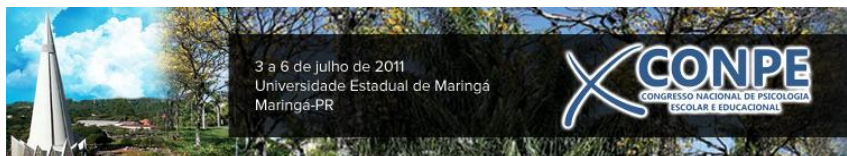
Com isso, poderemos trazer à tona várias experiências de inclusão digital e colocá-las à disposição: projetos dos monitores, formação das iniciativas, repertórios dos polos. A possibilidade de criar está aberta a todos e vamos construir o conceito de inclusão digital do Programa a partir das experiências que vivenciamos.

CONCLUSÕES FINAIS

Em nossa narrativa, buscamos explicitar como a construção de um processo de formação está necessariamente imbricada com as estratégias de gestão da organização que a realiza. Nosso exercício foi o de refletir sobre as escolhas que realizamos ao longo destes nove meses de gestão da Rede Nacional de Formação para Inclusão Digital e como estas escolhas tem se refletido no modo de produção da formação e nos produtos que são apresentados. Estas estratégias que se desdobram na rede são processos formativos da própria Rede de Formação, produzindo subjetividades que compreendem o formar de novos jeitos e produzem segundo esta novas compreensões. Cada vez mais se torna relevante para nós estabelecer uma coerência durante todo processo de elaboração da formação. Desta forma, temos constituído processos que buscam deixar explícitos seus sentidos desde o princípio e também como que estes sentidos vão se realizando em cada etapa concretizada. Como consequência temos a mutação constante das relações na Rede de Formação para atender a um nível cada vez maior de interação e colaboração entre os seus atores e a reelaboração constante dos processos formativos estabelecidos para que cada vez mais estes se tornem coerentes com o nível de interação e colaboração atingido pela rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documento Orientador da Rede de Formação (2011). Recuperado em 17 de maio, 2011, de <http://www.telecentros.br.com/content/formação>



Manual Operacional da Rede de Formação (2010). Recuperado em 17 de maio, 2011, de http://www.inclusaodigital.gov.br/telecentros/materiais-rede/manual_rede.pdf

Rocha, M. L. (2006). A Formação como Acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In A. Marcondes, A. Fernandes, M. Rocha (Org). Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rolnik, S (1997). Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. Recuperado em 17 de maio, 2011, de <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAVALEIRO, Patricia Cristina

Formaggi patyformaggi@yahoo.com.br

SFORNI, Marta Sueli de Faria – UEM –

martasforni@uol.com.br

RESUMO

A teoria histórica cultural trouxe várias contribuições para a compreensão da constituição do indivíduo como ser que se desenvolve culturalmente por meio das interações sociais e das apropriações culturais. É comum educadores e pesquisadores afirmarem que essa teoria contribui para a organização da prática pedagógica. Porém, a relação entre os conceitos de uma teoria do campo da psicologia e a prática pedagógica, vinculada mais diretamente ao campo da didática e da metodologia de ensino, não é automática. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo estabelecer a relação entre alguns conceitos da teoria histórico cultural e o ensino de conteúdos escolares, de modo especial, identificando elementos teórico-metodológicos nos estudos de Vigotski e Leontiev que possam orientar a atividade de ensino. Os estudos de Vygotski sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como sobre os conceitos científicos e espontâneos possibilitaram compreender o movimento da aprendizagem dos conceitos científicos e também os níveis de apropriação do conhecimento, ou seja, o percurso que ocorre do plano externo para o interno no processo de aprendizagem. Seus estudos forneceram ferramentas que possibilitam identificar os conteúdos que os alunos já dominam e também aqueles que necessitam da intervenção do professor para serem apropriados. Os conceitos de Leontiev, sistematizados na Teoria da Atividade, ofereceram elementos importantes para o entendimento acerca da elaboração ativa dos conteúdos pelos alunos e ainda propiciaram elementos necessários para entender a atividade de estudo, como a atividade que mais impulsiona o desenvolvimento dos escolares, desde que a apropriação dos conhecimentos não ocorra de forma passiva, mas mediante uma atividade que envolve necessidades, motivos, ações e operações por parte dos estudantes. Desse modo, é possível afirmar que alguns conceitos elaborados por



Vygotski e Leontiev contribuem para o planejamento de ações docentes que podem potencializar o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ensino; Aprendizagem; Teoria histórico-cultural.

Introdução

Autores da Teoria Histórico Cultural, como Vigotski e Leontiev, desenvolveram pesquisas referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e seus estudos oferecem subsídios teóricos que auxiliam na compreensão e organização do ensino com vistas ao desenvolvimento humano.

Os estudos de Vigotski e seus seguidores trouxeram várias contribuições para a compreensão da constituição do indivíduo como ser que se desenvolve culturalmente por meio das interações sociais e das apropriações culturais. Na visão deste autor, a apropriação dos elementos culturais proporciona ao sujeito a modificação de seus processos mentais. Desse modo, a educação sistemática (escolar), ao ter como objeto parte dos elementos culturais produzidos pela humanidade, constitui-se em um dos principais meios de desenvolvimento do psiquismo.

Os estudos de Leontiev (1998, 2004) sobre a teoria da atividade possibilitam compreender o movimento ativo do sujeito no processo de apropriação da cultura. Para ele, é por meio da ação consciente sobre o mundo que o sujeito se apropria dos conhecimentos.

No presente artigo serão discutidas algumas contribuições teóricas de Vygotski e Leontiev que fornecem elementos que auxiliam na organização do ensino tendo em vista a aprendizagem promotora do desenvolvimento. Serão abordados temas como a aprendizagem dos conceitos espontâneos e científicos, a importância da mediação do professor no processo de internalização dos conteúdos e o papel da atividade do estudante na apropriação do conhecimento.

Aprendizagem de conceitos espontâneos e científicos: especificidade dos conteúdos escolares

De acordo com a teoria de Vigotski (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interiorização dos elementos fornecidos pela cultura nas interações sociais. Esse processo não ocorre de forma direta, mas se constitui em uma relação mediada por elementos externos e internos ao indivíduo. A apropriação dos elementos culturais possibilita ao sujeito modificar suas relações com os fatos e fenômenos do mundo circundante.

Dentre esses elementos culturais, Vigotski (2001) atribui papel de destaque aos conceitos. Ao distinguir o processo de apropriação de conceitos espontâneos e

científicos, o autor evidencia a diferença entre a aprendizagem que ocorre no cotidiano e a aprendizagem de conteúdos escolares. Considerando que a linguagem escrita comporta conceitos, técnicas e convenções não facilmente apreendidas pelos sujeitos que com ela interagem, é possível inferir da discussão do autor elementos importantes para se pensar a aprendizagem da linguagem escrita.

Os fenômenos e objetos existentes no mundo são representados por um termo expresso, geralmente, por símbolos e palavras. Esse termo tem um significado relativamente estável e por isso permite a comunicação entre as pessoas. Os termos e seus significados são denominados conceitos. Mediante essa forma de representação da realidade os homens organizam subjetivamente o mundo objetivo.

Vigotski (2001) distingue dois tipos de conceito: o espontâneo ou cotidiano e o científico. Os conceitos espontâneos resultam da aprendizagem dos elementos adquiridos nas relações cotidianas com a interação entre as pessoas; já os conceitos científicos decorrem da produção dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, e para sua aprendizagem são necessárias ações intencionais, dirigidas e organizadas.

Os conceitos científicos e espontâneos são diferentes em vários aspectos, desde as relações de cada um com os objetos e fenômenos até as operações mentais envolvidas em sua apropriação: “[...] ambos os conceitos se comportam de maneira diferente em tarefas idênticas que requerem operações lógicas” (VYGOTSKI, 2001, p. 262).

Com relação ao curso de desenvolvimento dos conceitos, enquanto os espontâneos são ascendentes, os científicos são descendentes. As operações intelectuais realizadas na apropriação dos espontâneos partem do processo indutivo, e por isso caminham dos objetos para os conceitos, enquanto os científicos partem do método dedutivo, apreendendo primeiro o conceito e depois a relação com os objetos. O nível de elaboração mental exigido pelos conceitos científicos se diferencia daquele exigido pelos espontâneos, pois estes vinculam as experiências cotidianas, já os científicos envolvem operações mais abstratas que mobilizam as funções do pensamento e ao mesmo tempo impulsionam o desenvolvimento psíquico.

A apropriação dos conceitos espontâneos pode ocorrer de forma ocasional, pois sua apropriação não exige necessariamente a consciência das relações de aprendizagem; assim sendo, esse processo parte do inconsciente para o consciente; já na apropriação dos conceitos científicos é necessária a atividade consciente, pois regularmente eles são aprendidos em uma situação distante daquela de uso real. Ademais, devido a sua maior

complexidade, dificilmente seu significado pode ser inferido das situações em que estão presentes.

A teoria de Vigotski salienta a necessidade de organizar a prática educativa de forma que impulse o aluno rumo à apropriação dos conhecimentos científicos, visto ser a apropriação deles que diferencia a formação dos processos mentais, possibilitando o desenvolvimento de operações intelectuais como abstração, análise e generalização. A esse respeito Sforzi (2004) assim se manifesta:

O conhecimento científico não é apenas a continuação, aprofundamento ou ampliação da experiência concreta, mas exige ir além dela, buscar sua essência a partir da percepção dos nexos internos das coisas oportunizada por meios especiais de abstração, análise e generalização. A noção das coisas não é, portanto, assimilada diretamente pelo indivíduo, como procura encaminhar o ensino escolar (SFORZI, 2004, p. 68).

Os conceitos científicos possibilitam o desenvolvimento de funções que não poderiam aparecer somente pelos conceitos espontâneos; porém nesse processo os conceitos científicos dependem dos espontâneos, porque se formam na base de pensamento formado por estes. Para que os conceitos científicos sejam apropriados é necessária uma elaboração ativa pelo sujeito para que esses conteúdos funcionem como mediadores dos processos de desenvolvimento, desencadeando funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. Na visão de Vigotski,

[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 260).

Os conceitos espontâneos envolvem generalizações relacionadas a experiências sensoriais bastante próximas do objeto concreto, envolvendo funções como a visualização, a comparação e a observação do objeto de aprendizagem; já os conceitos científicos estão mais distantes do objeto concreto, envolvendo, para a sua apreensão, a imaginação, a atenção arbitrária e a relação com outros conceitos. Por isso, a aprendizagem dos conceitos científicos exige o desenvolvimento de atividades abstratas

que, ao mesmo tempo em que proporcionam a assimilação dos conceitos científicos, impulsionam também o desenvolvimento das funções envolvidas na apropriação dos conhecimentos.

Os conceitos científicos com sua relação inteiramente distinta com o objeto - mediados por outros conceitos - com seu sistema hierárquico interior de inter-relações -, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Essa aprendizagem implica um ensino escolar organizado e sistemático, bem como formas de comunicação diferentes daquelas decorrentes das relações cotidianas.

A aprendizagem de conceitos pelos alunos se constitui em um processo de apropriação ativa, e por isso mobiliza e desenvolve funções mentais que de sociais tornam-se internas ao indivíduo. Neste sentido, a organização do processo de ensino dos conceitos precisa priorizar atividades em que a apropriação dos conteúdos envolva funções que vão além do simples uso da memória. Nesse processo de internalização dos conteúdos a mediação do professor é relevante para conduzir a organização do ensino por meio de atividades em que a aprendizagem trilha o caminho das elaborações coletivas às individuais.

Processo de internalização: a relevância da mediação

Segundo Vigotski (2007), a apropriação dos elementos culturais parte das relações sociais para as individuais, ou seja, a aprendizagem de um conceito ocorre primeiramente na relação entre as pessoas ou interpsicológica e depois se transforma em conhecimento individual, constituindo uma relação intrapsicológica:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológico) e depois, no interior da criança (intrapsicológico) (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Dessa forma, o que Vigotski denomina internalização é o processo de reconstrução interna de uma operação externa. O processo de internalização da cultura se constitui em uma atividade individual, guiada e regulada pela consciência.

Este autor aponta também algumas características do processo de internalização e algumas condições para que esse processo se efetive. A apropriação de signos se apresenta como fator de grande relevância no processo de internalização, pois estes passam a ser mediadores entre o sujeito e suas ações “[...] Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 57). Desse modo, os tipos de interação entre os sujeitos e destes com os fenômenos determinam a qualidade da internalização dos elementos culturais.

A internalização não ocorre de forma direta, como um processo de simples transferência da esfera social para a pessoal, mas envolve operações conscientes e funções abstratas. Em algumas situações, o processo de desenvolvimento ocorre gradualmente ou dura para sempre, como um processo de desenvolvimento prolongado: “[...] A transformação de um processo interpessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Nesse processo de apropriação ativa pelos alunos o professor ocupa a função de sistematizar os conhecimentos para que propicie o desenvolvimento dos alunos. O ensino devidamente organizado possibilita as transformações das funções potenciais do aluno em funções reais. Vigotski contribui para o entendimento sobre como a mediação pedagógica pode auxiliar nesse processo.

No contexto escolar, o conceito de mediação pedagógica pode ser compreendido como uma ação fundamental para organizar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de que as intervenções pedagógicas propiciem a internalização dos conhecimentos escolares.

Pode-se dizer que a função da escola é contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas desenvolvem na coletividade, na relação com os outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando na zona de desenvolvimento próximo (FACCI, 2004, p. 226).

Desse modo, fica claro que a aprendizagem oportuniza maior possibilidade de desenvolvimento. Entretanto, nem todas as formas de aprendizagem garantem desenvolvimento, mas apenas a que oferece ao aluno a apropriação de instrumentos e signos que favoreçam a potencialização do pensamento. De acordo com Sforzi (2004) um ensino que promove o desenvolvimento constitui-se num sistema que proporciona o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Considero que, de modo geral, todo ensino escolar desenvolve, de alguma forma, as capacidades intelectuais das crianças. A qualidade dessas capacidades é que pode ser questionada. Portanto, na análise de qualquer sistema de ensino (metodologia, conteúdo, avaliação, interações propiciadas...) deve-se perguntar se tal sistema assegura a apropriação, pelas crianças, de determinadas capacidades necessárias à realização de ações e operações já possibilitadas pelo nível de desenvolvimento científico alcançado, representado nos signos disponíveis na cultura (SFORZI, 2004, p. 45).

A concepção de desenvolvimento que o professor tem é o fio condutor para a organização da prática pedagógica. Assim, a escolha do material didático, da metodologia e da avaliação está ligada à concepção de aprendizagem e desenvolvimento de quem organiza o processo de ensino.

Nos estudos de Vigotski, pensar um ensino capaz de promover o desenvolvimento é organizar a apropriação dos conhecimentos partindo daquilo que a criança já domina e atuar nos conhecimentos que ainda não são do seu domínio. Para compreender o processo de aprendizagem, Vigotski estabeleceu como parâmetro duas zonas de desenvolvimento, denominadas zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.¹⁹⁷

Essas duas zonas de desenvolvimento permitem revelar o estado de desenvolvimento psíquico da criança e servem para orientar a relação entre o desenvolvimento e a organização do processo de ensino e aprendizagem.

A zona de desenvolvimento real se constitui nas funções dominadas pela criança que já estão amadurecidas. Compreende as tarefas que ela já sabe realizar sem a intervenção do adulto: “[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define

¹ As zonas ou níveis de desenvolvimento do pensamento estudadas por Vygotsky recebem diferentes denominações, como: atual e imediato; real e proximal decorrentes das traduções dos textos soviéticos. Por isso, será utilizado nesta pesquisa o termo real e proximal como forma de uniformização dos termos que designam as zonas de desenvolvimento durante a pesquisa.

funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Esse nível permite identificar o desenvolvimento “retrospectivamente”, ou seja, torna evidentes as habilidades já adquiridas pela criança.

O nível de desenvolvimento que Vigotski definiu como zona de desenvolvimento proximal revela o potencial da criança e designa as suas capacidades que estão em maturação. Esse nível caracteriza-se pelas funções que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas consegue fazê-la com a ajuda dos adultos. Entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ela consegue com ajuda (zona de desenvolvimento proximal) é que se localiza a possibilidade de desenvolvimento da criança:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal é o nível que deve ser mudado para que o aluno atinja o nível real; ou seja, o ensino devidamente organizado deve atuar na zona de desenvolvimento proximal para que as tarefas que a criança realiza com ajuda e colaboração de adultos mais tarde sejam realizadas de forma independente, passando a compor a zona de desenvolvimento real:

[...] A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, proporcionando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A compreensão de zona de desenvolvimento proximal fornece elementos para planejar as situações de ensino. Ela permite esboçar as operações que estão em processo de aprendizagem e caracteriza o desenvolvimento “prospectivamente”, ou seja, revela aquilo que o aluno ainda só é capaz de fazer com ajuda das pessoas mais experientes, mas futuramente será capaz de realizar sozinho:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionários (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Vigotski enfatiza a necessidade da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento, pois é a atuação do adulto nas funções em processo de desenvolvimento que consolida esse processo. Levando essa situação para a escola, entende-se que o professor é o adulto responsável por atuar nas funções que estão em processo de desenvolvimento, isto é, na zona de desenvolvimento proximal. Tem-se então que:

[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer amanhã sozinha (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Desse modo, aquilo que as crianças não dominam de forma independente, mas só por meio da ajuda, direção e assistência do professor, elas desenvolverão de forma independente no futuro. Neste sentido, o professor tem a função de organizar o processo de ensino e atuar na zona de desenvolvimento proximal do desenvolvimento do aluno para que “amanhã” esse nível se torne real, ou seja, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje se torne o nível real da criança no futuro.

[...] a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando amadurecer e a se desenvolver (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Assim, a mediação do professor se apresenta como condição indispensável para direcionar a internalização dos conhecimentos. Nesse contexto, a mediação precisa ser a ponte entre os conhecimentos científicos e o aluno, e para tal o professor precisa relacionar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, isto é, buscar nos

conhecimentos teóricos o embasamento da prática, bem como partir da prática para aprofundar os conhecimentos teóricos. Nas palavras de Facci (2004, p. 242),

Os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos; cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o desenvolvimento intelectual e afetivo (FACCI, 2004, p. 242).

Para organizar as atividades de ensino de modo a promover a aprendizagem e atender às necessidades da criança o professor precisa conhecer como ocorre o seu desenvolvimento. Devido a isso, o próximo item desta investigação contempla as contribuições da Teoria da Atividade sistematizada por Leontiev, visto que ela fornece elementos para conhecer a atividade principal, isto é, a atividade que impulsiona o desenvolvimento do sujeito em cada fase da vida.

A compreensão da estrutura da atividade principal em cada fase do desenvolvimento psíquico fornece elementos para que o professor saiba como organizar o ensino de acordo com a atividade que exerce maior influência no desenvolvimento dos alunos. Muito mais que isso, envolve o aluno em situações de ensino que realmente promovem o seu desenvolvimento.

O papel da atividade do estudante na apropriação do conhecimento

As apropriações culturais que o indivíduo realiza ao longo de seu desenvolvimento são o que o constitui como ser humano. No entanto, essas apropriações não ocorrem de forma passiva, ou como um simples ato de transferência dos elementos sociais para o plano individual:

Para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo, ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles, uma atividade adequada (se bem que não idêntica evidentemente) à que eles cristalizaram para si (LEONTIEV, 2004, p. 254).

Para apropriar-se dos conteúdos, o indivíduo tem que exercer uma atividade adequada em conjunto com os modelos de ação dos adultos mais experientes, ou seja, no processo filogenético para a criação dos objetos houve a necessidade de uma elaboração ativa por parte dos homens; no processo de aprendizagem individual (ontogenético) não é diferente, a aprendizagem do sujeito precisa ser movida pela mesma necessidade que levou à criação de tal conteúdo no plano de desenvolvimento dos homens historicamente. Desse modo, se a escrita foi criada no plano filogenético motivada pela necessidade de comunicação, tal necessidade precisa permear também a apropriação da escrita no plano ontogenético.

Leontiev expõe que o processo de aprendizagem dos conteúdos precisa ser efetuado pelo sujeito por meio de uma atividade pela qual este realize o caminho de criação que o conhecimento conserva:

Para se apropriar de um objeto ou de um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente a que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 2004, p. 341).

O processo de desenvolvimento da criança inicia-se quando ela se insere no mundo. Na relação com as outras pessoas surgem na criança necessidades de se apropriar dos elementos culturais criados ao longo dos tempos. Desde que inserida nas relações sociais a criança tem suas apropriações mediadas e conduzidas pelas pessoas mais experientes. Desse modo, as mediações realizadas pelas pessoas mais experientes se constituem como condição elementar para a apropriação da cultura:

[...] as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas relações com os homens, que sejam inseridas num processo da comunicação, esta condição é sempre realizada, pois a idéia do indivíduo, da criança a sós com o mundo objetivo, é uma abstração totalmente artificial (LEONTIEV, 2004, p. 254).

O processo de internalização da cultura precisa ser consciente e ativo por parte do indivíduo. Esse processo ativo é chamado por Leontiev de atividade, e é por meio dessa atividade que ocorre a internalização dos elementos da cultura enquanto um ato de pensamento:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998, p. 122).

A apropriação ativa dos elementos culturais pelo sujeito ocorre por meio de uma atividade principal. Em cada etapa do desenvolvimento existe uma atividade principal diferenciada, que consiste em diferentes relações entre o sujeito e a apropriação dos elementos culturais. Desse modo, a atividade dominante que orienta as apropriações da criança de três anos distingue-se de uma criança de sete anos.

Na concepção de Leontiev (2004), uma atividade dominante apresenta três características fundamentais, descritas a seguir:

1. Diferencia-se dos outros tipos de atividade. Ela é dominante porque impulsiona o desenvolvimento. Por exemplo, no período em que a criança ingressa na escola, a sua atividade principal passa a ser a atividade de estudo, ou seja, todo o seu desenvolvimento está relacionado ao desempenho das atividades escolares;
2. É aquela que forma ou desenvolve os processos psíquicos de modo direto ou indireto. Na atividade de estudo, por exemplo, formam-se os processos psíquicos mais elaborados;
3. É responsável pelas principais mudanças psicológicas da personalidade correspondente a cada etapa do desenvolvimento. A entrada da criança na escola reorganiza todo o seu comportamento; suas necessidades se modificam e passam a ser orientadas pela atividade de estudo.

Leontiev (2004) argumenta que a mudança da atividade dominante está vinculada à mudança do lugar que a criança ocupa nas relações sociais mais próximas. A mudança da motivação para a nova atividade desempenha papel preponderante em seu ingresso na nova atividade. A atividade dominante que ela realiza até o momento da mudança para uma nova atividade começa a desaparecer; ocupa lugar secundário e cede

espaço para uma nova atividade dominante. A nova atividade abre as portas para um novo estágio de desenvolvimento, que compreende mudanças no sistema coletivo que compõe a atividade, isto é, os motivos, as ações e as operações.

No período pré-escolar, as relações que impulsionam a aprendizagem da criança são determinadas pela atividade lúdica. Por meio das brincadeiras e do jogo de papéis a criança se apropria do mundo dos adultos. Em certo período do desenvolvimento, a atividade lúdica perde seu domínio no processo de apropriação da realidade objetiva realizado pela criança. Esse fato é desencadeado pela entrada da criança na escola e constitui fator decisivo para que a atividade dominante de seu desenvolvimento passe a ser a atividade de estudo.

Embora as apropriações do sujeito sejam iniciadas nas relações sociais, é na atividade individual que de fato ocorre a apropriação do conhecimento. No plano individual, o sujeito ressignifica e reelabora os elementos culturais, tornando-os parte do próprio pensamento, e nesse contexto o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo se constitui em um processo ativo:

[...] este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se produza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Leontiev centrou seus estudos na relação entre as atividades concretas, externas ao indivíduo, e os processos mentais internos. Desse modo, pautado nos estudos de autores como Vygotsky e Elkonin, Leontiev elaborou o conceito de “atividade dominante”. Suas formulações se ocuparam principalmente no estudo dos níveis de tomada de consciência e do estabelecimento de significado na elaboração individual.

Segundo essa teoria, o desenvolvimento das funções psíquicas e o desenvolvimento da atividade se constituem em uma relação recíproca. Diz Leontiev:

Existe igualmente uma relação recíproca entre o desenvolvimento das funções e o desenvolvimento da atividade: o desenvolvimento das funções permite por sua vez à atividade correspondente realiza-se mais perfeitamente (LEONTIEV, 2004, p. 328).

Nesse processo de apropriação, a atividade envolve relação ativa e consciente do sujeito, e se efetiva por meio de ações e operações produzidas por determinadas necessidades e motivos.

A necessidade é a condição que orienta e conduz as apropriações do sujeito. A satisfação da necessidade se constitui no motivo que impulsiona as ações do sujeito. “Para que surja uma ação, é necessário que o seu objeto (o seu fim imediato) seja conscientizado na sua relação o motivo de aprendizagem em que esta ação se insere” (LEONTIEV, 2004, p. 320).

A execução de uma ação pelo sujeito precisa ser consciente para que ocorra aprendizagem, e para que seja consciente é preciso que ela tenha significado para o sujeito que a desempenha, isto é, ela precisa corresponder aos seus motivos de aprendizagem. Nesse âmbito, para entender uma ação é necessário compreender o motivo que conduz a atividade, pois ele é a força que direciona e orienta a sua realização.

Para compreender a relação entre motivo e ação, Leontiev (2004) apresenta um exemplo que possibilita entender a diferença do significado de uma atividade realizada por dois sujeitos. O autor explica que o significado da aprendizagem de uma data histórica ou de uma guerra civil possui significados diferentes para um indivíduo que apenas a estuda como um conteúdo escolar e para um que vá para os campos de batalha apostando sua vida por aquilo que a data representa.

A atividade é um sistema coletivo que na prática se efetiva por meio das ações e das operações que são dirigidas pelos objetivos a serem alcançados. As ações podem ser efetuadas de diversas maneiras, denominadas operações. A operação é o conteúdo indispensável de toda ação, porém ela não se identifica com a ação, ela consiste na tecnificação da ação, e de forma geral ela tende a ocorrer automaticamente.

A operação, antes de se constituir como um meio automático para executar uma tarefa, é sempre uma ação consciente, pois tem um fim em si mesma. Pode-se postular que a operação é uma ação que foi aprendida. Para explicar como uma ação se torna uma operação Leontiev utiliza o exemplo do processo de aprendizagem de um atirador. Quando o atirador está em fase de aprendizagem, tarefas como posicionar a espingarda e posicionar o seu corpo se apresentam como ações que possuem um fim em si mesmas, pois a intenção do atirador é concluir cada ação precisamente. Assim, para obter precisão no tiro, primeiro ele deve posicionar corretamente a arma; se ao desempenhar essa ação sua aprendizagem foi suficiente para cumprir o objetivo de

atirar, em outra situação em que essa ação for utilizada ela se torna uma operação. Uma vez que a ação tenha se automatizado torna-se uma operação e dá lugar na consciência para outras ações que precisam ser aprendidas.

As operações, quando automatizadas, ocupam lugar diferente na consciência, porque dispensam a atenção e a percepção exclusiva e liberam a consciência para outras ações. No entanto, em qualquer tarefa em que o indivíduo necessite retomar a operação automatizada enquanto uma ação, essa tarefa volta imediatamente à consciência e ele pode realizá-la novamente de forma consciente.

As ações que compõem a atividade relacionam-se com os objetivos que as suscitam; já as operações relacionam-se às condições em que as ações são desempenhadas. Por exemplo, para transmitir uma informação para uma pessoa, pode-se fazê-lo de várias formas, como telefonar, falar pessoalmente, mandar um *e-mail*. O motivo que conduz essa atividade é fazer a informação chegar até a outra pessoa. Esse motivo conduz a ação da atividade, que é transmitir a informação, porém as formas de resolver como telefonar, falar pessoalmente, mandar um *e-mail* corresponde às operações desempenhadas para atingir o motivo.

Na etapa escolar, aparecem novos motivos e necessidades que impulsionam as ações do sujeito. A entrada da criança na escola modifica as suas relações com os objetos e com as pessoas a sua volta. Essa etapa confere aos adultos um novo olhar em relação à criança, assim como as obrigações, os deveres e as tarefas sistemáticas exigem da criança um novo tipo de comportamento diante das tarefas propostas. Assim, o principal motivo e necessidade da etapa escolar para os alunos é a aprendizagem dos novos conteúdos e para o professor é a organização desse ensino para que a aprendizagem ocorra.

Desse modo, a atividade só existe quando há um motivo estabelecido. Conforme Leontiev (2004), um processo só pode ser considerado uma atividade quando as relações do homem com o mundo correspondem à satisfação de uma necessidade. Assim sendo, as atividades de aprendizagem organizadas na prática escolar devem promover motivos nos alunos, e devem ser desafiadoras para desencadear a aprendizagem. Atividades que envolvem só a memorização envolvem apenas a parte de operações de uma atividade; por outro lado, atividades que não têm significado para a criança e por isso não têm motivos explícitos correspondem somente à realização de ações que não envolvem a consciência, visto que os motivos implicados não são capazes de despertar uma ação consciente na busca da realização de certa tarefa.

É importante lembrar que os motivos de uma atividade são internos e fazem parte da atividade dominante da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra. Na fase escolar, a atividade dominante da criança é a atividade de estudo, por isso é de suma importância que a organização do processo de ensino e aprendizagem contemple atividades em que os motivos da tarefa a ser desempenhada pela criança sejam conscientes. Para tanto, os motivos que suscitam a ação precisam ser explícitos, porque só desse modo é que surgem as ações conscientes necessárias à execução das tarefas escolares.

As situações em que a criança precisa desempenhar uma tarefa e seus motivos internos não são suficientes para desencadear ações conscientes, não se constituem em um processo ativo de aprendizagem e por isso não podem ser consideradas atividades. Por exemplo, a criança que faz a tarefa somente para se livrar de um castigo, ou simplesmente para obter uma boa nota e agradar o professor, não tem suas ações desencadeadas pelo motivo que leva à aprendizagem do conteúdo envolvido. Nesse caso, os seus motivos conscientes são: livrar-se do castigo, poder brincar, agradar o professor. Esses motivos não correspondem à necessidade que seria própria da atividade e, por conseguinte, não são capazes de suscitar ações conscientes, enquanto parte de uma atividade dominante, que proporcione o desenvolvimento psíquico.

[...] muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de uma atividade, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento. Em outras palavras, as atividades que organiza para os alunos não os levam a uma atividade mental, não levam os alunos a adquirirem métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que vão assimilando (LIBÂNEO, 2002, p. 4).

Destarte, os objetos não trazem inscritos em si a forma de lidar com eles; é por meio da atividade social, ou seja, é no contato com as pessoas mais experientes que a criança se apropria do conhecimento. Em se tratando da etapa de estudo, essa apropriação se efetiva por meio da atividade devidamente organizada pelo adulto – nesse caso, o professor.

Considerações finais

Em se tratando da organização do ensino escolar, é imprescindível elaborar situações de ensino que exerçam maior influência sobre a criança e que seu desenvolvimento seja impulsionado pela atividade de estudo. O baixo desempenho dos alunos, demonstrados atualmente por meio das avaliações governamentais, indica a importância de organizar um ensino de acordo com as necessidades da criança em fase de estudo, isto é, a organização de um ensino que garanta a função social da escola no sentido de proporcionar uma educação humanizadora dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Nesse contexto, observa-se que os estudos realizados pelos autores Vigotski e Leontiev fornecem elementos que podem contribuir na organização da prática pedagógica. Os estudos de Vigotski oferecem contribuições relativas aos conteúdos científicos e espontâneos, esclarecendo a especificidade do conteúdo escolar e o seu movimento de apropriação. Assim, é possível compreender que a aprendizagem dos conceitos científicos exige do sujeito uma intensa atividade mental e devido a isso sua aprendizagem se diferencia das aprendizagens espontâneas. Ainda como contribuição da teoria de Vygotski, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e real, constituem-se em ferramentas importantes para nortear a organização da prática, permitindo a identificação dos conteúdos que precisam fazer parte da organização do ensino.

A compreensão da teoria da atividade elaborada por Leontiev possibilita a compreensão dos elementos que compõem a estrutura da atividade, bem como sua organização para que as tarefas de ensino sejam organizadas tendo em vista uma elaboração ativa pelos alunos como condição para a apropriação do conteúdo.

Assim é possível inferir que a importância dos conceitos das teorias desses autores só encontra validade quando de fato podem ofertar possibilidades de organização do ensino na qual o objetivo principal seja o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos rumo às apropriações dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

FACCI. M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**

Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção formação de professores).

LEONTIEV. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Ed. da USP, 1998, p. 86–103.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO. J. C. **Didática**: Novos e velhos temas. Ed. do autor, maio de 2002. Disponível em: <<http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2008.

SFORNI. M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1. ed. Araraquara: Editora JM, 2004.

VIGOTSKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR E PRISÃO PATERNA: UM ESTUDO DE CASO

Nelma Tavares¹⁹⁸

UFES

tavaresnelma@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi discutir a constituição da subjetividade das crianças que vivenciam a experiência de ter um dos seus pais sob a tutela do Estado. Percebemos que as crianças não só padecem com a ausência do progenitor, mas também, vivem um sentimento de exclusão de diversas dimensões - econômica, social e moral - o que interfere significativamente no desenvolvimento delas.

Palavras chave: crianças; prisão paterna; subjetividade; escola.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade é marcada por diversos problemas sociais que na maioria das vezes são fruto da exclusão social. A desigualdade, o preconceito, a marginalidade, a injustiça social estão presentes em todos os países. O modelo de desenvolvimento econômico, capitalista, implantando na quase totalidade das sociedades do mundo não garantiu o bem-estar social, econômico e cultural de uma maioria. Essa maioria, excluída do sistema, vive em situação de pobreza, com rendimentos que não garantem sequer o atendimento de suas necessidades mais básicas, tais como alimentação, saúde, vestuário e educação.

O Brasil, mesmo despontando entre os 10% mais ricos do mundo, está entre os primeiros em desigualdade social. Pois aqui, o percentual de 1% dos mais ricos acumulam o mesmo valor que os 50% mais pobres. Há no País, 56,9 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza e, dessas, 24,7 milhões vivem em extrema pobreza (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2003). A desigualdade continua sendo uma marca brasileira. “Vive-se no país, atualmente, um verdadeiro apartheid social” (VÉRAS, apud GOMES; PEREIRA, 2005, p. 360).

A exclusão social, que presenciamos, é o reflexo de um processo histórico

¹⁹⁸ Professora do Ensino Fundamental e Psicóloga com Especialização em Infância e Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Espírito Santo.

intensificado com a concentração do capital nas mãos de poucos, no entanto, a dimensão da exclusão não se expressa só no campo econômico, mas também no campo político, social, cultural, entre outros. Para Gomes e Pereira (2005, p. 360), no atual modelo socioeconômico brasileiro,

[...] acentuam-se as desigualdades sociais e de renda das famílias, afetando as suas condições de sobrevivência e minando expectativas de superação desse estado de pobreza, reforçando sua submissão aos serviços públicos existentes. As desigualdades de renda impõem sacrifícios e renúncias para toda a família.

As necessidades e as vulnerabilidades sociais enfrentadas por muitas famílias são evidentes na sociedade brasileira, sobretudo para aquelas que se abrigam nas grandes periferias dos centros urbanos.

A parcela mais pobre da população, desprovida de recursos financeiros, sem condições de adquirir um imóvel ou pagar elevados aluguéis, acaba residindo nos bairros mais carentes das grandes cidades, onde, muitas vezes, proliferam a criminalidade, a violência, o tráfico de drogas, entre outros problemas.

Assim, a situação de vulnerabilidade social da família pobre está diretamente ligada ao desemprego, agravada pelos efeitos da crise econômica nas últimas décadas. As famílias de baixa renda, principalmente as localizadas nas periferias, vivem em uma situação socioeconômica pouco confortável, por isso em alguns casos, encontram possibilidades de sobrevivência no tráfico de drogas, no mundo do crime.

Dessa forma, o envolvimento de um dos membros da família no mundo do tráfico, especialmente quando isso gera a reclusão de um dos progenitores, produz um desequilíbrio financeiro, agravando a condição socioeconômica e as relações afetivas entre seus membros.

É justamente nesse cenário de miséria e violência que encontramos a criança que foi separada de um de seus pais por conta do crime. Permanecendo nesse cenário, em situação de vulnerabilidade, além de enfrentar os problemas ocasionados pela injustiça social, a criança passa a conviver com a quebra de vínculos e o preconceito. Mas qual o impacto disso tudo na vida da criança?

Para Kaloustian e Ferrari (apud GOMES; PEREIRA, 2005, p. 360): “Por trás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial”. Beckman (2007) chama atenção para a deficiência nas políticas de educação ao se referir, principalmente, a educação escolar de crianças que tem um dos seus

progenitores sob tutela do Estado:

As desigualdades sociais se reproduzem nas relações entre educadoras e crianças e a escola pública na sua prática vem anulando, desvalorizando, ignorando a realidade em que as crianças vivem. Assim, a escola favorece o afastamento das crianças do ambiente escolar e contribui para o processo de exclusão social (BECKMAN, 2007, p. 71).

Um outro estudo, realizado por Kosminsky, Pinto e Miyashiro (2005, p. 50) buscou “[...] verificar se a inserção social das crianças filhas de presidiários é específica ou não e como o estigma social dos pais presidiários atinge os filhos que freqüentam a escola”. Encontraram falta de preocupação, falta de tempo e desinteresse por parte dos professores em relação à criança que tem o agravante de ter um dos seus pais na prisão.

Outro aspecto de igual relevância são as indagações levantadas por Santos (2006) ao investigar como uma criança pequena vive a experiência da referência paterna submetida à tutela do Estado. Para manter o vínculo com seus pais, as crianças vivenciam situações constrangedoras no presídio, pois passam pelo mesmo processo de revista que os adultos. Segundo Santos (2006, p. 598), inexistem

[...] uma legislação específica que remeta às necessidades e formas de acolhimento e atenção às crianças que têm seus pais encarcerados. [...] É justo que a criança, sujeito de desejo, sujeito em desenvolvimento, tenha sua infância marcada pela ausência de políticas que atendam direta e indiretamente quem está sob tutela do Estado?

Do exposto até aqui, o objetivo deste trabalho é avançar na reflexão sobre os impactos do aprisionamento do pai ou da mãe na constituição subjetiva da criança. Pretendemos compreender o que isso acarreta para a criança. Assim, focalizamos a criança em contexto escolar, na relação com os profissionais da educação.

2 ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA: UM DIÁLOGO COM VYGOTSKY E WALLON

Nesta discussão apresentamos algumas concepções do sujeito psicológico, presentes na abordagem de Vygotsky e Wallon, bem como a idéia de alguns autores brasileiros que discutem essas obras. As matrizes epistemológicas acerca da constituição do sujeito nas obras desses autores, reconhecem o papel social e cultural no desenvolvimento psicológico do sujeito.

Em seus estudos sobre a gênese dos processos psíquicos, Wallon explora o

papel do outro na constituição do eu. É a presença do outro que, desde cedo, garante a sobrevivência física da criança, mas, sobretudo, sua inserção na cultura.

A individualização é um conceito-chave na psicogênese de Wallon. Nela, a diferenciação entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que caminha da socialização para a individualização. Os primórdios da consciência podem ser comparados com uma nebulosa, uma massa difusa na qual se misturam o próprio sujeito e a realidade exterior. O processo interativo entre a criança e o adulto, obscuro para o primeiro, é fundamental no caminho em direção à diferenciação. Segundo Wallon, principalmente, a partir dos três anos de idade, por meio das atividades de *oposição* e *imitação* do outro, é que a consciência de si ganha novos moldes, ou seja, os limites entre o eu e o outro tornam-se mais visíveis.

Entretanto, no processo de constituição do eu, Wallon (1975) afirma que o *socius* ou o outro é um parceiro eterno do eu na vida psíquica.

Sendo o outro um parceiro permanente do eu na vida psíquica, a diferenciação nunca é total, o estado de fusão pode voltar em momentos de cansaço, dificuldade, ‘enamoramento’ [...]. É preciso ressaltar que a construção do eu se dá por um processo duplo em que há expulsão do outro, mas também sua incorporação (GALVÃO, 2003, p. 83).

Assim como Wallon, Vygotsky também sustenta o papel social na constituição do sujeito. Segundo ele, o psiquismo humano tem uma natureza sociocultural cujo desenvolvimento resulta da apropriação dos significados e sentidos construídos historicamente pelo seu grupo cultural.

Do ponto de vista do autor, é no universo sociocultural e na relação dialética com os outros que se configuram os processos de subjetivação, em outras palavras, a individualidade, o sujeito.

Segundo Pino (2005), na teoria vygotskyana, a relação com o outro constitui a forma concreta que as pessoas tomam, ou seja, as ações e reações dos envolvidos numa relação, e complementa:

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados e essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais condutas [...] que se espera deles em razão dessas posições (PINO, 2005, p. 106).

Vale ressaltar que as relações sociais se materializam nas práticas sociais, compreendendo as várias formas de pensar, agir e falar; constituídas historicamente por

uma cultura.

Assim, o sujeito, em Vygotsky, não se restringe ao biológico, nem ao abstrato e tampouco se dissolve no social, mas se fundamenta na relação constitutiva “eu-outro” (MOLON, 2009).

Este sujeito adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro simbólico, outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro outro e o outro eu (MOLON, 2009, p. 120).

Na interface entre o eu e o outro, na constatação de semelhanças e diferenças é que o sujeito constrói sua singularidade, a consciência de si. Assim, na perspectiva vygotskyana, o sujeito não é mero produto do contexto sociocultural em que vive, mas produto social (MOLON, 2009).

Ao conceber o sujeito como constituído e constituinte do contexto social no qual está inserido, enfocando o papel da linguagem nesse desenvolvimento, Vygotsky abriu caminho para uma concepção e construção de sujeito em que o sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais (MOLON, 2009). Conforme ressalta Góes (1991, p. 19), “[...] vale enfatizar, o plano intersubjetivo não é o plano ‘do outro’ mas o da relação do sujeito com o outro”.

Se o plano intersubjetivo não é plano do outro, mas o da relação com o outro, o plano intrassubjetivo não é mera reprodução de ações mediadas socialmente, nem suas ações são determinadas linearmente pelo meio, pois ele não responde passivamente às solicitações externas, e muito menos é passivamente moldado por este meio. “O sujeito não é passivo, nem apenas ativo: é interativo” (GÓES, 1991, p. 21). Nesse sentido, a concepção de sujeito na teoria de Vygotsky, é a do sujeito interativo, em que a dinâmica da relação com o outro é mediada socialmente.

Segundo Pino (2005, p. 107), as funções mentais superiores (inteligência, fala, memória, consciência) não são mera transferência do plano social para o pessoal, “[...] mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida”.

Na constituição do pensamento, assim como na construção do conhecimento de si e do mundo, incorpora-se o papel do outro por meio da mediação semiótica.

[...] A constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou interpsicológicos, mas no processo dialético de ambos, e ainda, o

que é mais expressivo, a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica (MOLON, 2003, p. 57).

A partir das relações que os indivíduos estabelecem entre si pela linguagem, ou seja, pela mediação semiótica, é que ocorrem os processos de desenvolvimento. Portanto, os significados que os outros atribuem às palavras e ações da criança são internalizadas por elas e esses passam a regular o plano intrapsíquico.

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois quando da conversão da fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (VYGOSTY, 2008, p. 102).

A linguagem, na perspectiva vygotskyana, é motor da construção do pensamento, o que significa também dizer a construção do sujeito no plano intrapsicológico.

3 METODOLOGIA

A pesquisa consistiu num estudo de caso do tipo etnográfico, de caráter qualitativo. O interesse pelo estudo de caso decorre da particularidade do objeto pesquisado. Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que, quando “[...] queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

A observação participante e a entrevista foram escolhidas como procedimentos e instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o registro de dados, foi utilizado o diário de campo. Com esse instrumento, registramos por escrito as vivências captadas, assim como nossas impressões, questionamentos e hipóteses.

O cenário da pesquisa foi uma escola localizada na periferia da região metropolitana de Vitória (ES) intitulada “Escola Nívea Dávila¹⁹⁹”. A pesquisa foi realizada entre março e dezembro de 2009, cuja observação acontecia quinzenalmente. Caracterização dos sujeitos selecionados para o estudo:

Parti	I	Sé	Pare	M	Tem
cipantes	dade	rie	nte	otivo da	po preso

¹⁹⁹ Todos os nomes neste estudo são fictícios.

			aprimonado	prisão	até (maio/2009)
o	Brun	9	2ª	Pai	Tráfico de Drogas 2 anos
a	Sandr	8	2ª	Mãe	Tráfico de Drogas 7 meses

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos

Contextualização das famílias dos sujeitos:

1. Bruno é o primeiro filho de seu pai e segundo de sua mãe. Tem dois irmãos, uma menina de 13 anos e um menino de 7 anos. A profissão do pai é padeiro e sua mãe é salgadeira. Situação do pai no ato do aprisionamento: desempregado. No decorrer da pesquisa, a família morava de aluguel e recebia apoio dos avôs paternos.

2. Sandra é a primeira filha de seu pai e segunda de sua mãe. Tem uma irmã de 13 anos. Seu pai é pedreiro e sua mãe era operadora de máquina. Pais separados. Situação da mãe no ato do aprisionamento: desempregada. No decorrer da pesquisa, Sandra morava com seu pai em casa própria.

4 DISCUSSÃO

Bruno no contexto escolar

Na dinâmica das relações sociais na sala de aula, no contato com as crianças, os professores formulam hipóteses a respeito da conduta dos seus alunos. Tendo como base essa premissa, percebemos que o choro, o “nervosismo”, o desentendimento com o colega, o grito, enfim, as expressões que dão forma ao comportamento de Bruno anunciam sua sentença:

“PARECE SER UM MENINO BOM, O PROBLEMA É SUA AGRESSIVIDADE E INDISCIPLINA”.

Após a prisão do pai, Bruno e seus irmãos passaram a morar com seus avôs. Sua mãe, desempregada, voltou a trabalhar. Somente depois de 10 meses do aprisionamento do progenitor as crianças começaram a ver o pai no presídio.

Ortiz (apud KOSMINSKY; PINTO; MIYASHIRO, 2005, p. 52) aponta

algumas alterações e problemas encarados pela família com a detenção de um dos seus membros: “[...] ausência notória e prolongada de um dos seus membros, desestabilização de cada um dos membros da família, desestruturação social, psicológica, emocional e econômica”.

É relevante ressaltar que somente Bruno passou a visitar o pai no presídio. A mais velha não é filha biológica, portanto não pode visitá-lo. O mais novo não se sente à vontade quanto à política de revista. Nesse caso, na maioria das vezes, é Bruno quem vai visitar o pai. O constrangimento e a humilhação experienciados pelo irmão mais jovem são alguns elementos que acompanham a condição de familiares dos presidiários, passar por situações vexatórias quando são revistados. Em concordância com Santos (2006), carecemos de leis específicas que atendam às necessidades das crianças que têm um dos seus progenitores sob a tutela do Estado. Na busca por literatura e no diálogo com profissionais da Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS), encontramos pouco ou quase nada de dados oficiais sobre a política de regulamentação acerca da criança que visita os presídios do Espírito Santo.

No entanto, vale ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente adota uma política de proteção integral à criança:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Seguindo o mesmo critério, o art.18 diz: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, vexatório ou constrangedor”.

A busca por uma explicação para o comportamento de Bruno, por parte da escola, não considera as inquietações enfrentadas em sua vida familiar. Então, a configuração de uma imagem de aluno agressivo e indisciplinado, interfere em sua identidade e na percepção de si como pessoa indesejada.

Considerado indisciplinado, Bruno, inúmeras vezes, entre março e maio, visitou a coordenação, recebendo punições. Quando isso não resolvia, surgia outra alternativa: a suspensão. Ele foi convidado a se retirar da escola por três dias.

Os esforços da escola, no sentido de obter a disciplina e a aprendizagem de Bruno, têm resultado em um ambiente nocivo para o seu desenvolvimento físico e psíquico. Ao analisar os discursos que permeiam as relações entre a criança e a

coordenação, encontramos a situação do pai de Bruno como exemplo para quem continua desobedecendo as “regras” da escola:

“VOCÊ QUER IR PARA O MESMO LUGAR QUE SEU PAI?”

Além de uma identidade deteriorada, Bruno também tem a referência paterna prejudicada pela escola que usa desse artifício para manipular a constituição subjetiva do menino. Mais uma vez nos perguntamos: o que resta a essa criança? O que podemos esperar dela?

Na perspectiva vygotskyana, as palavras são impregnadas de sentido e, quando anunciadas, convertem-se em sentidos na vida intrasubjetiva. Os sentidos construídos socialmente depois de internalizados regulam a vida pessoal. Ficamos nos perguntando: até que ponto os estereótipos direcionados a Bruno foram internalizados, ou seja, quanto afetaram a consciência de si mesmo?

Depois de algumas tentativas punitivas e da impossibilidade de “educar o aluno indisciplinado” ou conviver com o menos desejável, não resta outra solução a não ser remanejá-lo. Aí começa o “tour” pela escola, até chegar às mãos de uma professora que “o agunte”. Bruno passou por três professoras no primeiro bimestre e já caminhava para a quarta no final do segundo bimestre.

No que tange às relações entre Bruno e suas professoras, percebemos a quase ausência do diálogo e de conhecimento e compreensão em relação à sua situação. Também não havia elogios, fato que poderia influenciar negativamente na sua autoestima. Sendo assim, supomos que o fato de ser rotulada de indisciplinada e insuportável traz prejuízos à construção subjetiva da criança. O diálogo e a compreensão são fundamentais para o seu desenvolvimento.

As características comportamentais manifestadas por Bruno, como a agressividade, a impetuosidade e a indisciplina são interpretadas por alguns profissionais como características individuais determinadas por fatores externos, pela lei causa e efeito. Nesse caso, para esses profissionais, as crianças são indisciplinadas porque vivem no ambiente violento e serão sempre assim. Cabe à escola, por meio da coordenação, uma atitude mais rigorosa, punir sempre aqueles que fogem às regras.

Discorrendo sobre essa questão, Zaluar (apud COSTA, 2000, p. 64) afirma:

A culpabilidade dos alunos pobres, decorrente da ausência de crítica à escola, no que se refere à qualidade de ensino, é o aspecto mais perverso do atual sistema escolar, na medida em que ela contribui para diminuir a auto-estima e criar uma auto-imagem negativa entre aqueles alunos: outras das sementes da criminalidade, que,

encontrando o meio propício, florescem.

Questionamos a concepção que culpabiliza a criança pela indisciplina e pelo seu fracasso. Chamamos a atenção para o trabalho realizado pelos profissionais cujas práticas alimentam os estereótipos e preconceitos sobre a criança.

Geralmente, as escolas convivem com uma grande diversidade e, na maioria das vezes, não consegue lidar com elas. Por isso, presenciamos uma exclusão multifacetada, que atinge o pobre, o da “boca”, o filho de presidiário, enfim, o “diferente”, fruto do estigma que pesa sobre a população local, sobretudo moradores da região do tráfico.

As situações problematizadoras experienciadas por Bruno, desafiaram-nos a repensar o papel da educação escolar mediante a criança que tem um dos seus progenitores sob a tutela do Estado. Nessas circunstâncias, Rego (2002, p. 55) aponta caminhos que a escola poderia percorrer:

[...] a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento.

Para Vygotsky (MOLON, 2009), o eu se constitui na relação com o outro, que ocorre na e pela linguagem. A criança se apropria dos significados construídos pela cultura e esses passam a regular sua vida no plano intrapsicológico.

Foi na relação com os profissionais da escola que presenciamos Bruno ser considerado indisciplinado, agressivo, insuportável e, o mais surpreendente, algumas dessas palavras foram dirigidas diretamente a ele. No decorrer da pesquisa, perguntávamos o que mais Bruno ouvia a seu respeito, e de que modo isso influenciou na constituição de sua subjetividade, na consciência de si.

Nesse contexto se apresenta a problemática de nossa pesquisa, a constituição da subjetividade dessa criança. Bruno gosta de conversar e brincar. Várias vezes o encontramos sorrindo e correndo pelo pátio. Mas... Bruno sente dores, dores muito profundas. Seu “referencial” (Bruno tem o nome do pai) está no presídio. Não compreende muito bem por que seu pai está naquele lugar e sente raiva daqueles que fizeram isso com ele. Já expressou a seguinte frase para sua mãe:

“QUANDO CRESCER, VOU MATAR ESSES FILHOS DA PUTA QUE FIZERAM ISSO COM MEU PAI”.

Em sua trajetória escolar, não encontrou com facilidade pessoas que pudessem compreendê-lo, porque não expressa verbalmente o que sente e seus gestos ríspidos, na maioria das vezes, são erroneamente interpretados. É em função disso que presenciamos uma criança sofrida e ríspida. No entanto, demonstrou-se afável, quando acolhido pela pesquisadora, talvez a manifestação de uma carência por falta do acolhimento por parte dos profissionais da escola.

A última vez que vimos Bruno e conversamos com ele, estava sentado na cadeira na porta de entrada da escola no intervalo de um turno para outro. Em suas mãos, uma bola vazia feita por seu pai no presídio. Esperava o professor de Educação Física chegar para encher sua bola. Perguntamos como estava, e sua resposta girou em torno da progressão para a série seguinte e a visita do pai que se aproximava.

Olhando para aquele menino descalço e com um presente de seu pai na mão numa atitude de “espera”, questionávamos se, também, no interior daquela criança, havia esperança. Esperança por ter de volta uma família, parecida com aquela que tinha antes da reclusão do pai.

Sandra em contexto escolar

A mãe de Sandra foi presa em 2008 no município de Colatina. No momento estava separada, portanto, Sandra foi para a companhia de seu pai, na região metropolitana de Vitória. Sua outra irmã, Paula, foi morar com a avó materna, também na mesma região.

Na literatura internacional, os dados estatísticos apontam que, quando o pai está preso, na maioria das vezes, a criança fica sob os cuidados da mãe. No entanto, quando a mãe é a presidiária, somente 10% das crianças permanecem sob o cuidado do companheiro (GABEL, apud STELLA, 2009). Segundo Stella (2009, p. 22), a prisão materna tem outros efeitos sobre as crianças:

A mudança de seu cuidador primário, a perda de apoio emocional e muitas das vezes, do apoio financeiro, podendo nesse tipo de separação, serem atingidas de uma forma mais intensa, especialmente quando saem de seu ambiente familiar e entram em um ambiente mais amplo como, por exemplo, a escola, uma vez que os encargos maternos com as crianças ultrapassam o espaço doméstico e as mulheres têm também a responsabilidade do acompanhamento escolar dos seus filhos.

Sandra ficou sob os cuidados do pai, entretanto, sua avó paterna também

contribui com a educação de Sandra, principalmente nos aspectos escolares.

Em 11 meses de aprisionamento da mãe, Sandra só a viu uma vez, quando ainda estava em Colatina. Nos primeiros meses, chegou a falar com ela por telefone, depois disso não mais.

Sandra não fala muito de sua mãe, mas, no mês de setembro, mês de seu aniversário, criou expectativas de que sua mãe pudesse ligar, conta o pai. Na escola, com a pesquisadora, já manifestou o desejo de falar com sua mãe:

“SE EU TIVESSE UM CELULAR AGORA IRIA LIGAR PARA MINHA MÃE”

Em seguida, também revelou seus sentimentos por ela:

“EU NÃO GOSTO DE MINHA MÃE, EU AMO ELA”.

Em seu caderno de desenho encontramos Sílvia, sua mãe, Sandra e Paula de mãos dadas (Figura 1):



Figura 1: Desenho de Sandra

Numa conversa informal, Sandra relatou um pouco sobre o que espera da mãe. Segundo ela, Sílvia hoje está no presídio porque se envolveu com o tráfico de drogas, mas, no único contato que teve com a mãe, disse para ela:

“QUANDO VOCÊ SAIR DAÍ, VAI MORAR EU, VOCÊ E PAULA. VOCÊ VAI PARAR COM ISSO, PORQUE SE NÃO NUNCA MAIS VOU TE

VER”.

Nesse dia, Sandra revelou que sente muitas saudades de sua mãe e que espera muito ver as três juntas novamente. Dificilmente visitava a família de sua mãe, mas recebia proteção de seu tio e de sua irmã mais velha. Ambos falavam a Sandra por telefone:

“SE ALGUÉM MEXER COM VOCÊ É SÓ AVISAR”.

Mas quem é seu tio? Pergunta a professora e Sandra responde:

“ELE É DO TRÁFICO [...] ELE JÁ DISSE, SE MEXER COMIGO É SÓ CHAMAR ELE”.

Sua professora, Bárbara (terceira daquele ano), nos relatou que já encontrou o tio de Sandra na sala esperando a turma entrar. Segundo ela, ele foi até a escola confrontar o “menino” que havia implicado com sua sobrinha. Aliviada, pois desconfiou que ele pudesse estar portando uma arma, conseguiu contornar a situação, até mesmo porque o menino estava ausente.

Pensando nas crianças que moram nessa periferia, sobretudo as mais expostas ao tráfico de drogas, somos levados a considerar que elas se relacionam com pessoas que representam um risco, mas que, paradoxalmente, as protegem.

Sandra passou por três professoras. Sua primeira professora julgou que a sala de sua colega estava mais adequada ao ritmo de Sandra, então, houve um remanejamento. Logo depois, no final do segundo bimestre, sua professora deixou a escola e a rede contratou uma nova professora, Bárbara.

Para as professoras, anteriores a Bárbara, o comportamento de Sandra era reflexo da referência materna. Uma discussão entre Sandra e alguns meninos originou esta frase:

“CUIDADO COMIGO, EU PUXEI A MINHA MÃE”.

Foi o suficiente para que sua segunda professora a julgasse como indisciplinada.

Sandra manifestou o desejo de que sua mãe abandonasse o tráfico e fosse morar com ela e sua irmã. A ambiguidade pontuada nos discursos de Sandra reflete a “gangorra emocional” vivenciada por ela, ora amparada por momentos de emoção, baseados na saudade e no desejo de viver com a mãe, ora pela necessidade de se espelhar na figura materna e de seus familiares para se defender dos outros, sobretudo seus colegas de sala.

Sob a ótica da abordagem em questão, o significado das ações humanas e os

sentidos produzidos nas práticas sociais, tornam-se significativos para os sujeitos, de acordo com a posição e o que se espera dele em razão dessa posição. Sendo assim, a internalização dessas práticas, torna-se essencialmente uma questão de pertencer e participar delas, onde o sujeito, na interface com o outro (incorporação x expulsão do outro), constitui-se nas relações significativas com esse outro (PINO, 2005).

No entanto, a imagem da menina “impetuosa” foi sendo substituída pela imagem da menina “carente”, à medida que Sandra trazia à tona as dificuldades enfrentadas no dia a dia por viver distante da mãe e se aproximava das professoras com o intuito de receber atenção.

Podemos encontrar diferenças nas histórias escolares de Sandra, menina, e Bruno, menino. As relações sociais nas quais Sandra e Bruno são envolvidos na escola, não estão descoladas de suas condições de menina e de menino, bem como das representações que atravessam as relações de gênero nesse espaço. As representações dos professores com foco nas relações de gênero nos atenta para algumas indagações levantadas por Gomes (2007, p. 230):

Como a escola e as professoras em particular, lidam com as diferenças de gênero entre as crianças dentro da sala de aula? As professoras estão preparadas para educar as crianças observando suas diferenças de gênero? [...] Existe uma consciência de identidade de gênero refletida no comportamento e postura das professoras?

Diante do que foi exposto até aqui, procuramos responder ao nosso problema de pesquisa: e a constituição da subjetividade de Sandra?

Sandra também está inserida em um contexto complexo: o dilema da separação da mãe; a insustentável saudade; o desejo de conviver com sua mãe e sua irmã; a superproteção do pai; a necessidade de proteção dos parentes quando se sente ameaçada.

Sandra é carinhosa e meiga, mas solitária. A relação com a mãe, relatada muitas vezes com muita emoção, deixou não só boas recordações, mas o desejo de Sandra voltar a viver com ela e a irmã.

A figura materna para Sandra tem tanta importância que a ausência feminina em casa fez com que ela se apegasse às suas professoras. A relação de cuidado com Sandra apareceu em todas as professoras, quando ela, minuciosamente, relatava a sua relação com a mãe. De menina quase rebelde, a menina carente, essa foi a transição da representação de Sandra por parte de suas professoras.

Sandra, em situações em que se sentiu ameaçada, desafiou o colega, ora

incorporando a imagem da mãe presidiária, ora trazendo a figura do tio, envolvido com o tráfico de drogas.

Suas atitudes de enfrentamento apenas representam um significado cultural internalizado, tão necessário em situações de conflitos, o que significa dizer que, na vida de Sandra, seu perfil não é o da criança agressiva, mas sim de uma criança com necessidade de atenção ou mesmo de busca de identificação com pessoas que ela tanto ama. Lembramos que:

A complexidade da constituição do sujeito e da constituição da subjetividade é revelada na importância da participação do outro, que acontece num cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, num cenário constituinte e constituído de significações, isto é, mundo de significação privado e mundo público de significação (MOLON, 2010, p. 6).

Os significados instituídos e os sentidos instituintes nas relações estabelecidas entre Sandra e as pessoas próximas, concretizaram-se nas diversas situações e formas de comunicação, fato que pudemos presenciar nos discursos desses personagens e que corroborou nosso ponto de vista em relação à formação da identidade de Sandra. Ela também sente dores profundas, marcadas pela saudade. Tanta saudade que mergulhou numa vida solitária, mas não perdeu a ternura e nem a esperança.

Como deixamos Bruno e Sandra

Estivemos com Bruno durante quase todo o ano letivo de 2009 e somente com Glória, sua quarta professora, presenciamos uma atitude mais atenta às reais necessidades de Bruno.

“AO RECEBER BRUNO, AS COLEGAS DE TRABALHO COMENTAVAM QUE ELE ERA INSUPORTÁVEL [...] CONFESSO QUE DEU TRABALHO [...] CONVIDEI UNS ALUNOS PARA AJUDAR NA CONSTRUÇÃO DO MEU PORTFÓLIO. BRUNO AJUDOU E FOI PARTICIPATIVO. [...] SABE O QUE PRECISAMOS É FAZER COM QUE NOSSOS ALUNOS TENHAM MAIS CONFIANÇA E AUTOESTIMA” (PROFESSORA GLÓRIA).

Sandra também avançou para o 4º ano, porém, diferentemente de Bruno, as três professoras que tivera, a partir de um dado momento, passaram a construir uma relação baseada no respeito e na compreensão:

“EU SEI QUE HÁ DIAS QUE ELA ESTÁ IMPOSSIBILITADA DE REALIZAR AS TAREFAS E ISSO EU RESPEITO. PASSEI A CONVERSAR

MAIS COM ELA, ACOMPANHAR MAIS AS ATIVIDADES. SANDRA PROGREDIU MUITO”.

(PROFESSORA BÁRBARA)

Deixamos Bruno e Sandra cheios de expectativas. O pai de Bruno passaria o natal com a família, iria ficar uma semana em casa. A mãe de Sandra foi transferida para o presídio da região metropolitana de Vitória, o que possibilitaria visitá-la. Bruno visitava seu pai a cada 15 dias, em média. Sandra há mais de um ano não via sua mãe. Nas últimas semanas, estava muito cabisbaixa, nos braços de Bárbara, chegou a chorar de saudades da mãe.

Nas histórias fictícias, queremos sempre o final feliz; na vida real não é muito diferente. Durante a pesquisa, ficávamos imaginando até onde iria a vida escolar de Bruno e Sandra? Qual seria o fim? Como seria quando tivessem a oportunidade de conviver com seus pais novamente? Com certeza não sabemos, entretanto, as últimas frases ouvidas pelos profissionais da escola nos deram uma esperança de que, pelo menos na escola, as coisas poderiam mudar.

Acreditamos que, quando os profissionais apostam na educação de seus alunos, muita coisa boa pode fluir. Bárbara e Glória criaram em nós boas expectativas quanto ao futuro escolar de Bruno e Sandra. Não estaremos lá para ver, mas apostamos que o nosso trabalho e o que a academia produz de conhecimento em torno da educação cheguem até as escolas públicas de nosso Estado e ajudem a fazer a diferença na atuação de nossos profissionais da educação escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados a respeito da criança, filha de presidiário, na escola, a partir de dois estudos de caso demonstraram que:

A escola se encontra despreparada para trabalhar com as crianças, filhas de pais encarcerados. Ela está preparada para lidar somente com o aluno ideal e não consegue distinguir a tamanha diversidade dos alunos e suas reais necessidades. Muitas vezes, acaba negligenciando os alunos que não se encaixam nos padrões esperados, reforçando o processo de exclusão social.

O sistema prisional brasileiro, de modo particular o do Estado do Espírito Santo, não possui uma política adequada que atenda às necessidades da criança que visita os familiares no presídio. Há crianças que deixam de visitar o pai porque não suportam a situação vexatória da revista, fato que demonstra a violabilidade do direito à

criança de conviver com o familiar.

Em termos gerais, as crianças que têm um de seus pais no presídio vivenciam e sofrem com a ausência do parente detido e isso afeta significativamente o seu desenvolvimento. Presenciamos a dor e a saudade que essas crianças enfrentam dia a dia. Visualizamos a manifestação desse sofrimento nas suas diversas formas, mas também assistimos à incompreensão por parte dos profissionais da escola, ao interpretar equivocadamente as atitudes dessas crianças. Conferimos a intensificação da rispidez e da intolerância, sobretudo em relação a Bruno, quando não é desejado e é negligenciado pelos seus professores. Conferimos a criminalidade presente no bairro em que essas crianças estão inseridas e como isso pode afetar a sua percepção de mundo e de si próprio. No entanto, mesmo sofridas, solitárias, ríspidas, despojadas, carregam consigo a brandura, a ternura e a esperança.

Acreditamos que este trabalho não traçou decisivamente a identidade ou a personalidade das crianças em questão, mas capturou fragmentos dos processos de subjetivação num determinado momento de suas histórias.

Por acreditar que a subjetividade é mutável, esperamos contribuir, através dessa pesquisa, para que profissionais da educação repensem seu papel e se coloquem como agentes transformadores e colaboradores no processo de ensino e de aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

BRASÍLIA, Presidência da República Federativa do Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Educação, 2005.

BECKMAN, M. V. R. **Crianças pré-escolares e prisão paterna**: percepção de familiares. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

COSTA, M. R. **Eu também quero falar**: um estudo sobre infância, violência e educação. 2000, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. P. 71-88.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**. Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, Campinas, Papirus, n. 24, p. 17-24, 1991.

GOMES, C. R. A prática da professora e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de Aracaju. **Scientia Plena**, São Cristovão SE, v. 3, n. 5, 2007.

GOMES M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2005.

IBGE 2003. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNDA**: síntese de indicadores 2002. IBGE, Rio de Janeiro.

KOSMINSKY, E. V.; PINTO, R. B.; MIYASHIRO, S. R. G. Filhos presidiários na escola: um estudo de caso em Marília – SP. **Revista de iniciação Científica da FFC**, v. 5, n. 1/2/3, p. 50-65, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLON, S. I. **Constituição do sujeito, subjetividade e sofrimento ético-político**. Disponível em: <www.rizoma.ufsc.br/pdfs/576-of9-st2.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2010.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São

Paulo, SP: Vozes, 2003.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, C. T. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

SANTOS, A. M. V. Pais encarcerados: filhos invisíveis. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 4, p. 594-603, dez. 2006.

STELLA, C. Aprisionamento materno e escolarização dos filhos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM INVENTIVA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL²⁰⁰

Patrícia Machado Domingues Cassiano

Email: patriciacassiano@hotmail.com

Antônio dos Santos Andrade

Email: antandras@ffclrp.usp.br

A criatividade é um tema de crescente interesse no meio acadêmico, oriundo de uma demanda da sociedade capitalista voltada para a criação. Estudos recentes criticam sua concepção tradicional, fundamentando-se na diferença entre o conceito de “invenção” e “criatividade” e afirmando que esta se limita a solucionar os problemas impostos pela sociedade, enquanto a primeira se propõe a um movimento de problematização das formas cognitivas.

Os estudos sobre criatividade tiveram sua ênfase nos EUA, a partir da década de 1960, e constituem-se, atualmente, em um tema cada vez mais estudado no meio acadêmico. Os diversos autores que se dedicam a essa temática referem-se a ela como um fenômeno complexo e multifacetado, por distintas concepções, o que dificulta uma definição consensual. Autores como Campos e Largura (2000), Becker et al. (2001), Dias, Enumo e Azevedo Júnior (2004), Santeiro, Santeiro e Andrade (2004), Fleith e Alencar (2005), Alencar (2005), Nakano e Wechsler (2006) ressaltam que, a partir da segunda metade do século XX, a teoria inatista atribuída à criatividade, voltando seus estudos para os aspectos intrapsíquicos (personalidade, habilidades cognitivas, motivações pessoais), deixa de ser hegemônica para dividir seu espaço com a influência dos fatores ambientais (família, escola, organizações, sociedade), num enfoque sociointeracionista. Neste cenário, testes e instrumentos passaram a ser desenvolvidos e utilizados a fim de selecionar indivíduos criativos e programas de treinamento para a criatividade também foram criados, respondendo a uma demanda da sociedade capitalista.

²⁰⁰

Trabalho elaborado a partir da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP e desenvolvida com bolsa CAPES.

Kastrup (1999, 2000, 2004, 2005, 2007 e 2010) critica a concepção tradicional de criatividade fundamentada na diferença entre o conceito de “invenção” e “criatividade” que se encontra no fato de que, esta última limita-se a solucionar os problemas impostos pela sociedade, enquanto a primeira se propõe a um movimento de problematização das formas cognitivas. Existe, assim, uma diferença de natureza entre a criação no sentido de invenção, de produção do novo e a solução de problemas gerados pela sociedade, em especial a sociedade americana, pressuposta no conceito de criatividade. Neste, significa, então, que há uma liberdade restrita de criação, uma vez que esses estudos não identificam na cognição uma potência de criar problemas e divergir dos interesses sociais vigentes.

Nesse contexto, a Psicologia da Criatividade desenvolveu-se submetida à subjetivação e à representação, produto da relação entre um ser cognoscente e um objeto de conhecimento, a serviço da inteligência. Há outra maneira de se conceber a criatividade, inserindo-a num plano de imanência. De acordo com Kastrup (2005, p. 1.275), apoiando-se em Deleuze, a invenção “[...] não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação que perpassa todos os processos psicológicos”.

O presente trabalho pretendeu investigar a criatividade como cognição inventiva, mediada por experiências de interação num determinado contexto, caracterizando a forma de criação em relação ao mundo e a si mesmo. Para isso, pretendemos nos aproximar dos conceitos sobre cognição inventiva, problematizando-os no território da educação e apresentando estudos e experimentos voltados para a invenção.

As modalidades de ensino, geralmente, estão submetidas à representação, e a aprendizagem associa-se à adaptação da criança à sua realidade. Diversos estudos apresentam uma concepção de escola pautada na reprodução e na memorização de conteúdos, o que garante lugar de destaque à recognição como a capacidade de solucionar problemas propostos. Contudo, sabemos que esse tipo de aprendizagem não é significativo, contribuindo para a desmotivação dos alunos, alvos do fracasso e da evasão escolar. Com a democratização do ensino, novos desafios abrem-se para a escola brasileira. Não se trata, apenas, de inserir todas as crianças na escola, mas de oferecer condições para que elas se desenvolvam e aprendam num contexto de diversidade, o que escapa às habilidades de cognição reprodutivas.

Já a invenção, caracterizada por Kastrup (1999), possui sua etimologia no latim, *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. Contudo, não se limita ao *insight*, à descoberta, à luz, mas ao laborioso processo de busca, de escavação, de experimentação e composição com a matéria. Para isso, exige-se tempo, e o resultado é sempre inesperado, pois não se sabe o que está por vir. O modo arqueológico de se colocar o problema da invenção diferencia-se da categoria psicológica de subjetivação da criatividade, bem como da categoria epistemológica, objetiva, da descoberta. Essa proposta arqueológica consiste em analisar a invenção como imprevisibilidade e problematização, o que lhe confere um caráter dinâmico, processual e interativo. A cognição seria um processo de diferenciação de si mesma que está em constante movimento e processo de autoprodução permanente. A função do meio seria perturbar o organismo, afetá-lo, colocar problemas e não, apenas, transmitir informações. A autora recorre ao termo *breakdown* para significar um abalo, uma rachadura na continuidade cognitiva, potencializando o nascimento do novo, provocando uma afecção no indivíduo, a liberação de suas habilidades cognitivas de seu exercício concordante segundo o bom senso e o senso comum. Isso ocorre pela continuidade da ação, que, diante da problematização, busca alternativas para o problema em seu repertório constituído em seu processo sócio-histórico.

Para Deleuze (2006) nunca se sabe como alguém aprende, pois cada indivíduo é uma singularidade constituída por seu tempo, suas memórias, suas lembranças e seus desejos, que movimentam uma pessoa em direção a algo. “Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre o não-saber e o saber, a passagem viva de um a outro. Pode-se dizer, afinal de contas é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição [...]” (DELEUZE, 2006, p. 271). Nessa concepção, não é o professor que ensina ou o aluno que aprende. A aprendizagem acontece quando um professor age como intercessor, favorecendo a captura de signos para o aluno, num processo de contágio e contaminação. “O intercessor deve ser entendido a partir dos efeitos, dos ecos, das ressonâncias que gera” (KASTRUP, 2008, p. 58). Isso só é possível quando se eleva o pensamento à sua enésima potência, à virtualidade, contaminando as faculdades da sensibilidade e da imaginação por meio de um professor que seja capaz de amplificar as intensidades para que o aluno possa reconhecê-las e identificar-se.

A aprendizagem não é concebida como a adaptação ao meio, ou como obtenção de um saber, mas como experimentação e invenção de si e do mundo. “O

domínio cognitivo não é um domínio de representação, mas um domínio experiencial e emergido das interações e dos acoplamentos do organismo” (KASTRUP, 2008, p. 101). O acoplamento dá-se como um agenciamento, uma composição do organismo com o meio e não como acomodação e adaptação. No Agenciamento, para Deleuze e Guattari (2006), a distinção entre meio e organismo, ou entre interior e exterior, é superada, na medida em que o organismo se constitui como uma estratégia de capturar o exterior e trazê-lo consigo, criando meios interiores a si, como dobramentos do exterior, aqueles aos quais dá o nome de “epistratos”. Mas, no estrato antropomórfico, aquele no qual o humano se insere, a adaptação é ainda mais problematizada, pois é o estrato humano que transforma o meio para adaptá-lo às suas necessidades, recorrendo ao uso de ferramentas e da linguagem. Ou seja, é como se neste estrato, a invenção de um mundo para si fosse característica fundamental.

O sentido de invenção assumido aqui é aquele da diferenciação de si, proposto por Bérghson e apresentado por Deleuze (2008). Há invenção sempre que uma cognição passa do que ela é para algo que ainda não era, ou seja, diferencia-se de si mesmo, numa diferença que, como enfatiza Bérghson, é de natureza e não de grau. As diferenças de grau, aquisições de um pouco mais de saber ou de conhecimento devem ser creditadas sempre à reconhecimento, já que apenas se agrega graus, sem se produzir uma nova cognição, isto é, um novo mundo e um si mesmo diante dele. Daí, a necessidade de um *breakdown*, uma ruptura, no processo de reconhecimento, é esta ruptura que faz com que a cognição se transforme de recognitiva em inventiva. Isto é o mesmo que dizer que aí se dá a invenção de problemas, já que a ruptura corresponde à própria problematização da cognição. Sendo assim, não há lugar para uma adaptação ao meio, ao ambiente, já que se trata de uma relação da cognição com ela mesma, já que se trata de uma diferenciação de si, na cognição. É neste sentido que temos aqui uma invenção e não uma criatividade, que sempre respeita os limites de uma adaptação ao meio.

Na sala de aula, acontecem situações em que se mostram os distintos modos de criatividade, o recognitivo e o inventivo. A partir dessa identificação, podemos traçar as características de cada momento de ruptura e verificar a qualidade das atitudes de acolhimento às afecções, à ruptura do curso normal dos acontecimentos frente a uma perturbação do ambiente. Desse modo, pretendemos verificar a produção do novo e sua relação com a aprendizagem significativa do aluno.

Um exemplo disto encontra-se num estudo sobre as formas de atenção em sala de aula, realizado por De-Nardin e Sordi (2007), no qual elas procuram diferenciar as

formas de atenção recognitivas, constituídas pelo movimento divergente da problematização e as formas de atenção inventivas, correspondentes à problematização diante de um acontecimento. Selecionamos dois exemplos elucidativos da pesquisa:

O primeiro refere-se ao *Breakdown* divergente da problematização. As pesquisadoras apresentam uma cena e identificam a análise dos sinalizadores. O *breakdown* que revela uma ruptura do foco atencional acontece quando um aluno fornece uma resposta inesperada à professora. Formula-se uma hipótese de que o aluno possa ter sido afectado pela palavra escrita na lousa. Essa afecção o teria desviado do reconhecimento esperado. A professora demonstra em suas ações que houve um colapso cognitivo diante de uma resposta inesperada, contudo, apresenta uma atitude de não acolhimento do momento de ruptura, voltando-se para a reconhecimento.

O segundo demonstra o *Breakdown* que resulta em problematização. A professora reúne os alunos em grupos e explica a atividade. Os alunos realizam a atividade, discutem entre si, chegam a uma conclusão e depois tentam demonstrá-la à professora. Um aluno a chama e ela pede que ele divida seu problema com a classe. Os alunos discordam e começam a discutir entre si. A professora pega uma folha de cartolina e faz várias simulações com os alunos. No final eles concordam que a resposta do colega faz sentido. A professora o valoriza com o comentário: “*Tu teve uma ideia!*”

Na análise da situação, as autoras apontam que o aluno que levantou a questão permaneceu em silêncio durante a atividade e só se manifestou quando os colegas apresentavam a solução do problema para a professora. Segundo elas, seu pensamento poderia estar sendo forçado a buscar um sentido entre a fala dos colegas e o que ele via no desenho, resultando num novo problema. Isso só foi possível porque ele conseguiu se afastar do foco recognitivo, pois enquanto todos discutiam sobre a resposta evidente, ele se deixou levar pelo fluxo de seu pensamento. A atuação da professora também aderiu à novidade, com uma postura de acolhimento ao *breakdown*, problematizando junto com ele e levando os alunos a dialogarem e problematizarem. Ao criar um espaço para vivenciar a experiência na sala de aula, a professora, como seu aluno, mostra-se distante do movimento de reconhecimento e abre-se para o inesperado e para a experimentação.

A fim de pesquisar a cognição inventiva sob forma de atenção inventiva, Kastrup (2007) desenvolveu uma pesquisa de campo numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida, com uma amostra de 18 participantes. Foi

utilizado o método da cartografia para as observações das aulas de cerâmica e para a elaboração dos relatos. Observou-se que durante os processos de criação na oficina de cerâmica, a atenção suplementar comparecia quando se tinha uma ideia, ou ainda, quando havia mudança de ideia ao longo da elaboração da peça, como a experiência de um participante com ruptura do foco atencional e abertura para o novo. Ele estava concentrado fazendo um porta-celular em formato de chuteira e, de repente, percebeu que os pontinhos dos cravos da chuteira formavam a letra G do alfabeto braile: “Aí pensei bem e falei: ‘Pô, dá pra fazer as letrinhas em braile em cerâmica’ [...]. E aquilo ficou na minha cabeça [...] A ideia. Aí eu fui pra casa, levei um pedaço de argila. Cortei, fiz o molde [...]. E comecei a fazer as peças, as pecinhas”. Segundo Kastrup (2007), o participante foi tomado pela ideia e levado a atualizá-la, a dar forma à nova ideia compondo com a matéria. Foi o fragmento de peça que afectou parte de uma singularidade pré-individual do sujeito e não o sujeito e a peça. Na oficina da cerâmica, contou-se que a perda da visão abre a possibilidade de desenvolvimento de processos de criação, acionando um processo de reinvenção, de atualização de virtualidades da atenção e da percepção e isso é possível por se tratar de um trabalho sem pressa e sem a exigência de resultados e de objetivos predeterminados. Os processos de criação funcionam, neste caso, como outro tipo de compensação e de reinvenção do mundo.

Dois estudos quase-experimentais foram realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação (GEPSEd) utilizando a proposta de “Realidade Suplementar”, ou psicodrama pedagógico com grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem, a fim de investigar os efeitos de um ambiente lúdico na aprendizagem escolar. Esses modelos seguem o que a presente pesquisa considera devir-criança, ou atividades facilitadoras para uma aprendizagem inventiva.

No primeiro estudo, Scadelai e Andrade (2007) se propuseram a verificar a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades metafonológicas no ambiente de aprendizagem “Realidade Suplementar”. O estudo foi realizado em três escolas do Ensino Fundamental da rede estadual, com quatro classes de recuperação de ciclo. Estabeleceram-se quatro grupos de controle e dois grupos de intervenção. Para a seleção das amostras e composição dos grupos, foram aplicados dois testes: a prova de consciência fonológica (PCF) e o teste de desempenho escolar (TDE). Os encontros com os grupos foram gravados e transcritos. As transcrições foram posteriormente submetidas à análise sociométrica. A análise estatística mostrou diferenças significativas nos resultados do pós-teste do grupo de intervenção após o treinamento de

“Realidade Suplementar” em relação ao pré-teste e em relação aos grupos de controle tanto para a PCF, quanto para o TDE. As atividades dos grupos de intervenção para treinamento das habilidades de consciência metafonológica foram realizadas num ambiente de “Realidade Suplementar” e contavam com brincadeiras lúdicas livres, dramatizações e atividades dirigidas, como processo de devir-criança. Durante as sessões as crianças eram convidadas a imergirem num outro espaço, onde participaram incorporando as brincadeiras na forma de imaginar, criar e interagir entre si e com os signos possibilitando encontros e afecções que levariam à aprendizagem. Na análise qualitativa desse estudo acompanhamos os três momentos definidos pela pesquisadora para cada grupo. Na **abertura** a pesquisadora retirava as crianças da sala de aula, local de territorialização e as conduzia para a sala de leitura, espaço onde aconteciam as reuniões e favorecia a desterritorialização e o devir-criança descritos pela pesquisadora como **momentos** da atividade. O **fechamento** da sessão propiciava a reterritorialização, com o encerramento das atividades pela pesquisadora e o convite para reconduzi-los à sala de aula.

Pupin e Andrade (2009) deram continuidade ao estudo acima citado e realizaram uma pesquisa visando comprovar a eficiência do desenvolvimento de habilidades metacognitivas em matemática, utilizando-se de “problemas aritméticos verbais com história” em um ambiente lúdico de aprendizagem. Para isso, 100 alunos de segunda série do Ensino Fundamental foram avaliados por meio da Prova de Problemas Aritméticos Verbais com História e o Subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os resultados, superiores à mediana, compuseram o Grupo Controle Superior. Já os resultados inferiores à mediana, foram subdivididos, sendo que, um quarto compôs o Grupo Controle Inferior, e o outro quarto, o Grupo de Intervenção. Este grupo recebeu o treinamento em habilidades metacognitivas em matemática em um ambiente lúdico de aprendizagem, ao longo do segundo semestre letivo, num total de 11 sessões. No final de cada semestre letivo, todos os alunos foram novamente avaliados. A análise estatística revelou diferença significativa nas duas avaliações apenas para os alunos do Grupo de Intervenção. Assim, foi possível concluir que o treinamento realizado com o Grupo de Intervenção foi eficaz no sentido de promover uma melhoria nas habilidades metacognitivas na matemática. A análise qualitativa nesse estudo foi similar ao trabalho apresentado anteriormente, descrevendo as sessões em sua processualidade, seguindo os mesmos passos que consideramos como territorialização,

desterritorialização e reterritorialização. Nas atividades do grupo de controle a pesquisadora apresentava as propostas de dramatização livre, seguida de dramatização dirigida a partir de um enredo prévio e também situações de cálculo matemático que não eram dramatizadas. As considerações finais apontam para o lúdico, ou para uma “realidade suplementar” no sentido de levar o aluno à fantasia, ao devir, ao tornar-se outro, passando a favorecer a aprendizagem mais do que o simples acúmulo de conhecimentos e informações, tornando assim a aprendizagem um processo inventivo do mundo e de si mesmo.

Nos dois estudos supracitados, o que se buscou foi demonstrar a possibilidade de uso do lúdico, nos dois casos promovidos por meio do psicodrama pedagógico ou realidade suplementar, como uma estratégia para se favorecer o desenvolvimento daquilo que, para Deleuze (2006), consiste num plano de consistência entre o aprendiz e o signo, quer dizer, favorecer a que suas faculdades se elevem a seus usos transcendentais, interrompendo o uso apenas cognitivo delas, no qual elas se encontram forçadas ao consenso regido pelo bom senso e pelo senso comum. Isto é o mesmo que dizer que se está promovendo uma virtualização da relação entre o aprendiz e o signo, ou liberando-a em sua plena virtualidade, ou ainda, que se está favorecendo o *breakdown* concebido por Kastrup.

Objetivo

A proposta da pesquisa aqui relatada foi verificar quais as atividades de uma sala de aula poderiam estar facilitando o acesso à virtualidade. Na concepção de Deleuze, as linhas de fuga, aquelas que se manifestam no *breakdown*, sempre existem e são elas que nos levam à virtualidade. No entanto, no contexto de sala de aula, uma atividade pode favorecer, facilitar, dificultar, ou bloquear, uma linha de fuga que leva à virtualidade.

A pesquisa se deu na forma de um estudo exploratório em que pretendíamos investigar se a criatividade ocorre na sala de aula. E, se ela ocorresse, pretendíamos conhecer como se dava esse processo e se havia, ou não, um acolhimento ao divergente, aproximando-se da facilitação de uma aprendizagem inventiva, ou limitando-se a promover uma reprodução cognitiva.

Participantes

A pesquisa foi desenvolvida numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na periferia de um município no interior de São Paulo. Participaram da pesquisa uma professora e 35 alunos de uma sala de aula de uma quarta série do Ensino

Fundamental, além dos profissionais da escola que participam do contexto e cotidiano institucional.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, utilizando observações participantes videogravadas como o principal instrumento. Entrevistas formais e informais, análise da produção do professor e da produção dos alunos em sala de aula e informações institucionais adicionais também foram utilizadas. A coleta de dados realizou-se no período das aulas, à tarde. Foram realizadas 60 observações, num total de aproximadamente 100 horas. As observações aconteceram no período de março a dezembro, percorrendo quase todo o ano letivo escolar.

Para a realização desta pesquisa nos valem, também, do método cartográfico para identificar as linhas que compõem a invenção na escola, como o fluxo do desejo de aprender, por meio de uma esquizoanálise. Nesta cartografia verificamos o que se passa num acontecimento de aprendizagem e quais são as linhas que o compõem. A esquizoanálise pretende mapear e traçar essas linhas, conhecidas como linha de segmentaridade dura ou molar; linha de segmentaridade flexível, ou maleável; e linha de fuga; para verificar suas misturas, compreender seus perigos e seus riscos para a aprendizagem dos alunos.

Análise de dados

As observações da sala de aula, além de registradas no diário de campo, foram videogravadas e transcritas, para posterior análise qualitativa, juntamente com as entrevistas formais e informais. Todos os dados recolhidos no trabalho de campo foram sistematicamente organizados e submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), Minayo (1998), Bogdan e Biklen (1994) e o método cartográfico de Kastrup, Passos e Escócia (2010). Trabalhou-se com sua manipulação, síntese, categorização, interpretação e descobertas que levaram aos resultados finais da pesquisa.

Aspectos éticos

No presente projeto, atendeu-se às exigências éticas e científicas fundamentais descritas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Nesse sentido, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, de acordo com o processo CEP-FFCLRP nº 416/2008.1.1989.59.5.

Resultados

A rotina da sala de aula

O panorama geral das aulas seguia uma rotina. No início da aula, a professora fazia uma oração, seguida pela leitura de uma história e fechando com a agenda do dia.

A oração era um hábito que se repetia todos os dias, antes do início das aulas, para conferir segurança e estabilidade no território da sala de aula. Depois, ela lia histórias que aguçavam a imaginação das crianças, convidando-os a sonhar e a criar e, finalmente, ela os trazia de volta para a realidade, situando-os no contexto da aula por meio da agenda do dia. Vemos, portanto, nas rotinas e estratificações da sala de aula, oportunidades de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

A aprendizagem na sala de aula

Selecionamos exemplos de atividades para verificar até que ponto se aproximaram de uma aprendizagem inventiva:

1. Atividade de reforço escolar

Nas aulas de reforço escolar, a professora dividia os alunos em grupos, de acordo com suas dificuldades, e preparava atividades diferentes para cada grupo. Para o grupo que estava no início do processo de alfabetização, ela propôs um desafio. Nesse momento, ela estava começando a assumir o papel de intercessora, que é propor problemas aos alunos, aproximando-os dos signos do conhecimento. Essa estratégia foi a que melhor funcionou para o aluno L.F. Quando ele foi desafiado e problematizado, e ele teve um momento de *breakdown*, ao descobrir que ali estavam as mesmas palavras, embora os desenhos delas fossem diferentes, pois o texto da lousa estava escrito em letras cursivas e o texto mimeografado, em letra de imprensa. No entanto, a professora não pareceu interessada em explorar o fato, quando ela tinha em suas mãos tudo para interceder sobre a hipótese fundamental de que o que importa é o som que se desenhou e não a figura, o risco, o desenho que se vê. E isto tanto com aquele aluno, dando mais exercícios do mesmo tipo para ele, sentando ao lado dele e ampliando e valorizando, explorando e generalizando aquela sua descoberta, como mesmo, usando aquele exemplo, aquela descoberta para estimular o primeiro grupo.

Esse episódio revela que a professora estava sobrecodificada pelos manuais e programas de aulas de alfabetização, e com isto, perdia os fluxos de conhecimento, protagonizado na surpresa, no *breakdown* do aluno L.F. Ela cumpria tarefas, desenvolvia atividades, muito mais preocupada em seguir o roteiro previsto na atividade, do que em negociar, os códigos e as decodificações, conforme os fluxos se apresentavam. Uma professora intercessora pararia tudo naquele momento, esqueceria toda a programação e aproveitaria aquele fluxo de conhecimento para conectá-los com

outros, estimular o surgimento de outros, nos outros grupos, nos outros alunos. Ela se alia aos fluxos, que são as linhas de fuga da desestratificação, da desterritorialização e da descodificação, de *breakdown*. No entanto, tudo indica que ela estava sobrecodificada, ali, naquele instante, naquele momento.

2. Atividade de interpretação de texto

Os alunos deveriam copiar o texto da lousa e responder às perguntas individualmente. À medida que terminassem a atividade, deveriam levar os cadernos à professora para que ela fizesse a correção. A professora solicita que os alunos pensem sozinhos, que elaborem, construam, mas percebemos que ela não oferece instrumentos para isso. Ela mesma afirma que eles trazem dificuldades de aprendizagem: muitos não fixam e não retêm, segundo ela. Estes não sabem ler nem escrever. São copistas. Os demais possuem grande dificuldade em abstrair, interpretar, compreender, simbolizar e ela insiste em atividades que exijam essas habilidades sem oferecer um instrumento mediador. Há somente o aluno e o texto. O aluno e a atividade. E esse encontro aluno-signo é o que gera a aprendizagem, mas para isso, ele precisa ser afectado. É muito frustrante quando eles tentam, tentam e sempre está errado.

Texto e questionário escrito na lousa, que deveria ser copiado e respondido pelos alunos:

A lagarta que tinha medo de voar

Era uma vez uma lagarta bem grande e bonita. Seu nome

Era Lia. Ela morava num abacateiro com outros insetos. Conversava com todos, especialmente com suas colegas lagartas. Lia era muito alegre e animada até o dia em que soube que estava próximo o momento mais importante na vida das lagartas: transformar-se em borboleta.

_ Mas, afinal, o que é uma borboleta? – perguntou para sua amiga mais velha, que se preparava para o sono transformador.

_ Borboleta é o ser mais lindo que eu conheço. Tem em suas asas todas as cores da natureza e voa com a leveza do vento (...)

Cleide Vilas

Entendendo o texto

Releia o texto e copie a palavra que indica:

1. Um animal
2. Um sentimento
3. Um nome próprio
4. O nome de uma árvore
5. Ar em movimento
6. Parte do corpo dos insetos
7. Espaço de tempo formado por 24 horas

A pesquisadora era muito solicitada pelos alunos que, praticamente, suplicavam um olhar, um auxílio, uma luz. Havia neles um desejo de aprender, de acertar, de conseguir, de compreender o que faziam e, quando a pesquisadora se oferecia como intercessora, era possível sentir o fluxo de conhecimento passando pelos alunos, como ilustra os trechos abaixo, em *itálico*, retirados do diário de campo da pesquisadora:

A aluna La foi a primeira a levar o caderno. A professora leu e perguntou: “Amiga é sentimento? Borboleta é ar em movimento?”. Devolveu em seguida o caderno à aluna e disse que ela estava desatenta e precisava prestar mais atenção no que fazia. La voltou para seu lugar e apagou o que estava errado. Depois ficou pensando. A aluna La não se cansava de tentar. Ela queria descobrir o que seria ar em movimento e para isso levou o caderno várias vezes até a mesa da professora. La chamou a pesquisadora até sua carteira e disse que não estava conseguindo. A pesquisadora ajoelhou-se ao seu lado e pediu que ela parasse de ‘chutar’ e tentasse pensar com calma. “Pense no ar. O que é o ar?”, perguntou-lhe. Ela respondeu que o ar é isso que a gente respira. Perguntou-lhe se havia ar na sala de aula e a aluna disse que sim. Então pediu que ela dissesse como era esse ar e ela disse que não dava para vê-lo. A pesquisadora perguntou se daria para senti-lo e ela disse que não dava para pegar o ar. Então perguntou: “O que nós poderíamos fazer para sentir o ar?” e ficou pensando junto com a aluna que depois de um tempo respondeu: “A gente pode soprar!”. A pesquisadora soprou o ar em direção ao seu rosto e perguntou: “Você sentiu o ar se movimentando? Quando ele está parado não o sentimos, mas quando ele se movimenta podemos senti-lo.” Nesse momento ela sorriu e me disse: “O vento! O ar

em movimento é o vento!”. A pesquisadora continuou: “Isso mesmo! Lembre-se das pipas no ar. Quando uma pipa voa?”, perguntou-lhe. “Quando tem vento.”, ela respondeu. “E quando sabemos que há vento?”, perguntou-lhe novamente. “Quando o ar está se movimentando e ele leva a pipa pra cima!”, ela disse com um sorriso.

Verificamos, no segmento acima, um momento de ruptura, criou-se um *breakdown* na experiência da aluna com o signo. Naquele momento, pensando o que seria o ar em movimento juntamente com a aluna, a pesquisadora agiu como intercessora, criou-se um *breakdown* na experiência da criança. Aqui encontramos linhas de segmentaridade molecular, desestratificação e decodificação que deixaram passar o fluxo quanta, apenas codificando-o suavemente, tão suave como um sopro no rosto, que a levou à compreensão daquele signo. Mas esse acontecimento de aprendizagem sucedeu-se pela linha molar, dura e rígida da professora, que acusou a pesquisadora de ter respondido pela aluna. Ela não percebeu o processo em que se deu a aprendizagem:

A professora continuava sentada a sua mesa, corrigindo os cadernos. A aluna levou seu caderno para ela que disse: “Muito bem, La! Depois de tentar muito, você acertou na loteria ou a Dona Patrícia te ajudou?”. La ficou sem jeito e não respondeu. A pesquisadora interferiu dizendo que a ajudou a pensar, mas ela descobriu sozinha. A professora parabenizou-a e disse que gosta muito da sua persistência. A professora pediu que ela não mostrasse a resposta aos colegas, porque eles também precisariam aprender a pensar. La voltou para sua carteira e fechou o caderno.

Possíveis conclusões

A rotina da sala de aula ajudava a favorecer movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização por meio das orações, leitura de histórias e agenda do dia. O hábito de repetir a mesma oração, todos os dias, no início da aula, garantia segurança aos alunos ao chegarem ao território. A leitura das histórias, que suscitavam a imaginação e fantasia, bem como o estilo adotado pela professora, lendo-as de forma alegre, entusiasmada e teatrais favorecia princípios de desterritorialização nos alunos. Contudo, a professora não aproveitava essa experiência para o ensino dos signos da leitura e da escrita. Finalmente, a agenda do dia, tinha a função de resgatar e organizar o conteúdo ministrado e os procedimentos da professora, de modo que os alunos sabiam de antemão o que aconteceria na aula. Esta proposta ajudava o aluno a adaptar-se ao território, tornando-o um ambiente seguro e tranquilo para as experimentações.

O desenvolvimento das aulas revelou a predominância de atividades repetitivas e cognitivas, de modo que a professora não se revelou capaz de promover atividades facilitadoras da aprendizagem inventiva.

Nas atividades de reforço escolar, que foram previamente preparadas pela professora pensando nas necessidades educacionais dos alunos, notamos algumas oportunidades de descobertas e invenção na sala de aula. De fato, a maioria das atividades desfavorecia esse encontro, mas presenciamos princípios de desterritorializações que foram reconhecidos pela professora, porém não foram acolhidos, tampouco propagados por ela, contagiando os demais alunos. Talvez, falte para a professora a oportunidade de compreender esse processo de aprendizagem para a fim de desenvolver mais ações facilitadoras da invenção na sala de aula e um treinamento para ampliar a sensibilidade de reconhecimento do *breakdown* para acolher esse momento de ruptura e aproveitá-lo de modo que o maior número de alunos aprenda.

A atividade de gramática e interpretação de texto demonstrou a necessidade da professora atuar junto do aluno, acompanhando o processo de aprendizagem e valorizando os momentos de *breakdowns*. O papel desempenhado pela pesquisadora, nesse caso, foi o que se espera de um professor intercessor, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e guiá-lo ao encontro com o signo utilizando o seu corpo como instrumento de corporificação do conhecimento abstrato. Simples atitudes como ouvir o pedido de ajuda da aluna, ajoelhar-se ao seu lado, dialogar com ela, ser empática às suas dificuldades, estimulá-la a pensar e expressar-se, olhando nos olhos da aluna, soprando seu rosto e levando-a a descoberta. Mas, a professora não conseguia perceber as vantagens e os benefícios de um tal forma de interação com os alunos, ao contrário, adotava uma postura de distanciamento, permanecendo sentada a sua mesa, corrigindo o caderno dos alunos e chamando a atenção sem preocupar-se com os processos de aprendizagem singular de cada aluno. Mesmo nas aulas em que ela circulava pela sala olhando os cadernos, limitava-se às correções, foco no resultado, sem preocupar-se com o processo.

Vimos que, para Deleuze, não se sabe como alguém aprende e o papel do professor seria atuar como um **intercessor** capaz de favorecer o encontro do aluno com o signo. Na verdade, a aprendizagem acontece no encontro do aprendiz com o conhecimento, nessa relação singular, em que o signo provoca afecções e desejos que

levam o aluno à invenção e à aprendizagem. Para isso, pensamos que o professor pode contribuir de duas maneiras efetivas:

- Criar condições que favoreçam o encontro do aluno com o signo: O professor intercessor é o professor criativo, capaz de inventar um modo novo de apresentar o conhecimento ao aluno, algo que favoreça o encontro do aluno com o signo, por meio de afecções e intensidades. O foco não está na relação professor-aluno, mas na relação aluno-signo. A atuação do professor, nesse sentido, é criar condições que favoreçam um acontecimento como a passagem do desejo.
- Ampliar sua sensibilidade para perceber quando ocorre a invenção no aluno e ser capaz de acolhê-la: Ao professor, falta a consciência de que os momentos de *breakdowns* são condições para a aprendizagem. Percebendo isso, ele pode voltar seu foco atencional aos momentos de ruptura no processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo-os e valorizando-os. A partir daí o professor deve ser um acompanhante desses alunos.

Caberia a um psicólogo escolar, convicto das contribuições do referencial teórico aqui exposto, propiciar a iniciação e a facilitação neste processo de diferenciação do professor, contribuindo para a invenção de um novo mundo na aprendizagem em sala de aula e de novos si-mesmos diante dele, tanto no professor quanto no aluno.

Referências bibliográficas

ALENCAR, E. S. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 2005. 124 p.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BECKER, M. A. A. et al. Estudo Exploratório da Conceitualização de Criatividade em Estudantes Universitários. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de ALVAREZ Maria João; SANTOS, Sara Bahia e BAPTISTA, Telmo Mourinho. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

CAMPOS, K. C. L. e LARGURA, W. A. N. Criatividade na formação de psicólogos: percepção de alunos. **Psicologia Escolar & Educação**, Campinas, v. 4, n.2, dez. 2000.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2006. v. 1. 93 p.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução de Roberto Machado e Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 285 p.

_____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008. 141 p.

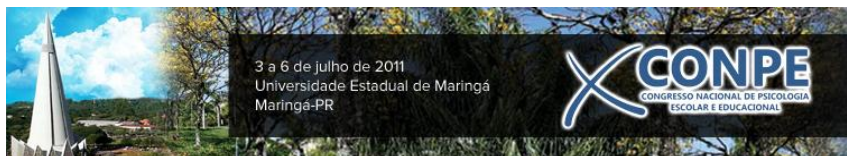
DE-NARDIN, M; SORDI, O. R. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, jan./abr. 2007.

DIAS, T. L; ENUMO, S. R. F; AZEVEDO JÚNIOR, R. R. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, 2004.

FLEITH, D. SOUZA; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11 n. 3, set./dez. 2006.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999. 216 p.

_____. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000.



_____. Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16. n. 3, set./dez. 2004.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

_____. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte v. 13 n. 1, jun. 2007.

_____. **A aprendizagem inventiva**. Entrevista por Juliano Reis Silveira. Edição Fábio Purper Machado. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>>. Acesso em: junho 2010.

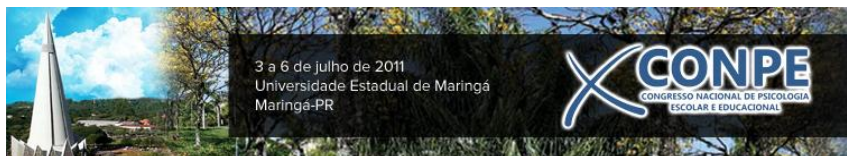
KASTRUP, V; PASSOS, E. ESCÓCIA, L **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. 207 p.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998. 269 p.

NAKANO, T. C; WECHSLER S. M. O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. **Boletim Psicologia**, São Paulo, v. 56, n.125, dez. 2006.

PUPIN, R. C; ANDRADE, A. S. "**Habilidades metacognitivas em matemática: desenvolvimento por meio de problemas aritméticos verbais com história no ambiente lúdico de aprendizagem de realidade suplementar**": 2009, 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SANTEIRO, T. V; SANTEIRO, F. R. Moraes; ANDRADE, I. R. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, jan./abr.2004.



SCADELAI, L.M; ANDRADE, A. S. **Desenvolvimento de habilidades metafonológicas no ambiente de aprendizagem “realidade suplementar”, com alunos de classes de recuperação de ciclo.** 2006, 290 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

DA TAREFA AO PRAZER DE ESTUDAR: FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ATIVIDADES LÚDICAS

Elvenice Tatiana Zoia²⁰¹ - UNIOESTE

Danielly da Rosa²⁰² - UNIOESTE

Aparecida Favoreto²⁰³ - UNIOESTE

Resumo: Este artigo é resultado de um projeto de extensão intitulado “Da tarefa ao prazer de estudar: homem, escola e ciência”, desenvolvido em 2009 e 2010. De forma geral, o projeto objetivou construir um espaço permanente de discussão teórico-metodológica do processo de ensino e de aprendizagem, e, assim, contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos integrantes do projeto, com a formação de bolsistas e para a compreensão da dinâmica da realidade escolar. O projeto iniciou-se com o desafio de trabalhar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades no processo de apropriação dos conteúdos das áreas de Matemática e Língua Portuguesa. A seleção dos alunos participantes do projeto ocorreu a partir da indicação pela escola daqueles que apresentavam dificuldades na apreensão dos conteúdos escolares nas referidas áreas. Os alunos foram divididos em quatro grupos de três integrantes. Semanalmente ocorria um encontro com cada grupo. Ressalta-se a participação efetiva dos alunos integrantes do projeto, sua demonstração de entusiasmo e seu envolvimento nas atividades propostas. Observou-se que ao trabalhar de forma lúdica, especificamente com jogos, os alunos conseguiram concentrar a sua atenção por um tempo relativamente significativo. Foi possível perceber que além da apropriação dos conteúdos, o jogo também possibilitou trabalhar com a atenção voluntária, com o controle do comportamento (volição), com a organização da linguagem e com o raciocínio lógico, elementos estes constituintes das funções psíquicas superiores, que não são inatas (Vigotski, 2000). Destaca-se que no desenvolvimento do trabalho com atividades lúdicas ocorreu a constante intervenção da aluna bolsista, no sentido de problematizar as situações que se apresentavam e solicitar

²⁰¹ Mestre em Educação, docente do colegiado de Pedagogia, campus Cascavel, orientadora do Projeto de extensão “Da tarefa ao prazer de estudar: homem, escola e ciência”, desenvolvido em uma escola municipal de Cascavel.

²⁰² Discente do curso de Pedagogia, campus Cascavel, bolsista do projeto de extensão “Da tarefa ao prazer de estudar: homem, escola e ciência”.

²⁰³ Doutora em Educação, docente do colegiado de Pedagogia, campus Cascavel, coordenadora do Projeto de extensão “Da tarefa ao prazer de estudar: homem, escola e ciência”.

aos alunos a verbalização acerca dos aspectos que envolviam as atividades propostas. A ação de conversar antes e depois das atividades revelou-se significativa na medida em que as reflexões apresentadas possibilitaram relacionar as ações desenvolvidas e orientaram as importantes decisões tomadas no decorrer da atividade. O desenvolvimento do projeto partiu dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a qual evidenciou que o trabalho por meio de ações lúdicas requer objetivos previamente definidos para ultrapassar a ideia prevalecente de que tal metodologia oportuniza apenas a descontração, a socialização e a manipulação de materiais concretos. Em síntese, a proposição de um trabalho organizado em torno do desenvolvimento e apropriação dos conceitos científicos por meio de atividades lúdicas, possibilitou a compreensão de que o professor tem uma função primordial junto ao aluno. A função de questionar, de problematizar situações vivenciadas nessas atividades, de fazer apontamentos, de propiciar reflexões que conduzam à apropriação dos conceitos inseridos em sua ação social, e assim contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com o desenvolvimento do projeto foi possível vivenciar, questionar e refletir acerca da aprendizagem da criança na escola e também afirmar que o professor pode criar condições favoráveis para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Conceitos científicos, ensino- aprendizagem, atividades lúdicas.



Introdução

Este artigo é resultado de um trabalho desenvolvido nos anos de 2009 e 2010, em um projeto de extensão intitulado “Da tarefa ao prazer de estudar: homem, escola e ciência” que, de forma geral, objetivou construir um espaço permanente de discussão teórico-metodológica do processo de ensino e de aprendizagem, e buscou contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos integrantes do projeto, com a formação de bolsistas e na compreensão da dinâmica da realidade escolar. Neste propósito, o projeto iniciou-se com o desafio de trabalhar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades no processo de apropriação dos conteúdos das áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Assim, foram selecionadas três bolsistas para trabalhar em três escolas diferentes: uma em Francisco Beltrão e duas em Cascavel. Destas, apresentamos neste texto algumas reflexões elaboradas a partir da experiência realizada em uma escola pública municipal de Cascavel, envolvendo o trabalho desenvolvido por uma das alunas bolsistas.

A elaboração do plano de ação na escola exigiu que se fizessem alguns estudos das teorias educacionais, tanto para distinguir alguns pontos fundamentais entre estas como para aprofundar os estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, a qual passou a ser a condutora teórica do desenvolvimento do trabalho e análises realizadas. Neste trabalho, direcionamos as reflexões para a compreensão da relação entre atividades lúdicas e conceitos científicos, pois durante o desenvolvimento do projeto, embora tenhamos procurado organizar a ação pedagógica por meio do lúdico, o foco sempre foi direcionado em função dos conceitos que precisavam ser compreendidos pelos discentes.

Metodologia

A atividade de extensão intitulada “Da tarefa ao prazer de estudar: homem, escola e ciência”, formulada com o propósito de resolver tarefas escolares, ao chegar à escola, teve como preocupação primeira diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, e, por meio do uso de materiais de apoio didático, de ações lúdicas e de estudos sistematizados, suprimir algumas dificuldades. O desenvolvimento das atividades centrou-se na realidade escolar, nas dificuldades apresentadas pelos alunos e na reflexão constante sobre a relação entre teorias pedagógicas, conhecimento



e fracasso escolar, visando problematizar os mitos e os preconceitos quase que sempre presentes nessa relação.

A seleção dos alunos participantes do projeto ocorreu com a ajuda da escola, com a indicação daqueles que apresentavam dificuldades na apreensão dos conteúdos escolares na área de Língua Portuguesa e de Matemática. Os selecionados foram divididos em quatro grupos de três alunos, e, semanalmente, acontecia um encontro com cada grupo. A distribuição de três alunos por grupo ocorreu devido às características dos alunos, que exigiam muita atenção da aluna bolsista que estava no segundo ano do Curso de Pedagogia.

A princípio, a aluna bolsista conversou com os professores dos alunos, buscando informações sobre as possíveis defasagens que estes poderiam apresentar. Na sequência, ao iniciar o trabalho com as crianças, atividades foram propostas para diagnosticar as dificuldades específicas em relação à leitura, à escrita, à oralidade e à compreensão do sistema de numeração decimal.

Aspectos teóricos

Conforme artigo publicado nos anais do II Simpósio Nacional de Educação (2010), Correa, Favoreto e Zoia enfatizam que nos últimos anos, no círculo das políticas educacionais, a discussão sobre o fracasso escolar no Brasil tem migrado da responsabilidade exclusiva do aluno que não aprende, para a responsabilidade dos professores que necessitam estar mais bem preparados para a tarefa de ensinar crianças e adolescentes. Entretanto, em que pese o desvio da responsabilidade do aluno para o professor, a justificativa continua focada no indivíduo. A fim de refutar essa concepção que paira a responsabilização sobre o fracasso na escola neste ou naquele indivíduo, e, refletir sobre alguns resultados apresentados no referido projeto de extensão, tomamos como parâmetro os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Sobretudo, por entendermos a relevância dessa teoria na discussão e reflexão sobre a formação de professores, em um dado contexto social.

Assim, firmamos nossa posição de que a aprendizagem é um processo fundamental na constituição do sujeito, pois possibilita a apropriação da experiência elaborada pela humanidade e também a aquisição de características e desenvolvimento de capacidades humanas. Essas capacidades, segundo Leontiev (1978) não são inatas, ou seja, não se transmitem pela hereditariedade biológica, mas são adquiridas por meio



da apropriação da cultura e, por isso, precisam necessariamente da mediação dos sujeitos mais desenvolvidos culturalmente para serem apropriadas pelas crianças. Isso significa que as funções psíquicas superiores, entre as quais a atenção voluntária, o pensamento, a linguagem, a memória, a volição, desenvolvem-se na interação social.

Nessa perspectiva, a educação tem papel fundamental no processo de desenvolvimento e, por isso, discute-se a função da escola e do ensino nesse processo. De acordo com trabalhos anteriores, Correa, Favoreto e Zoia (2010) reforçam ser importante que se diga que o fracasso escolar não pode ser atribuído como responsabilidade individual, mas é, também, resultado da desigualdade entre os homens. Essa

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana [...] (Leontiev, 1978, p. 293).

Leontiev compreende ainda que

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou na inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave (Leontiev, 1978, p. 302).

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser pensado em relação ao contexto sócio-histórico. O que, por sua vez, não exclui a responsabilidade da escola do processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, de acordo com Vigotski (2000), é necessário considerar que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. E é dessa forma que a escola assume um importante papel na transmissão dos conteúdos científicos para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Isso implica em pensarmos nos instrumentos e signos presentes na relação ensino e aprendizagem.

De acordo com Vigotski (2000), quando a criança inicia o seu processo de escolarização ela já possui habilidades, técnicas, equipamentos, informações que



aprendeu diante das situações e problemas do seu contexto social e cultural. Entretanto, Luria (2001, p. 101) ressalta que “[...] este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar por si mesma, com tarefas culturais”, pois “psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura”.

A compreensão vigotskiana de que a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de a mesma ingressar na escola é de grande relevância para a área da Psicologia e também para a Educação, especialmente porque a esta cabe a responsabilidade de organizar didaticamente os conteúdos científicos a serem trabalhados pela/na escola. Se é certo que a aprendizagem antecede o processo de escolarização, necessário faz-se esclarecer as diferenças entre a aprendizagem do cotidiano e a aprendizagem escolar. Vigotski (2000, p. 110) discorda dos pesquisadores que enfocam que a diferença consiste em função de que a aprendizagem escolar é sistematizada e a não escolar é não sistematizada. Não se pode desconsiderar essa diferenciação, mas a questão central vai além, caminha na direção de que “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”. O processo de aprendizagem que se inicia antes da criança ingressar na escola, “difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar” (Vigotski, 2000, p. 110). Desde o momento de seu nascimento, a criança é inserida em um universo cultural, logo necessita aprender, compreender os objetos, sua função social, os instrumentos e signos, para se humanizar. Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se desde os primeiros dias de vida da criança.

A compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem na idade escolar parte, inicialmente, de um pressuposto básico: a obviedade do fato que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Vigotski, 2000, p. 111). Compreender essa relação implica a determinação de dois níveis de desenvolvimento da criança: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal.

O primeiro nível refere-se ao desenvolvimento efetivo da criança. São as funções psicointelectuais que ela já domina, não necessitando de apoio, auxílio, ou seja, corresponde àquilo que ela é capaz de fazer sozinha, de forma independente; refere-se à capacidade atual da criança.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, definir somente o nível de desenvolvimento real da criança é insuficiente para determinar as suas potencialidades,



pois, “na atividade guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. [...] O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial”, o que permite “medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (Vigotski, 2000, p.112). Portanto, pensar no estado de desenvolvimento mental da criança implica em considerar o nível de desenvolvimento real, efetivo e a área de desenvolvimento potencial ou proximal.

Esse entendimento remete-nos às implicações pedagógicas; conduz-nos à necessidade de considerar não somente o que a criança é capaz de fazer sozinha, mas a dinâmica de seu desenvolvimento potencial, pois aquilo que consegue fazer com a ajuda, com o auxílio de outrem, poderá fazer por si só posteriormente.

É importante frisar que, segundo Vigotski (2000, p. 115),

a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança

Significa entender a existência de uma inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem não é desenvolvimento, mas a organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental; pode-se dizer que esse processo ativa o desenvolvimento que, por sua vez, não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Nesse contexto resgatamos a diferença entre a aprendizagem da vida cotidiana e a aprendizagem escolar, pois, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem escolar orienta, estimula os processos internos de desenvolvimento; há uma dependência recíproca, complexa e dinâmica entre ambas.

O desenvolvimento mental não é simplesmente o resultado da maturação dos neurônios ou um aspecto espontâneo e constante (Luria, 2001). Destaca-se a influência da realidade objetiva, resultante da história social e a constante influência da comunicação entre adultos e crianças.

Cabe, então, retomar a concepção de Vigotski (2000, p. 114), ao entender que o



desenvolvimento das funções psicológicas superiores

aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas.

Essa concepção alerta-nos sobre a capacidade do professor em planejar, pensar estratégias, para organizar a situação de aprendizagem. Porém, apesar de voltar-se para a ação do adulto, o ensinar não se isola do contexto sócio-histórico.

Com base nesses pressupostos é que desenvolvemos a atividade de extensão na escola, pois segundo Saviani (2005), a escola tem a função de transmitir os conhecimentos científicos. Para isso, faz-se necessário dosar e sequenciar os saberes para que sejam apropriados pelos alunos. Tais conhecimentos têm uma função social, qual seja, ao possibilitar o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, ocorre o processo de humanização, conforme Leontiev (1978).

É nesta perspectiva de apropriação dos conhecimentos científicos, que aprofundamos as nossas reflexões advindas do projeto efetivado, pois entendemos, a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural, que é possível trabalhar com atividades lúdicas, também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem cair em práticas espontaneístas. Sabemos que ao encerrar a fase pré-escolar (conforme concebe Mukina, 1995), a atividade principal, entendida por Elkonin (2009) e Leontiev (1978) como a que mais possibilita transformações no desenvolvimento do sujeito, é a atividade de estudo; entretanto, os sujeitos de tal faixa etária não deixaram de pertencer à infância, portanto, o lúdico ainda produz mudanças significativas no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Não se trata, entretanto, de qualquer atividade lúdica e muito menos de ser realizada de maneira espontaneísta, sem direção; pelo contrário, defendemos a sua utilização de maneira intencional, planejada, consciente. Conforme atestam Giardinetto e Mariani (2007, p. 186),

Para que as atividades lúdicas se coloquem a serviço da prática educativa, é necessário um professor consciente de uma teoria que o oriente na articulação dos conteúdos trazidos pelos alunos com os conteúdos culturais e científicos e que



reconheça no jogo, nos brinquedos e nas brincadeiras instrumentos culturais que desencadeiam o desenvolvimento e a aprendizagem, através da mediação do educador.

Giardinetto e Mariani (2007) ainda enfatizam a necessidade de o professor ter clareza de como trabalhar conteúdos inerentes aos brinquedos, jogos e brincadeiras, de maneira a favorecer o processo de apropriação de conceitos. Reforçam os autores que, por meio destes, é possível desenvolver situações-problema, conceitos relacionados às operações matemáticas, cálculos mentais, estimativas, podendo ser utilizados também como suporte para representações e ações. Além do proposto pelos estudiosos acima referenciados, podemos acrescentar, por meio do projeto desenvolvido e por outros estudos realizados (Zoia, 2007), que as atividades lúdicas são recursos que possibilitam o trabalho com conceitos e favorecem o enriquecimento no trabalho com a linguagem, em suas diversas manifestações.

Para Vigotski (2001), a linguagem desempenha uma função decisiva no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com base nessa concepção, durante a realização do projeto a linguagem ocupou um lugar de destaque, pois, constantemente, os participantes eram solicitados a verbalizar as suas ações, os procedimentos efetuados, as regras e os conceitos envolvidos. Destacamos, também, a importância da sistematização do jogo, do brinquedo e da brincadeira, seja de forma oral, por meio de desenho ou em forma de escrita.

A fim de organizarmos didaticamente situações de aprendizagem por meio do lúdico, com o objetivo de possibilitar aos alunos a apropriação de conceitos e também contribuir com o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, buscamos os estudos desenvolvidos por Facci (2004, p. 231), acerca da escola e do trabalho do professor. Com base nos teóricos russos, a autora evidencia que: “Na atividade de estudo, com a orientação do professor, o aluno pode apropriar-se da experiência histórico-social por meio das diversas esferas de conhecimento da ciência”. É por meio do processo de internalização que os sujeitos apropriam-se do mundo externo e desenvolvem as funções psíquicas superiores.

Ao compreender a aprendizagem e o desenvolvimento como processos interdependentes (Vigotski, 2000), o trabalho de intervenção proposto durante o projeto, por meio de um planejamento semanal, organizado, orientado, sistematizado, pretendeu possibilitar aos alunos a apropriação dos conceitos científicos. Nestes conforme Nuñez e Pacheco (*apud* Facci, 2004), é que ocorrem os níveis mais elevados de tomada de



consciência, pois envolvem a formalização de regras lógicas, e o seu processo de compreensão implica em procedimentos analíticos com definições verbais, operações mentais de abstração e generalização.

É importante ressaltar que a compreensão dos conceitos científicos depende da aprendizagem, nesse sentido é função da escola ensinar à criança aquilo que não está disponível em sua aparência.

Duarte (*apud* Giardinetto e Mariani, 2007, p. 190) esclarece que:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos, encontra-se a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará, porque a criança ainda é incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou no seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Compete ao professor, como já dito anteriormente, trabalhar no sentido de atuar na zona de desenvolvimento proximal, uma vez que esta provoca o desenvolvimento de processos internos que constituem as funções psíquicas superiores. Por meio da atividade lúdica, especificamente os jogos, é possível criar uma zona de desenvolvimento proximal, constituindo-se estes, assim, em um instrumento mediador entre a ação realizada pela criança e os conceitos a serem apreendidos.

Diante dessa compreensão, citamos alguns aspectos apontados por Grando (*apud* Giardinetto e Mariani, 2007, pp. 197-199) e que precisam ser considerados ao se trabalhar com jogos pedagógicos:

- O aluno precisa familiarizar-se com o material do jogo: implica no contato dos alunos com o material do jogo, identificando-o e o experimentando por simulações de possíveis jogadas.



- Reconhecimento das regras: podem ser explicadas ou lidas por um aluno que aprendeu o jogo, por meio de partidas-modelo, para que os outros as entendam.
- “O jogo pelo jogo”: jogar para garantir regras; momento do jogo para compreensão das regras.
- Intervenção pedagógica verbal: intervenções do mediador durante o jogo; são questionamentos e observações para que o aluno analise suas jogadas. Momento direcionado à resolução de problemas do jogo, relacionando esse processo com a conceitualização.
- Registro do jogo: registro dos pontos, procedimentos e cálculos utilizados, na forma de sistematização. É um importante instrumento em que o aluno pode analisar as jogadas “erradas” e a construção de estratégias.
- Intervenção escrita: problematização de situações do jogo. Isso propicia uma análise específica do jogo, aspectos não ocorridos durante as partidas.

Concordamos com Giardinetto e Mariani (2007) sobre o fato de que o trabalho envolvendo jogos, brinquedos e brincadeiras, em uma perspectiva Histórico-Cultural, permite considerar a linguagem com uma função central, pois quando a criança defende a sua posição, o seu ponto de vista, busca compreender o pensamento e a ação dos colegas, faz previsões, lança possibilidades, está desenvolvendo o processo de organização do seu pensamento. Ao ser solicitada a explicar as regras, os procedimentos do jogo, ou como chegou a um determinado resultado, desenvolve a sua linguagem, que por intermédio das intervenções do docente, passa a ser mais organizada e contextualizada.

Em síntese, por meio do lúdico, a criança, além de compreender a estrutura do jogo, apropria-se dos conceitos científicos envolvidos e desenvolve as funções psíquicas superiores, principalmente a linguagem, a atenção, a memória e aprende também a controlar o seu próprio comportamento.

Considerações finais

É possível atestar que os alunos integrantes do projeto participaram efetivamente do mesmo, demonstrando entusiasmo e envolvimento nas atividades encaminhadas. Observamos que ao trabalhar de forma lúdica, especificamente com



jogos, os alunos conseguem concentrar a sua atenção por um tempo relativamente significativo. Percebemos então que além da apropriação dos conteúdos, o jogo também possibilita trabalhar com a atenção voluntária, com o controle do comportamento (volição), com a organização da linguagem, com o raciocínio lógico, que constituem as funções psíquicas superiores, as quais não são inatas (Vigotski, 2000).

Vale destacar que no trabalho com o lúdico o processo de intervenção por parte da aluna bolsista foi constante. Essa intervenção ocorreu no sentido de constantemente os alunos serem questionados e solicitados a verbalizarem acerca dos aspectos que envolviam as atividades propostas. A ação de conversar antes e depois do jogo revelou-se significativa, já que as reflexões apresentadas ligam as ações desenvolvidas e orientam importantes decisões tomadas no decorrer da atividade.

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do projeto evidenciou que o trabalho com jogos, brinquedos e brincadeiras requer objetivos previamente definidos para ultrapassar a ideia prevalecente de que tal metodologia concretos.

Em relação ao afirmado acima, Kalmykova (Luria; Leontiev; Vigotski, 1977, p. 13) compreende que uma sólida formação de conceitos também depende dos materiais concretos utilizados, o que significa que “quanto mais variado for o material concreto, tanto mais fácil e correcto se tornará o processo de abstração”.

Dessa forma, o jogo não é apenas um momento de prazer, de socialização, de relaxamento e diversão; trata-se de uma metodologia de trabalho que se constitui como um momento significativo desde que ocorram as intervenções ou mediações necessárias pelo professor. Essa ação pedagógica permite aos alunos a discussão de seus pontos de vista, a crítica em relação à atitude dos colegas, o levantamento de hipóteses, etc.

Assim, destacamos que o trabalho com o lúdico torna possível o diálogo, a linguagem e a apropriação do conhecimento de forma interiorizada. E, reafirmamos a extrema importância do papel do professor como mediador neste e em demais processos pedagógicos.

Reforçamos que em relação às crianças, por meio do trabalho realizado, foi possível perceber que a mediação planejada, consciente, direcionada, aproxima com mais facilidade o aluno da cultura produzida historicamente pela humanidade. Ou seja, contribui para quebrar a barreira entre o conteúdo formal e o cotidiano da criança.

O conhecimento teórico que a aluna bolsista teve de se apropriar para a realização das tarefas permitiu-lhe clareza sobre os encaminhamentos e resultados



obtidos. Nesse caso, ocorreu um maior desenvolvimento do aprendizado das crianças que inicialmente apresentavam dificuldades na apropriação do conteúdo escolar. Uma ação que para além de romper com o mito da criança que não aprende, ajuda-nos a afirmar que o professor pode criar condições favoráveis para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser incentivado. No caso, permite-nos, inclusive, questionar outro mito, aquele que grifa o processo de desenvolvimento e de aprendizagem como natural.

Em síntese, ao propormos um trabalho por meio de atividades lúdicas, compreendemos que o professor tem uma função primordial, no sentido de questionar os alunos, fazer apontamentos, discussões, reflexões que os conduzam à apropriação dos conceitos científicos, contribuindo, em decorrência, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Referências bibliográficas

ELKONIN, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

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

GIARDINETTO, J. R. B. & MARIANI, J. M. (2007). O lúdico no ensino da Matemática na perspectiva vogtskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A & MARTINS, L. M. (orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Campinas, SP: Editora Alinea.

KALMYKOVA, Z. I. (1977). Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos. In: LURIA, A & LEONTIEV, A. & VIGOTSKI, L. *Psicologia e Pedagogia II – Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Lisboa: Editora Stampa.

LEONTIEV, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

LURIA, A.R. (2001). A Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. & LEONTIEV, A. & LURIA, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.



MUKINA, V. (1995). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.

SAVIANI, D. (2005). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. (5ª edição). Campinas, SP: Autores Associados.

VIGOTSKI, L. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

CORRÊA, D. R. & FAVORETO, A. & ZOIA, E. T. (2010, outubro). Da tarefa ao prazer de estudar: a relevância da mediação pedagógica. *Anais do II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia*, Unioeste, Cascavel.

ZOIA, E. T. (2007, setembro). O jogo nunca diz e a mediação do professor: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. *Anais do III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia*, UEM, Maringá.



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elis Bertozzi Aita – UEM – e-mail: lis_aita@hotmail.com

Fernanda Santos de Castro – UEM – e-mail: fer_lissa@hotmail.com

Jéssica Elise Echs Lucena – UEM – e-mail: jeh_lucena_@hotmail.com

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. É resultante de pesquisa bibliográfica realizada em obras dos autores L. S. Vigotski (1896-1936) e A. Leontiev (1904-1979) e de colaboradores e comentadores que adotam a mesma perspectiva teórica.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não pode ser visto como algo natural, pautado apenas em leis biológicas. Antes, depende do contexto histórico-social no qual o indivíduo está inserido. O homem desenvolve as características especificadamente humanas à medida que internaliza o trabalho social, o modo de pensar e agir cristalizado na sociedade em que vive. Sua subjetividade se constitui a partir do processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente e de novas objetivações, desenvolvendo, assim, suas funções psicológicas superiores, processo este mediado pelos instrumentos e signos sociais. Todas as funções psíquicas superiores são relações sociais interiorizadas, que se apresentam primeiramente no plano intersíquico, para depois tornarem-se intrapsíquicas. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural do homem é um processo social, sendo que todas as funções superiores foram antes culturais, interpsicológicas, para depois se tornarem individuais, intrapsicológicas.

Discute-se, portanto, o quanto a escola se destaca ao se constituir como fonte de humanização do homem, já que este só se humaniza na relação com os outros homens, ao incorporar as ideias e formas de comportamentos desenvolvidas pelas gerações precedentes. O processo de aprendizagem possibilita que a criança desenvolva e internalize tais conhecimentos e, desta forma, as características humanas não naturais.



A aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, mas conduz a criança ao desenvolvimento, sendo que este segue aquele.

Conclui-se que o desenvolvimento, intrinsecamente ligado à aprendizagem, e se constituindo sob dois níveis (real e proximal), deva ser a meta da escola. A luz desta teoria explicativa caberia à psicologia contribuir teórica e metodologicamente para esse alcance.

Psicologia Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida por L. S. Vigotski (1896-1934), A. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977). Os autores tinham o projeto de construir uma psicologia geral, que tivesse como método a correspondência entre pensamento e realidade. Para que esse projeto fosse possível, os autores abordaram o estudo do psiquismo humano utilizando-se do método Materialista Histórico-Dialético de Marx, considerando as relações sociais de produção como unidade de análise para a psicologia (Tuleski, 2008).

É pelo diálogo que a Psicologia Histórico-Cultural estabelece com o método Materialista Histórico-Dialético que se entende a concepção de homem dessa abordagem psicológica. Leontiev (1978/2004) considera que o homem ao nascer já possui todas as propriedades biológicas para o seu desenvolvimento sócio-histórico, mas que apenas o aparato biológico não é suficiente para que este desenvolvimento se dê por si. O homem começa a sua vida em um mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes que serão apropriados quando ele participa das produções, do trabalho e das atividades sociais dessa sociedade. Assim, Lane (1984), afirma que a concepção de homem da Psicologia Histórico-Cultural entende que o homem biológico não sobrevive por si, mas o seu organismo é uma infra-estrutura que permite o desenvolvimento de uma super-estrutura que é social e histórica. Destarte, o homem é cultura, é história, e assim o conhecimento do indivíduo só se torna possível por uma análise histórica que o compreende como manifestação de uma totalidade histórico-social.

Assim como já discutido por Marx e Engels na *Ideologia Alemã* (1845/2005, p. 44) os homens:



[...] começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...]

[...] Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o *modo* como produzem.

O homem é diferente do animal, sua atividade de transformação da natureza aparece em decorrência da necessidade de produzir meios de existência, diferentemente dos animais que modificam a natureza para atender alguma necessidade biológica imediata. Assim, o homem que se transformou de animal para *Homo sapiens* (homem atual) “se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem” (Leontiev, 1978/2004, p. 281). O aparecimento do *Homo sapiens* sinaliza o surgimento da história social da humanidade.

Esse homem, que é regido por leis sócio-históricas, tem a capacidade, principalmente pela linguagem, de se apropriar da produção do conhecimento de outros homens, o que possibilita o surgimento da cultura e da história humana. Essa capacidade foi adquirida devido ao fato desse homem realizar uma atividade criadora produtiva. O conhecimento produzido, as aptidões humanas decorrentes da atividade humana são cristalizadas nos produtos dessa atividade, portanto, os instrumentos são portadores do desenvolvimento histórico, são portadores da cultura. Quando um homem desenvolve em relação ao instrumento social uma atividade que reproduza as operações (motoras, intelectuais) que nele estão encarnadas, apropria-se desse instrumento se reorganizando a utilização da função contida no instrumento e formando faculdades motoras superiores (Leontiev, 1978/2004). É dessa forma que surgem os processos psicológicos humanos superiores e a consequente constituição da consciência: é pela internalização das atividades socialmente e historicamente produzidas que o homem vai desenvolvendo seu psiquismo.

É importante colocar como essa compreensão calcada no Materialismo Histórico-Dialético, e, portanto na totalidade sócio-histórica do homem, permitiria conceber o indivíduo em sua singularidade, ou seja, como ser social e histórico. Isto implicaria conceber a relação objetividade e subjetividade numa relação de



reciprocidade, ou seja, de unidades de contrários, na qual compreender o mundo interno implica também em compreender o externo, e as mediações sociais que mostram a formação do que é particular (Cambaúva e Silva, 2009).

O Método Materialista Histórico-Dialético possibilita entender o movimento da realidade que é síntese de múltiplas determinações e está em constante processo de transformação subordinada às produções concretas. Meira (2007) afirma sobre o método:

Uma reflexão é dialética quando busca apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e, nesse sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana [...]. (Meira, 2007, p. 36)

A partir destes pressupostos de homem e dos apontamentos da necessidade em se ter uma visão histórica e dialética da realidade, para que se consiga realizar uma análise mais crítica da realidade e consequentemente dos indivíduos que pertencem a determinado contexto histórico-social, é que este trabalho se guia para chegar a concepções a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Desenvolvimento

Leontiev (1978/2004) considera que a formação das funções e das faculdades psíquicas próprias do homem, enquanto ser social produz-se sob a forma de um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos em nível filogenético. Na ontogênese, o homem precisa se apropriar dos significados já produzidos – no decurso de sua vida ele assimila a experiência das gerações precedentes. É a apropriação desses significados que o faz tornar-se ser humano. Conforme Leontiev (1978/2004, p. 97), “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação”.

O autor destaca que as novas aquisições que vão se dando com o processo de desenvolvimento não são transmitidas hereditariamente. As novas aquisições são passadas de uma forma que só ocorre na sociedade humana. E esta forma de transmissão eminentemente humana só é possível, pois o homem é um ser que possui



atividade criadora e produtiva, desenvolvendo sua “[...] atividade humana fundamental: *o trabalho*” (Leontiev, 1978/2004, p.283, grifo do autor).

Os homens transformam a natureza e buscam através dela satisfazer suas necessidades. Para isto criam objetos e os meios de produção para confeccionar tais objetos. Conforme o homem transforma a natureza ele também se transforma, alterando sua cultura, sua maneira de viver. “Ao mesmo tempo no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, idéias)” (Leontiev, 1978/ 2004, p.283). Para o autor, o homem transmite seus conhecimentos as gerações seguintes pois:

Cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho social e desenvolvendo assim as aptidões especificadamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978/2004, p.284).

Neste sentido, para somente o aparato biológico não é suficiente para que o homem se torne humano. Isto porque “[...] cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978/2004, p.285, grifo do autor). O homem só se humaniza, só se desenvolve, ao se apropriar dos instrumentos e ideias produzidos pela humanidade ao longo do processo histórico, e isto implica em um processo educativo.

Durante o processo de seu desenvolvimento ontogenético, o homem se apropria dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano. Essas aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade são acumuladas e fixadas sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual foram acumuladas e se fixaram as propriedades formadas filogeneticamente. A atividade animal compreende atos de adaptação ao meio, mas a formação da consciência permite ao homem atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico do gênero humano.

Leontiev (1978/2004, p. 268) defende a ideia de que o homem aprende a ser homem, pois o que a natureza lhe dá, em termos biológicos, não é suficiente para viver em sociedade: “(...) é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Portanto, é a apropriação da cultura



elaborada pelos homens que permitirá que homem supere as condições biológicas e desenvolva funções psicológicas superiores, que o caracteriza enquanto homem.

Meira (2007) assevera que, para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não pode ser visto como algo natural, pautado apenas em leis biológicas, como um fenômeno universal. Tal perspectiva compreende que o desenvolvimento é determinado pelo contexto sócio-histórico, pela sociedade na qual o indivíduo está inserido.

Assim, é pela aprendizagem que o homem se torna homem, desenvolve-se. Ou seja, o desenvolvimento humano ocorre a partir da aprendizagem, que é de cunho social. A aprendizagem implicaria, então, nas relações com outros homens, nas quais é preciso que um homem transmita a outro o conhecimento resultante do desenvolvimento histórico da sociedade.

O desenvolvimento humano que ocorre pela aprendizagem proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Este desenvolvimento se dá do externo para o interno. Segundo Vigotski (1931/2000), são primeiramente interpsíquicas para depois tornarem-se intrapsíquicas, ou seja, a gênese das funções psicológicas é social. Assim, primeiramente a função psíquica superior tem função social, ela significa para os outros e só depois significa para o indivíduo. Dessa maneira as funções psíquicas superiores são interiorizações das relações de ordem social

Um exemplo de função psíquica superior é a linguagem. Segundo Meira (2007), quando se pensa na constituição das funções psicológicas superiores, deve-se destacar a fundamental função de signo mediador da linguagem, e sua importância no processo de transmissão e internalização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

A criança aprende a linguagem à medida que internaliza estes signos construídos socialmente. Este processo ocorre através da mediação com o outro, através do convívio social. “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vigotski, 1933/1988, p.114).

A linguagem, como toda função psíquica superior, é inicialmente externa, para depois se tornar interna. “Passando de fora para dentro, a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós,



estimulando o pensamento e também [...] lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência” (Vygotski e Luria, 1930/1996, p.213).

Dessa forma, o desenvolvimento que é decorrente da aprendizagem ocorre por meio da educação e assim, o trabalho educativo formal, assim como está estabelecido na sociedade atual, possui papel fundamental na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos. A partir disso, pensa-se que relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma **questão teórica central**.

A Educação e a relação Aprendizagem Desenvolvimento

Para que se possa compreender os problemas encontrados na análise psicológica do ensino, Vigotski (1933/1988) aponta a necessidade de se compreender a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. O autor assinala que as concepções correntes entre essa relação até então, poderiam ser reduzidas a três grandes vertentes. A primeira propõe que ambos os processos são independentes e que o curso do desenvolvimento precede a aprendizagem, seu principal expoente seria Jean Piaget. A segunda propõe a identidade entre os dois processos, como o caso da teoria de James que compreende a aprendizagem enquanto formação de hábitos e, por fim, a terceira buscaria conciliar, sem sucesso, os extremos das outras vertentes, como o caso da teoria de Koffka, que compreende o desenvolvimento como produto de uma interdependência balizada/ simétrica entre aprendizagem e desenvolvimento anterior.

É importante destacar que Vigotski rejeita as três posições, inovando ao propor uma relação entre níveis de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, de forma a ressaltar que a aprendizagem seria condição imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, culturalmente organizadas e especificamente humanas (Meira, 2007). Para que se possa compreender essa relação o autor considera essencial a distinção de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, atual ou efetivo e a zona de desenvolvimento próximo, imediato ou proximal.

O nível de desenvolvimento real faria referência às funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completos. Ele pode ser detectado quando se observa o que a criança é capaz de fazer sozinha. Quando



se estabelece a idade mental da criança por meio de testes faz-se referência a esse nível de desenvolvimento efetivo (Vigotski, 1933/1988).

Até então se tinha que aquilo que a criança era capaz de fazer com o auxílio de perguntas, dicas, exemplos e demonstrações não serviam de indicativo para se estabelecer o nível de desenvolvimento mental da mesma. Vigotski inova justamente ao considerar essa capacidade como indispensável para a compreensão do processo de desenvolvimento, colocando-a na zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma definir-se-ia zona de desenvolvimento proximal como aquelas funções que estão em processo de amadurecimento, e esse conceito seria uma importante ferramenta para que se possa compreender o curso interno do desenvolvimento, permitindo-nos assim, delinear o futuro imediato da criança caso as mesmas condições sejam mantidas (Vigotski, 1933/1988).

Vigotski (1933/1988) avalia ser importante considerar que aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal hoje será uma habilidade da zona de desenvolvimento real no futuro, o que alteraria a tradicional concepção pedagógica que propunha que o ensino deveria se basear no desenvolvimento já produzido. O autor afirma que um ensino orientado para as etapas já concluídas do desenvolvimento seria ineficaz quando se foca o desenvolvimento global, pois iria de reboque ao processo. Para Vigotski (1933/1988), a concepção da zona de desenvolvimento proximal permitiria dizer que o “bom aprendiz” seria aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Dessa forma, um aspecto essencial do aprendizado seria o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal, despertando vários processos de desenvolvimento interno, que só são capazes de operar quando a criança mantém uma relação mediada por outras pessoas e pela cultura. Uma vez internalizados, tornar-se-iam parte das aquisições independentes da criança. O aprendizado adequadamente organizado resultaria em desenvolvimento mental pondo em movimento vários processos de desenvolvimento que não ocorreriam de outra forma (Vigotski, 1933/1988).

A educação é o que gera desenvolvimento e, portanto, não se deve aguardar o amadurecimento das funções psíquicas, mas sim estimular este desenvolvimento através do processo da educação.

É fundamental destacar a importância da relação existente entre a aprendizagem e a zona de desenvolvimento potencial. Para Vigotski (1933/1988):



[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vigotski, 1933/1988, p.115).

O autor destaca que a aprendizagem possibilita que a criança desenvolva e internalize os conhecimentos produzidos historicamente e, desta forma, as características humanas não-naturais. Desta também que “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (Vigotski, 1933/1988, p.115). Desta forma, o processo de aprendizagem não coincide como o de desenvolvimento, mas este segue aquele, criando a zona de desenvolvimento potencial.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a educação não apenas influenciaria os processos de desenvolvimento, mas seria capaz de orientá-los em uma direção determinada e de reestruturar as funções psicológicas superiores. O processo de humanização só é possível mediante o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, e considerando que a educação forneceria as ferramentas teórico-intelectuais necessárias à apropriação das aquisições da cultura, refletir sobre o acesso à educação de qualidade é uma questão central (Meira, 2007).

A função do educador também é de extrema importância quando se leva em conta que eles atuam enquanto elementos mediadores no processo de formação dos conceitos científicos e dos processos psicológicos superiores, permitindo que os alunos se apropriem dos conhecimentos mediante a utilização de metodologias adequadas.

Considerações Finais

Nesse momento se torna importante mencionar a diferenciação que Vigotski faz entre dois tipos de conceito: **conceitos cotidianos** e os **conceitos científicos**. Segundo Meira (2007), Vigotski afirma que a criança, antes mesmo de entrar na escola, já possui alguns conceitos sobre o mundo que a rodeia, conceitos estes baseados na realidade empírica, e que consistem e limitam-se em descrições simples desta realidade,



expressando o mais elevado nível de generalização e abstração. Meira (2007) pontua que Vigotski denomina estes de conceitos cotidianos, que vão do concreto para o abstrato, sendo representações genéricas.

Já os conceitos científicos seriam generalizações do pensamento, indo do abstrato para o concreto, não se relacionando a aspectos particulares, mas referindo-se a uma classe de fenômenos.

Segue-se o reconhecimento por parte da criança de sua própria atividade mental, graças ao que se forma nela uma atitude especial para com o objeto que lhe permite refletir nesse último o que não está ao alcance dos conceitos empíricos [...]. Na constituição do conceito científico temos o caminho contrário que vai do abstrato ao concreto, já que desde o início a criança é capaz de reconhecer o conceito que um determinado objeto representa (Meira, 2007, p.53).

Desta forma, para que a criança adquira os conceitos científicos, ela deve passar por um processo de instrução, sendo que os conceitos cotidianos desenvolvem-se de forma espontânea, conforme Meira (2007).

A autora destaca ainda que, para Vigotski, encontraremos correspondência no grau de assimilação dos conceitos cotidianos e o nível de desenvolvimento atual. Já a zona de desenvolvimento potencial seria correlacionada com a assimilação dos conceitos científicos, sendo um correspondente ao outro. De acordo com Meira (2007, p.53) isto demonstra que “[...] a aprendizagem dos conhecimentos científicos desempenha um papel decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança, já que o antecipa, atuando em áreas nas quais as possibilidades da criança ainda não estão inteiramente organizadas”. Ou seja, “[...] A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos. Daí a importância vital da educação para o desenvolvimento humano” (Meira, 2007, p.53)

Segundo Meira (2003), o desenvolvimento da individualidade humana, do processo de humanização, só é possível com a aquisição dos conhecimentos elaborados socialmente ao longo da história da humanidade. Neste sentido, a escola assume um papel de fundamental importância, visto que é, na sociedade atual, a instituição responsável por transmitir tais conhecimentos.

A escola é a instituição que busca socializar os conhecimentos construídos historicamente pela sociedade, e o professor é o mediador fundamental no processo de



formação dos conceitos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Ou seja, a escola, o trabalho de mediação do professor, atua na humanização dos sujeitos (Meira, 2003).

Neste sentido, A psicologia possui um papel fundamental na formação e atuação docente, colaborando no desenvolvimento de propostas que realmente promovam o desenvolvimento dos sujeitos, através de práticas efetivas de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos da Psicologia contribuem para o cumprimento da função social da escola. E para que isto se efetive, a teoria psicológica deve apresentar uma concepção crítica sobre o desenvolvimento do psiquismo, sobre como o homem aprende e se desenvolve, se humaniza. (Meira, 2003)

Assim, a Psicologia teria papel de contribuir para a constituição de uma proposta de ensino-aprendizagem que leve à construção de uma escola comprometida com a função de socialização do saber e da formação crítica, ajudando a remover os obstáculos entre sujeito e conhecimento e favorecendo o processo de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (Meira, 2007).

Referências

Cambaúva, L.& Silva, L. C. (2009). História da Psicologia e a Psicologia na História. In: Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C.; Barroco, S. M. S. (Org.) *Escola de Vigotski* – contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, p.15-34.

Lane, S. T. M. (1984). A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Codo, W.; Lane, S. T. M. *Psicologia Social: o homem em movimento*. Brasília: Editora Brasiliense, p. 10-19.

Leontiev, (2004). A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro (Trabalho original publicado em 1978).

Marx, K. & ENGELS, F.(2005). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret. (Texto original publicado em 1845).

Meira, M. E. (2003). Construindo uma concepção crítica se Psicologia escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sóciohistórica. In: Meira,



M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Org.) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-77.

Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: Meira, M. E. M.; Facci, M. G. D. (orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.27-62.

Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

Vygotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. N., Luria, A. R., Vigotskii, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da USP, p. 103-117. (Trabalho original publicado em 1933).

Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 1930).

Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III*. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).



DESNATURALIZANDO O TDAH: O PROFESSOR COMO SUJEITO ESSENCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

Maiara Pereira Assumpção; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Edelvira de
Castro Quintanilha Mastroianni – FCT- UNESP-Presidente Prudente

E-mail: maiaraassumpcao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Pesquisa tem procurado verificar as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento da Função Psicológica Superior relacionada à Atenção Voluntária de crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

O interesse pela presente pesquisa deu-se em decorrência de um projeto de extensão que atualmente é realizado junto ao Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR), na FCT/UNESP de Presidente Prudente, no qual realiza-se um trabalho de intervenção lúdico-pedagógica junto a crianças que apresentam necessidades educacionais e especiais, com objetivo de proporcionar, a partir da psicomotricidade e da psicologia do jogo, permeadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, novas possibilidades de superação das dificuldades apresentadas por esses sujeitos no âmbito educacional.

É importante ressaltar que a adoção das atividades lúdicas como recurso para a aprendizagem, além de possibilitar experiências favoráveis e necessárias ao desenvolvimento, torna a criança sujeito da sua história e proporciona condições de atendimento das necessidades histórico-sociais desses sujeitos, tendo em vista o desenvolvimento de funções psicológicas essenciais ao processo de humanização dos sujeitos participantes do projeto.

Existem diversas visões acerca do fenômeno TDAH e, apesar de controversas, as estatísticas médicas, informam que cerca de 3 a 6% das crianças na idade escolar apresentem esse “transtorno”. Em decorrência da predominância da perspectiva organicista para o citado fenômeno, a genética é apontada como causa principal, identificando o TDAH a um transtorno, herdado principalmente dos pais.



Outras explicações naturalizantes, além da genética, admitem que o atraso na maturação de determinadas áreas cerebrais, podem ser causadoras do TDAH e que situações externas durante a gestação (consumo de cigarros, álcool e substâncias tóxicas), dentre outras situações, podem resultar no desenvolvimento dos sintomas do TDAH (BARKLEY, 2002).

Segundo Barkley (2002), reforçando a visão organicista, as crianças diagnosticadas com essa patologia, apresentam um transtorno de desenvolvimento do autocontrole, fato que provoca problemas relacionados à atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade e/ou hiperatividade do sujeito.

Enfim, sabemos o quanto tais visões organicistas e naturalizantes, acabam por direcionar o problema do TDAH aos sujeitos individualmente, sem o devido questionamento das condições sociais de produção do fenômeno, enfatizando somente os elementos relacionados à doença, a patologia, inabilidades e incapacidades do indivíduo, eximindo, assim, a sociedade de responsabilidade nesse processo.

Ao considerarmos a demanda de crianças que tem sido encaminhadas ao LAR, local onde realizamos a pesquisa objeto desse trabalho, as quais são diagnósticas, por especialistas da área da saúde, como portadoras de um transtorno neurológico e de comportamental e, por isso, na sua maioria, tem sido medicalizadas, com a finalidade de sanar tal patologia, temos nos preocupado com o crescimento vertiginoso dessa demanda, sobretudo porque temos identificado, ao longo da pesquisa com os sujeitos, que os mesmos acabam por desenvolver certas dificuldades escolares, justamente pela transferência de um problema presente no processo de ensino-aprendizagem para o âmbito do próprio indivíduo, como afirmam Tuleski e Eidt (2007).

Há algum tempo a educação e a escola brasileira procura nos indivíduos a justificativa para as suas deficiências educacionais e Patto (1990) já apontou as razões da produção do fracasso escolar, e não poupou críticas ao sistema educacional que negligenciava o ensino de qualidade aos filhos da classe trabalhadora. Atualmente o fenômeno do fracasso escolar tem sido camuflado pelas escolas, pois a ideologia posta nos índices estatísticos encobre a verdadeira realidade e, para justificar seu descompromisso, mais uma vez o sistema educacional coloca sobre os indivíduos o problema, agora travestido por um transtorno, ou transtornos, os quais colocam sobre os indivíduos a culpa pelo seu fracasso escolar.

Segundo Tuleski e Eidt (2007) os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem e comportamento existentes na realidade brasileira nos trazem



situações que devem ser pensadas criticamente, sobretudo nos desdobramentos dos diagnósticos indevidos, para as crianças em idade escolar, os quais são decorrentes de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento, assim como decorrentes de práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a deficiente política educacional do país, a pouca qualidade da escola, a complicada relação entre professor e aluno, as inadequadas metodologias de ensino, a inadequação do currículo e o precário sistema de avaliação adotado nas escolas; Como também as diferenças sociais e culturais não são respeitados pelo sistema educacional, fato que compromete ainda mais a situação dos alunos na escola.

Esses fatos são claramente alarmantes, sobretudo quando se pensa nas crianças diagnosticadas com TDAH na escola, os quais são verdadeiras vítimas de um processo educacional excludente, uma vez que a literatura a respeito do TDAH, aponta fragilidades no que se refere ao diagnóstico e quadro clínico sobre esse problema (MÓYSES, 1995; TULESKI E EIDT, 2007).

No entanto, e transcendendo as explicações eminentemente organicistas, há que se compreender que o TDAH se manifesta, sobretudo, em situações consideradas estressantes, de grande pressão sobre o indivíduo, situações de insegurança, medo e ansiedade, como temos identificado em nossas intervenções. Constatase, por exemplo, situações em que os sujeitos, diante do desconhecimento de determinado tema, e/ou pouca experiência em determinada situação, acabam por reproduzir sintomas relacionados à falta de atenção, desconcentração e hiperatividade, dentre outros, que nos permitem compreender esse fenômeno para além das questões orgânicas, reconhecendo o TDAH a partir de determinadas relações e situações sociais.

Acredita-se que a Educação Física, reconhecida numa perspectiva Histórico-Cultural, pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos diagnosticados com TDAH e, nesse sentido, ao possibilitar atividades lúdico-educativas, sobretudo pela via do jogo, possibilitará condições diferenciadas de aprendizagem e atividades relacionadas ao desenvolvimento da atenção, concentração, memória e outras funções psicológicas fundamentais para melhorar o desempenho dos sujeitos na escola, oferecendo assim, condições concretas para a superação de visões organicistas e naturalizantes sobre o TDAH.

Salienta-se que a orientação do professor torna-se imprescindível nesse processo de superação do TDAH, tendo em vista que as crianças, ao se apropriarem do jogo como importante mediação para o desenvolvimento da sua atenção



voluntária, memória, concentração e outras funções psicológicas superiores, terão condições de superar dificuldades escolares e, nesse sentido, diluir estigmas e preconceitos normalmente relacionados aos sujeitos diagnosticados com TDAH na escola.

Deste modo, defendemos que os jogos de mesa, orientados pelo professor, tornam-se conteúdos didático-pedagógicos e lúdicos essenciais ao desenvolvimento de funções psicológicas como a atenção voluntária, objeto de pesquisa desse trabalho, tendo em vista que, segundo Pasqualini (2006), baseada nos pressupostos Vigotskianos, é a partir da introdução de instrumentos culturais na vida da criança, que as suas operações psíquicas se reorganizam, na direção do autodomínio de seus processos de comportamento.

Isso implica compreender que, para o desenvolvimento da atenção voluntária, se faz necessário à introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança e, o presente Projeto salienta os jogos de mesa e a devida orientação do professor, como mediações simbólicas importantes para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, então, compreende-se que o desenvolvimento da atenção voluntária pode ser orientada por um adulto, sobretudo pelo professor na escola, lançando mão de recursos pedagógicos como o jogo, e simultaneamente, a linguagem falada e/ou gestos explicativos com significado social, uma vez que, como afirma Pasqualini (2006) esse processo se inicia com a atenção primária da criança, aquela ainda involuntária, o qual mediado pelo adulto, possibilitará à criança o desenvolvimento paulatino de sua atenção voluntária, para que possa, aos poucos, agir conscientemente.

Defendemos nesse trabalho, que cabe ao professor de Educação Física, compreender o aluno em sua totalidade e proporcionar-lhe situações ricas, para a conquista de qualidades psíquicas fundamentais para o seu desenvolvimento multilateral, visando contribuir para a construção de novas e diferenciadas aprendizagens rumo à humanização desses sujeitos na escola.

No desenvolvimento dessa pesquisa-intervenção, objeto de discussão neste artigo, procura-se, a partir da Teoria Histórico-Cultural, compreender as dificuldades apresentadas pelas crianças diagnosticadas com TDAH, no contexto de suas relações sociais, considerando as múltiplas relações postas nesse processo. Ou seja, procura-se analisar este fenômeno a partir do pensamento dialético, o qual considera a todo o



momento, a unidade existente entre indivíduo/sociedade e permite expor tal unidade na medida em que reconhece que os indivíduos se transformam enquanto transformam a sociedade e suas relações, num movimento contínuo e contraditório (NOVACK, 2005).

Nessa direção, se faz necessário compreender o processo de formação dos indivíduos considerando as possibilidades oferecidas pelas condições objetivas de vida das pessoas e, sobretudo os conteúdos culturais com os quais esses sujeitos entram em contato e se apropriam, para poder desenvolver seus processos psicológicos superiores como a linguagem, o pensamento, a atenção e memória voluntárias, a imaginação, a consciência, dentre outras capacidades eminentemente humanas e imprescindíveis para o seu processo de desenvolvimento, como afirma Leontiev (1978).

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski, Luria e Leontiev, dentre outros teóricos, preocupa-se com os princípios e processos do desenvolvimento humano, considerando as relações sociais e a apropriação dos objetos culturais como essenciais à humanização e, nessa direção, valoriza o papel da educação no processo de construção e humanização dos sujeitos, como afirma Martins (2007).

Para Eidt e Ferracioli (2007) o processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos não é uma decorrência biológica da espécie, mas consequência de um longo processo de investimento no aprendizado da criança pequena, processo este que se dá no interior do grupo social. Nesse sentido, o ser humano é o resultado da atividade social que estabelece com os objetos, em condições materiais e não materiais, e de educação.

A maior parte dos conhecimentos e habilidades que o homem adquire são formados por meio da assimilação de experiências acumuladas no processo histórico e social, o qual é transmitido a todos os seres humanos pela via do processo de aprendizagem construído nas relações em sociedade (LURIA, 1991). As características humanas, portanto, devem ser reconhecidas como síntese de múltiplas relações sociais, as quais, ao longo da história, ao serem interiorizadas pelo sujeito, serão convertidas em órgãos de sua individualidade.

Vigotski (1995, 1996) enfatiza que é a partir da compreensão da construção social que o ser humano desenvolve as funções psicológicas superiores (memória e atenção voluntárias, linguagem, pensamento, consciência, sentimentos e outras funções psíquicas), considerando a apropriação dos objetos culturais como imprescindível nesse processo.

Ao propormos o jogo como mediação necessária ao desenvolvimento da atenção voluntária, assumimos que esse objeto cultural de natureza material e simbólica,



orientado pela ação pedagógica do professor, pode contribuir para a construção de uma psicomotricidade consciente e intencional, construída social e historicamente, como função compartilhada com outros sujeitos (interpessoais) e posteriormente como função do próprio sujeito (intrapessoal), contribuindo, assim, para os processos de desenvolvimento e humanização dos sujeitos.

Leite (2010) ao discutir o ato voluntário da criança, afirma que a sua origem encontra-se na comunicação com o adulto, o qual estrutura-se na relação interpessoal, pois, nas palavras da autora, baseando-se em Lúria (1987):

No início, a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade “interpsicológica” em um processo “intrapsíquico” de autorregulação. A essência do ato voluntário livre consiste em que sua causa encontra-se nas formas sociais de comportamento. Em outras palavras, o desenvolvimento da ação voluntária da criança começa com um ato prático que a criança realiza por indicação do adulto (LEITE, 2010, p. 95)

Para alguns estudiosos, a linguagem é o principal fator para o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos e Lúria (1991), em seus estudos sobre o processo de evolução intelectual do ser humano, ressalta que “a linguagem muda essencialmente os processos de atenção do homem” e considera essa função psicológica superior como importante fator de construção de todo o conjunto da vida consciente do ser humano.

A linguagem tem por função discriminar a atenção para determinado objeto e memorizá-lo. Ao nascer o homem apresenta a atenção involuntária ou elementar, que é resultado eminentemente biológico. Através das relações sociais, da educação e da linguagem falada pelo adulto, a criança passa pela evolução do processo psíquico elementar ao processo psíquico superior ou cultural (EIDT e FERRACIOLI, 2007). Nessa transição é necessário um mediador para que a linguagem falada juntamente com o gesto explicativo ocorra numa associação para um possível início de apropriação dos primeiros contatos que a criança adquire com o homem, que é o momento interpsicológico proposto na teoria Vigotskiana.

É importante lembrar, como nos apontam Edit e Ferracioli (2007) que num segundo momento, o extrapsicológico, a criança consegue externalizar pela linguagem o seu pensamento, e assim organizar a sua atividade. A fala, então, adquire uma função vital à criança, e chegará um momento em que não mais estará desassociada da



atividade a ser realizada. E neste sentido, destaca-se a importância da linguagem para o processo de desenvolvimento da atenção voluntária das crianças. Os autores afirmam que por volta dos 04 ou 05 anos que a criança desenvolve uma capacidade de atenção relativamente intensa e constante, podendo manter-se atenta à fala dos adultos, entretanto:

Mesmo nessas condições, sua atenção é desviada com facilidade mediante a percepção de outros objetos ou pessoas. Portanto, ainda no final da educação infantil e mesmo no início do processo de alfabetização, a criança não desenvolveu totalmente a capacidade de controlar voluntariamente sua própria atenção, ou seja, esse processo não se internalizou totalmente (EIDT e FERRACIOLI, 2007, p.111).

Segundo Eidt e Ferracioli (2007), baseados nos pressupostos de Luria, a atenção voluntária somente se completa na fase da adolescência ou na fase adulta, desde que tenha ocorrido um desenvolvimento qualitativo dessa função no plano intrapsicológico, pois, somente na efetivação desse processo, o homem consegue ter um autocontrole, duração e intensidade da sua atenção consciente.

Leite (2010) referenciando-se em Vigotski, afirma que a etapa externa do desenvolvimento da criança é social e cultural, uma vez que toda função psíquica superior humana foi externa, porque ocorreu a partir de uma relação social. Ainda para a autora, os problemas de comportamento diagnosticados nas crianças atualmente, e inclui-se aí o TDAH, estão vinculados às formas de transmissão social, e desenvolvem-se devido à desregulação da conduta da criança em seu processo de desenvolvimento, e não como decorrente de problemas orgânicos, individuais, que os sujeitos trazem consigo em sua genética.

A autora ainda salienta que, para a Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo organiza sua conduta a partir de relações sociais e do que lhe é transmitido, e por ele apropriado, no seu ambiente sociocultural, e nesse processo, condutas, hábitos, comportamentos e valores são continuamente construídos pelos sujeitos (LEITE, 2010).

Pode-se compreender que as crianças diagnosticadas com o TDAH, em tese, apresentam problemas relacionados ao desenvolvimento de sua atenção e controle da conduta, ou seja, problemas ligados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que como sabemos, são construídas socialmente. Diante disso, cabe então questionar, a partir de Leite (2010, p.140), “se o transtorno não está antes relacionado a



condutas socialmente existentes e apropriadas pelas crianças em seu desenvolvimento, em detrimento de problemas orgânicos propriamente ditos?”.

Importantes são as reflexões de Mukhina (1996), quando ressalta que até antes da idade pré-escolar a criança se concentra quando manipula objetos, ou quando observa desenhos e até mesmo quando, nas figuras humanas rudimentares, descobre uma pessoa, mas que essas observações resultam de uma orientação geral do mundo circundante e não se propõe a concentrar a atenção. Ressalta ainda que a atenção é totalmente involuntária na primeira infância, ou seja é ainda uma função caracterizada como elementar, inerente ao funcionamento do organismo.

O desenvolvimento da atenção voluntária, para a autora, se torna mais concentrado e estável quando na idade pré-escolar são propostas atividades mais complexas e a inserção de novas situações para manter o interesse da criança pelas atividades, as quais proporcionam a ampliação qualitativa do seu desenvolvimento intelectual (MUKHINA, 1996).

A autora ainda ressalta que a atenção voluntária da criança em fase pré-escolar não pode se basear em tarefas que exijam grande quantidade de informações e orientações verbais, pois uma atividade monótona é pouco atraente e a atenção se torna dispersa, porém utilizar o jogo, segundo a autora, pode ser uma estratégia eficaz para que a atenção voluntária permaneça por mais tempo concentrada (MUKHINA, 1996).

Nesse sentido, a autora propõe que professores utilizem metodologias lúdicas, através de jogos e brincadeiras, atividades participativas, produtivas, dinâmicas e com mudanças freqüentes, para que atenção voluntária consiga manter-se num nível estável, como temos desenvolvido em nossa pesquisa junto as crianças diagnosticadas com TDAH pois, é possível afirmar que, é por meio do jogo e da brincadeira, que as crianças conhecem e se inserem como sujeitos na vida social dos adultos, compreendem as regras e funções sociais que são decorrentes das relações humanas e sociais.

Para Leontiev (1989) as atividades do jogo e da brincadeira apresentam-se como conteúdo importante do processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, uma vez que se constituem como atividade principal da criança e, portanto, imprescindíveis para a consolidação de um processo de desenvolvimento saudável e adequado às suas necessidades.

Defende-se que as qualidades psíquicas e individuais da criança transcorrem com uma intensidade especial, principalmente no desenvolvimento da atenção voluntária, sobretudo quando vivenciadas com jogos e brincadeiras lúdico-pedagógicas.



Diante dessa compreensão, pode-se afirmar que a necessidade de comunicação e concentração, durante tais situações, pode fazer com que as crianças desenvolvam sua atenção voluntária e, nesse movimento de aprendizagem, tenham condições de construir, pela mediação do professor de Educação Física, uma importante função psicológica superior, tão essencial ao seu processo de desenvolvimento.

Sobre o Processo de Intervenção e Coleta dos Dados

Para a efetivação do processo de pesquisa, têm sido realizadas intervenções semanais nas dependências do lar, cuja finalidade é proporcionar atividades lúdico-educativas, a partir de jogos de mesa, para crianças diagnosticadas com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). As atividades, que se iniciaram há 03 meses, priorizam a realização de jogos de mesa, onde o próprio pesquisador joga com os sujeitos. Os encontros acontecem semanalmente, com duração de 45 minutos, e pretende-se realizar um total de 16 (dezesesseis) encontros de intervenção com os sujeitos participantes.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 03 (três) crianças com TDAH, diagnosticadas por especialistas da área da saúde, atendidas no LAR, pertencentes à faixa etária entre 09 (nove) a 12 (doze) anos.

A coleta de dados acontece durante os encontros e é realizada pelo pesquisador e os dados de cada sujeito da pesquisa, são registrados em diários de campo individuais. Nestes diários, são registrados os comportamentos de cada sujeito da pesquisa ao longo das atividades desenvolvidas, com foco no desenvolvimento da atenção voluntária das mesmas durante a realização dos jogos.

Além dos registros em diário de campo, os encontros são filmados, para a realização de comparação entre os 04 (quatro) primeiros e os 04 (quatro) últimos encontros de intervenção, com objetivo de identificar visualmente, as possíveis alterações no nível de atenção voluntária dos sujeitos no início e fim do processo de intervenção.

Também serão identificados, pelo pesquisador, os jogos mais eficientes no que se refere à manutenção da atenção voluntária dos sujeitos. Para isso, foi construído pelo pesquisador, um protocolo de observação dos jogos, com objetivo de qualificar e de “quantificar” o tempo de atenção e desatenção da criança durante a realização de um jogo ou determinados jogos de mesa. Como parâmetro para a identificação dos



momentos de atenção dos sujeitos, pretende-se observar e registrar as seguintes situações durante o jogo: “prestar atenção às instruções do pesquisador”, “fixar o olhar no pesquisador”, “perguntar sobre o jogo e suas regras”, “estar atento nas jogadas” e por fim, identificar se o sujeito consegue “discutir sobre o jogo” com o pesquisador. É importante esclarecer que outras categorias poderão ser identificadas ao longo do processo de pesquisa, as quais serão devidamente registradas e investigadas pelo pesquisador.

No que se refere a situações de desatenção dos sujeitos, pretende-se identificar momentos quando o sujeito “não estiver prestando atenção às instruções do pesquisador”, “seu olhar estiver voltado para os estímulos e situações outras ao seu redor”, “não perguntar sobre o jogo e demonstrar que não compreendeu as instruções” e “não discutir sobre o jogo” ou ainda “discutir assuntos não relacionados ao jogo”, entre outros aspectos que poderão ser identificados ao longo do processo de pesquisa.

RESULTADOS PARCIAIS

Com relação aos resultados obtidos até o momento, é possível verificar durante as situações de jogo vivenciadas com os sujeitos, que os mesmos apresentam dificuldades em manter sua atenção e concentração, e apresentam certa “agitação” na realização das atividades. Esse dado, portanto, confirma que essas crianças passam por situações caracterizadas pela distração e/ou desatenção ao realizarem suas atividades, situações essas que fazem parte da queixa de seus professores na escola, como foi possível identificar a partir de entrevista realizada com os mesmos sobre o desempenho dos sujeitos na escola.

A partir das intervenções realizadas até o momento, apesar de ainda estarmos iniciando o processo, pode ser observado que todas as crianças sujeitos da pesquisa, conseguem realizar adequadamente os jogos propostos através de instruções verbais e os interesses pelos jogos variam bastante de criança para criança.

Outro ponto importante observado até o momento refere-se à preferência dos sujeitos por determinados jogos, tendo em vista que cada jogo apresenta diferentes objetivos, como por exemplo, jogos de raciocínio lógico, estratégia, jogos de construção, interativos, dentre outros, sendo possível identificar uma clara preferência pela maioria dos sujeitos, pelos jogos que visam à estratégia, demonstrando assim, por parte dos sujeitos, interesse na realização de atividades que requerem maior atenção e



concentração durante a atividade do jogar com o pesquisador, fato que denota que esses sujeitos, quando em situações adequadas, podem aprender a se concentrar e desenvolver sua atenção voluntária, no entanto, precisamos de mais tempo para afirmarmos essa possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado no decorrer desse trabalho, a pesquisa que tem sido realizada tem como objetivo principal, verificar as contribuições dos jogos de mesa para o desenvolvimento da atenção voluntária em crianças com TDAH, considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural como basilares para a efetivação desse processo, considerando que a atenção voluntária é uma faculdade psíquica superior de fundamental importância para o desenvolvimento escolar e social dos seres humanos.

Outro objetivo central deste trabalho é enfatizar a construção social do fenômeno TDAH, de forma a desnaturalizar a discussão sobre essa questão, sobretudo junto aos professores no interior das escolas, tendo em vista que os mesmos podem assumir função essencial no processo de superação dessa dificuldade vivida por muitas crianças no interior das escolas.

É importante salientar que não se nega a existência de crianças que apresentam dificuldades, tanto no controle de atenção, como no domínio de sua conduta na escola, porém, devemos compreendê-las como sujeitos que se desenvolvem na e pela apropriação da cultura humana, e com isso, questiona-se o diagnóstico médico do TDAH, tendo em vista que se faz necessário discutir essa dificuldade vivida pelas crianças, remetendo a sua causa às condições educacionais e condicionantes sociais presentes na vida desses sujeitos, isentando-os da culpa a eles impetrada pelo diagnóstico médico que coloca sobre o indivíduo e numa deficiência orgânica, a causa do chamado transtorno de atenção e hiperatividade.

O presente projeto de pesquisa tem intenção, ao seu final, de discutir criticamente a escola, a estrutura educacional, assim como as estratégias e ensino para o enfrentamento dessa dificuldade vivida pelas crianças na escola, no sentido de resgatar o trabalho educativo do professor como importante caminho na superação dessa dificuldade, enfatizando os jogos e brincadeiras, como importantes instrumentos mediadores, orientados pelo professor, para o desenvolvimento da atenção voluntária na escola.



REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. 1. ed. Campinas/SP: Alínea, 2007. v. 1.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH):** Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35, 36 e 79.

EIDT, M. N.; FERRACIOLLI, U. M. **O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade:** superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: Arce, a.; Martins, l. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: ed. Alínea, 2007. Cap. 4, p.107- 109.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Transtorno de deficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural.** Caderno de Pesquisa, v.40, n. 139, p. 121 – 146, 96, jan./abr 2010.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural:** uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. p. 95 e 140, 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia – PPI) Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

LEONTIEV, A. V. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.



LEONTIEV, A. V. **Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.**
In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1989.

LURIA, R. A. **Curso da psicologia geral.** 2. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1991. v. 1. p. 71-72.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOYSÉS, M. A. A. **Fracasso escola:** uma visão médica?. Caderno CEDES. São Paulo, n.15, dez. 1985.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade Pré-Escolar.** São Paulo: ed. Martins Fontes, 1996. p. 164-166 e 283-290.

NOVACK, G. **Introdução a lógica dialética.** São Paulo, 2005.

PASQUALINI, C. J. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** Desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207 f. Dissertação (mestrado em educação física escolar) – faculdade de ciências e letras, universidade estadual paulista “Julio Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: ed. T.A Queiroz, v. 6, 1990.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez., 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1995/1996. v. 3.



DIAGNÓSTICO DA OCORRÊNCIA DO *BULLYING/CYBERBULYING* NA UNIVERSIDADE – UMA PESQUISA COM ESTUDANTES DA UFAM E DA UNIR

Suely A. do N. Mascarenhas, UFAM
(suelymascarenhas1@yahoo.com.br) - CNPq

Iolete Ribeiro da Silva, UFAM (iolete.silva@hotmail.com) - CNPq

Antônio Carlos Maciel, UNIR (acmaciel@unir.br) - CNPq

José María Avilés Martínez, Universidade de Valadolliid, Espanha
(Aviles@uva.es) - CNPq

Resumo

Este trabalho parte de investigação realizada ao abrigo dos processos 575.723/2008-4 e 502.723/2009-2/CNPq efetiva o diagnóstico da ocorrência dos fenômenos de violência interpessoal *bullying/cyberbullying* em contexto universitário evidenciados por comportamentos anti-sociais que afetam e implicam na qualidade da saúde psicológica e no bem-estar psicossocial dos estudantes. A prática do *bullying/Cyberbullying* em diversos contextos sócio-culturais afeta negativamente o direito dos cidadãos estudantes à segurança e a saúde em todas as suas dimensões em especial a psicossocial. Os comportamentos em causa são entendidos como conduta anti-social praticada nas relações interpessoais direta e/ou com utilização de tecnologias de comunicação como telefone móvel, internet, que se caracteriza pelo desrespeito aos direitos humanos. O Objetivo da investigação é diagnosticar a ocorrência do fenômeno *bullying/Cyberbullying* na Universidade apontando novas pautas para os serviços de orientação educativa e formação continuada dos profissionais que atuam neste contexto profissional. Com metodologia de cunho transversal quali-quantitativo, estuda-se e analisam-se propriedades do *QIMEI- Questionário de Intimidação e Maus tratos Entre Igual* (Avilés, 2002/Mascarenhas, 2007) aplicado a estudantes da UFAM e da UNIR. Os dados foram tratados com o apoio do Programa SPSS, versão 15.0 de acordo com os objetivos da investigação e obtidos junto amostra de n=1.324 estudantes matriculados em diversos campi universitários da UFAM e da UNIR localizados em Manaus, Porto Velho, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá, Guajará Mirim, Jiparaná, Cacoal, Rolim de Moura e Ariquemes, idade 18 anos a 54 anos, média de 24,39.



A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes que foram 55,0% do Gênero feminino, 37,2% do masculino e 7,8% não informaram. Os resultados verificados evidenciam a ocorrência do fenômeno na Universidade podendo contribuir com informações de cunho psicopedagógico úteis para apoiar ações de promoção e bem-estar psicossocial de estudantes universitários e as possíveis implicações para o apoio aos profissionais que atuam nas áreas de orientação, supervisão e gestão acadêmica. Segundo a opinião dos participantes, as formas mais freqüentes de maus-tratos ou *bullying* entre colegas da Universidade são: *insultar, por apelidos* este item registrou uma freqüência de 56,8%. Por outro lado, o *cyberbullying* mensurado pelo item *as formas mais freqüentes de maus-tratos entre colegas da Universidade são: MSN, e-mails, telefone celular* registrou percepção do fenômeno por 45,1%. Quanto à qualidade das relações interpessoais no contexto universitário, 11,9% que dizem não estarem nem bem, nem mal no relacionamento entre os colegas. Tomando em consideração a totalidade das informações apresentadas e analisadas, pode-se concluir que os fenômenos *bullying/cyberbullying* estão presentes no contexto universitário investigado sendo que os comportamentos de maus-tratos com relação a insultar, por apelidos entre os colegas estão pouco freqüentes; já os maus-tratos entre os colegas por MSN, emails e telefone celular ocorrem em proporções elevadas e o relacionamento dos colegas situa-se num patamar de equilíbrio ou neutralidade. Por outro lado, os resultados apontam para a necessidade de continuidade de estudos neste domínio bem como alertam para que os serviços de gestão acadêmica e orientação educativa atuem na prevenção da ocorrência dos fenômenos uma vez que o bem-estar psicossocial na universidade é um direito de todos/as.

Palavras chave: *Bullying/Cyberbullyng, Universidade, Avaliação Psicopedagógica e orientação educativa.*

Introdução

Trata de uma investigação no domínio da psicopedaogia escolar em contexto universitário que articula constructos teóricos da psicologia escolar, filosofia da educação, psicologia da saúde, psicologia social e orientação educativa. A comunicação objetiva apresentar parte dos resultados de uma investigação mais ampla realizada ao abrigo do projeto de pesquisa transversal: *Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de*



variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia, processos 575.723/2008-4 e 502.723/2009-2/CNPq destacando os impactos do *bullying/ciberbullying* sobre o bem-estar psicossocial dos estudantes.

O trabalho contribui com a reflexão acerca da importância de promoção de uma educação moral continuada que contribua para o estabelecimento de relações interpessoais éticas em contextos escolares do ensino superior. Assinala-se a relevância das mudanças sociais e culturais para a promoção de saúde e bem-estar psicossocial no contexto familiar, escolar, do trabalho, da mobilidade humana, do lazer, dos esportes, entre outros a partir da reflexão acerca dos fenômenos *bullying/ciberbullying* em contexto universitário.

Assume-se que o protagonismo nos fenômenos *bullying/ciberbullying* afeta a saúde emocional e psicológica de todos os alvos, observadores/testemunhas/cúmplices bem como dos agressores que de acordo com a literatura especializada já foram vítimas em algum momento de suas trajetórias.

As relações interpessoais no estado democrático de direito como os que caracterizam os estados ocidentais devem ser pautadas no respeito aos direitos e garantias individuais como segurança, saúde e bem-estar psicossocial. Os fenômenos *bullying/ciberbullying* entendidos como maltratos entre iguais de forma direta ou via meios de comunicação virtuais ou telefonia móvel geram relações interpessoais conflituosas. Sabemos que a expressão “conflito” é utilizada para referir situações de desacordo, discórdia, oposição, confronto, antagonismo. Do latim “*conflictus*”, a palavra conflito sugere uma espécie de choque de necessidades, de interesses ou de valores que se dá entre duas ou mais partes. No contexto de cidadania, os gestores de ambientes escolares devem assegurar condições e normas de convivência que possibilitem o diálogo, a justiça, o respeito mútuo e a tolerância às diferenças (Dorsch, 2001).

Bullying/Ciberbullying são considerados fenômenos sociais e como tais podem ocorrer em qualquer contexto social, seja nas escolas ou nas universidades este é um problema que vem ganhando cada vez mais força nos dias atuais, sendo de extrema importância estudos que tratem dessa temática no meio acadêmico. Sendo o



ciberbullying disseminado por vias das tecnologias de comunicação como internet, telefone celular, dentre outras (Fante, 2005; Ávilés & Mascarenhas, 2007; 2008).

Sendo uma forma de violência com conseqüências tão devastadoras, o bullying/ciberbullying podem ser divididos em dois aspectos: o primeiro refere-se a ações diretas físicas (chutar, empurrar, bater, tomar pertences) e verbais (apelidos e insultos); e o segundo, as ações indiretas/emocionais através de boatos disseminados diretamente ou por meio de novas tecnologias de comunicação. Estudos demonstram que indivíduos do sexo masculino são mais propensos a praticar o chamado bullying direto, por se tratar de ações mais físicas, enquanto que o sexo feminino tem mais propensão a assumir atitudes de bullying indireto, por se tratar de situações mais sutis.

Geralmente as atitudes protagonizadas pelos agressores no bullying envolvem abuso de poder e ocorrem sem motivação aparente, ou seja, sem motivo legítimo. O desequilíbrio de poder relacionado ao bullying pode ser explicado pelas diferenças físicas (estatura, peso, raça, entre outras) emocionais e sociais percebidas entre agressores e vítima/alvo. No que se referem às vítimas do bullying considera-se alvo o aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, a ações negativas perpetradas por um ou mais alunos (NETO, 2005). Geralmente são aqueles que de alguma forma são vistos pelos agressores como sendo mais fracos e fáceis de dominar. Na maioria das vezes é aquela pessoa tímida, que não fala muito ou tem dificuldade para posicionar-se diante de certas situações ou em outras circunstâncias pode ser aquele que fica nervosa mais facilmente e tende a não ficar passivo diante das agressões, definidos por Lima e Lucena (2009) como vítimas típicas e vítimas provocativas.

A vítima típica é geralmente tímida, tranqüila, submissa e sensível. Usualmente possui baixa auto-estima, é insegura, pouco sociável e pode ser fisicamente mais frágil que seus agressores. Possuem poucos recursos para se defender das agressões e freqüentemente é acometida de depressão. Já a vítima provocativa apresenta as mesmas características de depressão, baixa auto-estima e ansiedade que a vítima típica, no entanto o seu modo de agir pode apresentar hiperatividade, inquietação, dispersão e comportamentos agressivos. Alguns estudos mostram que as vítimas estão mais propensas a apresentarem problemas comportamentais e afetivos como depressão, ansiedade e suicídio (Fante, 2005).



Algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem torná-lo mais vulnerável as ações dos autores e dificultar a sua aceitação pelo grupo. A rejeição as diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de bullying. No entanto é provável que os autores escolham e utilizem possíveis diferenças como motivação para as agressões, sem que elas sejam, efetivamente, a causa do assédio (Lima, 2005).

Os agressores geralmente possuem opiniões muito positivas sobre si mesmos, são populares entre os outros estudantes e tem facilidade para dominar os colegas e ter a sua atenção, na maioria das vezes eles tem um pequeno grupo de alunos ao seu redor para ajudar nas intimidações e diluir a culpa das agressões entre as mesmas. Na análise dos fenômenos bullying/ciberbullying, distingue-se dois tipos de agressores: os agressores passivos ou seguidores e os agressores típicos. O primeiro constitui um grupo de alunos inseguros e ansiosos, e que participam nas agressões em que normalmente não tomam a iniciativa. Quanto aos agressores típicos, estes têm um modelo de reação agressiva combinado (quando se tratam de rapazes) com a força física.

Já as testemunhas exercem diferentes papéis diante dos acontecimentos violentos, sendo classificadas por Lopes (2005) como auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam outra pessoa para interromper a agressão).

Sendo assim os observadores, ou não participantes tornam-se observadores dos fatos violentos, aprendem a conviver com eles e se calam. As testemunhas de ações de bullying/ciberbullying, muitas vezes sem o envolvimento direto tem sentimentos extremamente negativos em relação aos fatos observados. Quando identificados um autor e uma vítima, ambos devem ser orientados. Seus pais/responsáveis devem ser alertados e estar cientes que seus filhos, agressor ou agredido (ou ainda observador), precisam de ajuda especializada (Avilés & Mascarenhas, 2007).

Dessa forma torna-se evidente a capacidade que o fenômeno bullying tem de afetar todo o núcleo acadêmico, uma vez que suas proporções não se restringem apenas



as vítimas, ficando muito difícil para os envolvidos encararem a situações de intimidação sem um apoio psicopedagógico especializado. Pois em um país como o Brasil, onde o incentivo a melhoria da educação de seu povo se tornou um instrumento socializador e de desenvolvimento, onde grande parte das políticas sociais e voltada para a inclusão escolar, as instituições acadêmicas passaram a ser o espaço próprio e mais adequado para a construção coletiva e permanente das condições favoráveis para o pleno exercício da cidadania (Lopes, 2005).

MÉTODO

Participantes

Para diagnosticar e avaliar a dinâmica dos fenômenos bullying-ciberbullying estabelecida pelos estudantes da UFAM e da UNIR tomou-se em consideração uma amostra de $n=1.324$ estudantes matriculados em diversos campi universitários da UFAM e da UNIR localizados em Manaus, Porto Velho, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá, Guajará Mirim, Ji-paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Ariquemes. A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes com faixa etária entre 18 e 54 anos, média 24,31; $DP = 6,30$, sendo 55,3% do sexo feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informaram.

Quanto à etnia 14,8% identificam-se como da etnia branca, 4,2% como negros, 17,2% como pardos, 1,7% como indígenas e 62% não se identificaram ou não declararam nenhuma etnia.

No que se refere ao rendimento acadêmico até a data da coleta de dados, 3,9% dos participantes referiram estar com rendimento baixo (0 a 5); 31,2% informaram rendimento médio (5,1 a 7); 26,1% afirmaram possuir rendimento alto situado entre 7,1 e 8; 18,6% dos participantes afirma possuir rendimento superior ou seja acima de 8,1. Todavia, 20,2% dos participantes da amostra não referiram qualquer rendimento.



À questão está devendo matérias? 34,% afirmam que sim; 52,4% que não devem matérias e 13,2% não informaram se devem ou não matérias.

No que se refere à situação de trabalho 25,1% afirma estar trabalhando, 32,5% declararam não estar trabalhando; 22,4% informaram atuação como bolsistas. 5,1% exercem atividades autônomas e 14,9% não informou nenhuma atividade de trabalho.

41,2% dos estudantes que participam da amostra informaram que praticam atividades físicas, 47,2% declaram que não praticam atividades físicas e 11,6% na informou a prática ou a não prática de atividades físicas.

31% dos participantes da amostra exercem alguma atividade remunerada. 47% dos estudantes não exercem nenhuma atividade remunerada e 22 % não informou o exercício ou o não exercício de atividade remunerada.

Dos estudantes que exercem atividade remunerada 10,4% informa possuir a carteira de trabalho assinada. 40,9% dos estudantes que exercem atividades remuneradas informaram que não possuem carteira de trabalho assinada e 48,7% dos participantes não informaram se possuem ou não possuem carteira assinada.

87,5% dos participantes da amostra informaram a intenção de continuar o curso. 2% dos estudantes informaram que não pretendem continuar o curso e 10,5% dos integrantes da amostra não informaram.

Instrumento

Para a coleta de dados analisados nesta comunicação, recorreu-se ao *QIMEI-Questionário de Intimidação e Maus tratos Entre Iguais* (Avilés, 2002/Mascarenhas, 2007) aplicado a estudantes da UFAM e da UNIR com o qual se busca compreender as dimensões contextuais das relações interpessoais na perspectiva de universitários. O questionário está organizado em 36 itens com questões abertas e fechadas que favorecem o diagnóstico dos protagonistas do bullying (vítima, alvo, observador autor). Possui ainda dimensões que medem os tipos de agressões dentre outras variáveis afins.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram obtidos observando os procedimentos éticos nacionais e internacionais. Os participantes após serem informados sobre os objetivos da pesquisa responderam voluntaria e anonimamente ao instrumento em



horário de aula previamente agendado com os professores. O tempo de resposta variou de 10 a 15 minutos. Média 10 minutos. Foi assegurado aos participantes que as informações seriam utilizadas exclusivamente para os objetivos da pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos teriam acesso às informações.

Tratamento de dados

Após os procedimentos de coleta de dados, observando os procedimentos éticos vigentes, os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. Cabe destacar que os cadernos com os dados coletados em todos os campi universitários que integram a amostra foram transportados via aérea da cidade de coleta de dados para a sede a pesquisa em Humaitá, onde, sob a supervisão da responsável pela pesquisa, foram lançados na base geral de dados do projeto por estudantes capacitados para o efeito que receberam e recebem a coordenação e supervisão direta da pesquisadora proponente. Todos os questionários receberam uma numeração individual e estão arquivados no laboratório em causa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados verificados evidenciam a ocorrência do fenômeno na Universidade podendo contribuir com informações de cunho psicopedagógico úteis para apoiar ações de promoção e bem-estar psicossocial de estudantes universitários e as possíveis implicações para o apoio aos profissionais que atuam nas áreas de orientação, supervisão e gestão acadêmica.

Segundo a opinião dos participantes, as formas mais freqüentes de maus-tratos ou *bullying* entre colegas da Universidade são: *insultar, por apelidos* este item registrou uma freqüência de 56,8%. Por outro lado, o *cyberbullying* mensurado pelo item *as formas mais freqüentes de maus-tratos entre colegas da Universidade são: MSN, e-mails, telefone celular* registrou percepção do fenômeno por 45,1%. Quanto à qualidade das relações interpessoais no contexto universitário, 11,9% que dizem não estarem nem bem, nem mal no relacionamento entre os colegas.

Nos quadros I a IV verificam-se indicadores que evidenciam a ocorrência dos fenômenos bullying/ciberbullying nos contextos universitários pesquisados indicando a pertinência da investigação na medida em que demonstra a relevância de analisar



medidas que possam contribuir para a construção de um clima de bem-estar psicossocial favorável aos processos cognitivos de atenção, concentração, compreensão e assimilação inerentes e necessários ao estudo-aprendizagem de qualidade.

Quadro I

Média e desvio padrão formas mais comuns de maus-tratos na universidade
n=1324 estudantes UFAM/UNIR

Item	M	D
Insultar, por apelidos	4,94	2,67
Rir de alguém, deixar em situação ridícula	4,85	2,77
Fazer dano físico, deixar em ridículo	5,98	2,43
Falar mal de alguém	4,84	2,89
Ameaçar, chantagear, obrigar a fazer coisas	5,90	2,25
Rechaçar, desprezar, isolar, não juntar-se com alguém, não deixar participar	5,30	2,50
Incomodar alguém por meio de SMN, e-mails, telefone celular, internet, etc	6,02	2,22

Quadro II

Como está seu relacionamento com os colegas? n=1324 estudantes
UFAM/UNIR

Indicador	Frequência	Porcentagem
Bem com quase todos/as	1083	81,8
Nem bem nem mal	148	11,2
Com muitos/as mal	9	0,7



não informado	84	6,3
Total	1324	100,00

No quadro II, verifica-se que 81,8% dos participantes consideram possuir bom relacionamento com os colegas. Todavia 6,3% não informaram; 11,2% consideram que o relacionamento interpessoal com os colegas não está nem bem nem mal e 0,7% indicam que o relacionamento está mal com muitos.

Quadro III

Quantas boas amizades você tem na universidade? n=1324 estudantes UFAM/UNIR

Indicador	Frequência	Porcentagem
Nenhuma	106	8,0
Uma	135	10,2
Entre 2 e 5	609	46,0
6 ou mais	401	30,3
não informado	73	5,5
Total	1324	100,00

Quando perguntados acerca de *quantas boas amizades você tem na universidade?* 5,5% dos participantes da amostra não informou, 8,0% indicaram não possuir nenhuma boa amizade na universidade, 10,2% reconhecem uma boa amizade; 46,0% mantêm entre 2 e 5 boas amizades e 30,3% 6 ou mais boas amizades na universidade (Quadro III)

Quadro IV

Quantas vezes você sentiu-se só no intervalo porque teus/tuas colegas não queriam estar contigo? n=1324 estudantes UFAM/UNIR

Indicador	Frequência	Porcentagem
Nunca	743	56,1
Poucas vezes	433	32,7
Muitas vezes	75	5,7



Não informado	73	5,5
Total	1324	100,00

No que se refere às respostas ao questionamento *quantas vezes você sentiu-se só no intervalo porque teus/tuas colegas não queriam estar contigo?* 5,5% não informaram, 56,7% nunca perceberam tal conduta. Todavia, 32,7% tiveram esta percepção poucas vezes e 5,7% muitas vezes (Cf. Quadro, IV).

Pelas informações apuradas nesta investigação aporta-se um novo campo de investigação que articula diferentes áreas das ciências humanas.

Levando em consideração os dados parciais obtidos nesse projeto podemos afirmar que os fenômenos *bullying/ciberbullying* estão presentes entre os acadêmicos que integram a amostra, o que sugere uma posterior implantação de um serviço de orientação educativa na universidade que auxilie no melhoramento das relações interpessoais dos estudantes, principalmente porque o ambiente acadêmico deve promover o respeito à diversidade. O ambiente universitário é feito da diversidade do humano, da nossa cultura, das ideologias e de origens históricas. É rico em diferenças que deveriam ser reconhecidas como algo pedagógico na formação de nossos estudantes.

De acordo com a literatura especializada, as relações interpessoais podem sempre crescer mais entre os membros de um grupo. Nem sempre são perfeitas. Estão em processo dialético de construção e reconstrução. É preciso sentir otimismo quando são boas e esperança quando insuficientes. Sempre se pode melhorar: quando se ampliam oportunidades de diálogo e de conhecimento mútuo e se estimula o clima de confiança e de espontaneidade; quando se instituem hábitos de respeito e aceitação mútua; quando se investe tempo e interesse, preocupando-se com os outros, conhecendo suas características, problemas e inquietações; quando se valoriza as pessoas por sua dignidade humana; *quando se evita o menosprezo, a intromissão indevida e a agressividade; quando se sabe entender os desejos e interesses dos outros sempre que possível.* O espaço escolar constitui-se um espaço de diversidade por princípio. É importante que se paute por princípios democráticos, onde a estrutura das relações humanas esteja organizada com regras e normas que estabeleçam formas de convívio



em seu interior, que garantam as condições para a construção da cidadania solidária e responsável.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu verificar que o *QIMEI- Questionário de Intimidação e Maus tratos Entre Iguais* (Avilés, 2002/Mascarenhas, 2007) destinado a universitários constitui um instrumento válido para diagnóstico e avaliação das relações interpessoais que caracterizam os fenômenos bullying/ciberbullying no ensino superior em diferentes contextos.

Suas características psicométricas apresentam-se válidas. Por tais características o instrumento pode ser utilizado para medir a percepção dos estudantes acerca da ocorrência do bullying/ciberbullying na universidade. Do estudo sugere-se a oportunidade de estruturar instalar serviços orientação educativa que seja constituído por equipes multiprofissionais que possam apoiar com maior eficiência e qualidade as atividades dos estudantes em contexto universitário promovendo inclusive atividades que envolvam dinâmicas grupais que contribuam para a melhoria das relações interpessoais em contexto universitário.

Considerando a importância da construção de instrumentos para medir os processos motivacionais que exercem efeitos sobre os processos de estudo aprendizagem no ensino superior, interessamo-nos em empreender este estudo e dar continuidade à investigação de forma que o seu resultado possa contribuir para apoiar decisões na direção da construção e proposição de políticas públicas que contribuam para a concretização de ações e serviços de orientação educativa em contexto do ensino superior que contribuam para melhorar os indicadores de aprendizagem e rendimento.

Tomando em consideração a totalidade das informações apresentadas e analisadas, pode-se concluir que os fenômenos *bullying/cyberbullying* estão presentes no contexto universitário investigado sendo que os comportamentos de maus-tratos com relação a insultar, por apelidos entre os colegas estão pouco frequentes; já os maus-tratos entre os colegas por MSN, emails e telefone celular ocorrem em proporções



elevadas e o relacionamento dos colegas situa-se num patamar de equilíbrio ou neutralidade. Por outro lado, os resultados apontam para a necessidade de continuidade de estudos neste domínio bem como alertam para que os serviços de gestão acadêmica e orientação educativa atuem na prevenção da ocorrência dos fenômenos uma vez que o bem-estar psicossocial na universidade é um direito de todos/as.

Referências

Avilés, J. M. M. & Mascarenhas, S. A. do N (2007). Bullying – agressividade, conflito y violencia interpersonal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas em enseñanza secundaria obligatoria de Espanha (Vallldolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá), *Actas IX Congresso Internacional galego-português de psicopedagogía, Universidade da Corunã e Universidade do Minho, Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, pp. 141-153.

Avilés, J. M. M. & Mascarenhas, S. A. do N. (2008). Avaliação do bullying: um estudo comparativo entre estudantes as Espanha (Valladolid) e do Brasil (Amazônia), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Universidade do Minho, Braga, *Psiquilíbrios*, P9-5 pp.1-14.

Dorsch, F. (2001). *Diccionario de psicología*, 8ª edição, Barcelona: Herder

Fante, C. (2005) *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª edição, Campinas, SP: Verus.

Ferreira, A. B. H. (1999). *Dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Lima, J. dos S. &. Lucena, F. C. de. (2009). O *bullying* e as suas implicações no processo de ensino aprendizagem: procedimentos para o descomprometimento do cidadão com o social. *Revista Ágora*, Salgueiro – PE, v. 4, n.1.

Lopes, N. A.A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediatr*, 81 (5 Supl); S164 – S172



Mascarenhas, S. A. do N., Lira, R. de S. Gutierrez, D. M. D., Silva., A. Q. da ., Roazzi, A. Polydoro, S. A. J. , Boruchovitch E., Maciel, A. C., Barca, E. A. Avilés, J. M. M. (2011). *Base de dados do projeto: Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia – Apoio Edital 55/2008, Processo 575.723/2008-4-Ctamaz- Faixa A*, Humaitá, Amazonas, 2008-2011.



DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES EM INSTITUIÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.

Caroline Andrea Pöttker

UNIPAN – União Pan-Americana de Ensino

E-mail: Caroline_pottker@hotmail.com

Resumo: Este estudo foi realizado diante da queixa de uma instituição não-governamental, na área da educação, que observou através das atividades pedagógicas desenvolvidas, que um número significativo de crianças apresenta dificuldades para aprender. Dessa forma, foi realizado o diagnóstico psicopedagógico institucional, para identificar quais as crianças que apresentam estas dificuldades, bem como, propiciar uma reflexão sobre possíveis intervenções a se desenvolverem com estas crianças. Participaram da pesquisa 50 crianças que tem entre 7 a 9 anos, estão na 2ª e 3ª série do ensino fundamental, freqüentam escolas públicas de um município do interior do Paraná, e também a instituição no contra-turno. Além disso, participaram alguns pais e educadores sociais. Para a coleta de dados foram realizadas observações nas salas e no pátio da instituição, bem como aplicado atividades pedagógicas direcionadas a leitura e escrita. Ainda foram utilizadas entrevistas semi-estruturas. Foram selecionadas 15 crianças e a partir disto, foram chamados os pais e as crianças selecionadas para entrevistas. Dessa forma, com o diagnóstico psicopedagógico institucional, constatou-se que neste momento que estas 15 crianças necessitavam de uma complementação do processo de alfabetização, sendo que em seguida, foi realizada uma reflexão sobre possíveis intervenções que os educadores sociais poderiam realizar junto à criança, dentre elas: jogos, brincadeiras, dinâmicas de motivação, para proporcionar as crianças um trabalho rico e prazeroso na aquisição da escrita e da leitura.

Palavras-chave: diagnóstico psicopedagógico; dificuldade de aprendizagem; intervenção.

Abstract: This study was conducted on the complaint of a non-governmental institution in the area of education, noted that through the educational activities developed,



that a significant number of children present difficulties to learn. Thus, the diagnosis was made in institutional psychology, to identify which children with these difficulties, as well as provide a reflection on possible interventions to develop these children. The participants were 50 children who are between 7 to 9 years, are in 2nd and 3rd grade, attend public schools in an inland city of Paraná, and also the setting on the counter-turn. In addition, some parents and educators attended social. To collect the data observations were made in the halls and courtyard of the institution, and applied educational activities aimed at reading and writing. Although interviews were semi-structures. 15 children were selected and from this they were called parents and children selected for interviews. Thus, with the diagnosis of psychology building, found that at this point that these 15 children needed a complement to the literacy process, and was then held a discussion on possible interventions that educators could conduct with the child, including: games, plays, dynamics of motivation, to give children a rich and enjoyable work in the acquisition of writing and reading.

Keywords: diagnosis psychology, learning disabilities, speech.

Introdução

Considerando que o ser humano se constitui a partir das relações sociais que estabelecem, Caro, Aguiar e Vitte (2008) afirmam que a educação não-formal representa uma atividade importante ao processo de formação do sujeito, pois favorece a socialização, através do convívio com diferentes indivíduos em contextos distintos e auxilia também no processo ensino-aprendizagem.

A educação é uma forma de ensino-aprendizagem adquirida ao longo da vida do cidadão, pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, que os indivíduos fazem de forma isolada ou em contato com grupos e organizações (Gohn, 1997).

Desse modo, observa-se que a atividade educacional pode ocorrer em diversos espaços, como o da educação não-formal. Esse modelo de educação surgiu conforme relacionado ao campo das práticas educativas, contudo, a partir de algumas críticas à forma tradicional de educação, bem como, as questões sociais que a sociedade vem passando e a crescente demanda relacionada a outras necessidades, como culturais e artísticas (Trilla, 1996).



A educação não-formal e a educação formal são denominações distintas, mas podem relacionar-se e assim interferirem juntas no processo de formação do sujeito intelectual, consciente e crítico. Assim, entende-se a educação não-formal a partir de Gohn (2001),

como o conjunto de práticas que capacitam os indivíduos para: a aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades para o trabalho; a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, desenvolvidas com ênfase em modalidades alternativas e adaptadas à realidade da população atendida; a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e outros (p.54).

Na história do Brasil esta modalidade de educação é recente e vem se construindo, como um serviço compreendido por ser auxiliar no direito a educação e que contribui para inclusão do sujeito no âmbito educacional. Este serviço pode ser prestado pelo setor público e diferentes segmentos da sociedade civil, muitas vezes em parceria, com o setor privado, desde ONGs, grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas (Souza, 2008). Nessas instituições, geralmente sua atuação é no contra-turno escolar, atingindo crianças e adolescentes, oferecendo atividades diferenciadas principalmente no campo das Artes, Educação e Cultura.

Os profissionais que trabalham nestes contextos educativos não-formais, na maioria das vezes, são denominados de educadores sociais, que segundo Gohn (2009) “tem um papel ativo, propositivo e interativo, eles devem desafiar o grupo de educandos, dinamizando e construindo o processo participativo com qualidade” (p.32). Para tanto é essencial que seu trabalho seja planejado, devendo haver princípios, métodos e metodologia de trabalho determinados.

Além dos educadores sociais, em pesquisas recentes Dadico (2003), Dias (2007), Soares (2008) e Silva (2008) percebe-se a participação de psicólogos trabalhando em espaços de educação não-formal. Nas instituições citadas nas pesquisas, os psicólogos trabalham em diversas áreas, como: escolar, comunitária, social, entre outras.

O psicólogo escolar na educação não-formal trabalha com o processo ensino-aprendizagem e outras problemáticas da educação, com uma atuação que privilegie as relações sociais da instituição, a compreensão da dinâmica da mesma, a *escuta clínica* dos discursos dos educadores entre outros aspectos que vão além de uma atuação focada apenas no aluno (Kupfer, 2004).



Na área escolar, uma das atividades desenvolvidas pelos psicólogos é o diagnóstico psicopedagógico institucional, o qual é uma forma de investigação que deve partir da história da instituição e de suas características atuais, reestruturando a função desta junto aos envolvidos, identificando os sintomas bloqueadores do processo ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, a partir desta investigação pode-se formular as hipóteses sobre as causas da queixa que lhe foi trazida para, então intervir no sentido de melhorar este processo.

O diagnóstico psicopedagógico institucional explica Bassedas (1996)

busca conhecer, olhar e escutar a relação do sujeito com o conhecimento objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ou seja, para ajudar a família, a escola (em todos os níveis – administrativo, docente, técnico, discente) a cumprir o seu papel, atuando como um articulador do ensino e da aprendizagem. (p.24)

Diagnóstico, significa conhecer através de aspectos, características e as relações que compõe um todo, o qual seria o conhecimento do fenômeno, utilizando para isso processos de observações e avaliações, e assim procedendo com as interpretações que se baseiam em percepções, experiências, informações adquiridas e formas de pensamento.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada em uma instituição não-governamental, na área da educação, que observou através das atividades pedagógicas desenvolvidas, que um número significativo de crianças apresenta dificuldades para aprender. Ela foi desenvolvido por uma psicóloga escolar, que realizava o trabalho de conclusão do curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Partindo destas considerações, este estudo buscou realizar o diagnóstico psicopedagógico institucional para identificar quais as crianças que apresentam estas dificuldades, bem como, propiciar uma reflexão sobre possíveis intervenções que os educadores sociais poderiam desenvolver junto às crianças.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 50 crianças que tem entre 7 a 9 anos, estão na 2ª e 3ª série do ensino fundamental, freqüentam escolas públicas de um município do interior do Paraná, e também a instituição no contra-turno. Além disso, participaram 5 educadores sociais e 15 pais ou responsáveis.



Material

Foram realizadas observações no horário do intervalo, no pátio da instituição e em cada uma das 4 salas da área pedagógica (Turma do azul, amarelo, verde e rosa). Foram observados nestes ambientes o comportamento dos meninos e meninas frente à aprendizagem. Além disso, foi necessário realizar uma caracterização da Instituição Social.

Ainda foi aplicada uma atividade pedagógica a cada criança. Que consiste na entrega de uma folha em branco, lápis, lápis de cor, borracha e apontador. Então, foi solicitado que fizessem um desenho livre, durante um tempo determinado. Em seguida, foram pedidas as crianças que virem à folha e escrevam uma breve historinha sobre o que acabaram de desenhar.

As entrevistas foram semi-estruturadas e seguiram roteiros:

- Roteiro de entrevista com os educadores sociais sobre as crianças;
- Roteiro de entrevista com os educadores sociais sobre os aspectos psicopedagógicos da instituição;
- Roteiro de entrevista com os pais;
- Roteiro de entrevista com as crianças.

Procedimentos

Após a autorização da direção da Instituição Social, que recebe este nome no trabalho, para preservar o sigilo das informações fornecidas. Iniciou-se com as observações, que foram realizadas no período vespertino, sendo que uma delas ocorreu no horário do intervalo, compreendendo aproximadamente 45 minutos, desde momento em que as crianças lancham no refeitório até quando vão brincar no parque. As observações em sala de aula tiveram duração de 1 hora, sendo que foi realizada uma observação em cada uma das 4 turmas. Os horários foram escolhidos para as observações, sendo os que as crianças estiverem realizando atividades pedagógicas. Para a caracterização da instituição, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico.

As entrevistas com os professores como com os pais e as crianças foram realizadas na sala da psicóloga, na Instituição Social, no período matutino e vespertino. Sendo que 4 das entrevistas correspondem aos professores de cada uma das 4 turmas, já a quinta professora administra a biblioteca e orienta as crianças no momento da realização das tarefas quem vêm da escola. Os pais foram chamados para



as entrevistas por telefone. Após a entrevista, todos os pais ou responsáveis, assinaram um termo de autorização, o qual permitiu que o filho participasse da entrevista.

A aplicação da atividade pedagógica foi realizada na biblioteca da Instituição Social, com uma turma de cada vez. Sendo que cada turma teve em torno de uma hora para a realização da atividade proposta.

Caracterização da Instituição

A Instituição Social surgiu da iniciativa de um grupo de leigos católicos, dentre eles educadores, preocupados com a situação de meninas que perambulavam desamparadas pelas ruas e praças públicas da cidade. Incentivada pela Igreja Católica e apoiada pelo Poder Público Municipal, a entidade iniciou seus trabalhos em maio de 1992, como resposta a esta realidade social, altamente desfavorável ao desenvolvimento da infância e da adolescência carentes.

Em sua primeira etapa de atuação, até meados de 1993, o trabalho desenvolveu-se em uma pequena casa no centro da cidade, cedida por uma voluntária. O atendimento a cerca de 30 meninas, consistia no fornecimento de alimentação e vestuário, reforço escolar e realização de trabalhos manuais.

Em uma fase intermediária, de 1993 a 1998, o trabalho foi realizado em uma casa maior, que passou a atender 120 meninas, desde então, com uma coordenação técnica e um programa de atuação definido.

Finalmente em 1998, ocorreu mudança para sede própria, com 1.490 m², localizada em uma das regiões mais carentes do município do interior do Paraná. Os recursos financeiros para a construção provieram de comunidade católica alemã, do governo federal e da comunidade.

A Instituição Social atende meninas e meninos na faixa etária de 5 a 16 anos, provenientes de famílias de desempregados, bóias-frias e de trabalhadores de baixa renda; em situação de rua e prostituição; desprotegidas de amparo familiar; meninas e meninos encaminhados pelo Ministério Público e Conselho Tutelar.

A atuação da Instituição Social ocorre na área da proteção integral à criança e adolescente, “assegurando-lhes oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” segundo o ECA art. 3º (Brasil, 1990). Procura desenvolver seu programa social voltado às suas exigências. Assim, atua em ampla área envolvendo, sobretudo, a



educação complementar à escola e ao âmbito familiar; a saúde; a profissionalização (na condição de aprendiz); a garantia dos direitos da infância e da adolescência; a arte e a cultura; o trabalho, a renda e a justiça social, extensivo aos familiares e a comunidade onde a entidade está inserida.

A Instituição não possui fins lucrativos, atuando em questões da família, em especial da infância e da adolescência carentes. Está comprometida com a garantia dos direitos de cidadania, lutando diariamente por melhores condições de vida da população.

Atende diariamente 460 meninas e meninos no contra-turno escolar, através do programa “*Construindo a Vida*”, composto por atividades de formação humana e social. Os projetos inseridos no referido programa são interligados e complementares, com atividades voltadas ao estudo e a leitura, espiritualidade, artesanato, iniciação musical e canto coral, expressão corporal e dança, teatro, brinquedoteca, iniciação profissional (informática, costura, cursos educativos), comunicação (rádio e jornal da Casa), atendimento social, psicológico e jurídico extensivo aos familiares, cursos profissionalizantes para as famílias e comunidade, dentre outras atividades.

A proposta pedagógica da Instituição Social embasa-se na pedagogia do amor, no reconhecimento da menina e menino como um ser capaz e criativo, apta a escolher, a desenvolver e a demonstrar suas capacidades, valores e talentos. O amor é considerado a essência da grandeza interior da própria vida, responsável pela alegria e pelas lágrimas, pela humildade e pela vitalidade, mas, sobretudo, é a chama da esperança que motiva para a luta por uma vida digna, na construção de uma comunidade fraterna. Além disso, a Instituição Social orienta-se pela pedagogia de Paulo Freire (1987), “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda” subtraído do Projeto Político Pedagógico da Instituição Social.

O atendimento é realizado em dois períodos diários: das 7h30min às 11h30min e das 13h30 min. às 17h30min, de segunda à sexta-feira. Sendo que é requisitada para o ingresso na Instituição Social a matrícula regular em instituição pública de ensino.

Quanto à organização, a instituição dividiu as atividades em duas áreas, a área pedagógica e a área do artesanato. A área pedagógica consiste de quatro turmas que são separadas por cores: a turma do azul com crianças de 5-6 anos, a turma do amarelo com crianças de 7-8 anos, a turma do verde com crianças de 8-9 anos e a turma do rosa com crianças de 9-10 anos. Cada uma dessas turmas possui de 20 a 25 crianças.



A área do artesanato também é dividida em quatro turmas, sendo elas: a turma do bordado, do crochê, da pintura e da costura. As salas variam com adolescentes com idades entre 11 a 16 anos, sendo que em cada sala possui cerca de 15 a 30 adolescentes.

Quanto ao funcionamento da instituição, as meninas e meninos além das atividades já mencionadas, participam de atividade extra-sala, como por exemplo, dança, esta pode sair da sala para ir desenvolver este curso devendo voltar à sala assim que o mesmo terminar.

Com relação aos recursos humanos, a instituição conta com 31 funcionários, destes 24 são efetivas (contratados), 4 são estagiários e 3 prestam serviços. Dentre estes, há assistentes sociais, cozinheira, nutricionista, auxiliares de serviços gerais, educadores sociais, psicóloga, coordenadora pedagógica, secretárias, recepcionistas e diretoria.

Resultados e Discussões

Síntese Diagnóstica

Com a realização do Diagnóstico Psicopedagógico Institucional pode-se perceber que a queixa que mais se destacava na instituição era referente ao processo de alfabetização de um grande número de crianças. Isto foi se consolidando a cada observação, entrevista, caracterização da instituição e atividade pedagógica aplicada.

Nas observações apareceu a resistência das crianças a atividades pedagógicas, ou seja, semelhantes com as que fazem na escola, que seriam as que envolvem leitura e escrita. No entanto, participaram do que o educador estava propondo, mesmo demorando a terminarem e também pedindo ajuda ao educador e ao próprio colega. Observou-se ainda, que as crianças que mais necessitavam de ajuda, mais tarde foram as que apresentaram mais dificuldades na aprendizagem.

Nas entrevistas com os educadores sociais sobre as crianças, todos assinalavam que as crianças que mais exigiam atenção, eram aquelas que não conseguiam entender como fazer a atividade, então o educador precisava explicar mais vezes a elas. Outro ponto levantado por eles, diz respeito a muitas crianças copiarem do colega às atividades e até mesmo, não quererem ler em voz alta para os demais na sala de aula. Eles relatam que os colegas não percebem que o outro tem dificuldade, por isso também não há discriminação ou críticas. As crianças citadas pelos educadores foram as que apresentavam estas dificuldades mencionadas acima.



Em relação às entrevistas com os educadores sociais sobre os aspectos psicopedagógicos, constatou-se que quando é identificada pelo educador social uma criança que apresentem algum tipo de dificuldade na instituição, ele é direcionado para a assistente social, que fará um primeiro atendimento e o encaminhará para outros profissionais como psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagogo, médicos, etc. Quanto ao modelo de aprendizagem da instituição não fica bem definido, para os educadores sociais não é esclarecido o referencial teórico a seguirem. Segundo os educadores o ensino é direcionado para a vida, vai desde aprendizagem de letras e números até aprender um ofício, costurar, bordar ou pintar. O conhecimento circula na instituição nos dias de realização do planejamento, uma vez por mês e a cada dois meses são realizados capacitações. As concepções dos educadores sobre dificuldade de aprendizagem estão relacionadas à dificuldade à família, a condição social, como ao próprio aluno assim como a escola também, todos os ambientes em que eles circulam. Para solucionarem os problemas de aprendizagem, são orientados pela coordenadora pedagógica, assistente social ou psicóloga, e quando preciso os pais são chamados a instituição e colocados a par da situação, bem como, a cumplicidade com a família para a solução dos problemas.

Na atividade pedagógica aplicada com todas as crianças, percebeu-se que quase metade de todas que participaram cerca de 50 crianças precisavam de ajuda com relação à aprendizagem. Nos trabalhos das crianças pode-se perceber que as maiores dificuldades eram quanto à troca de letras, a omissão de letras em palavras, a escrita de palavras emendadas, e em casos mais extremos a não compreensão do que a criança havia escrito. No entanto, o número de crianças que precisam desse auxílio era muito grande, foi necessário criar critérios para selecionar algumas apenas. Com isso, foram escolhidas 15 crianças que estavam na 2ª série e destas as que mais demonstraram através da atividade pedagógica que tinham dificuldades na escrita. Além, de ter sido levado em consideração o que os educadores falaram nas entrevistas e as observações realizadas. A partir disto, foram chamados os pais para as entrevistas e as próprias crianças selecionadas também.

Nas entrevistas com os pais, ficou evidente que todos já haviam percebido a dificuldade de aprendizagem que seu filho apresentava, inclusive a maioria comparecia a escola com frequência para ver como seus filhos se desenvolvia na sala de aula. No entanto, havia outros que nem conhecia a professora deste ano. Quanto à tarefa, muitos relataram que ajudam o filho a fazer, e quando este tem dificuldade com



algo muitas vezes chora, fica agitado, nervoso, levanta da cadeira para dar uma volta, derruba a borracha no chão várias vezes seguidas, demonstra insegurança com medo de errar.

Nas entrevistas com as crianças percebeu-se que quase metade das selecionadas já haviam reprovado na escola, e que muitas pedem ajuda para o professor quando não conseguem entender a atividade. Além disso, relataram que a atividade que a maioria deles não gostavam de fazer na escola era escrever texto, pois era muito difícil. E com relação ao que estavam fazendo na escola, todos responderam que a freqüentavam para aprender a ler e escrever.

Portanto, com o diagnóstico psicopedagógico institucional, constatou-se que neste momento 15 das crianças selecionadas necessitavam de uma complementação do processo de alfabetização. Dessa forma, foi propício realizar uma reflexão sobre possíveis intervenções educacionais que os educadores sociais poderiam realizar junto à criança.

Reflexões sobre Alfabetização

A alfabetização é um tema discutido na sociedade há bastante tempo, tendo como um dos pensadores mais importantes, Comenius, pastor protestante, considerado o pai da Pedagogia Moderna, que no século XVII, definiu a organização do trabalho pedagógico com base nos elementos constituintes da produção manufatureira. Seus fundamentos perduram na escola até os dias de hoje.

O filósofo tcheco combateu o sistema medieval, e defendeu o ensino de “tudo para todos”, sendo o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos das crianças (Ferrari, 2004). Ele determina o papel do professor, como um mestre capaz de promover a instrução sobre “tudo” pelo uso do método que generaliza o conhecimento necessário ao cidadão comum (Cavazotti, 2005). Nesta perspectiva, Comenius propõe a cartilha de ensinar a ler, ilustrada com figuras ao lado das palavras, das sílabas e das letras do alfabeto.

No Brasil, a história da alfabetização esta relacionada com a história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, principalmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.



Historicamente, as discussões sobre a alfabetização escolar, no país, se centraram na eficácia de processos e métodos, prevalecendo, até os anos 80, uma polarização entre processos sintéticos e analíticos, direcionados ao ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Ainda que se tenha se verificado mudanças expressivas no conceito e no modo de conceber a alfabetização, o Brasil permanece engajado nessa luta há anos, pois o tempo não pára, e os desafios enfrentados no combate ao analfabetismo são grandes. Antigamente, por alfabetização entendia-se o domínio das capacidades de ler, escrever e contar, na prática pedagógica.

No entanto, com os avanços dos estudos nesta área, a alfabetização recebeu novas formas de se pensar. Para Paulo Freire (1991), “a alfabetização enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (p.68).

Enquanto que para Soares (2003) a alfabetização requer um novo termo, mais abrangente ou equivalente, sendo este denominado Letramento. Para ela, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Outra estudiosa da alfabetização, Emília Ferreiro explana que há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, e compreender o que se lê. Parece. Ferreiro (2003) “diz que se nega a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica” (p.30).

Portanto, de acordo com Colello (2007), “como intensa defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual” (p.36).

Reflexões sobre Intervenções Educacionais



Durante muito tempo o ensino do sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, no qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a sequência de letras correspondente.

Hoje é entendido que há um conjunto de conhecimentos a ser construído, é possível promover desafios que levem os estudantes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizado com espontaneidade, razão pela qual se torna imprescindível ajudar o estudante a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as palavras faladas e as partes escritas das palavras (Leal & Albuquerque, 2007).

Além disso, é importante desenvolver no estudante um comportamento leitor, de acordo com Cavalcante (2006) “isso ocorre quando a criança pega o lápis e imita os adultos, mesmo que no começo ela faça apenas rabiscos, o contato com os textos e conhecer a estrutura deles, levam-na posteriormente a escrever seus próprios textos” (p.44). Contudo, para que o estudante tenha o contato com a escrita e a leitura é imprescindível tornar o ambiente alfabetizador, onde a sala deve ter livros, cartazes com listas, nomes e textos elaborados pelos alunos, recortes de jornais e revistas que sejam do interesse da turma fixados nas paredes, etc.

Os textos selecionados pelo educador devem estar de acordo com a realidade dos alunos, pois serão de fácil compreensão; levar em conta também o nível intelectual, os interesses e os gostos. Quanto aos tipos de leitura, devem ser variados: parlendas, receitas, notícias de jornais, listas de mercado, letra de músicas, poesias, gibis, revistas, entre outros.

Outro fator importante para o desenvolvimento da alfabetização, da aprendizagem é a motivação, que pode ser desenvolvida com dinâmicas de motivação. Uma das grandes virtudes da motivação é melhorar a atenção e a concentração, nessa perspectiva pode-se dizer que a motivação é a força que move o sujeito a realizar atividades. Ao sentir-se motivado o indivíduo tem vontade de fazer alguma coisa e se torna capaz de manter o esforço necessário durante o tempo necessário para atingir o objetivo proposto.

Para Bock (1999) “a preocupação do ensino tem sido a de criar condições tais, que o aluno fique “a fim” de aprender” (p. 121). Diante desse contexto percebe-se que a motivação deve ser considerada pelos professores de forma cuidadosa, procurando



mobilizar as capacidades e potencialidades dos alunos a este nível. Torna-se tarefa primordial do professor identificar e aproveitar aquilo que atrai a criança, aquilo do que ela gosta, como modo de privilegiar seus interesses.

Para proporcionar as crianças um trabalho rico e prazeroso na aquisição da escrita e da leitura, os educadores podem fazer uso de jogos e brincadeiras. O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive.

Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. O jogo cria uma situação de regras que proporcionam uma zona de desenvolvimento proximal no aluno. Assim comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. (Oliveira, 1999)

Vários tipos de jogos existem, entre eles jogos motores (correr, saltar), jogos intelectuais (damas, xadrez, etc.), jogos competitivos e jogos de cooperação. O jogo dramático se diferencia dos outros jogos porque envolve representação dramática, envolve personagens e sentimentos. Jogar significa alegria, divertimento, entusiasmo, confiança, aprendizagens e desenvolvimentos.

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades (Barbosa, 2001).

Considerações Finais



Levando em consideração o objetivo deste estudo, foi possível realizar o diagnóstico psicopedagógico institucional, além de identificar as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem. De tal modo, caberá a instituição social, trabalhar junto às crianças na complementação da alfabetização.

Desse modo, sugere-se que as possíveis intervenções que foram refletidas sejam realizadas junto às crianças, que foram observados no Diagnóstico Psicopedagógico Institucional. Além de ser estendido para os adolescentes que freqüentam a Instituição Social e têm dificuldades de aprendizagem, que reprovaram algumas vezes, etc.

No entanto, seria importante que a instituição tive mais esclarecido aos seus educadores sociais sua modalidade de aprendizagem, pois nas entrevistas com os mesmos observou-se que isso não ficava claro, sendo difícil para eles definirem, a modalidade que trabalhavam. No Projeto Político Pedagógico da instituição fica esclarecido, que a modalidade de aprendizagem faz referência a Paulo Freire.

Outro aspecto relevante deste trabalho foram os encaminhamentos a especialistas (psicopedagogo, psicólogo, oftalmologista), que os funcionários da instituição puderam fazer, das crianças que apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem, assim os pais puderam ainda naquele ano buscar ajuda para seus filhos e possivelmente evitar maiores preocupações, como a reprovação.

Portanto determinadas dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelas crianças podem ser minimizadas e seu aprendizado pode ser potencializado, principalmente quando pais e professores se unem neste mesmo objetivo. Um ambiente estimulante e encorajador que ofereça oportunidades apropriadas á aprendizagem produz crianças dispostas a aprender (Smith, 2001).

Referências Bibliográficas

BARBOSA L.M.S. (2001). *A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente.

BASSEDAS, E. e col.(1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. (3º Ed). Porto Alegre: Artes Médicas.

BOCK, A. M. B. (org). (1999) *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. (13ª ed). São Paulo: Saraiva.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.



CAVALCANTE, M. (2006) Alfabetização: todos podem aprender. *A revista do professor: Nova Escola*. São Paulo: Abril, nº 190, março.

CARO, S.M.P.; AGUIAR, C.A.P. VITTE, C.O.D. (2008) *Uma abordagem a respeito da educação não-formal sob uma perspectiva de formação do sujeito*. Recuperado em 12 de abril de 2009, de www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais.

CAVAZOTTI, M.A. (2005) *Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização*. Curitiba: IESDE.

COLLELO, S.M.G. (2007) Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Revista Videtur*, vol.29, Porto/Portugal: Mandruvã.

DADICO, Luciana. (2003) *A atuação de psicólogos em organizações não-governamentais na área da educação*. São Paulo. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

DIAS, C.S. (2007) *Educação Não-Formal e Emancipação Humana Sob o Olhar da Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: PUC- CAMPINAS.

FERRARI, M. (2004) O pai da didática moderna. *A revista do professor: Nova Escola*. São Paulo: Abril, nº170, março.

FERREIRO, E. (2003) “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, Abril, maio, pp. 27 – 30.

FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. (28º Ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1991) *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

GOHN, M.G. (1997). *Educação Não-Formal no Brasil: anos 90*. São Paulo: Cidadania /textos, n.10.

GOHN, M.G. (2001). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. (2ª Ed). (Coleção Questões da Nossa Época: v. 71) São Paulo, Cortez.

GOHN, M.G. (2009). *Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social*. Rio de Janeiro: Meta: Avaliação. v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr.

KUPFER, M.C.M. (2004). O que toca a psicologia escolar. Em A.M. Machado e M.P.R. de Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEAL, T.F. ALBUQUERQUE, E.B.C. (2007). Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientação para a*



inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

OLIVEIRA, M. K. (1999). *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. (4ª Ed). São Paulo: Scipione.

SILVA, G.H. (2008). *A construção do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

SMITH, C. (2001) *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, M. (2003) *Letramento: um tema em três gêneros*. **Belo Horizonte: Autêntica.**

SOARES, P.G. (2008). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadores sociais em uma ONG de São Luís/MA*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, C.R.T. (2008). *A educação não-formal e a escola aberta*. Recuperado em 15 de agosto, de www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais.

TRILLA, J. (1996). *La Educación fuera de la escuela*. Barcelona: Editorial Ariel.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ÁLGEBRA ELEMENTAR: PROBLEMA DE ENSINO OU DE APRENDIZAGEM?

Valéria Maria de Lima Borba – UFCG, valbo@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar os aspectos geradores para o fracasso dos alunos na introdução ao campo conceitual algébrico. Teve como item principal a ideia de acessibilidade à matemática e, mais especificamente, à álgebra que permeia a prática pedagógica dos professores que trabalham com a disciplina em questão. Participaram do estudo cinco professores de matemática do ensino fundamental da rede particular do Recife. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista clínica individual, na qual era pedido que eles discutissem questões acerca dos conteúdos de álgebra. A análise interpretativa permitiu observar os argumentos e contra-argumentos elaborados pelos professores acerca da acessibilidade, mostrando que alguns professores consideravam que a matemática, assim como a álgebra, são conhecimentos acessíveis a todos. Contudo, outros professores argumentaram que por necessitar de conhecimentos prévios de outros conteúdos, muitas vezes, não aprendidos, como as quatro operações fundamentais, a compreensão se torna difícil para muitos.

Palavras chaves: aprendizagem, ensino, álgebra, didática da matemática

Referencial Teórico

Este estudo teve como objetivo analisar através da fala dos professores de 7º ou 8º ano do ensino fundamental os aspectos geradores para o grande número de fracasso dos alunos na introdução ao campo conceitual algébrico tendo como item principal a ideia de acessibilidade que permeia a prática pedagógica dos professores de matemática. A ênfase dada ao raciocínio lógico conferiu à matemática o status de “rainha das ciências”, porém, atualmente, ela detém um outro status, pois é compreendida como uma forma particular de atividade humana, dentre outras. Assim, observa-se que apesar de seu formalismo acadêmico e suas respostas baseadas em afirmações lógicas e ordenadas, a matemática também é percebida como uma ciência que estuda as relações estabelecidas entre os objetos matemáticos. Logo, uma ciência que proporciona uma maneira de pensar relativa ao sistema de representação desenvolvido no decorrer de sua história. Nesta perspectiva, ensinar matemática, segundo Da Rocha Falcão e Meira



(1994), se baseia na diversificação de oferta de situações semanticamente ricas, onde o aprendiz possa produzir conceitos matemáticos, ou seja, abstrair determinados aspectos gerais que se aplicam a uma determinada classe de situações.

No entanto, dominar esse sistema de representação não tem sido tarefa fácil para os aprendizes desta disciplina, pois o ensino da matemática parece restringir-se em alguns casos a regras e algoritmos, ou seja, procedimentos de resolução de problemas, onde se enfatizam seqüências de passos que devem ser dominados e seguidos com o objetivo de se conseguir uma resposta “correta”.

O princípio pedagógico que fundamenta a maioria das práticas em nossas escolas é ainda aquele baseado na teoria psicológica do behaviorismo, no qual o aluno é visto como uma “tábula-rasa”. Porém, outras teorias em psicologia buscam também fundamentar práticas outras. Recentemente, o pesquisador francês Gérard Vergnaud trouxe uma nova forma de se perceber e compreender os conceitos matemáticos. A partir dos campos conceituais ele articula e supera algumas idéias da teoria piagetiana, elaborando uma teoria pragmática que busca explicar a aprendizagem de conceitos complexos.

Dentre esses conceitos complexos encontra-se o campo conceitual algébrico, mostrando que o estudo da álgebra tem sido, desde a sua criação, um espaço significativo onde o aluno pode desenvolver e exercitar sua capacidade de abstração e generalização, além de teoricamente possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta cultural para resolução de problemas. Porém, a forma como a álgebra vem sendo ensinada não tem conseguido dar conta da complexidade didática e epistemológica de tal conteúdo matemático.

Os estudantes, ao serem introduzidos no campo conceitual algébrico, trazem de sua vida escolar anterior uma grande carga de conhecimentos aritméticos e já têm estruturado mentalmente procedimentos que os ajudam a resolver problemas matemáticos. No entanto, é preciso que sejam adaptados a um novo objeto de estudo que se apresenta, e com ele, estratégias novas de resolução de problemas. Desta forma os alunos são colocados diante de uma nova realidade que muitas vezes entra em choque com os conteúdos já vistos e aprendidos.

A introdução da álgebra no cotidiano escolar é um momento de grande ansiedade para muitos alunos, pois eles são desafiados a abandonar o raciocínio puramente aritmético e começar a pensar algebricamente.



Epistemologicamente, a álgebra tem se caracterizado como “...um conjunto de conceitos e procedimentos (algoritmos) matemáticos que permitem a representação prévia e a resolução de um determinado tipo de problema, para o qual os procedimentos aritméticos mostram-se insuficiente” (Da Rocha Falcão 1993, p. 86). Meira (1996), por outro lado, comenta que “um extenso conjunto de pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino da álgebra tem demonstrado as dificuldades de alunos e professores com este campo”. Da Rocha Falcão (1996) ressalta, ainda, que essa dificuldade vem principalmente da ruptura entre o procedimento aritmético, já insuficiente na resolução de problemas, e o procedimento algébrico, o que de forma alguma é um processo linear, trazendo muita insegurança e dificuldades para a maioria dos estudantes.

Originalmente algumas perspectivas do ensino e aprendizagem da álgebra (perspectivas essas dominantes na grande maioria de nossas escolas), propõem uma abordagem da álgebra como uma “matemática com letras”, “um algoritmo abstrato”. Dessa forma ela rompe com um raciocínio mais “concreto” dos conceitos e procedimentos aritméticos obrigando os alunos a utilizarem raciocínios mais abstratos, em que as relações são realizadas através do uso de letras (incógnitas).

Segundo Vegnaud (1987), operar sobre uma incógnita, variável ou literal pode não ter praticamente nenhuma significação para os alunos, se os mesmos tiverem sido apresentados a tal conjunto de algoritmos de forma superficial e meramente baseado em procedimentos. Neste último caso, os alunos são levados a um grande esforço, no plano cognitivo, para compreender um novo conteúdo matemático, muito distante de sua realidade, tanto em termos de experiência escolar pregressa (aritmética) como em termos da vida cultural extra-escolar (igualmente pautada por procedimentos nitidamente aritméticos). Dessa forma é compreensível que esta transição não aconteça nem de forma tranqüila, nem harmoniosa, pois que introduz uma série de dificuldades em termos de compreensão e manipulação desse campo conceitual matemático.

Aparentemente o que historicamente veio para facilitar - uma linguagem matemática mais condensada/sintética – a álgebra simbólica - tornou-se um grande obstáculo e um momento de ruptura epistemológica para os estudantes iniciantes no campo conceitual algébrico. Da Rocha Falcão (1997) salienta que uma das tensões epistemológicas importante desse campo conceitual é aquela em que a álgebra é compreendida como “... ferramenta-símbolo-representacional, e como algoritmo para a simplificação e resolução de expressões de acordo com regras sintáticas explícitas e compartilhadas” (Da Rocha Falcão, 1997). Portanto, os obstáculos epistemológicos da



passagem entre os campos conceituais aritmético e algébrico são verdadeiros entraves psicológicos na compreensão do campo conceitual algébrico, pois segundo Cortes, Kavafian & Vergnaud (1990) os alunos devem substituir o tratamento dado aos problemas enunciados em linguagem natural pela manipulação de expressões algébricas com base em regras explícitas. Esta passagem não sendo de forma alguma linear, proporciona à grande parte dos estudantes momentos de dificuldades e até mesmo de fracasso na apropriação desse conhecimento, pois “... a apropriação da álgebra constitui uma tarefa cognitiva árdua, uma vez que sua aprendizagem recobre um campo conceitual extenso” (Da Rocha Falcão 1993).

Desenvolvimento Histórico do Campo Conceitual Algébrico

O desenvolvimento histórico da álgebra, segundo Kieran (1992), sugere que a álgebra foi concebida originalmente como um ramo da matemática que lida com as relações e simbolizações numéricas gerais e estruturas matemáticas, além das operações sobre essas estruturas. Com o surgimento da álgebra simbólica no século XVI surge uma linguagem própria para a matemática, linguagem esta que tem como uma de suas características centrais ser uma linguagem que se auto-explica.

Esta abordagem histórica do desenvolvimento da álgebra simbólica e suas regras transformacionais, de acordo com Kieran (op.cit.), fornece a explicação e a distinção entre os vários usos das letras nas relações e abstrações entre os dados de um problema e o próprio problema. Ou seja, nos usos das letras para representar incógnitas na resolução de equações, para representar dados em solução de equações gerais e como ferramenta que fornece regras para que relações numéricas sejam realizadas. Portanto, seria através desta abordagem histórica que se explicaria a gradual perda de significado no movimento da distinção de uma situação problema em linguagem natural e sua solução como representação simbólica e procedural.

Kieran (1992) argumenta que os processos cognitivos envolvidos no aprendizado da álgebra escolar encontram suas origens no desenvolvimento da álgebra como um sistema simbólico.

A Álgebra no Contexto Escolar

Geralmente, começa-se a estudar álgebra, no Brasil, no 7º ou 8º ano dependendo da escola e do currículo da mesma. Em termos de idade os alunos estão em média com 12 anos entrando no período de desenvolvimento da adolescência. É nesse período de turbulência e transformações que o campo conceitual algébrico é introduzido.



A introdução deste campo conceitual (Vergnaud, 1991), usualmente, envolve conteúdos tais como: variáveis, expressões algébricas, equações e resolução de equação. O conteúdo de álgebra, comenta Kieran (1992), tem mudado muito pouco nesses anos.

No começo do século XX, o curso de álgebra geralmente incluía simplificações de expressões com literais, formação e solução de equações lineares e quadráticas, o uso de técnicas para encontrar as respostas dos problemas, e práticas com razão, proporção e raízes. Nas décadas seguintes vários esforços foram implementados de forma a incluir aspectos práticos para o uso de métodos gráficos. No início dos anos 60, o movimento Nova Matemática foi desenvolvido pela necessidade de se preencher as lacunas deixadas pelo ensino secundário após os alunos deixarem as universidades. Esse movimento levou a uma revisão no currículo de álgebra, incorporando novos tópicos como desigualdades, que seriam enfatizados na unificação de conteúdos matemáticos como conjuntos e funções. Essas mudanças persistem na álgebra de hoje.

Contudo, segundo Kieran (1988,1992.), o caráter estrutural, evidente no início do século, tinha sido mantido. Tendo conteúdos como: simplificação e fatoração de expressões, resolução de equações com operações em ambos os lados, e manipulação de parâmetros de equações funcionais.

Kieran (1992) argumenta que os livros-texto utilizados para introduzir o campo conceitual algébrico, em seu capítulo introdutório, enfatizam os conteúdos aritméticos. Dessa forma as representações algébricas são tratadas como generalização da aritmética, ou seja, os valores numéricos são substituídos nas expressões algébricas para se produzir valores específicos. Essa abordagem adota uma perspectiva na qual a álgebra é percebida apenas como uma ferramenta de resolução de problemas, pois não fornece pistas que levariam os alunos a percebê-la como objeto, ou seja, “... como a escrita das relações explícita entre as incógnitas e os dados” (Vergnaud, Cortes & Favre-Artigue 1987, p. 259). Ao contrário, apresentam uma grande quantidade de técnicas aritméticas de resolução de problemas que permite aos alunos contornarem o simbolismo algébrico. Entretanto, quando o objetivo implícito da álgebra escolar – álgebra enquanto objeto matemático - fica claro em expressões a serem simplificadas e equações a serem resolvidas por métodos formais, os estudantes não se sentem preparados para tal manipulação.

Sfard (1991, citado em Kieran, 1992) sugere que a noção de matemática abstrata pode ser compreendida em duas formas fundamentais: estruturalmente (como *objeto*) ou operacionalmente (como *processo*). Ela afirma que a concepção operacional



é, para a maioria das pessoas, o primeiro passo na aquisição de novas noções matemáticas. A transição de uma concepção de “processo” para uma concepção de “objeto” não é, nem rápido nem fácil de ser compreendida. Depois de desenvolvidas, ambas as concepções passam a ter importante papel na atividade matemática.

A análise histórica, argumenta Kieran (1992), permite observar que o desenvolvimento da álgebra tem formado um ciclo na evolução do aspecto da álgebra enquanto processo-objeto (isto é, ferramenta-objeto). Porém, os estudantes têm dificuldades na compreensão dessa passagem, pois em sua aprendizagem a ênfase recai sempre em desempenhos que salientam a forma procedural (processo) de resolução de problemas algébricos. Da mesma forma, como acontece nas operações aritméticas e na própria introdução à álgebra trazidas nos livros-texto de matemática como já foi mencionado, há um desprestígio por parte dos programas escolares com relação ao aspecto da álgebra enquanto objeto matemático. Apesar disso, os alunos logo cedo são forçados a entender que as equações e expressões algébricas são objetos matemáticos, sobre os quais processos do mais alto nível (isto é, operações) são realizados, sem para isso terem tido o contato necessário com esta outra forma de pensar a álgebra. Ou seja, os estudantes devem logo compreender que os objetos que estão sendo manipulados são expressões algébricas, e não números: além disso, as operações que são solicitadas na produção desse aspecto da álgebra, ou seja, a álgebra como objeto da matemática, abrange simplificação, fatoração, racionalização do denominador, resolução, diferenciação, etc., e não mais simplesmente adição, subtração, multiplicação e divisão como é o caso da aritmética.

Segundo Cortes, Kavafian & Vergnaud (1990), a álgebra tem uma significação muito clara na resolução de problemas que não encontram solução na aritmética ou são difíceis de resolver pela aritmética, por exemplo, problemas em que existam incógnitas em ambos os lados da equação. A colocação de um problema em equação é o primeiro passo para a resolução de um problema algébrico; para isso, se faz necessário explicitar as relações matemáticas entre as incógnitas e os outros dados do problema com o objetivo de encontrar o valor da incógnita. Esta característica instrumental da equação é normalmente visível para os alunos quando a equação está na forma $x = \dots$; porém, o que parece não ser explícito é que este tipo de estrutura está contida na expressão analítica da relação $ax + b = c$ (onde, a , b e c representam quantidades desconhecidas e x representa uma incógnita).

Dificuldades em Álgebra



Segundo Kieran (1988,1992), o noviço em álgebra precisa realizar algumas adaptações em suas estruturas cognitivas, para compreender as nuances deste novo campo conceitual. Tais adaptações são fundamentais para que o referido aluno possa aprender a manipular a estrutura algébrica, elegendo esquemas mais pertinentes e funcionais que aqueles até então habitualmente utilizados na aritmética. Duas atividades cognitivas são particularmente importantes, nesse sentido: a manipulação das representações simbólicas envolvidas nas relações algébricas e a transposição das situações-problema expressas em linguagem natural para equações. Nesse sentido, Da Rocha Falcão (1996, 1997) obteve resultados esclarecedores sobre as dificuldades de estudantes de 13 a 15 anos do nordeste do Brasil em álgebra elementar. Obtendo dados que evidenciaram que a linguagem formalizadora para a representação (proposições de equações) e resolução de problemas (manipulações de tais equações) de álgebra era conjuntamente a origem de uma parte considerável destas dificuldades, contrariou a expectativa gerada por outros estudos, onde se concluía que a etapa de passagem da linguagem natural para a equação representava a principal fonte de dificuldade. O autor supracitado não observou diferença estatística significativa para o nível global de dificuldades quando foram comparadas as atividades de transposição de linguagem e resolução de equações. Contudo, as dificuldades dos alunos iniciantes em álgebra não param aqui, pois como foi observado por Vergnaud, Cortes & Favre-Artigue (1987) no estudo com os adolescentes iniciantes e fracos em álgebra, existem outros pontos de tensão epistemológicas e psicológicas que devem ser considerados.

Na escola elementar, argumenta Kieran (1992), o sinal de igualdade é mais usado para obter um resultado do que para mostrar a simetria e a relação transitiva. A simetria e a transitividade são normalmente violadas, sendo o sinal de igualdade usado como um sinal direcional de operações a serem realizadas na esquerda, para se obter o resultado à direita. Ao contrário, a interpretação da mudança do sinal de igualdade em álgebra, segundo Vergnaud (1984,1986, citado em Kieran 1992), é justamente aquela que respeita o caráter simétrico e transitivo da igualdade. Segundo Cortes, Kavafian & Vergnaud (1990), em álgebra o sinal de igualdade tem muito mais significado na resolução de equações algébricas, pois em equações onde as incógnitas aparecem nos dois membros, o sinal de igualdade tem o significado de equivalência, ou seja, o que está à direita do sinal de igualdade é equivalente ao que está na esquerda do mesmo. Pode também significar a identidade de duas funções, “por exemplo, na expressão $a(b + c + d) = ab + ac + ad$; ou seja, dentro da notação de função o sinal de igualdade tem



uma outra significação, de especificação ou de definição: na expressão $f(x) = 2x + 52$ o sinal de igualdade enuncia a expressão analítica da função; $f(x)$ exprime apenas a idéia de uma função da variável x ” (Cortes, Kavafian & Vergnaud 1990). Tais significados não são a princípio evidentes para os alunos, eles se construirão à medida que os alunos irão se apoderando de alguns aspectos fundamentais do campo conceitual algébrico, como as equação e incógnitas.

O objetivo na aritmética é encontrar respostas e este é usualmente conseguido pela produção de algumas seqüências de operações, ou sobre os números dados ou sobre os valores derivados delas. Em contraste, o objetivo da álgebra é encontrar relações entre expressões algébricas. Filloy e Rojano (1984, citado em Kieran, 1992), enfatizam que a ruptura ocorre com problemas que podem ser modelados por equações do tipo $ax \pm b = cx \pm d$. Os estudantes não devem apenas pensar em termos de operações para frente, mas também utilizar procedimentos para se operar em ambos os lados da equação. Isto é um processo que age sobre um objeto algébrico.

Resultados de pesquisas têm demonstrado que estudantes podem encontrar mais significados nas representações baseadas em interpretações numéricas que em representações simbólicas. Isto mostra como historicamente as representações numéricas têm persistido por vários séculos. Wheeler (1989, citado em Kieran, 1992), mostra que uma grande quantidade de significado desapareceu quando uma linguagem simbólica especializada foi desenvolvida.

Assim, argumenta Kieran (1992), o esforço cognitivo exigido do estudante de álgebra inclui tratar a representação simbólica, que tem pouco ou nenhum conteúdo semântico, como objeto matemático, e operar sobre ela com processos que usualmente não produzem soluções numéricas. Mas também, modificar sua compreensão com relação a certos símbolos e passar a representar as relações das situações problemas com operações que são, freqüentemente, o inverso daquelas que eles usavam, quase que automaticamente, para resolver problemas similar aos problemas aritméticos. Note-se que foram necessários séculos para o campo da álgebra passar por este desenvolvimento.

Da Rocha Falcão (1993) resume a tarefa cognitiva árdua que é a apropriação do campo conceitual algébrico, especificando quatro aspectos necessários à introdução do mesmo:

- 1- Reconhecimento de determinadas funções da álgebra;
- 2- Formalização do Problema;



3- Conhecimento dos Objetos Algébricos e,

4- Conhecimento do que fazer a partir de uma equação.

No entanto, segundo Sfard (1991, citado em Kieran, 1992), espera-se que os estudantes que iniciam seu curso de álgebra aceitem as especificidades das representações algébricas quase que imediatamente.

Partindo das dificuldades esboçadas acima, acerca da compreensão e manipulação do campo conceitual algébrico, percebe-se a necessidade de se enfatizar um trato didático específico a esse conteúdo da matemática. Para isso é necessário um repensar das formas de ensino, atualmente exercidas nas escolas, com o objetivo de melhorar a transposição didática do campo conceitual algébrico facilitando a inserção dos alunos. O tópico seguinte tenta fornecer subsídios adicionais acerca da idéia teórica de transposição didática.

Transposição Didática

A transposição didática é um conceito teórico desenvolvido originalmente por Y. Chevallard (cf. Chevallard, 1985), compreendendo dois momentos específicos: a transposição primária e a transposição secundária. A passagem do saber a ser ensinado (*savoir-savant*) para um saber a ensinar (*savoir enseigner*), ou seja, a passagem de um saber em seu contexto original de produção sócio-institucional para sua versão para o ensino escolar formal, é compreendida como *transposição primária*, enquanto que este saber transposto do currículo, programas, parâmetros curriculares, para uma atividade específica do professor em sala-de-aula, é visto como *transposição secundária*. Este conceito forneceu um novo contexto para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos os quais são objetos de estudo da didática da matemática.

A transposição dos saberes é assim o objeto da transposição didática, que tem dessa forma como especificidade: “... a passagem do saber sábio ao saber ensinado. Portanto a distância eventual, obrigatória que os separa, dá testemunho desse questionamento necessário, ao tempo que se converte em sua primeira ferramenta” (Chevallard, 1985).

Uma das questões centrais da didática da matemática, segundo Pais (op. cit), é o estudo do processo evolutivo porque passa a formação do seu objeto de ensino. “A didática de uma disciplina é a ciência que estuda, através de um domínio particular, os fenômenos do ensino, as condições de transmissão da “cultura” própria a uma instituição e as condições de aquisição de conhecimentos por um aprendiz” (Johsua &



Dunpin, 1993 p. 2). Logo se pode dizer que o ponto de entrada dessa problemática é o saber.

Na base do ensino de tipo escolar é necessário levar-se em consideração três elementos: o aluno, o professor e um saber. Desta forma na estrutura didática que perpassa a transmissão e construção do saber escolar é preciso que o aluno seja colocado diante de um saber transposto.

Em toda prática educativa é preciso sempre estabelecer prioridades na condução dos procedimentos pedagógicos. Esta condução está suficientemente relacionada com a seleção dos conteúdos que constituem os currículos escolares. O conjunto desses saberes, segundo Pais (1999), corresponde ao que se chama de saber escolar, que tem suas raízes no saber científico. No entanto há transformações que determinam as características próprias bem particulares ao saber escolar. Portanto, a transposição didática “visa estudar esse processo seletivo que ocorre através de uma longa rede de influências envolvendo diversos segmentos do sistema educacional” (Pais 1999, p. 16).

A matemática, sendo uma disciplina formal, é bastante fértil para as discussões em transposição didática, já que se percebe que existe uma grande diferença entre dominar o conteúdo e transmitir esse conteúdo, sendo muitas vezes observado que quem sabe bem um determinado conteúdo nem sempre é um bom transmissor dele.

Dessa forma observa-se que a própria historicidade do desenvolvimento da matemática nos remete à exigência de se repensar a forma de se ensinar e se compreender esta disciplina auxiliadora na formação do raciocínio lógico dos cidadãos que atuam na sociedade.

O ensino da matemática tornou-se então foco de preocupação para pesquisadores e órgãos oficiais pois...

“O ensino proposto fundamentava-se em grandes estruturas que organizam o conhecimento matemático contemporâneo e enfatizavam a teoria dos conjuntos, as estruturas algébricas, a topologia, etc. o movimento da Matemática Moderna provocou, em vários países, inclusive no Brasil, discussões e amplas reformas no currículo de Matemática” (MEC/SEF 1998, p 19.).

Porém, o ensino, conforme MEC/SEF (1998), tornou-se excessivamente formal, distanciando-se das questões práticas. Por exemplo, a linguagem da teoria dos conjuntos, exigia do ensino uma ênfase no símbolo e a utilização de uma terminologia



complexa dificultando o aprendizado do cálculo aritmético, da Geometria e das medidas.

Na década de 70 viu-se o declínio do movimento da matemática moderna em todo o mundo. Porém, a desmistificação do ensino da matemática, deve a este movimento, que segundo D'Ambrósio (1998), mudou para melhor a forma com que os professores conduziam as aulas, utilizando um estilo mais participativo, dando-se mais importância às atividades nas salas de aula, melhorando também o estilo das provas, e introduzindo idéias inovadoras no tratar com os conteúdos matemático.

Conforme MEC/SEF (op.cit.) as proposta curriculares oficiais estabelecidas entre os anos de 80/95 tiveram grande influência deste documento entre elas a elaborada pela Fundação Carlos Chagas em 1995 mostrando que o currículo de matemática se dividiria em dois blocos: os que estavam impregnados pela teoria dos conjuntos e os que a eliminavam ou a reduziam ao mínimo.

Atualmente, relata MEC/SEF (op.cit), observa-se que o Brasil continua a enfrentar obstáculos ao ensino de qualidade, tendo como causas principais a falta de formação profissional qualificada, as restrições ligadas às condições de trabalho, a ausência de política educacional efetiva e as interpretações equivocadas de concepções pedagógicas.

Vários foram os esforços, segundo MEC/SEF (1998), para se contornar os problemas apresentados. Apesar de alguns desses esforços terem alcançado sucesso, percebe-se que essas iniciativas ainda não conseguiram atingir o grande grupo de professores, que por terem uma formação incompatível com a tarefa que têm em mãos, não chegam a alterar o quadro desfavorável que caracteriza o ensino de matemática no Brasil. Aqueles que não tendo oportunidade e condições para aprimorar sua formação e não dispendo de outros recursos para desenvolver as práticas da sala de aula, se apóiam quase que exclusivamente nos livros didáticos que muitas vezes são de qualidade insatisfatória.

Apesar do quadro desanimador visto acima, pode-se constatar que nas últimas décadas o ensino da matemática tem tido um grande impulso a partir das reflexões advindas da área da Educação Matemática, que abrange uma diversidade de temas, aspectos e questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do conhecimento matemático.

Metodologia



Este estudo teve como objetivo analisar através da fala dos professores de 7º e 8º ano do ensino fundamental os aspectos geradores para o grande número de fracasso dos alunos na introdução ao campo conceitual algébrico, tendo como item principal a ideia de acessibilidade que permeia a prática pedagógica dos professores de matemática. Participaram do estudo cinco professores de matemática do ensino fundamental da rede particular do Recife. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista clínica individual, na qual era pedido que eles discutissem questões acerca do conteúdo álgebra. Dentre os vários aspectos mencionados a inabilidade para a aprendizagem da matemática e mais propriamente da álgebra foi tema recorrente.

Resultados

A questão que deflagrou discussão a cerca da dificuldade de aprendizagem da álgebra foi a que inquiria os professores sobre a acessibilidade a esse campo conceitual. Em linhas gerais trouxe similaridades e separações entre os professores. A este respeito os referidos professores concebem que a matemática é potencialmente para todos, ou seja, todas as pessoas teriam, potencialmente falando, condições de aprender e tratar com esta disciplina.

Assim, viu-se que o professor 1 inicia sua fala trazendo uma argumentação contrária a pergunta da pesquisadora enfatizando sua discordância com a proposição colocada: *“Não, não de jeito nenhum. É mentira isso”*. Sua fala segue nessa direção até o momento que faz um contraponto entre o que foi dito, ou seja, que a matemática e a álgebra não sejam conhecimentos acessíveis a todas as pessoas, salientando que com relação a outros conteúdos... *“Pior é geometria analítica, trigonometria”*, a álgebra seria mais fácil. Além de que ela: *“A álgebra eu acho que facilita muita coisa, não piora não”*.

Já o professor 2 ao ser questionado sobre a acessibilidade dos alunos à álgebra em princípio discorda da proposição sendo inclusive enfático na estigmatização que essa proposição traria para a álgebra argumentando que *“se for bem trabalhado é para todos”*. Dessa forma, ele salienta o importante papel do professor para se quebrar a estigmatização já existente. Porém ele entra em contradição ao salientar que o essencial pode ser para todos, porém ele argumenta que em se tratando de aprofundamento, *“não estou falando de aprofundamento não; porque quando eu falo de aprofundamento eu não acredito que seja para todos não”* ou seja, a matemática básica pode ser para todos, mas o desenvolvimento de questões mais profundas da matemática é só para alguns.



O professor 3 elabora que a álgebra posteriormente, na vida dos alunos poderia vir a ser a culminância do raciocínio mais abstrato trazido no bojo da organização do campo conceitual algébrico, contudo ele enfatiza: *“...eu ainda penso que numa perspectiva de um futuro, tá certo, lógico que vai haver uma culminância, mesmo porque todos esse conteúdos de álgebra que são vistos por eles mais na frente...”* porém introduzi-la logo cedo, ou seja, no momento em que é introduzida causa grande ansiedade para aquelas pessoas que não têm muita habilidade no trato matemático e mais especificamente no trato algébrico. E ele continua afirmando que como nem todas as pessoas têm condições de aprender álgebra: *“Agora, como nem todas as pessoas, e é aí que eu acho que existe o choque, porque se coloca muito que a matemática é uma habilidade que poucos têm e é o fracasso de muitos. Então, as pessoas que têm a habilidade de trabalhar com a álgebra, elas são ditas privilegiadas, não é”*. Portanto, na opinião desse professor sempre existe àquelas que não têm e se sentem constrangidas e ansiosas com este campo de conhecimento, dificultando seu aprendizado.

O professor 4 responde a questão se contrapondo à perspectiva da “matemática para alguns”, atribuindo-a ao grupo *“...daqueles professores tradicionais...”*, que diziam: *“...que a matemática realmente é para uma elite, é para pessoas especiais, é para pessoas... não existe isso”*. Hoje em dia, segundo ele: *“... a matemática é para um todo... é a preparação para vida...”*. Ele salienta ainda que esta é uma idéia discriminatória, segundo a qual somente alguns privilegiados teriam condições de aprender matemática, enquanto que muitos não teriam um mínimo de competência cognitiva para ter acesso a esse conhecimento, argumentando que: *“todos têm o mesmo pensar, todos têm a mesma capacidade de aprender”*.

O professor 5 contesta a idéia colocada argumentando que o mesmo poderia se dizer das outras disciplinas: *“Porque do mesmo jeito que a gente pode dizer para a Matemática, a gente pode dizer para outras disciplinas: História não é para todo mundo, Geografia não é para todo mundo... a verdade é essa”*. Dessa forma, ele argumenta que existe pessoas que conseguem assimilar estas disciplinas mais rápido que as outras, logo se poderia utilizar o mesmo discurso para todas as outras disciplinas. Ele argumenta ainda, que todo ser humano tem capacidades que podem ser desenvolvida: *“Eu acho que não é por aí, todo ser humano tem uma capacidade, pode ser desenvolvida, basta que queira. Se eu quiser desenvolver meu raciocínio lógico também em na História..”*. Ele não contesta a existência de pessoas que tenham o raciocínio- lógico-matemático



mais desenvolvido que outras pessoas: *“Mas quem não tem dom pode trabalhar, pelo menos, a parte mecânica da coisa... pode trabalhar e desenvolver muitobem”*.

De forma geral pôde-se perceber que mesmo quando os professores afirmavam que a matemática e a álgebra eram disciplinas acessíveis a todos os alunos fica claro que há uma ideia subliminar discordando de suas falas. Ao explicar os por quês em suas argumentações exprimiam opiniões que mostravam que não acreditavam na possibilidade de que todas as pessoas pudessem aprender matemática, e quando se tratava do campo conceitual algébrico, a incerteza tornava-se mais veemente em seus posicionamento.

Considerações Finais

Historicamente o ensino e o aprendizado da álgebra têm causado problema para professores e alunos.

Apesar da variedade de metodologias que buscam nas novas aprendizagens formas de melhorar o ensino desse conteúdo e melhores condições para a aprendizagem, reunindo as situações mais propícias aos problemas propostos para que os alunos consigam compreender a relação existente entre os conceitos e as resoluções dos problemas dados, os obstáculos que impedem um bom desempenho continuam se multiplicando e impedindo a continuidade da aprendizagem dos adolescentes.

Um desses obstáculos pode ser a falta de crença, que aparece implícita na fala dos professores entrevistados, acerca da aprendizagem da álgebra a todos aqueles estudantes que estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Assim, percebeu-se que quanto ao tópico sobre a acessibilidade à matemática e a álgebra viu-se uma predominância em se achar que não é preciso ser um “predestinado” para que se aprenda matemática e álgebra, ou seja qualquer pessoa de boa vontade pode imergir no mundo da matemática e conseguir resultados bastante satisfatórios nessa imersão. Tal fato pode ser explicado pela idéia trazida pelo educador e pedagogo do século XVII Comenius que tinha como objetivo a idéia que seria possível ensinar tudo a todos, logo se naquele momento histórico se entendia que se podia ensinar tudo a todos é porque se achava que qualquer pessoa poderia aprender qualquer coisa, esta parece ser a compreensão que perpassa na compreensão destes professores.

Tais resultados acima aludidos podem ser comentados em termos do processo de transposição didática, pois partindo do princípio que para se trabalhar os conteúdos em sala de aula é preciso que se faça uma adequação dos conteúdos elaborados em seu



contexto original de produção sócio-institucional para sua versão para o ensino escolar formal e deste momento para uma atividade específica do professor em sala-de-aula, viu-se que a maioria dos professores da amostra na transposição desse conteúdo específico o campo conceitual algébrico, têm uma perspectiva didático-pedagógica ainda bastante próxima daquela exposta pelos livros didáticos (Kieran, 1992). Ou seja, em suas salas de aula a adequação necessária dos conteúdos dos currículos escolares se apóiam basicamente nas propostas trazidas pelos livros didáticos os quais difundem determinadas concepções que os professores acabam aceitando, talvez pela falta de tempo dedicada a uma reflexão mais sistemática acerca de seu objeto de ensino, talvez pela própria formação que não os preparou para uma releitura crítica de sua própria trajetória até então, abarcando as etapas de aluno, professor em formação (licenciatura) e professor em sala-de-aula.

Referências Bibliográficas

CHEVALLARD, Y. La Transposicion Didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Editions La Pensée Sauvage, França, 1985.

CORTES, A. KAVAFIAN, N. & VERGNAUD, G. De la arithmetique a l'algebre: la negociation d'une rupture. In. Proceeding of the 14th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematic Education. México, 1990.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: Da teoria à prática. São Paulo: Papirus. 1998.

DA ROCHA FALCÃO, J. T ; MEIRA, L. A. A experiência matemática na escola de 1º grau. Em: A educação matemática em revista. SBEM–Ano 1 nº 2.1994.

DA ROCHA FALCÃO, J. T. A álgebra como ferramenta de representação de problemas. Em: A. L. D. SCHLIEMANN; D. W. CARRAHER, A. G. SPINILLO; L. L. MEIRA; J. T. DA ROCHA FALCÃO. Estudos em Psicologia da Educação Matemática. pp 85 – 107; Editora Universitária da UFPE, Recife. 1993

GÁLVEZ, G. A didática da matemática. Em, C. PARRA & I. SAIZ (Org.). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

JOHSUA, S. e DUPIN, J. J. Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. PUF, Paris, 1993.

KIERAN, C. The early learning of algebra: A strutural perspective. In, Research issues in the learning and teaching of algebra. 1988



KIERAN, C. The learning and teaching of school algebra. In, D. A. GROUWS (Ed). Handbook of research on mathematics teaching and learning.. Macmillan Publishing Company, New York, 1992.

MEIRA & J. T. DA ROCHA FALCÃO. Estudos em Psicologia da Educação Matemática. Editora Universitária da UFPE, Recife, 1993.

MEIRA, L. Atividade algébrica e produção de significados em matemática: Um estudo de caso. Em: M. G. DIAS & A. G. SPINILLO (Org.). Tópicos em Psicologia Cognitiva. Editora Universitária da UFPE, Recife, 1996.

PAIS, L. C. (1999). Transposição didática. Em S. D. A. MACHADO et. al. Educação Matemática: Uma Introdução. pp. 13 – 42. EDUC, São Paulo, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Matemática - 5ª a 8ª séries/ Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília. 1998.

VERGNAUD, G., CORTES, A.; FAVRE-ARTIGUE, P. Introduction de l'algèbre auprès de débutants faibles: problèmes épistémologiques et didactiques. IN: VERGNAUD, G., BROUSSEAU, G.; HULIN, M (Orgs.). Didactique et acquisition des connaissances scientifiques: Actes du Colloque de Sèvres. Sèvres, La Pensée Sauvage, 1987.



DISLEXIA E TDA: PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA AO LARGO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Sabrina Gasparetti Braga – USP sabrinagasparetti@usp.br

Marilene Proença Rebello de Souza – USP mprdsouz@usp.br

Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO

Atualmente, a temática da dislexia e do transtorno déficit de atenção/hiperatividade passou a ocupar as mais diversas formas de divulgação, nos programas de televisão, rádio, jornais e constituir um conjunto de projetos de lei que se propõe a criar serviços de diagnóstico e tratamento nas secretarias municipais de educação. Em todos esses espaços sociais, estes supostos distúrbios são apresentados como doenças neurológicas que explicariam dificuldades encontradas pelas crianças em seu processo de escolarização. Se, por um lado temos este quadro de afirmação da suposta doença, por outro há um conjunto de autores que têm questionado tais distúrbios e reiterado a necessidade de compreender a complexidade do processo de alfabetização das crianças iniciantes, no caso da dislexia, e todo o contexto sociocultural que envolve o comportamento das crianças na atualidade, no caso do TDAH (Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade).

Entre os autores que defendem o distúrbio da dislexia e, portanto compreendem o processo de escrita e da leitura apenas como codificação e decodificação de sons, houve mudanças significativas quanto ao que seria o suposto distúrbio com a certeza entre estes estudiosos de que a dislexia é um distúrbio neurobiológico (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003). Mas, a maneira de realizar o diagnóstico não se modificou. O diagnóstico analisado no presente trabalho intentou a exclusão de fatores que poderiam causar a ‘falha’ da criança em aprender a ler, com aplicação de testes que, ironicamente, não encontrando nenhuma deficiência na criança denunciaria outra: a dislexia. Portanto, estaria na própria criança a causa de suas dificuldades. Para confirmar o diagnóstico de dislexia devem-se excluir os fatores falta de oportunidade sociocultural; “inadequada” inteligência; presença de distúrbios cognitivos fundamentais ou de transtornos de percepção sensorial; instrução não convencional. Por meio da aplicação de testes psicológicos padronizados pretendeu-se avaliar a inteligência e cognição da criança; por meio de testes que avaliam processos de leitura e escrita de palavras e frases isoladas avaliar a percepção sensorial, a consciência fonológica e exatamente o que já se sabia, a

dificuldade de leitura e escrita; e a simples matrícula da criança na escola é julgada condição favorável de ensino e aprendizagem sem qualquer investigação sobre as relações escolares.

Paira a dúvida: se a dislexia é comprovadamente um distúrbio neurobiológico, como defendem estes autores, qual a necessidade de critérios de exclusão? Por que se para um diagnóstico de dislexia é necessário a exclusão de fatores tais como “instrução convencional” e oportunidade sociocultural todo o diagnóstico é realizado sem nenhum contato com a escola? O presente trabalho, por meio de uma abordagem qualitativa de estudo de caso, investigou a produção do diagnóstico de dislexia e seus efeitos no processo de escolarização de uma criança estudante de ensino fundamental I, de uma escola municipal de São Paulo. Qual seria a história do processo de escolarização de uma criança diagnosticada supostamente como disléxica e portadora de déficit de atenção? Como foi realizado o diagnóstico e quais efeitos atuais na vida escolar da criança? No texto a seguir será privilegiado um recorte, sendo que nos limitaremos à análise da produção do laudo de dislexia encontrado na escola.

ANALISANDO A PRODUÇÃO DO LAUDO DIAGNÓSTICO

A mãe de Vinicius²⁰⁴ conta que desde pequeno ele é atendido (em pediatria) em um projeto social da comunidade local, mas que o laudo de dislexia não foi proveniente deste atendimento e sim do contato pessoal que a avó de Vinicius possui com um médico neurologista. No início de 2006, quando estava na 2ª série, Vinicius iniciou o acompanhamento com o médico neurologista que diagnosticou hiperatividade, prescrevendo medicação. No final do mesmo ano a criança foi atendida em uma instituição que se denomina especializada em dislexia que realizou um segundo diagnóstico, com o resultado de “quadro de risco para dislexia” e suspeita de Transtorno Déficit de Atenção. De acordo com a mãe o processo de atendimento na instituição pôde ser acelerado por conta do encaminhamento do médico. As principais queixas descritas pela mãe que motivaram a busca pelo diagnóstico são: apresenta “dificuldades em aprender e é bastante inquieto”; “não para de jeito nenhum”; “é bem atrasado, com dificuldade maior que as outras crianças”.

Consta do laudo diagnóstico realizado pela associação que Vinicius procurou a associação para identificar as causas de suas dificuldades escolares. O diagnóstico foi

²⁰⁴ Nome fictício.



realizado por duas profissionais: uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Para o diagnóstico do que seria o distúrbio da dislexia, além de testes provenientes de áreas do conhecimento tais como a fonoaudiologia e neurologia, são utilizados quatro testes psicológicos: House, Tree, Person – HTP; Teste Viso- Motor Bender; Teste WISC – Escala de Inteligência Wechsler para Criança e Matrizes Progressivas Raven.

A seguir discutiremos a respeito de cada um dos testes psicológicos, sobre a vagueza com que foram utilizados, sobre a impertinência de seu uso, e do uso neste diagnóstico.

A – House, Tree, Person – HTP

House, Tree, Person é um teste de desenho projetivo em que o grafismo é usado como uma forma de comunicação, principalmente entre as crianças. De acordo com Van Kolck (1984, p.1) “no plano do diagnóstico psicológico o grafismo, e em especial o desenho, tem ocupado lugar de destaque como instrumento indispensável”. De fato, dependendo da forma como é utilizado o desenho pode ser uma boa forma de aproximação com a criança para conhecê-la melhor. No entanto, a partir do momento em que são impostas normas fixas sobre o que, quando e como desenhar, em uma situação de avaliação onde há hierarquia evidente entre quem avalia e quem é avaliado, *o desenhar*, algo tão íntimo e prazeroso para algumas crianças pode se tornar penoso.

Além disso, a forma de interpretar os desenhos é linear, sendo que um tipo de traçado, por exemplo, resulta em determinada característica de personalidade independente de qual seja o contexto social vivido pela criança e de qualquer evento ocorrido no momento do teste. A interpretação muitas vezes prescinde de inquéritos sobre a razão pela qual a criança opta por desenhar de determinada maneira e não outra. As interpretações lineares provêm da necessidade de padronização dos testes psicológicos que desta forma impede a espontaneidade e o encontro entre sujeitos numa relação horizontal. Considerar o desenho “instrumento” importante para o diagnóstico, de maneira alguma o torna *indispensável* como qualifica a autora acima citada, pois urge considerar a história e aproximação da criança com as expressões gráficas, se de fato é prazeroso para ela lidar com a proposta de desenho, ou se ela prefere outro tipo de atividade, tal como massa de modelar, argila, brinquedos em geral, e até mesmo a fala para se expressar. Uma questão que se coloca é: afinal, qual a justificativa científica para a utilização de um teste denominado de personalidade para o diagnóstico de dislexia, supostamente um distúrbio neurológico?



A dislexia se configuraria como um distúrbio de leitura, portanto não há justificativa de acordo com a definição do alegado distúrbio para que seja investigada a maturidade da motricidade da criança. Os resultados são apenas descritos, sem qualquer explicação para a família ou para qualquer outro profissional (professores, por exemplo) que tenha o laudo em mãos sobre como estas informações foram utilizadas para o diagnóstico ou sobre qual a importância delas para lidar com a criança.

B – Teste Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender

O teste *Bender* tem como base científica a teoria da Gestalt, que significa forma, configuração, todo, investiga a percepção humana. Bender propôs nove figuras como modelos a serem copiados graficamente, organizadas em graus de complexidade e apresentadas em cartões (trata-se de pontos, restas e curvas dispostas como figuras geométricas). A finalidade do teste é apresentar padrões de estímulo para estudar desordens orgânicas e funcionais, nervosas e mentais, através da função gestáltica. Estuda principalmente quatro áreas: motora, espacial, temporal e visual (Bender, 1969). Bender diz que a cópia das figuras gestálticas reflete o grau de maturação da percepção visomotora e que a percepção visomotora está estreitamente ligada ou relacionada com habilidade verbal e outras funções associadas com a inteligência nas crianças pequenas. Isto inclui memória, percepção visual, coordenação motora, conceitos temporais e espaciais, organização e representação (Bender, 1969).

Moysés (2001) demonstra a impossibilidade de criação de qualquer instrumento que meça a inteligência ou o potencial de qualquer pessoa. “Os testes padronizados trazem alguns equívocos conceituais decorrentes de sua própria concepção: a crença na possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa em particular.” (Moysés, 2001, p. 35). O que é possível avaliar é no máximo a expressão do potencial, mas não o mesmo como um todo. Por exemplo, pode-se observar a expressão da estatura, mas não é possível avaliar ou prever qual altura uma pessoa terá na idade adulta. O potencial de estatura traduz uma situação onde o “ambiente seria, teoricamente, tão adequado que o genótipo (herança genética) seria igualado, em perfeição, ao fenótipo (expressão da interação entre o genótipo e o ambiente).” (Moysés, 2001, p.36). No entanto, a altura não será jamais um resultado linear do potencial, pois existem fatores ambientais que interferem e influenciam a expressão desse potencial, e não há como determinar quais são eles e em que medida modificam a expressão do potencial.



A autora exemplifica também esta questão em relação às funções mais complexas que a estatura, como por exemplo, a coordenação motora que o teste Bender pretende avaliar. “O que avaliamos não é o potencial de coordenação motora, se é que podemos chamar assim, mas a expressão desse potencial, a coordenação motora que se nos apresenta” (Moysés, 2001, p.36). No entanto, salienta-se que diferentemente da estatura que se expressa de forma unívoca a coordenação pode se expressar de diversas maneiras, em diversas atividades, diferindo em relação ao seu significado prático e ao valor social.

Valor social é algo que se destaca. Certa atividade será ensinada e aprendida de acordo com o valor social atribuído a ela pelo grupo. Para uma criança o processo de aprendizagem de um jogo ou de uma brincadeira, tal como rodar um peão, fazer uma pipa, jogar futebol carrega um valor e um significado social, em que aprender determinada atividade a valoriza e a faz pertencente ao grupo. Para esta mesma criança pode não ser tão significativo (ou ainda nada significativo) copiar uma figura com lápis e papel (como é solicitado no Bender), se ela não pertencer a um grupo social onde existem lápis e papel, onde se ensina desde cedo a brincar com lápis, lápis de cor, livros, figuras, onde se tenha um contato íntimo, e principalmente não traumático com lápis, papel e cópias. Mesmo que ela pertença a este grupo em que a escrita seja valorizada, ainda sim, a simples cópia de uma figura por comando de um adulto pode não fazer sentido algum, e portanto, não ser desempenhada pela criança da forma esperada pelo aplicador que avaliará a atividade e a própria criança como “abaixo da média”.

“Ao se preconizar o emprego de testes padronizados para avaliar a coordenação motora, fica implícito que se acredita no acesso à coordenação motora em si, o que permitiria identificar que uma das tarefas seria superior à outra, dentro de uma hierarquia neurológica” (Moysés, 2001, p.37). Dessa forma, alega-se que a cópia de figuras seria uma atividade capaz de expressar a coordenação de maneira superior a qualquer outra, e a escolha realizada pelo profissional pela aplicação deste teste endossa um parâmetro de normalidade que na verdade revela uma opção ideológica em que as “preferências sempre recaem sobre as formas de expressão encontradas nas classes sociais privilegiadas.” (Moysés, 2001, p.37)

Falando sobre lesões cerebrais, Bender afirma que a percepção visomotora é uma função integrativa da personalidade como um todo que é controlado pelo córtex cerebral. Qualquer distúrbio neste centro de integração poderia modificar a função integrativa do indivíduo para um grau mais primitivo, e o teste identificaria este nível de



integração. Os autores que pesquisaram o desempenho do teste Bender em indivíduos lesionados apontam como sinais da lesão: a presença de ângulos suplementares ou a omissão de ângulos, substituição de curvas por ângulos ou substituição de curvas por linhas retas, desproporção entre as partes, rotação de figura a 45°, incapacidade de integração, entre outras características. Após estas considerações sobre os tipos de desvios encontrados na reprodução das figuras por pessoas com lesões cerebrais reconhecidas, Bender (1969) relata sobre a utilidade do teste para identificar problemas cognitivos alguns deles advindos de lesão cerebral mínima (LCM) e possíveis lesões.

Percebe-se então que a identificação de uma suposta LCM em crianças que encontram dificuldades no processo de escolarização por meio do teste Bender segue a mesma lógica da identificação do que seria a dislexia, isto é, se uma pessoa com dislexia adquirida tem dificuldades de leitura – que é uma dificuldade consequente de uma lesão cerebral real, após a aquisição da capacidade de leitura – logo uma criança com dificuldade de leitura teria dislexia. Da mesma maneira, se alguém com uma lesão cerebral comprovada executa o teste de determinada forma, por exemplo, omitindo alguns ângulos, logo uma criança que omite alguns ângulos teria uma lesão cerebral, ou lesão cerebral mínima.

O resultado da aplicação do teste no laudo avaliado foi: “Organização e percepção viso-motora geral – com dificuldade para idade” e “Compreensão de informação visual com dificuldade para idade.” Quando no resultado do teste se considera que a criança avaliada desenvolveu funções “com dificuldade para idade” fica evidente a concepção do teste e do profissional que o aplica sobre desenvolvimento de funções superiores. Nesta concepção, a percepção e a compreensão de informações não são capacidades construídas socialmente e por meio da mediação, mas são inatas e desenvolvidas naturalmente com o passar dos anos. Espera-se que com determinada idade algumas funções estejam desenvolvidas independentemente das condições sociais e da história do processo de escolarização da criança avaliada. Numa perspectiva histórico-cultural compreende-se que cada nova etapa de apropriação cria novas formas se se relacionar com o meio social, portanto o desenvolvimento humano não opera com leis ou normas fixas, mas está em movimento todo o tempo de acordo com as situações de aprendizagem vivenciadas.

É possível discutir também sobre a pertinência do uso do Bender para o diagnóstico de dislexia, e qual função este teste avaliaria de acordo com a definição e causa do possível distúrbio. Uma das supostas causas para a dislexia, já refutada por

estudos científicos foi a ideia de um déficit visual. Levando-se em conta o objetivo do teste Bender pode-se supor que a justificativa para o uso do teste no diagnóstico seria avaliar um possível déficit visual perceptivo para leitura, ou um déficit motor que poderia comprometer a escrita²⁰⁵.

De acordo com Coles (1987) um manual em distúrbios de aprendizagem explica que pessoas com distúrbios de aprendizagem, e prejuízo neurológico frequentemente entrarão no sistema escolar com uma percepção visual que faz com que confundam 13 com B, e que faz com que vejam b como d e p como q, etc. O autor descreve também estudos em que as porcentagens de erros de inversões entre grupos de crianças boas leitoras e grupos de crianças consideradas com distúrbio de leitura são muito similares. Em um dos estudos (Kaufman, Biren, 1976 como citado em Coles, 1987), na verdade as duas crianças com maiores números de erros de inversão eram consideradas boas leitoras ou leitoras acima da média. Desta forma, Coles (1987) conclui que erros de inversão por crianças normais ou consideradas com distúrbio podem ser mais consistentemente explicados por uma lacuna no ensino do que por uma deficiência orgânica. Encontram-se evidências para essa conclusão a partir de uma série de estudos (Moyer, Newcomer, 1977 como citado em Coles, 1987) que demonstraram que a discriminação necessária para evitar a inversão de letras envolvia uma aprendizagem cognitiva, isto é, as crianças podem aprender e em realidade estes são erros relativamente fáceis e triviais de se corrigir.

Connor (1968) publicou um artigo sobre o uso do teste Bender como preditor de capacidades de leitura. Foram separados dois grupos por meio da aplicação de testes de leitura, um considerado grupo de bons leitores (grupo I) e outro de maus leitores ou leitores pobres (grupo II). O estudo aponta que o resultado do teste Bender teria diagnosticado tanto as crianças do grupo I como as do grupo II como leitoras pobres que sofreriam de um defeito perceptual e motor. Mesmo com esta conclusão, ao final do artigo sugere-se que o teste Bender possa continuar a ser usado para diagnosticar problemas de leitura, mas com precaução.

Não obstante muitos especialistas reconheçam que as inversões não são o que uma vez disseram, um considerável número de pesquisadores continua a escrever e aceitar esta teoria não comprovada como um fato e usando-a para diagnosticar crianças como portadoras de distúrbio. Proponentes da tese sobre distúrbios

²⁰⁵ Diante da divergência dos autores da visão tradicional da área quanto a real habilidade que o suposto distúrbio acomete, iremos falar em leitura e escrita.



de aprendizagem tendem a enfatizar os achados científicos que dão suporte a ela e a desconsiderar pesquisas que não favorecem sua comprovação (Coles, 1987). Portanto, usar o teste viso-motor Bender para diagnosticar a dislexia faz parte desta tendência em manter a crença em uma hipótese há muito tempo já descartada. Sem nenhuma revisão histórica o campo avança de uma hipótese para outra sem se questionar se está trabalhando em direção a uma explicação verdadeira ou apenas justificando uma antiga e nunca comprovada.

A teoria Psicogenética de Ferreiro e Teberosky, por exemplo, é uma teoria que explica o processo que ocorre quando as crianças cometem “erros” de inversões ou segmentação de palavras e frases. Os “erros” na verdade fazem parte da construção de uma hipótese pela criança, pois esta teoria pressupõe um sujeito cognoscente que aprende através de suas próprias ações sobre o objeto, construindo suas próprias categorias de pensamento (Ferreiro, 1985). Portanto, esta teoria pôde descrever e explicar o que é considerado erro e sintoma de um déficit visual do suposto distúrbio da dislexia, pois compreende a escrita em sua constituição histórica como um sistema de representação, história essa que pode ser reconhecida em cada criança no seu processo de alfabetização.

C – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças e Matrizes Progressivas Raven

Fundamentalmente, a definição de dislexia e seu diagnóstico baseiam-se no resultado dos testes de inteligência. Nas várias definições encontradas para o que seria a dislexia, ora a questão da inteligência fica explícita na definição – como em Ianhez e Nico (2002, p.22) “apesar de instrução convencional, *adequada inteligência* e oportunidade sociocultural e *ausência de distúrbios cognitivos* fundamentais, a criança falha no processo da aquisição da linguagem” – ora ela parece ficar subentendida e denominada apenas de habilidades cognitivas como em Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003): “essas dificuldades resultam tipicamente de um déficit em componente fonológico da linguagem, e são frequentemente inesperadas em relação a outras *habilidades cognitivas* e ensino adequado”. Discutiremos um pouco sobre as incongruências de cada teste de inteligência utilizado no diagnóstico em relação ao objeto a que se propõe avaliar.

Como referido anteriormente os testes padronizados elegem uma forma de expressão como a única que merece ser considerada. O Teste Raven foi padronizado e publicado em 1947 com o intuito de avaliar crianças (a partir de cinco anos), pessoas



idosas e deficientes mentais. Trata-se de um teste de inteligência não verbal que pretende medir a inteligência geral, chamado de “fator G”. A forma de expressão eleita neste teste é o raciocínio lógico, pois consiste em questões onde são apresentadas algumas figuras, e um espaço vazio deve ser completado escolhendo dentre as alternativas a figura que segue o padrão lógico de cada questão (Angelini, Alvez, Custódio, Duarte, 1999).

A escala Wechsler, é constituída por 13 subtestes que intentam medir diferentes habilidades, agrupados num Conjunto Verbal (Informação; Semelhanças; Vocabulário; Compreensão; Aritmética; Dígitos) e num Conjunto de Execução (Completar Figuras; Arranjo de Figuras; Armar Objetos; Códigos; Cubos; Procurar Símbolos; Labirinto), definindo os *QI Verbal*, *QI de Execução* e *QI Total*. (FIGUEIREDO E PINHEIRO, 1998). Talvez, um dos motivos para a ampla utilização do teste *Wisc* seja devido as diversas atividades propostas que lhe constituem, o que pode despertar a ilusão em alguns pesquisadores e profissionais de que neste caso não há uma única forma de expressão eleita para a classificação da inteligência. A criança seria analisada na totalidade de suas expressões e habilidades. No entanto, tanto no *Wisc* quanto no *Raven*, as habilidades exigidas devem ter sido aprendidas previamente, portanto não dizem respeito a um fator g, inteligência geral, avaliação do potencial de inteligência como se propõem. A atividade proposta no *Raven*, que requer o uso da capacidade edutiva, relaciona-se claramente àquelas aprendidas anteriormente, uma lógica que é aprendida com a prática, com o acerto e erro, com a mediação de alguém que já a compreendeu e pode explicá-la.

No *Wisc* fica ainda mais clara a relação entre o conhecimento solicitado no teste e o nível de aprendizagem escolar da criança. “Os testes de inteligências, de maneira geral, utilizam itens que têm muitas de suas respostas baseadas em informações escolares” (Souza, 1996). O próprio manual da escala Wechsler recomenda nas instruções que o aplicador explique a criança que fará algumas perguntas para saber o que a ela aprendeu na escola.

O teste *WISC III* passou por uma adaptação para utilização no Brasil. A autora responsável pelo estudo de adequação do teste à realidade brasileira relata que embora os itens dos subtestes “Completar Figuras” e “Arranjo de Figuras” apresentem estímulos carregados de fatores culturais, estudos preliminares realizados por ela revelaram que tais itens seriam adequados para uso no Brasil. (Nascimento, Figueiredo, 2002, p.606).



No entanto, não são citados neste texto quais foram os estudos preliminares que revelam a adequação do uso do teste no Brasil à revelia de fatores culturais diversos.

Nascimento e Figueiredo (2002) concluem que a sequência dos itens de cada subteste é determinada pelas experiências culturais do indivíduo, considerando que a ordenação dos itens nas amostras brasileiras configurou-se bastante diversa da determinada para os testes originais, principalmente nos subtestes verbais. Portanto, fica evidente a que o resultado do teste se relaciona aos valores dos grupos sociais a quem ele é aplicado. Moysés (2001) relata que os testes de inteligência são sempre permeados de valores dos grupos sociais dominantes, mas divulgados como universais, como se pudessem ser aplicados em qualquer pessoa, seja alguém que viva em Nova York ou numa zona rural.

As possibilidades de avanço do pensamento estão intrinsecamente relacionadas às necessidades concretas de vida que surgem de acordo com o momento histórico vivido. Portanto, os seres humanos apresentam um desenvolvimento cognitivo conformado por suas necessidades e possibilidades concretas, pelo bloqueio ou acesso aos bens culturais, e a avaliação cognitiva de uma criança deve respeitar e considerar tais condições com olhar à história de vida imanente ao processo de transformação da sociedade (Moysés, 2001). Num processo de avaliação de acordo com a perspectiva histórico cultural “não se trata de analisar o repertório de conhecimentos já adquiridos pela criança, e sim os recursos que ela utiliza para responder a uma questão.” (Facci, Tessaro, Leal, Silva, Roma, 2007, p.336)

Mesmo supondo que os testes de inteligência pudessem, de maneira mágica, medir o potencial de inteligência de um ser humano, seu uso para o diagnóstico de dislexia ainda assim seria inadequado diante da definição atual do que seria o transtorno. Logo no início da definição de Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003) diz-se que a dislexia é um transtorno de origem neurobiológica, e o próprio laudo analisado afirma a dislexia como “uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica.” Shaywitz, Lyon e Shaywitz (2006) apontam que atualmente é possível por meio da nova tecnologia de imagem cerebral localizar a imagem do funcionamento interno do cérebro e saber exatamente onde e como a dislexia se manifesta. Pergunta-se então, porque a tecnologia de neuroimagem não foi utilizada no diagnóstico de Vinicius? Se um distúrbio de origem neurobiológica é o que está em voga, porque ainda hoje não é descartada a equipe multidisciplinar na avaliação da criança? Não se pretende aqui defender que sejam realizados diagnósticos de dislexia, e ainda menos a utilização de



aparelhos tecnológicos de neurologia para avaliar e rotular um processo que é social e histórico como a aprendizagem da leitura, mas demonstrar a fragilidade da construção, definição e avaliação deste alegado distúrbio.

Constam também do laudo uma série de testes e avaliações, de chamadas funções básicas, realizada pela profissional de fonoaudiologia. Os testes aplicados foram: Praxias Orofaciais; Teste de Equilíbrio Estático e Dinâmico; Dominância Lateral; Memória Tátil e Auditiva, Cinestésica e da organização Espacial; Organização Temporal, Discriminação e Percepção Visual e Auditiva; Teste Miofuncional Orofacial. Este último é um teste longo e minucioso da área de fonoaudiologia que chega ao ponto de avaliar, por exemplo, as proporções da língua, e ainda funções orais de respiração, deglutição, mastigação. É um teste muito importante para uma avaliação fonoaudiológica, quando questões de fala interferem no processo de alfabetização, mas que não se relaciona diretamente ao objeto avaliado que é o suposto distúrbio de dislexia. Embora em algum momento ele avalie questões fonológicas, trata-se de um exame exaustivo, configurando-se uma situação de avaliação que pode reforçar uma subjetivação da criança como doente. Ademais, a questão da consciência fonológica faz parte da aprendizagem da lecto-escrita, mas não pode ser analisada de maneira isolada e determinante de um distúrbio quando se compreende a linguagem escrita como um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação e decodificação de sons.

A busca por comprovar a existência da dislexia e sua origem neurobiológica faz com que várias hipóteses sejam levantadas e diante da refutação de cada uma delas, em vez de serem banidas do diagnóstico, se unam a outras novas hipóteses na intenção de que o distúrbio ganhe força. Como discutido anteriormente a relação de questões de organização espacial, dominância lateral e memória com a dislexia foi refutada (Coles, 1987; Vellutino, 1982 citado em Massi, 2007), mas parece que a realização do diagnóstico não acompanha as conclusões do meio científico quando estas não coadunam com a forma como foi construído o processo de avaliação ao longo dos anos.

São citados ainda testes que foram realizados com objetivo de avaliar especificamente a consciência fonológica: prova de detecção de rima e aliteração; (muitos adultos leitores não identificam rimas); provas de divisão fonêmica e silábica; provas de detecção de fonemas inicial, medial e final; provas de inclusão e exclusão fonêmica; provas de inclusão e exclusão silábica; junção de fonemas para formar palavras monossílabas, dissílabas, polissílabas e de logatomas; fluência verbal. A



comunicação escrita também foi avaliada, analisando-se a caligrafia; a cópia; a escrita espontânea; o ditado; a leitura de fonemas e logatomas; e a leitura e compreensão de texto.

Todas as provas descritas acima são conteúdos escolares e revelam que o diagnóstico apenas busca confirmar uma dificuldade já conhecida quando se recebe o encaminhamento da criança. Uma criança com suspeita de dislexia encontrou problemas em seu processo de escolarização que a impediu de adquirir as habilidades de leitura e escrita, bem como apreender todo o sentido desta representação. Portanto, não há nenhuma razão para a aplicação de exercícios, muitas vezes descontextualizados, que apenas comprovam o que já se sabia. Massi (2007) descreve algumas dessas tarefas avaliativas e as analisa em toda sua aplicação artificial, descontextualizada e desprovida de função social. A autora denuncia: “o fato de procedimentos avaliativos utilizarem-se, muitas vezes do texto como pretexto para a execução de tarefas que se distanciam de uma situação dialógica.” (Massi, 2007, p.141) Pedir de um aluno a escrita de um texto com o objetivo único de avaliar “erros” é uma atitude que exemplifica este afastamento.

Por fim, é explicitada a conclusão do laudo: “devido as suas dificuldades em leitura e escrita, e outros sintomas descritos acima, fica constatado um quadro de risco de dislexia (CID – F81.0 – DSM – IV).” O quadro de risco para dislexia é considerada uma condição comumente descrita em crianças que ainda estão iniciando a alfabetização, portanto seria necessário uma reavaliação posterior. No entanto, quando questionado pela mãe, o médico responsável pelo acompanhamento de Vinicius diz que “o diagnóstico é esse”.

1.1 – O diagnóstico e as normas do Conselho Federal de Psicologia

Analisaremos alguns aspectos da produção do laudo diagnóstico de Vinicius de acordo com a resolução do Conselho Federal de Psicologia, n.º 007 de 2003 que institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo Psicólogo decorrentes de avaliação.

Logo no início do manual há orientação para que qualquer documento redigido por profissional de psicologia deva, na linguagem escrita, apresentar uma redação bem estruturada e definida, expressando o que se quer comunicar. Assim, o texto deve ser ordenado de forma a possibilitar a compreensão por quem o lê, “o que é fornecido pela estrutura, composição de parágrafos ou frases, além da correção gramatical” (Conselho



Federal de Psicologia, 2003, p.3). No entanto, não é o que se percebe no laudo analisado, sendo que no parágrafo a seguir não é possível compreender o conteúdo:

A LDB 9394/96 orienta que a criança, jovem ou adulto deva caminhar com seu grupo etário e que no caso de uma retenção de série, causada pelo desconhecimento de outros deverá ser reconsiderado, uma vez que com isso venha acontecer, poderá causar danos emocionais na auto-estima já tão desgastada por fracassos não compreendidos

Quem são os “outros” que desconhecem o quê? A LDB orienta que toda e qualquer criança, jovem ou adulto deve caminhar com seu grupo, ou o texto pretende se referir a pessoas diagnosticadas? Além disso, contrariando a ideia que o texto intenta passar com base na LDB de que a criança deva caminhar com seu grupo etário cabe destacar o art. 23º da LDB que diz o seguinte: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por *forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar*”. (Brasil, 1996)

Como orientação de princípios técnicos para a redação de documentos psicológicos consta que no processo de avaliação psicológica deve-se considerar que “os objetos deste procedimento (questões de ordem psicológica) têm determinações históricas, sociais, econômicas e políticas, sendo as mesmas elementos constitutivos no processo de subjetivação.” (Conselho Federal de Psicologia, 2003, p.4). Dessa maneira, o documento deve considerar a natureza dinâmica, não definitiva e não cristalizada do seu objeto de estudo, que no caso da associação produtora do diagnóstico é a linguagem e sua apropriação no processo de leitura e escrita, considerado dependente de um componente biológico imutável. “[...] dislexia não é uma doença, e sim, um distúrbio hereditário (genético) e, portanto o indivíduo nasce e morre com esse distúrbio.”

A observância das múltiplas determinações que orienta o manual não é o que se encontra no laudo de dislexia analisado e esta compreensão não poderia mesmo ser esperada, pois pretender diagnosticar como um distúrbio problemas encontrados no processo de alfabetização já carrega outra concepção do objeto de estudo que se alia a pressupostos das ciências naturais. Esta compreensão culmina com a frase acima (“um distúrbio hereditário (genético) e, portanto o indivíduo nasce e morre com esse distúrbio”), que afirma de maneira categórica algo que, no mínimo, estaria em estudo,



algo que nunca foi comprovado em estudos de fato científicos (Moysés e Collares, 2010), tenta categorizar e cristalizar um objeto que não é da ordem médica ou um distúrbio, mas que tem determinações históricas, sociais, econômicas e políticas, é construído socialmente, desenvolvido por mediação ao longo da vida e de seu movimento.

Por fim, destacamos afirmações no laudo que não tem nenhuma fundamentação ou base científica exigida pelas normas da produção de laudos, por exemplo, quando se relata o seguinte: “dentre inúmeros talentos disléxicos, citamos Albert Einstein, que apesar de ser um grande gênio, tinha dificuldades na leitura, escrita”. Esta afirmação pode ser facilmente contestada, já que as primeiras descrições sobre dislexia ocorreram em 1895, com Hinshelwood, e no ano seguinte, 1896, Einstein estava terminando o ensino secundário. Pergunta-se como e quem realizou o diagnóstico de Albert Einstein? Além disso, da maneira como foi escrita a frase enfatiza a dificuldade, e não a genialidade de Einstein, que “apesar” de gênio possuía dificuldades.

CONCLUSÕES

“... E DAÍ O VINICIUS EVOLUI *DENTRO DO QUADRO DELE*, E ELE ACABA NÃO CONSEGUINDO MUITAS COISAS”

(Coordenadora Pedagógica da escola de Vinicius)

Ao longo da análise da produção deste diagnóstico de dislexia fica evidente a descontextualização do processo de leitura e escrita, que permanece ao largo do processo de escolarização e de uma compreensão da linguagem com sua função social e dialógica. Questiona-se, portanto, a definição do suposto distúrbio e sua forma de avaliação que reduz questões sociais a problemas individuais inscritos no corpo biológico das crianças. Diagnóstico que impede movimentação, paralisa, cristaliza, limita possibilidades de desenvolvimento, pois que a partir dele a aprendizagem só acontece dentro de um quadro clínico, fechado por todos os lados.

De fato, como colocado no início deste trabalho, esta concepção reducionista de questões sociais culmina com a realização de diagnósticos de dislexia e TDAH que ignoram as relações escolares em que a queixa se constitui. Os diagnósticos, apesar de preconizarem uma equipe multidisciplinar, não realizam mínima investigação sobre a história do processo de escolarização das crianças, e esta postura possibilita a



manutenção da crença de uma doença individual, submetendo crianças a um processo de medicalização e sofrimento.

REFERÊNCIAS

Angelini, A., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. M. (1999) *Matrizes Progressivas Coloridas*. São Paulo: Centro Editor de Teste e Pesquisas em Psicologia.

Bender, L. (1969). *Test Gestáltico Visomotor de Bender* (Trad. D. Carnelli) Bibli.

da Psicometria e Psicodiagnóstico, Série Mayor, 7, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Brasil (1996) *Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 05 de março, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Cagliari, L.C. (1997) O príncipe que virou sapo considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização In Patto, M.H. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Coles, G. (1987) *The learning mystique. A Critical look at "learning disabilities"*. New York: Fawcett.

Connor, J.P. (1968-1969) Bender Gestalt Test Performance as a predictor of Differential Reading Performance. *Journal of School Psychology*, 7 (4), pp. 41-44.

Conselho Federal de Psicologia (2003). *Resolução 002/2003*. Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP nº 025/2001. Brasília, DF.

Nascimento, N., Figueiredo, V.L.M. (2002) WISC-III e WAIS-III: Alterações nas Versões Originais Americanas Decorrentes das Adaptações para Uso no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), pp. 603-612

Facci, M.G.D., Tessaro, N.S, Leal, Z.F.R, Silva, V.G, Roma, C.G. (2007) *Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem*



em questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (2), pp. 323-338

Ferreiro, E. (1985) *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Figueiredo, V. L. M e Pinheiro, S. (1998) O teste WISC-III em uma amostra do Rio Grande do Sul. *Temas psicol.* 6 (3), pp. 255-261.

Ianhez, M.E; Nico, M.A. (2002) *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Alegro.

Kaufman, H.S. and Biren, P.L. (1976-1977) Persistent Reversers: Poor Readers, Writers, Spellers? *Academic Therapy*, 12, pp. 209-17.

Lyon, G.R; Shaywitz, S.E. e Shaywitz, B.A. (2003) Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge. *Annals of Dyslexia*, 53, pp. 1-14.

Massi, G. (2007) *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus Editora.

Moyer, S.B., Newcomer, P.L. (1977) Reversals in Reading: diagnosis and remediation. *Exceptional Children*, 43, pp.429-429

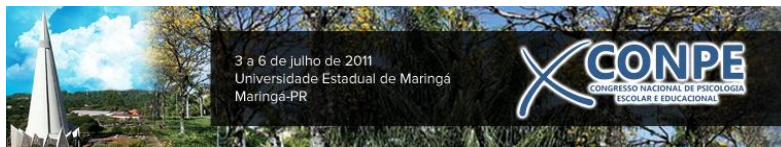
Moysés, M. A. A. (2001) Os autos de acusação. In: M.A.A Moysés, A *institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Moysés, M. A. A. (2001). Respeitar ou submeter: a avaliação cognitiva de crianças. In: M.A.A. Moysés. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Moysés, M.A.A, Collares, C.A.L. (2010) Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). *Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Shaywitz, B. A., Lyon, G. R., & Shaywitz, S. E. (2006) The role of functional magnetic resonance imaging in understanding reading and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 30, pp. 613-632.

Souza, M.P.R. (1996) *A queixa Escolar e a Formação do Psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.



Spears, C;E, Weber, R. E. (1974) The Nature of Learning Disabilities In Weber, R. E. *Handbook on Learning Disabilities*. Englewood Cliffs,N.J.: Prentice-Hall.

Van Kolck, O.L. (1984) *Testes Projetivos Gráficos no Diagnóstico Psicológico*. São Paulo: EPU.

Vellutino, F. R. (1982). Teorias e investigaciones em el estudo de la dislexia em la niñez. In Condermarin, M (Org.). *Teorías e técnicas para la comprensión del language escrita*. Chile: Universidade Católica do Chile.



DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira - UFPE

(alarmo@uol.com.br)

CAPES

1. Introdução

No Brasil, está em elaboração um posicionamento pedagógico oficial oposto ao heteronormativo, tradicionalmente presente no contexto educacional. O governo federal em parceria com a sociedade civil organizada lançou, em 2004, o “Brasil sem homofobia”, programa de combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros – LGBT. Diversas ações foram desenvolvidas tendo em vista a formação de profissionais da educação no campo da diversidade sexual, dos direitos de LGBT e do enfrentamento da homofobia na escola. A conjuntura atual caracteriza-se como um momento de deslocamento, de rompimento com uma cultura de silenciamento sobre a relação entre sexualidade e educação.

Apesar dessa transição, diferentes estudos (Tavares, 2006; Abramovay; Castro & Silva, 2004; Novena, 2004; UNESCO, 2004) enfatizam as resistências dos/as docentes ao tema, a homofobia e as representações estigmáticas ainda presentes no campo escolar. Este trabalho apresenta reflexões sobre um estudo a respeito do discurso pela diversidade sexual produzido pelos órgãos oficiais de educação e discute como o mesmo é (re)articulado e (re)significado por profissionais da rede pública de ensino em Recife. É possível a articulação entre o discurso oficial e o cotidiano escolar? Quais as características desse campo discursivo? Como ele é apropriado e (re)articulado no campo escolar pelos/as profissionais da educação?

2. Educação e sexualidade numa perspectiva pós-estruturalista

Desenvolvemos uma discussão teórica sobre a relação entre sexualidade e educação pautada em reflexões realizadas pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais e pela teoria *queer*. Para os autores pós-estruturalistas (Foucault, 1998; 1988; Derrida, 2005; Laclau & Mouffe, 2001), os sistemas sociais são discursivos, dinâmicos, contingentes, vão sendo constituídos e (re)significados ao longo da história, em interação com contextos socioculturais, com saberes e com poderes. Tais construções se



dão num campo de negociação de significados, de lutas hegemônicas entre distintos posicionamentos como se estivessem em um jogo (Howarth, 2000; Howarth & Stavarakakis, 2000), sendo necessário que a pesquisa nesta área leve em consideração as disputas presentes na arena em análise, os deslocamentos ocorridos, as relações de equivalência e diferença entre distintos discursos e o processo de articulação dos mesmos em torno de um projeto em comum. Ao trazer esta discussão para o âmbito da educação, Southwell (2008) destaca a importância de se examinar os posicionamentos presentes no campo pedagógico, atentar para os conhecimentos instituídos como verdades, se produzir teorias contextualizadas.

Os estudos culturais (Moreira & Candau, 2003; Veiga-Neto, 2003; Silva, 2006) chamam a atenção para a tarefa de desnaturalização dos discursos, a necessidade de se perceber a escola como um espaço que deve estar comprometido com a transformação das relações sociais, com o reconhecimento das diferenças e a valorização das tradições culturais dos diversos grupos, principalmente daqueles que historicamente vivem em condição de subordinação – mulheres, negros/as, moradores de comunidades populares, trabalhadores/as rurais, LGBT. Isto exige o questionamento e a transformação de práticas organizacionais e pedagógicas ligadas aos padrões sociais das culturas hegemônicas e a introdução de novas “tecnologias culturais” (Simon, 1995) que favoreçam a criação de espaços centrados na vida coletiva, na contestação de conhecimentos tidos como verdades, na construção de comportamentos comprometidos com o enfrentamento das relações de injustiça.

A teoria *queer* têm possibilitado análises detalhadas dos dispositivos da sexualidade presentes no contexto escolar. Parte do pressuposto que o gênero é uma identidade construída num tempo e espaço específico, que se constitui por meio do corpo, de gestos e movimentos estilizados e cotidianamente repetidos criando-se uma “aparência de substância” em que os/as agentes sociais passam a acreditar (Butler, 2003). É produzido por práticas discursivas reguladoras, que no contexto de nossa sociedade e, especialmente das escolas, tem servido para manter o dogma da heteronormatividade.

Epstein & Johnson (1998), por exemplo, discutem os efeitos da escolarização na maneira de falar, vestir e se comportar de docentes e estudantes, servindo como elemento neutralizador de estilos pessoais e, principalmente, do corpo. O trabalho de Hooks (2001) e de Louro (1995), igualmente, destacam a centralidade da escola nos “processos mentais” em detrimento dos “emocionais” e sua ação normalizadora na



construção das identidades de alunos/as e professores/as. Mas, as pesquisas nesta área realçam que os discursos sobre gênero e sexualidade que circulam no campo escolar são contingentes, influenciados por fatores políticos, históricos, econômicos, pelo contexto de produção – sala de aula, reunião de pais, brincadeiras no pátio, encontro de professores – e que a escola, também tem se transformado num espaço de resistência e articulação de vozes antes silenciadas que, agora, são lentamente ouvidas e legitimadas (Mac an Ghail, 1994; Ramussen, 2006). A maior visibilidade das comunidades LGBT tem colocado novas questões para a escola e diferentes discursos sobre a homossexualidade emergem no contexto educacional contemporâneo. Este aspecto, como ressalta Louro (2003), é profundamente perturbador para o campo educacional porque exige uma revisão de seus posicionamentos, a construção de novas referências e a consciência de que todos nós usamos códigos culturais para nos apresentarmos diante da sociedade. Por meio de continuidades, descontinuidades, deslocamentos, rupturas, os discursos pela diversidade sexual são tecidos; saberes são instituídos; identidades são constituídas; sujeitos são incluídos, excluídos, marginalizados. Quando olhamos para a conjuntura da educação brasileira percebemos o seu estado gestacional, contraditório e heterogêneo em relação a este debate.

3. Delineamento metodológico

Delineamos a metodologia fundamentada na idéia de racionalidade retrodutiva elaborada por Glynos & Howarth (2007), que propõe um formato de investigação composto por três momentos interligados: 1) a problematização, 2) a explicação retrodutiva e construção da teoria, 3) a persuasão e intervenção. A problematização inicia-se com o levantamento de conceitos, de dados empíricos, das auto-interpretações dos participantes sobre o fenômeno, com o objetivo de torná-lo mais inteligível, de organizar as informações e aprofundar a compreensão sobre o mesmo. A explicação retrodutiva e construção da teoria envolve ciclos sucessivos, onde a hipótese é reelaborada com base na explicação das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas que formam, sustentam e transformam o discurso estudado. A persuasão e intervenção envolvem estratégias argumentativas para destacar a pertinência da explicação e se dá num contexto dialógico que tem, ao mesmo tempo, a intenção de convencer o outro e a função de gerar revisões nas elaborações efetuadas.

Nesse contexto, construímos três *corpora*. O primeiro foi composto por documentos ligados à SECAD/MEC, às Secretarias de Educação de Pernambuco e de



Recife e a instituições que são suas parceiras. O segundo consistiu no conjunto de transcrições de entrevistas abertas efetuadas com representantes das Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e do município de Recife, de ONGs e de instituições acadêmicas que desenvolveram projetos/ações de formação de profissionais da educação no campo da diversidade sexual. O terceiro *corpus* foi constituído por transcrições de entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete professores/as e quatro gestoras da Rede Pública de Ensino em Recife, que tiveram contato com tais atividades.

Os três *corpora* foram analisados à luz da teoria do discurso da Escola de Essex (Glynos & Howarth, 2007) com apoio de técnicas de análise do discurso de “tendências francesas” (Charaudeau & Maingueneau, 2006). Durante a análise dos dois primeiros enfocamos o contexto no qual o discurso se desenvolveu, os fatores que contribuíram para o seu surgimento; os posicionamentos presentes no espaço discursivo em questão; a teoria que fundamentava o posicionamento central; as relações com outros discursos do campo pedagógico; as ações desenvolvidas pelas agências oficiais para a veiculação do discurso e os agentes autorizados a disseminá-lo. No exame do *corpus* III, enfocamos a (re)articulação e (re)significação do discurso oficial pela diversidade sexual no contexto escolar.

4. O discurso pedagógico oficial pela diversidade sexual

Ao investigarmos as condições de produção do discurso oficial pela diversidade sexual no Brasil, percebemos que, dentre os acontecimentos que contribuíram para a sua emergência, destacam-se a descoberta da AIDS e o processo de redemocratização do país. O primeiro exigiu o desenvolvimento de políticas públicas no campo da saúde e da educação visando à prevenção às DST, o que implicou em ter que se falar explicitamente sobre sexualidade e homossexualidade, assuntos recorrentemente silenciados e negados no contexto educacional. O segundo possibilitou: 1. a maior veiculação de temáticas relacionadas à sexualidade na mídia e no meio artístico em geral (devido ao progressivo afrouxamento da censura); 2. a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, que garantiu a maior participação da sociedade civil nas decisões do Estado; 3. o surgimento de ONGs na cena política nacional – inclusive no contexto do MEC e de diversas secretarias de educação do país e 4. a participação do Brasil como signatário de acordos internacionais no campo dos direitos humanos. Também realçamos a importância desempenhada pelos grupos de pesquisa e pelas



publicações científicas na área de gênero, sexualidade e educação a partir de meados da década de 1980.

A SECAD foi instituída em 2004 e constitui um espaço discursivo de elaboração e gestão de políticas públicas fundamentadas no projeto de “Educação de Qualidade para Todos” que tem como um de seus objetivos a redução das desigualdades sociais. Usa a expressão “Diferentes Diferenças” em seus documentos para articular distintos discursos – pela educação ambiental, educação do campo, educação indígena, equidade de gênero, diversidade sexual, proteção à criança e ao adolescente, educação em direitos humanos, diversidade étnico-racial, integração escola-comunidade e educação de jovens e adultos – criando uma cadeia de equivalência entre os mesmos e um espaço de gestão de uma “dívida educacional” herdada de governos anteriores, que precisa ser superada em cumprimento a acordos internacionais que o Brasil é signatário.

Percebemos que os relatórios da SECAD apresentam argumentos teóricos apoiados na perspectiva pós-feminista e assumem o posicionamento de compromisso com a área de direitos humanos, com os movimentos sociais e de oposição a práticas pedagógicas heteronormativas e centradas, exclusivamente, em discussões sobre o corpo e a saúde. Este posicionamento fortalece a luta de diversos atores sociais por seus direitos e possibilita a construção de uma relação mais próxima entre as instâncias político-educacionais nacionais, as secretarias de educação, as instituições de ensino e a sociedade civil. Entre os agentes autorizados a disseminarem seu discurso estão fundações, instituições de ensino superior e básico e, principalmente, organizações não-governamentais ligadas ao movimento LGBT. As ações desenvolvidas por este órgão centraram-se, principalmente, no apoio financeiro a projetos de formação de profissionais da educação e à produção de materiais didático-pedagógicos. No entanto, não há uma discussão sobre os discursos a respeito da sexualidade já existentes que resistem e se contrapõem a essa perspectiva de articulação; sobre a necessidade de desconstruir posicionamentos e práticas pedagógicas já naturalizadas e, principalmente, sobre como essa desconstrução é complexa e envolve o questionamento da própria posição-de-sujeito, a inserção dos/as educadores/as num processo de transformação pessoal e de reflexão sobre o seu compromisso com a justiça (Carvalho, M., 2007).

No âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, vimos que, após um longo período de silêncio em relação ao tema sexualidade, foi criada, em 2007, a Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania – GEDH, espaço discursivo responsável pela implementação de ações no campo da



diversidade sexual na escola. Apresenta-se como um instrumento de articulação entre os diferentes setores da SE/PE e entre esta e a sociedade civil em prol do desenvolvimento de uma educação em direitos humanos. A ênfase na lógica da parceria estado/sociedade civil chama a atenção no discurso da GEDH, claramente articulado ao posicionamento do Governo do Estado e se concretiza nas ações de formação continuada, executadas pela ong “Leões do Norte” e pelo grupo de pesquisa “FAGES/UFPE”. Esta lógica é uma tendência observada desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 que enfatiza a gestão participativa. Como ressaltam Paoli & Telles (2000), tais recomendações têm se traduzido em dinâmicas societárias complexas, caracterizada pela pluralidade de interesses, contextos de negociação, onde demandas de diferentes segmentos, principalmente dos movimentos sociais, influenciam na pauta de prioridades dos governos. Este novo contexto também desencadeia outros desafios e é comum o Estado se deparar com uma série de demandas reconhecidamente necessárias e, ao mesmo tempo, com recursos insuficientes para atendê-las. Neste sentido, no caso da SE/PE, falta recursos humanos para fomentação de ações de formação continuada na área de diversidade sexual, não há projetos e materiais sobre este assunto elaborados e gerenciados pela própria secretaria, apenas pelas instituições parceiras.

A GEDH articula diferentes discursos em torno do ponto nodal “Direitos Humanos” e se apresenta com papel equivalente ao da SECAD/MEC. A ONG “Leões do Norte” articula posicionamentos do governo federal, estadual, municipal, da academia e do movimento LGBT em torno do ponto nodal “direitos humanos para LGBT” e o FAGES/UFPE articula sob o ponto nodal “Diversidade de identidades” os posicionamentos acadêmicos e dos movimentos sociais de reconhecimento e valorização das diferentes identidades – de gênero, sexual, étnico-racial, de arranjos familiares. O que estabelece a articulação entre as três instituições é a ênfase na questão da diversidade sexual na escola. Outro aspecto em comum é a utilização de estratégias de formação de multiplicadores e de articulação teórico-prática nos cursos de formação continuada de profissionais da educação.

Na Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, vimos que o “Grupo de Trabalho em Orientação Sexual - GTOS” é o setor responsável pela implementação e acompanhamento de ações na área de sexualidade e que a maior interação prefeitura/sociedade civil a partir da gestão do PT, em 2001 proporcionou o desenvolvimento de parcerias entre a SEEL/PCR, ongs do campo LGBT e grupos de pesquisa da UFPE. As instituições parceiras que desenvolveram projetos de formação



continuada com a SEEL/PCR foram o FAGES/UFPE e as ong: “Instituto Divas”, “Loucas de Pedra Lilás”, “Gestos” e “Instituto Papai”. Também implementaram o projeto “Saúde e Prevenção na Escola” junto com o Ministério da Saúde.

Os discursos das diferentes instituições envolvidas nas ações desenvolvidas no âmbito da SEEL/PCR apresentam aspectos em comum. Todos se opõem a posicionamentos heteronormativos, estão pautados na lógica da parceria governo/sociedade civil e estão articulados em torno do ponto nodal “diversidade sexual na escola”. Assim como no contexto da SE/PE, os cursos de formação continuada de educadores/as enfatizaram práticas pedagógicas fundamentadas na lógica da articulação teórico-prática e da formação de multiplicadores, inserindo os cursistas em atividades que envolvem a elaboração de projetos e a intervenção em seus contextos de trabalho. Estas estratégias pedagógicas possibilitam aos profissionais se perceberem e agirem como agentes de mudança na escola (Pimenta & Guedin, 2002) e são extremamente eficientes quando respaldadas por uma equipe experiente que fornece suporte estrutural, material e acompanha por um determinado período a implementação das ações pelos/as educadores/as. Este tipo de apoio só foi observado no projeto “Educação não-sexista, anti-racista e não-homofóbica” gerido pela “Gestos” que teve maior tempo de duração e integrou diversas atividades – oficinas, planejamento de projetos, acompanhamento das intervenções, seminário de sistematização e publicação de um livro com relatos das experiências desenvolvidas.

Um ponto diferencial entre as duas secretarias é que na rede municipal há mais ações voltadas aos/às estudantes, inserindo-os/as em situação de debate e reflexão sobre temáticas do campo da diversidade sexual. Isto foi observado nos projetos “Saúde e prevenção na escola”, “Educação não-sexista, anti-racista e não-homofóbica” e no “Educar para o respeito à diversidade afetivo-sexual” coordenado pelo “Instituto Divas” e “Loucas de Pedra Lilás”. Os dois últimos se destacam, respectivamente, por engajar os/as alunos/as em situações que possibilitam o desenvolvimento da consciência política e de contextos escolares emancipatórios (Santos, 2003; Martínez, 2005; Giroux, 1995b) e pelo diálogo com o campo das artes dramáticas proporcionando uma aproximação com a temática diversidade homo-afetiva pautada na curiosidade e na ética (Britzman, 2001).

Ao compararmos as características dos discursos presentes na SECAD/MEC, na SE/PE e na SEEL/PCR, observamos que não há um discurso pedagógico unificado e universal sobre diversidade sexual em circulação nos órgãos oficiais de educação, há um



discurso hegemônico, construído a partir de uma cadeia de equivalência entre diferentes posicionamentos em torno do ponto nodal “diversidade sexual na escola”. Que dentro desta cadeia de equivalência há quatro lógicas sociais principais que articulam os discursos pela diversidade sexual: a da educação inclusiva, a dos direitos humanos, a do reconhecimento das diferenças/identidades e a da orientação sexual na escola. Como realçam Glynos & Howarth (2007) as lógicas sociais não são mecanismos causais, paradigmas através dos quais as práticas são compreendidas e desenvolvidas. Elas constituem determinados padrões, porém, não são fixos, são “regularidades em dispersão”.

A *lógica da educação inclusiva*, concretizada principalmente nos discursos da SECAD e da “Gestos”, propõe o acesso universal à educação como meio de eliminação das desigualdades sociais. A *dos direitos humanos* percebida, nos posicionamentos da GEDH, Leões do Norte e Papai, defende os direitos de LGBT, sobretudo o acesso à educação e o direito à livre orientação afetivo-sexual, sendo o combate à homofobia no ambiente escolar o eixo central. A *lógica do reconhecimento das diferenças/identidades* consolidada no posicionamento do FAGES/UFPE, busca a desconstrução das posturas essencialistas em relação à normalidade – de gênero, étnico-racial, de orientação sexual etc – e das estruturas de subordinação social inerentes a essas posturas. A *lógica da orientação sexual* consolidada no posicionamento do GTOS e do projeto “Saúde e prevenção na escola” sustenta que sejam desenvolvidas atividades na escola para discussão de questões relacionadas à sexualidade, envolvendo os temas: corpo humano, relações de gênero e prevenção à DST/AIDS. Essas lógicas, apesar de parecerem mais sobressalentes nos posicionamentos dessas instituições, em alguns aparecem sobrepostas. Diante desse contexto articulatório tão heterogêneo nos perguntamos sobre como este(s) discurso(s) pedagógico(s) oficial(is) é(são) (re)articulado(s) no campo escolar? Esta é a discussão que nos propomos a fazer na próxima seção.

5. A (re)articulação do discurso pedagógico no campo escolar

A seguir, inserimos alguns fragmentos das entrevistas. O primeiro é o de uma professora de biologia (P1).

FRAGMENTO 1 – “foi uma coisa minha de sentir a necessidade...” (P1)

P1: Na época que eu era criança e até mesmo na idade adulta isso nunca foi tratado pelo menos as escolas que eu estudei não era tratado você tinha uma orientação em relação ao sistema reprodutor ou na questão do ciclo menstrual, essas coisas muito



biológicas. Essa questão especificamente eu nunca tive como tratamento dentro da escola em fase nenhuma da minha vida escolar. Tanto é que quando eu comecei a trabalhar com essa questão da orientação sexual eu comecei a trabalhar muito pelo o que eu comecei a vivenciar. Ver a necessidade, principalmente adolescentes que eu comecei a trabalhar (...) E dentro da minha universidade, na graduação eu não tive nada voltado para essa discussão. Então eu fiz a minha especialização e como tinha uma disciplina que era orientação sexual e eu já gostava de trabalhar com essa área / coincidiu que eu tive uma aluna que faleceu com 14 anos depois de um aborto / e era uma menina que eu gostava muito, então me marcou muito. Aí eu comecei a sentir a necessidade maior ainda de trabalhar com adolescentes essa questão, foi uma coisa minha de sentir a necessidade de ver que o universo que estava ao meu redor pedia, como continua pedindo que a gente tire um momentinho, mesmo que não seja nada oficial (...) fiz o curso de educação sexual na época que eu estava fazendo especialização, esse da FAGES/UFPE, então tudo que aparece eu faço (..). A igreja que eu freqüento, uma das organizações que ampara é uma ong voltada para essas questões aos menos favorecidos principalmente em relação à AIDS/HIV. Então ofereceu um curso no qual eu já participei de dois módulos (...)

E: E em relação à homossexualidade?

P1: Eu não sei, eu acho que agora, do ano passado pra cá, como isso está sendo uma questão muito debatida, a nível mundial e você sabe que dentro das escolas você não pode fingir que não vê que do seu lado pode ter um aluno ou uma aluna homossexual. Então essa coisa precisa ser tratada, mas mesmo assim é coisa que tem um preconceito muito grande por parte dos próprios professores (...) a orientação sexual está sendo proposta desde 1998 pela LDB passa a ser um tema transversal e como tema transversal é pra ser discutido em qualquer área da educação qualquer professor história, português, matemática, geografia.

A entrevistada constrói sua narrativa articulando elementos e lógicas advindos do discurso pedagógico oficial, com elementos e lógicas provenientes de suas vivências pessoais e profissionais, especialmente, do discurso piedoso/cristão. A lógica da orientação sexual se concretiza ao fazer referência à LDB, ressaltando que a sexualidade deve ser tratada como tema transversal. A lógica da caridade cristã, pautada na sensibilidade com o/a próximo/a e na assistência pastoral é percebida quando afirma que procurou formação a partir da demanda dos/as alunos/as, especialmente após a morte de uma estudante; ao dizer que sempre tira um tempinho da aula quando “sente a



necessidade” dos/as estudantes em falar sobre o tema e quando se remete à igreja que faz parte e a uma ong de origem cristã onde fez um curso sobre saúde preventiva.

Não se refere diretamente à homossexualidade sendo necessário a pesquisadora perguntar. Várias vezes faz referência à temática empregando pronomes demonstrativos seguidos ou não das palavras “questão”, “coisa” e “discussão”, sem usar diretamente as palavras sexualidade ou homossexualidade. Por mais que mostre abertura à discussão, ela ainda está inserida num regime de gênero que, como ressaltam Epstein e Johnson (1998), controla e disciplina a maneira de se comportar de alunos/as e professores/as e institui determinado modelo de fala sobre a sexualidade que reforça o silêncio e pressupõe que a homossexualidade é um comportamento desviante ou uma atitude imoral (Novena, 2004; Louro, 2001; Mac an Ghail, 1994). Mesmo com as transformações efetuadas nos discursos oficiais, a mudança das relações sociais no campo escolar não ocorre automaticamente, somente através da progressiva descontinuidade dos atos performativos que instituíram os regimes de gênero (Butler, 2000). Falar sobre diversidade sexual, atualmente, não é só permitido como incentivado, mas o que é dito e como é dito sobre este assunto está implicado num complexo jogo de negociação. No caso dessa professora, o discurso da caridade cristã fornece a mediação necessária para articular o discurso oficial pela diversidade sexual ao imaginário escolar que ela participa e no qual foi formada.

FRAGMENTO 2 – “...mas que elas tenham respeito..” (P6)

P6: Então, se eu for parar pra me vê como aluna e olhar o tempo atrás praticamente a questão da sexualidade e homossexualidade NEM SE FALAVA, nem se comentava, era proibido de toda maneira (...) até porque não era tão aberto a homossexualidade e como você vê hoje, no seu trabalho que dizem abertamente que é seu namorado e sua namorada, então isso de uma certa forma tá sendo mais aceito (...)agora as coisa estão sendo diferentes, porque a sociedade muda, as coisas mudam, a cultura muda (...) de certa forma eu também tava me transformando e isso faz com que hoje eu tenha uma maneira diferente de ensinar ao meu aluno português, de conversar com meu aluno sobre essas coisas(...)Então é esse desejo de transformar, de querer que as pessoas acima de tudo respeitem e o que a gente não quer, o que eu não quero é que as pessoas neguem o outro, elas não desrespeitem aos outros e também não quero que elas aceitem, elas não são obrigadas a aceitar o comportamento sexual de quem quer que seja, mas que elas tenham respeito umas pelas outras e respeite um porque é pobre, ou porque tem um cabelo encaracolado demais (...)mas também confesso que as coisas



são colocadas pra que a gente trabalhe e a grande dificuldade é que não te dão nenhum subsídio pra isso, nem material, não te formam sobre que você vá pra a sala de aula melhor (...) e fica o professor perdido nessa história, tem professor com seus preconceitos, a sua religião (...)diz assim: você pode trabalhar, mas de uma certa forma deixa a gente de mãos atadas, você pode trabalhar e quando a gente se depara com a família que diz que o professor tá ensinando safadeza e quando a gente se depara com um gestor que não admite sua prática e um monte de dificuldade que você encontra, quem é que vai lhe dá o apoio?

Na sua fala, P6, professora de Língua Portuguesa, remete-se à época de aluna, enfatiza o silêncio sobre sexualidade, a necessidade das pessoas homossexuais ocultarem suas identidades e ressalta que, hoje, alguns/as já expressam abertamente a orientação afetivo-sexual no ambiente de trabalho. Se percebe inserida em transformações que têm implicações na sua prática pedagógica, corroborando com as observações de Mac an Gaill (1994), de que os regimes de gênero da escola são provisórios e que as mudanças geram crises identitárias, uma falta em nível de significado que forçam os/as educadores/as a um processo de construção de novos posicionamentos, na tentativa de suturar as estruturas deslocadas.

No seu movimento de “sutura”, ela resgata a lógica dos direitos humanos e articula com o discurso individualista/liberal, (re)interpretando-a como um discurso pela tolerância. Tal posicionamento, que tendeu a se repetir em outras entrevistas, para Skliar (2003) é o fundamento de uma pedagogia que prega a inclusão de todos baseada no aumento das matrículas, na criação de novas terminologias, mas que não muda as práticas de exclusão. Esse dado aponta para necessidade de acompanhamento pedagógico sistemático dos/as profissionais na escola, aspecto claramente solicitado pela entrevistada ao enfatizar que, ao mesmo tempo em que os que órgãos oficiais incentivam a fala sobre diversidade sexual, dispositivos de contenção das “fraturas” na estrutura discursiva heteronormativa são acionados: não há material para realização dos trabalhos, nem sempre os gestores apóiam, algumas famílias acusam a escola de ensinar “safadeza”, são colocados rótulos nos/as docentes integrados/as.

O terceiro fragmento é de uma gestora (G3) que trabalha há vinte e três anos com educação e é formada em Artes Cênicas.

FRAGMENTO 3 – “...você sabe que homofobia é crime?” (G3)

G3: Eu não percebia essa discriminação quando eu era pequena. Assim, acho que até oito, nove anos eu não lembro, até a quinta, oitava série, não lembro de ter um



colega homossexual (...) E aí eu convivi muito com a igreja, a igreja mais progressista, eu e minhas irmãs, então a gente já foi, eu já não convivia com essa coisa do preconceito, já seria natural ter um amigo, alguém próximo que fosse homossexual. (...) E fui fazer licenciatura em artes cênicas onde os homens são bissexuais (...) E, aliás, não tem nem essa preocupação eu sou bissexual, mas as pessoas são extremamente afeminados. Eu acho que eu vim com essa experiência de vida de ter muitos colegas e conhecer casais tanto de homens como de mulheres amigos né. Então, eu cheguei na escola, principalmente aqui em 2001 e vi uma escola muito conservadora (...) E uma comunidade totalmente, assim, não é aberta, mas muitos alunos homossexuais, muitas meninas homossexuais (...) E os professores, educadores, extremamente fechados, quando se trata de religião, de tudo que foge ao comportamento do que sempre foi (...) por exemplo, tenho professores itinerantes aqui que tratam de crianças diferentes e não admitem um estagiário itinerante ser homossexual. Eu tenho uma professora (...) É:: que seria assim inclusão (...)essa professora que é itinerante disse: eu sei que você apóia, mas uma pessoa dessa num ambiente de uma escola é totalmente condenado. Eu disse: você sabe que homofobia é crime? (...) você faz um trabalho de inclusão. E inclusão não é só do cego.

Mostra-se aberta ao discurso pela diversidade sexual, mas apresenta uma visão essencialista, ao dizer que seus professores da graduação eram bissexuais porque se mostravam “extremamente afeminados”, se baseia no binarismo homem/mulher, agressivo/sensível. Na tentativa de elaborar seu próprio posicionamento, constrói uma fronteira diferencial entre ela e os/as demais docentes da escola, dizendo que chegou lá já tendo convivido anteriormente com a diversidade sexual e encontrou pessoas conservadoras. Articula a lógica da educação inclusiva com um posicionamento jurídico-legalista ligado tanto ao campo dos direitos humanos quanto às discussões sobre criminalidade, densamente presentes na sociedade brasileira. Tal perspectiva, entretanto, pode desencadear uma abordagem fiscalizadora do trabalho do/a educador/a, gerando mal estar e comprometendo a dinâmica das relações interpessoais no ambiente escolar.

Outra tendência discursiva percebida é aquela atrelada à sensibilidade pessoal com os problemas enfrentados por alunos/as homossexuais.



Como educadora eu presenciei muito assim professora às vezes dizendo assim pros meninos: toma jeito de homem, é:: chora feiohomem (...) ele sofre muito com essas intervenções, dele brincar com menina, que ali não é lugar de menino, até mesmo se eles pegarem, a forma como eles pegam no caderno, elas dizem: pega neste caderno direito menino! Entendeu? Direito que eles dizem é feito homem (...) tem um aluno, certo aluno que tem um jeito feminino, aí o professor percebe e os alunos mais ainda, então ele é muito, vamos dizer:: visto e essas expressões orais é muito em cima dele. Até o ano passado quando ele era quarta série, tinha uns meninos que ficavam muito chamando ele de BICHA, BICHA, aí ele chorava muito, aí a professora que era evangélica dizia: não você vai prometer pra mim que você não é homossexual, que você não vai ser isso e vamos fazer uma oração!

No extrato acima, encontramos a fala de uma professora, formada em pedagogia, que ao longo de sua entrevista traz diversas situações concretas vivenciadas em seu cotidiano para ilustrar situações de preconceito em relação a estudantes LGBT. O fato da educadora perceber tais situações, chamar a atenção para os estereótipos e as diferenças de tratamento em relação a meninas e meninos mostra que a mesma traz elementos do discurso pedagógico oficial veiculado nos cursos de formação para o seu cotidiano de trabalho. Embora esse já seja um passo importante, sua fala centra-se, apenas na dimensão existencial dos problemas vivenciados pelos/as estudantes. Como ressalta Rasmussen (2006) apesar deste discurso desempenhar papel importante no desencorajamento de práticas homofóbicas, por estar desvinculado de reflexão sobre a dimensão política de tais práticas acaba contribuindo para criação de outros estereótipos como, por exemplo, o papel de vítima e transformando LGBT em objetos de piedade.

6. Considerações finais

Os/as educadores/as tentam articular o posicionamento oficial com o qual entraram em contato nos cursos de formação, com referenciais construídos em suas vivências familiares, escolares e religiosas tendo em vista a construção de ambientes escolares não-homofóbicos, no entanto, o discurso pela diversidade sexual não é “levado” passivamente para o cotidiano escolar, desencadeia processos de negociação de significados e (re)interpretação do posicionamento oficial. Estes aspectos reforçam a necessidade de que o currículo e os cursos de formação de educadores/as, para além de buscar transmitir os conceitos e posicionamentos básicos de um novo discurso oficial, levem em conta os discursos, lógicas, práticas e dinâmicas já atuantes no campo escolar,



e favoreçam o desenvolvimento da reflexão política e da capacidade crítica dos/as educadores diante do cenário constantemente mutável das questões de gênero e sexualidade na escola.

7. Referências

ABROMOVAY, M.; CASTRO, M. & SILVA, L. B.(2004). *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO.

BRITZMAN, D. P. (2001) Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.

BUTLER, J. (2003) *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2000) Reescrinificación de lo universal: hegemonía y límites des formalismo. IN: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ŽIŽEK, S. *Contingência, Hegemonia, Universalidade: diálogos contemporâneos em la izquierda*. Buenos Aires: Fundo de Cultura Econômica.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2006). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

CARVALHO, M. E. P.(2007) de. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N, L. F. (Org.). *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: Ed UFAL.

DERRIDA, J. (2005). *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva.

EPSTEIN, D. & JOHNSON, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.

FOUCAULT, M. (1998). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1988). *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

GIROUX, H. (1995). A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: os currículos e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge.

HOOKS, B. (2001). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.



HOWARTH, D. (2000). *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

HOWARTH, D. & STAVRAKAKIS, Y. (2000). Introducing Discourse Theory and Political Analysis. In: HOWARD, D.; NORVAL, A.; STAVRAKAKIS, Y. (Orgs.) *Discourse Theory and Political Analysis: identities, hegemonies and social change*. Manchester/New York: Manchester University Press.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2001) *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso.

LOURO, G. L. (2003). Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2001). Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*. 2, p. 541-553.

_____. (1995). Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina.

MAC AN GHAILL, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. London : Open University Press.

MARTÍNEZ, M. E. (2005) Entre identidades y diferencias: pensando acerca de la escolarización y el pluralismo em contextos latinoamericanos. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. 23 (4), p. 156-167..

NOVENA, N. P. (2004). *A Sexualidade na Organização Escolar: narrativas do silêncio*. 2004. 255f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. S. (2002) Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil Contemporâneo. In: ALVAREZ, S.E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. *Cultura política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

RASMUSSEN, M. L. (2006). *Becoming Subjects: sexualities and secondary schooling*. Londres: Routledge.



SANTOS, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SILVA, T. T. (2006). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica.

SIMON, R. I. (1995). A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.

SKLIAR, C. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*. Florianópolis, n. 5, p. 37-49.

SOUTHWELL, M. (2008). Em torno da Construção de hegemonia educativa: contribuição do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. IN: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

TAVARES, L. B. (2006). *Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE*. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.

VEIGA-NETO, A. (2003). A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23 (4), p. 5-14.



DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON?

Heloisa Toshie Irie Saito – UEM htisaito@uem.br

Resumo:

Este trabalho constitui a tese de doutorado intitulada “Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor”. Esta parte da tese teve como propósito tentar estabelecer relações entre os documentos oficiais brasileiros que embasam a organização e o funcionamento da prática pedagógica das instituições de Educação Infantil e as propostas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Ao estudar os documentos observa-se que a ideia motriz presente nos mesmos é a conceituação de criança como um ser indivisível, em desenvolvimento e cidadão de direitos. Portanto, pode-se afirmar que, em termos legais, as crianças de 0 a 6 anos estão garantidas e assistidas em suas especificidades. No entanto, isso não significa que as proposições de tais documentos sejam cumpridas, na realidade, em nosso país, e/ou consideradas, integralmente, na prática pedagógica das instituições brasileiras de Educação Infantil. Apesar dessa possível não-aplicabilidade integral dos documentos à Educação Infantil, acredita-se que estes traduzem ideários de infância, educação e cuidado, assim como evidenciam o direcionamento das políticas públicas nacionais e internacionais para a infância. Isso justifica a necessidade de se conhecer um pouco mais os documentos que norteiam a Educação Infantil brasileira para que se possa compreender como a educação das crianças pequenas é vista no cenário educacional, político, econômico e social, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Assim, optou-se por enumerar alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por entender que estes apresentam algumas ideias fundamentadas na teoria de Piaget, Vygotsky e/ou Wallon, com o objetivo de apontar a aproximação que há entre estas teorias e os documentos. Para isso, buscou-se focalizar as principais ideias desses autores a fim de mostrar que apesar de muitas vezes estas não serem referidas, explicitamente, nos documentos, parecem compor as diretrizes gerais presentes neles. Como consequência, acredita-se



que se os professores seguem tais documentos, mesmo que de modo inconsciente, eles têm como fundamento a teoria desses autores para desenvolver suas práticas pedagógicas e esta defesa foi constatada na pesquisa de campo realizada em uma instituição de Educação Infantil.

Palavras-chave: documentos oficiais; educação infantil; Piaget; Vygotsky; Wallon

Introdução

Este artigo possui como propósito tentar estabelecer relações entre os documentos oficiais brasileiros que embasam a organização e o funcionamento da prática pedagógica das instituições de Educação Infantil e as propostas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Ao estudar os documentos observa-se que a ideia motriz presente nos mesmos é a conceituação de criança como um ser indivisível, em desenvolvimento e cidadão de direitos. Portanto, pode-se afirmar que, em termos legais, as crianças de 0 a 6 anos estão garantidas e assistidas em suas especificidades. No entanto, isso não significa que as proposições de tais documentos sejam cumpridas, na realidade, em nosso país, e/ou consideradas, integralmente, na prática pedagógica das instituições brasileiras de Educação Infantil. Apesar dessa possível não-aplicabilidade integral dos documentos à Educação Infantil, acredita-se que estes traduzem ideários de infância, educação e cuidado, assim como evidenciam o direcionamento das políticas públicas nacionais e internacionais para a infância.

Assim, optou-se por enumerar alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por entender que estes apresentam algumas ideias fundamentadas na teoria de Piaget, Vygotsky e/ou Wallon, com o objetivo de apontar a aproximação que há entre estas teorias e os documentos. Para isso, buscou-se focalizar as principais ideias desses autores a fim de mostrar que apesar de muitas vezes estas não serem referidas, explicitamente, nos documentos, parecem compor as diretrizes gerais presentes neles.

O desenvolvimento integral da criança

A LDB 9.394/96, em seu artigo 2º, propõe o seguinte: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O artigo 29²⁰⁶ aponta, como tarefa da Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual, ou seja, ressalta a necessidade de se trabalhar com a criança entendendo-a como um ser completo e indivisível, assim como alerta Wallon:

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades (WALLON, 2007, p. 198).

Na compreensão de Galvão (1995, p. 32), “Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa”. Esta defesa está explícita no item III do artigo 3º das DCNEI, o qual determina:

As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Quanto ao RCNEI, pode-se verificar que o documento também apresenta esse mesmo entendimento:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 17 e 18).

²⁰⁶ Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.



A interação social

No RCNEI, a criança é apresentada também como sujeito ativo, social e histórico, que constrói o conhecimento a partir das interações sociais. Por esse mesmo motivo, o documento destaca a necessidade de se promover, no universo da prática escolar, o contato com crianças de diferentes faixas etárias, assim como a importância da participação familiar no trabalho pedagógico, por esta ser também uma forma de se promover a interação social no ambiente da instituição escolar. Nessa mesma direção, o RCNEI propõe o uso permanente de rodas de conversa por entender que esta prática possibilita o diálogo, o intercâmbio de ideias e, conseqüentemente, a interação social.

O item IV do artigo 3º das DCNEI também destaca a importância das interações sociais, quando demonstra a necessidade de se entender as crianças como indivíduos que aprendem, paulatinamente, a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o ambiente. É a partir desta perspectiva que se deve elaborar as propostas pedagógicas com o objetivo de articular as diversas áreas do conhecimento, conforme explicitado no trecho abaixo:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

Entende-se que a relevância dada às relações sociais, nesses documentos, está respaldada no entendimento de que a criança, para se desenvolver, necessita da interação com seus pares a fim de se tornar humanizada. Tal compreensão é central nos estudos de Vygotsky e Wallon, que apontam a relevância do papel do meio social para o desenvolvimento humano e defendem que o homem torna-se homem por meio de interações sociais.

Vygotsky (2000, p. 67) deixa claro esse posicionamento ao comentar que o: “movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado mas do social para o individual”. De acordo com Rego,

Vygotsky é contra a visão ambientalista, pois enfatiza a relação dialética existente entre meio e sujeito, o qual “[...] realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura” e “ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio” (REGO, 1995, p. 94).

Wallon (2007, p. 35) também enfatiza o papel do meio social ao afirmar que este: “colabora com nossa atividade através de instrumentos e técnicas tão intimamente ligados às práticas e às necessidades de nossa vida cotidiana que muitas vezes nem desconfiamos de sua existência”, sem, contudo, descartar a importância do aspecto biológico, pois lembra que: “Estímulos, circunstâncias apropriadas são decerto necessários para que eles²⁰⁷ ocorram, mas sua utilização só se torna realmente eficaz no momento em que as condições biológicas da função atingem a maturação” (WALLON, 2007, p. 39). Explica também que, apesar de ser determinante no início, o biológico vai cedendo, paulatinamente, lugar ao aspecto social.

Vale a pena ressaltar, aqui, que, apesar de ser contestado por não considerar o papel das relações sociais, Piaget também assinala a importância dessas interações para o desenvolvimento humano, mas não com a ênfase dada pelos dois autores anteriores. Nas suas próprias palavras: “[...] toda conduta humana é ao mesmo tempo social e individual” (PIAGET, 1999, p. 42). Conforme La Taille (1992, p. 11): “O máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência”.

Wallon, no artigo intitulado “O papel do outro na consciência do eu”, diz que, na concepção de Piaget, a participação do outro na formação da consciência se dá muito tardiamente. No entanto, na introdução da obra “A formação do símbolo na criança”, Piaget defende-se de uma acusação de Wallon, utilizando as seguintes palavras:

Em sua última obra, Wallon censura-nos o fato de negligenciarmos o papel da vida social na gênese da representação [...] Nós lhe havíamos concedido então que os fatos sociais nada explicam por si sós, se bem que a sua intervenção seja necessária ao desabrochar da razão. Fiel ao mesmo ponto de vista, responder-lhe-emos hoje que se a vida social, evidentemente, desempenha um papel essencial na elaboração do conceito e

²⁰⁷ Wallon refere-se a atos naturais como falar, andar, pegar e beliscar alimento, que são adquiridos por qualquer indivíduo normal quando inserido num meio normal.



dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal, ela não explica por si só, entretanto, os inícios da imagem ou do símbolo, tal como se observam na imitação diferida ou nos primeiros jogos de imaginação da criança de um ano (PIAGET, 1990, p. 13-14).

Pelo fato dos documentos demonstrarem a importância das interações sociais, o professor ganha papel de destaque. Conforme o RCNEI (1998, v. 1, p. 31): “A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças”. Nas DCNEI, no item II do artigo 3º, também é salientada a necessidade de se reconhecer a importância do professor.

O papel do professor

Ao se analisar o papel do professor na concepção apresentada pelos documentos, percebe-se que ele ganha relevância como mediador e organizador das situações didáticas e dos espaços que serão usados na prática pedagógica; proposição que está presente nas teorias de Vygotsky e Wallon, ao proporem a função de mediador, e na teoria de Piaget, ao propor a função de organizador.

No entendimento de Rego (1995), o ensino escolar e o papel do professor ganham relevância na obra de Vygotsky, pois é por meio destes que, de maneira sistematizada, apresenta-se aos alunos o conhecimento científico construído pela humanidade. Nas palavras do próprio Vygotsky, pode-se verificar a importância do papel do professor para o desenvolvimento da criança:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VYGOTSKY, 2000, p. 244).

Oliveira (2005) refere que os educadores, instrumentos semióticos privilegiados pela escola, de acordo com a teoria de Vygotsky, devem realizar intervenções nas compreensões dos sujeitos, criando um campo de interação, de modo a provocar desafios e questionamentos, para que ocorra um desenvolvimento conceitual.



Segundo Rego (2005), os bons professores são aqueles que conseguem atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Wallon também atribui destaque ao papel do outro no desenvolvimento da criança ao comentar que “As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se” (WALLON, 1986, p. 164).

Por sua vez, Piaget também comenta a função do professor, não desprezando seu papel, conforme se pode constatar na passagem do próprio autor, citado por Becker (2005):

[...] cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente. Isso obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno (PIAGET apud Becker, 2005, p. 33).

Smole (2005, p. 36) defende que, de acordo com a perspectiva piagetiana, o aluno deve procurar compreender a partir daquilo que aprende, de modo a atribuir significado ao aprendizado para ser ator e autor na ação de conhecer e essa: “idéia muda o papel do professor, que continua a ser muito importante, mas cuja função não é mais a de transmitir, mas de criar as condições para que o aluno aprenda, de desafiá-lo a pensar por si mesmo, a analisar, a questionar aquilo que a escola deseja que ele aprenda”. A autora complementa essa ideia ao ressaltar que: “[...] isto não quer dizer que o professor já não seja necessário; seu papel não deve consistir em dar aulas, lições, mas organizar situações que levem o aluno a investigar, utilizando dispositivos apropriados” (SMOLE, 2005, p. 37).

Neste sentido, Castro explica:

Precisamos de professores. Quais são os limites de sua intervenção? É melhor perdermos o medo das palavras e dizermos que a ação educativa é um processo de intervenção. Piaget o reconhece quando diz que as crianças se desenvolvem espontaneamente, mas também se desenvolvem por meio das experiências que preparamos para elas. Podemos acrescentar que o *desafio* cognitivo (ou moral) é uma das estratégias de *ajuda* mais eficiente [...] (CASTRO, 2001, p. 18, grifo da autora).

A linguagem



Um outro aspecto bastante difundido no RCNEI diz respeito à importância da linguagem, como se pode observar nesta passagem:

O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. [...] a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real. [...] a linguagem representa um potente veículo de socialização. [...] É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro (BRASIL, 1998, v. 2, p. 24).

Assim, segundo o documento, o trabalho com a linguagem possibilita: a distinção entre o eu e o outro e a socialização. Wallon defende que a linguagem é o instrumento e a sustentação para o desenvolvimento do pensamento e para o estabelecimento das relações sociais. Tal ideia está expressa no seguinte trecho:

Simple condição básica, essa superposição ao espaço onde coisas e gestos estão e acontecem da intuição que os vê em devir está, sem dúvida, longe de explicar toda a função da linguagem ou as consideráveis consequências que dela resultaram para a espécie e para o indivíduo. Sem falar das relações sociais que ela torna possíveis e que a modelaram, nem do que cada dialeto exprime e transmite de história, foi ela que fez transmutar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se decompõe a experiência bruta. A bem dizer, ela não é a causa do pensamento, mas o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos (WALLON, 2007, p. 155).

Esse autor também destaca que a linguagem é uma ferramenta que possibilita a diferenciação entre o eu e o outro. Galvão, ao discorrer sobre a importância atribuída à linguagem por Wallon, tece a seguinte consideração:

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente a sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos. A aquisição da linguagem representa, assim, uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo (GALVÃO, 1995, p. 77-78).

Vygotsky também ressalta a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, pois entende que ela expressa e organiza o pensamento; com isso, evidencia seu caráter histórico, ou seja, ele deixa claro que a linguagem não é uma forma natural e inata de comportamento. Afirma que, apesar do pensamento e da fala possuírem origens diferentes e se desenvolverem independentemente, chega um momento em que ambos se cruzam devido à inserção num grupo social, que também emprega essas ferramentas. Assim, “[...] as raízes genéticas e as vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se revelam *até certo ponto* diferentes. A novidade é o fato de que ninguém contesta que *as duas vias de desenvolvimento se cruzam*” (VYGOTSKY, 2000, p. 148). Desse modo, para Vygotsky, “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. [...] O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (2000, p. 148-149, grifo do autor).

Esse autor demonstra que a função da linguagem não é só proporcionar a comunicação – ou seja, um modo de socialização – mas reunir as funções da comunicação e do pensamento.

A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. [...] A linguagem como que coadunava as funções da comunicação e do pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligadas que a sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente (VYGOTSKY, 2000, p. 11).

Piaget atribuiu tanta importância à linguagem quanto os outros dois autores, pois acredita que a mesma permite a interação e a comunicação entre os indivíduos, é uma maneira de reconstituir o passado e de antecipar as ações futuras, além de contribuir para a formação da inteligência e das operações lógicas. Em outras palavras, “[...] conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel” (PIAGET, 1999, p. 80).



Em outro trecho, Piaget elabora o seguinte comentário: “[...] quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas” (PIAGET, 1999, p. 85).

A partir dessas colocações, pode-se constatar que Piaget, Vygotsky e Wallon atribuem uma grande importância à linguagem, cada um a seu modo, tratando-a como uma ferramenta para a socialização, para a construção do pensamento e para o desenvolvimento humano, de acordo com o teor do documento.

O brincar

O ato de brincar também é um aspecto bastante indicado para ser desenvolvido no ambiente da Educação Infantil, por ser entendido como uma ação importante para: o desenvolvimento da autonomia e da identidade (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22); a interpretação da realidade; o favorecimento da autoestima; e a interiorização de comportamentos, conforme se pode observar nos seguintes trechos:

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando, e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, v. 2, p. 23).

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Piaget, Vygotsky e Wallon discutem sobre o ato de brincar e salientam a sua contribuição para o desenvolvimento humano. Piaget não aborda especificamente o brincar, entretanto, tece considerações sobre o papel do jogo como forma de representação, em que há o domínio da assimilação sobre a acomodação. Para ele, por meio do jogo, a criança entra num processo de desequilíbrio, que faz com que novos conceitos sejam assimilados e acomodados, transformando as estruturas do pensamento



e possibilitando, assim, um avanço cognitivo. Para ele, “[...] o jogo apresenta-se na forma de uma ampliação da função de assimilação, para além dos limites da adaptação atual” (PIAGET, 1990, p. 125).

O autor apresenta três grandes tipos de estruturas que abarcam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra, sendo que os jogos de “construção” transitam entre os três. O primeiro a surgir é o jogo de exercício, que ocorre, essencialmente, no período sensório-motor e reaparece durante toda a infância, sempre que uma nova capacidade é adquirida. Entretanto, esse tipo de jogo diminui com o desenvolvimento do sujeito, a partir do aparecimento da linguagem.

Quanto ao jogo simbólico, Piaget comenta que ele aparece por volta de um ano e meio a dois anos de idade, possui uma função fundamental para a evolução das condutas posteriores, apoiando-se em interesses conscientes e até mesmo inconscientes do sujeito, e consiste na possibilidade de representação de algo que está ausente. Nas suas palavras:

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil. [...] Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável, ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...] (PIAGET & INHELDER, 1978, p. 51).

Quanto ao jogo de regra, Piaget comenta que a regra implica, necessariamente, relações sociais ou interindividuais, sendo uma regularidade imposta pelo grupo social. Desse modo, ao realizar qualquer um desses jogos, a criança está vivenciando situações sociais que a permitem compreender melhor o mundo que a cerca. Bomtempo (2000, p. 59) lembra que: “Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui”. Dias corrobora essa afirmação ao comentar que:



Para Piaget, também é a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos arbitrários (DIAS, 2000, p. 52).

Segundo Kishimoto (2000), Piaget segue o entendimento de sua época, ao conceber a “[...] brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá” (p. 32), não discutindo a brincadeira em si, mas defendendo que, ao brincar, a criança constrói conhecimentos e demonstra seu nível cognitivo.

Por sua vez, Vygotsky (2007) afirma que, com o brinquedo, a criança estabelece uma situação imaginária que influencia o seu desenvolvimento e atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos; ele chama atenção para o fato de que, nem sempre, o brincar oferece prazer à criança, além de que existem muitas outras atividades prazerosas, como, por exemplo, o ato de chupar chupeta; ademais, os jogos podem não ter o resultado desejado pela criança. Para ele:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

De acordo com Rego (1995, p. 80-81), Vygotsky “[...] considera o brinquedo uma importante fonte de promoção do desenvolvimento”, pois através dele, “a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas”. Assim, ela brinca pela necessidade de agir no mundo dos adultos, projetando-se nas atividades deles, sempre procurando representar, com fidelidade, os papéis desempenhados. Kishimoto (2000) mostra que, para Vygotsky, o ato de brincar é a



expressão de influências sociais vivenciadas ao longo da vida, por ser resultado de processos sociais.

Wallon também atribui ao ato de brincar grandes contribuições, como o desenvolvimento de diferentes funções: a sensório-motora; a de articulação, de memória verbal e de enumeração; e a de sociabilidade. Ele afirma que a criança reproduz, nas brincadeiras, as impressões que acabou de viver, e assim relaciona, muito bem, quem irá imitar e se coloca no lugar dessa pessoa. Para ele: “O brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem” (WALLON, 2007, p. 59).

Dessa maneira, os três autores discutem sobre a relevância do ato de brincar e ressaltam que, ao realizar tal ação, a criança está interpretando a realidade e interiorizando comportamentos, concepção apresentada, também, pelo RCNEI.

Os conhecimentos prévios

Outro ponto que ganha destaque no RCNEI é a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios das crianças, buscando aproximar esses saberes do conteúdo sistematizado, como se pode constatar nestes trechos:

[...] o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade (BRASIL, 1998, v. 2, p. 45).

Na instituição de Educação Infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 181).

Vygotsky (2000) fala sobre a transição dos conceitos espontâneos (construídos por meio da vivência da criança) para os conceitos científicos (conhecimentos sistematizados) e ressalta a necessidade de articulação entre ambos; processo que acarreta desenvolvimento. Segundo o autor, no campo dos conceitos científicos ocorre uma tomada de consciência muito mais acentuada do que no dos conceitos espontâneos e assim, se houver momentos planejados no processo educacional, o desenvolvimento dos primeiros supera o dos segundos, sendo muito



importante a colaboração sistemática entre a criança e o pedagogo. Tal ideia aparece no documento, quando este afirma a importância do professor considerar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a ampliar os entendimentos que já adquiriram em sua vivência.

Nas palavras do próprio Vygotsky:

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 244).

Nesse sentido, o ensino ganha destaque, pois possibilita a elaboração de conceitos científicos, como se pode perceber no fragmento a seguir: “[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. [...] Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (Vygotsky, 2000, p. 290).

Vygotsky corrobora Piaget ao entender que os conceitos científicos da criança passam por um autêntico processo de desenvolvimento. Por outro lado, discorda de Piaget ao apresentar três equívocos que o mesmo comete: 1. no entender de Piaget “[...] só os conceitos espontâneos da criança e suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil” (VYGOTSKY, 2000, p. 254); 2. “Piaget apenas delimita os conceitos espontâneos e os não-espontâneos, sem perceber o que os une em um sistema único de conceitos que se forma no curso do desenvolvimento intelectual da criança. Ele vê apenas ruptura, mas não vínculo” (VYGOTSKY, 2000, p. 255); 3. por apresentar os dois entendimentos acima, Piaget “[...] tem de reconhecer que o conhecimento dessas peculiaridades do pensamento infantil praticamente não tem nenhuma importância, uma vez que os conceitos não-espontâneos são adquiridos fora de qualquer dependência de tais peculiaridades” (VYGOTSKY, 2000, p. 255).

Assim, segundo Vygotsky, Piaget acredita que o desenvolvimento intelectual da criança leva a uma extinção paulatina das propriedades do pensamento



infantil, ou seja, o novo, no desenvolvimento, vem de fora, de modo que os saberes prévios da criança não contribuem para o seu crescimento intelectual.

Vygotsky faz essa crítica para expor suas considerações a respeito da transição dos conceitos espontâneos para os científicos. Segundo ele, os conceitos científicos se constituem por meio de conflitos com toda a atividade do pensamento infantil, não revelando apenas oposição aos conceitos espontâneos, mas, também, uma relação com eles, sendo, desse modo, processos intimamente interligados que exercem influência mútua.

Piaget acredita que, desde o nascimento, a criança constrói seu conhecimento, organizando-o por meio das relações estabelecidas com o mundo físico e social, mediante formulações e comprovações de hipóteses. Nesse sentido, as ideias da criança apresentam uma lógica própria, com as características peculiares de cada um dos estágios do desenvolvimento pelos quais ela passa, e, muitas vezes, estas não condizem com o saber científico, ou seja, as ideias espontâneas da criança são entendimentos individuais de mundo que, paulatinamente, vão sendo substituídos por saberes mais elaborados e, portanto, não espontâneos.

Para Aquino, Vasconcellos e Colinvaux:

[...] Piaget busca, então, via estudos empíricos, investigar o desenvolvimento intelectual da criança desde os seus primeiros anos de vida quando há intensas e radicais mudanças no pensamento do ser humano. A partir dos dados obtidos, analisa a evolução histórica do conhecimento científico para então descrever a gênese psicológica do conhecimento científico. (Colinvaux, s/d; Piaget, 1978) As investigações, feitas por Piaget e colaboradores nos anos 30, 40 e 50, visaram traçar o percurso que todo indivíduo percorre para um pensamento hipotético-dedutivo, lógico e reflexivo, característico do modo de pensar científico (AQUINO, VASCONCELLOS & COLINVAUX, 1999, p. 2).

Neste sentido, Smole lembra que:

Para Piaget, o conhecimento não é uma cópia da realidade, nem o produto de um desdobramento de capacidades que o organismo já possui, mas o resultado de uma interação entre a condição que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio [...] Nesse sentido, o conhecimento não é algo que se produz sem razão, mas que, tratando-se de um processo adaptativo, decorre de uma



necessidade: ao tentar realizar uma ação, ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra uma resistência na realidade. Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos anteriores, pois do contrário não poderá resolver essa dificuldade. Isso o obriga a dar um passo adiante e a abandonar crenças anteriores. Por isso o conhecimento é um processo de criação, e não de repetição (SMOLE, 2005, p. 37).

A partir dessas reflexões, percebe-se que tanto Piaget quanto Vygotsky reconhecem a diferença existente entre o conhecimento espontâneo e o científico e ressaltam a importância de se considerar os saberes prévios da criança – questões apresentadas no RCNEI -, entretanto, os autores diferenciam-se ao abordar o modo de passagem de um conhecimento para o outro.

A afetividade

Por fim, o que aparece com bastante ênfase no RCNEI é a importância dos vínculos de afetividade que se estabelecem entre professores, funcionários e as crianças, assim, é fundamental o modo como os envolvidos com a educação agem socialmente, conforme apresentado no fragmento a seguir:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998, v. 2, p.17).

Wallon, Piaget e Vygotsky tratam da relevância da afetividade no funcionamento psicológico do homem e assinalam a sua contribuição para o desenvolvimento infantil. O primeiro deles compreende que a afetividade é um conceito



mais abrangente do que a emoção que sempre é acompanhada de alterações orgânicas e de modificações expressas na face, na postura e nos gestos. Galvão, ao discutir sobre a emoção e a afetividade na obra walloniana, comenta:

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras (GALVÃO, 1995, p. 62).

Wallon chama a atenção para o fato de que a emoção é a primeira forma de comunicação entre a criança e o meio social. Segundo Nascimento (2004), para Wallon, a medida que a criança adquire a linguagem, a afetividade se desenvolve, fazendo que apareçam, assim, os sentimentos, que não envolvem alterações físicas visíveis. Nas palavras do autor “Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente” (WALLON, 2007, p. 126). Neste sentido, reafirma a ação determinante da afetividade e demonstra a importância do social para o desenvolvimento humano, como se pode conferir no trecho a seguir:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 2007, p. 122).

Galvão (1995), ao comentar o papel das emoções na teoria walloniana, afirma que elas propiciam o acesso à cultura; entretanto, a medida que a atividade intelectual se intensifica, aumenta a relação de antagonismo entre esta e as emoções, o que caracteriza sua natureza paradoxal. Dessa forma, “A atividade intelectual, que tem a linguagem



como um instrumento indispensável, depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual” (GALVÃO, 1995, p. 66 e 67).

Na teoria piagetiana, não se observa uma luta entre a moral e a afetividade, como se os dois não pudessem coexistir, mas harmonia, de tal modo que a afetividade, mola propulsora das ações, vai se adequando à razão. Piaget defende que: “[...] desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação” (1999, p. 36).

Para ele, toda atividade humana tende para o equilíbrio “E a razão – que exprime as formas superiores deste equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade” (PIAGET, 1999, p. 65). Na compreensão de La Taille, “Há algo de notável na teoria piagetiana: nela, *não assistimos a uma luta entre afetividade e moral*. [...] Pelo contrário, nas suas análises, vemos afeto e moral se conjugarem em harmonia (1992, p. 70, grifo do autor).

Vygotsky, por sua vez, também acredita na relação entre intelecto e afeto, tanto que criticou os estudiosos da psicologia tradicional que promoviam uma cisão entre essas duas dimensões do funcionamento psicológico, ao alertar que: “Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 16). Por esse motivo, defende que “O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares” (VYGOTSKY, 2000, p. 16-17).

Desse modo, percebe-se que os três autores defendem a necessidade de se estabelecer relações afetivas com as crianças, já que a afetividade está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do intelecto e ao estabelecimento de comportamentos socialmente aceitáveis.

Considerações finais

Diante das tentativas de aproximação das ideias veiculadas pelos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil com algumas questões discutidas e defendidas pelos três autores, percebe-se que há uma aproximação muito grande entre eles. Desse



modo, embora os textos dos documentos não exponham abertamente a base teórica que os fundamenta, as ideias desses autores aparecem de forma bastante clara.

A partir desta constatação, entende-se que ao seguirem tais documentos, os professores podem estar se fundamentando nesses autores. Assim, pode-se afirmar como característica da Educação Infantil brasileira o fato de ter como subsídio as teorias psicogenéticas, tendo a psicologia, desta maneira, uma grande influência nos encaminhamentos metodológicos desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & COLINVAUX, Dominique. **Ciências e Educação Infantil: iniciando o debate**. Rio de Janeiro, 1999. http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=94 acessado em 08/01/2009

BECKER, Fernando. Um divisor de águas. In: MACEDO, Lino de (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.1: Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 24-33.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 57-71.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.



CASTRO, Amélia Americano Domingues de. Educação e epistemologia genética. In: ASSIS, Orly Zucatto Mantovanide et al. (orgs.). **Um olhar construtivista sobre a educação**. Campinas, SP: R. Vieira, 2001, p. 9-20.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 45-55.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-43.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escola e desenvolvimento conceitual. In: FRISZMAN, Adriana Lia (et al.). **Coleção memória da pedagogia, n.2: Liev Seminovich Vygotsky**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 68-75.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean & INHLEDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 5 ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.



PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SMOLE, Katia Stocco. Novos óculos para a aprendizagem da matemática. In: MACEDO, Lino et al. **Coleção memória da Pedagogia, n. 1: Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 34-41.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, Maria José Garcia & NADEL-BRULFERT, Jacqueline (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A DIMENSÃO AFETIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Daniela Gobbo Donadon Gazoli, FE/UNICAMP, danidonadon@gmail.com

Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, FE/UNICAMP, sasleite@uol.com.br

Agência financiadora da pesquisa: FAPESP

“Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.” (Freire, 1975)

No tocante à questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Até pouco tempo atrás, as pesquisas na área de educação voltavam-se quase que exclusivamente para o aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do ser humano. Essa visão dualista de homem, entendendo-o como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, tem sido base para os estudos sobre o comportamento humano, impedindo uma compreensão do homem em sua totalidade. A cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por décadas.

Pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar. Estas pesquisas rompem com a visão dualista de homem em favor de uma concepção monista. Essa superação da visão dicotômica anteriormente estabelecida toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

A base teórica dessa nova concepção de investigação científica encontra-se na abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1998) e nas contribuições de Wallon (1979) acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Estes autores destacaram o papel das interações sociais e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável



relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

Baseando-se nas idéias de Wallon (1979) e Vygotsky (1998), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado que, nos dois autores citados, existe a idéia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (Almeida, 1997; Oliveira, 1992; Colombo, 2007).

Assim, a partir das concepções teóricas explicitadas, podemos inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, entendendo que ambos, intimamente relacionados, são intrínsecos ao desenvolvimento humano. E é na perspectiva histórico-cultural que essas pesquisas têm buscado seus pressupostos teóricos, o que sugere que a questão da afetividade vem ganhando importância nos estudos sobre o desenvolvimento humano.

Após introduzir a questão da afetividade, cabe apresentar o eixo norteador da pesquisa, realizada na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). É fundamental compreender que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso, é necessário conhecer a história da EJA e dos movimentos sociais, compreendendo que a marca da marginalidade, neste público, dá o tom de uma educação fora do padrão e exige uma adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança. É preciso reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, além de participar ativamente da comunidade com autonomia, sem jamais os ver como receptores passivos da assistência e do favor alheios. É indispensável, ainda, perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento desses alunos, a aprendizagem e a superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a retornar todos os dias.

No nosso entendimento, não se trata de uma educação compensatória. Vemos a EJA como campo fundamental de defesa de direitos e busca por superação das injustiças sociais, pois se refere diretamente à *“luta contra a exclusão social e educativa, à superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e à articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação.”* (Ribeiro, 2001, p.13).



Defendemos que essa modalidade de educação deve, como afirmou Paulo Freire (Freire, 1975), colocar o oprimido como sujeito ativo e central da sua aprendizagem e da transformação da sua própria realidade, segundo o processo que o autor caracterizou como Conscientização: a transformação da consciência ingênua em consciência crítica.

Tendo tal escopo teórico como base, o pressuposto que defendemos é que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação do professor através das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A presente pesquisa justifica-se na importância da compreensão monista de homem, integrando as dimensões afetiva e cognitiva, e pela relevância social da educação de jovens e adultos. Entendemos que a busca por um desenvolvimento adequado de práticas nessa modalidade se faz gritante, pois talvez, a partir dela, seja possível contribuir para uma mudança nos índices de analfabetismo que limitam direitos, impedem acesso e comprometem o pleno exercício da cidadania para uma significativa parcela da população.

BASES TEÓRICAS

Sobre a questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que *“a Psicologia demorou para reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem”* (Leite, 2006, p. 7).

Neste sentido, Wallon (1979) e Vygotsky (1998) *“têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional.”* (Leite, 2006, p.19).

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. O autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. Entende a afetividade de forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Afirmava que *“é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.”* (Wallon, 1979, p. 115). Nesse sentido, pelo fato de haver uma dimensão



afetiva nas relações sociais, assume que a afetividade influencia o cognitivo, e vice-versa.

Vygotsky (1998) também discutiu a relação entre afeto e cognição a partir de sua visão sócio-interacionista. Defendeu que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vygotsky (1998):

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (p. 40)

Ao analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos afetam e são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências.

Outro aspecto de grande importância da teoria de Vygotsky (1998), especialmente para a presente pesquisa, é que o autor buscou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, para ele, os adultos, nesta perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. No entanto, tal fato não significa a ocorrência de uma redução ou desaparecimento das emoções iniciais, mas, propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Em resumo, a partir das concepções teóricas explicitadas, podemos inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, a princípio orgânicos, que ganham complexidade durante o desenvolvimento do indivíduo, entendendo que ambos, compondo uma indissociável relação, são intrínsecos ao desenvolvimento humano e caracterizam-se como processos socialmente construídos.

AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO

Pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Em um passado recente, as pesquisas sobre as práticas pedagógicas voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva. De acordo com Leite (2006): “*durante os últimos*



séculos observamos, no pensamento ocidental, uma quase hegemônica concepção de homem em que predomina a razão sobre a emoção.” (p. 7).

Esta supremacia da razão, onde muitas vezes a emoção era vista como elemento perturbador a ser controlado principalmente pela escola e pela família, foi algumas vezes contestada, mas somente começou a ceder espaço a partir do surgimento de concepções que enfatizam a cultura como determinante do desenvolvimento humano. Assim, autores propuseram uma nova visão da dimensão afetiva, não mais dissociada da cognitiva, compreendendo ambas em uma relação dialética mútua. Avancamos em direção a um entendimento no qual razão e emoção passam a ser concebidas como indissociáveis e constituintes do processo de desenvolvimento humano.

Ainda mais recente foi a configuração da dimensão afetiva como objeto de estudo. Na última década, diversos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders, 1993; Freire 1994; Codo e Gazzoti, 1999, apud Leite e Tassoni, 2002) tanto da área educacional, quanto da psicologia, têm estudado a dimensão afetiva do comportamento humano. Estes autores defendem o afeto como sendo indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

É importante salientar que a pesquisa aqui relatada insere-se entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto²⁰⁸, que vem produzindo pesquisas na perspectiva da questão da afetividade, pautadas na concepção monista de homem.

Vários pesquisadores desse grupo (Dantas, 1992; Tassoni, 2000; Colombo, 2007; Falcin, 2003; Tagliaferro, 2006; Leite, 2006) estudaram o papel da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento, centrando a atenção na mediação pedagógica desenvolvida por professores na sala de aula. Defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação o que possibilita o planejamento de condições afetivas favoráveis, facilitadoras da aprendizagem

²⁰⁸ Subgrupo do Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UNICAMP.



Essas pesquisas tiveram o foco na relação professor-aluno, especialmente focando os efeitos afetivos positivos ou negativos desta mediação. Esses estudos verificaram que é possível admitir que a afetividade se expressa através de variadas dimensões do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e não apenas nas relações interpessoais. Essas pesquisas surgem que a afetividade se faz presente nas principais decisões assumidas pelo professor, repercutindo intensamente na qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o objeto de conhecimento

Portanto, atividades bem planejadas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento por parte do professor, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos de estudos e uma motivação para participação ativa na construção de conhecimentos.

A qualidade dessas interações constitui o diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso. Segundo Leite e Tassoni “(...) *é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno.*” (Leite e Tassoni, 2002, p.13).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história das idéias em torno da Educação de Adultos no Brasil reflete a história da política educacional, que, por sua vez, reflete a história dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, a história das relações de poder.

É importante salientar a necessidade de se reconhecer que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso é necessário: conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais. Compreender que esta marca da marginalidade, neste público, dá o tom de uma educação fora do padrão e da necessidade de adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades desse aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios.

Um dos mais reconhecidos educadores na área foi Paulo Freire, que representa um marco para a EJA em termos de concepção político-filosófica. Freire (1975) afirma



a necessidade do educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização através de procedimentos pedagógicos centrados na problematização da sociedade, atuando como um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente.

A grande ousadia de Paulo Freire foi colocar o oprimido como personagem ativo e central na transformação da sua própria realidade, entendendo que nem ninguém deve ambicionar mudar a realidade do outro, e sim, fornecer ferramentas para que o outro o faça com propriedade e autonomia.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos pode ser pensada a partir do processo de *conscientização*. Segundo Freire (1975), posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele adquire e expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, mas geralmente de uma forma desapropriada e mágica. Então, faz-se necessário utilizar essa captação mágica do analfabeto, mas transformada em crítica, fazendo o homem sentir-se capaz de superar a via predominantemente reflexa e renunciar ao papel de simples objeto, exigindo ser o que é por natureza: sujeito histórico. Esse processo pode ser facilitado através de um projeto pedagógico que supõe o aluno ativo, dialógico e crítico.

A EJA visa à educação integral de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização regular na idade convencional, possibilitando-lhes o desenvolvimento integral e dando-lhes condições para a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente da cidadania.

Este dever do Estado com a Educação deve ser efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito: a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como o veículo de que se serve a Constituição para consagrar o direito à cidadania, substancial àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, em sintonia com as mudanças de ordem legal e social e, em especial, com as aspirações da parcela dos membros da sociedade que não dispõem de instrução escolar suficiente ao pleno exercício da cidadania. Esta modalidade de ensino deve permitir a melhoria do nível educacional da população - um reclamo social - em relação à qual mantém o Estado uma incômoda dívida social.

MÉTODO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTO



Não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Porém, entre as ciências humanas, vem acontecendo, há longo prazo, um movimento de busca pela superação de uma visão que prioriza uma ordem permanente e estratificada. Nessa mesma linha, defende-se que as ciências humanas não devem se conduzir, basicamente, pelos padrões das ciências naturais. Devido às suas especificidades, vários autores têm sugerido a metodologia qualitativa de pesquisa (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1991)

As peculiaridades dessa área exigiram mudanças metodológicas. Tomando por base fenômenos humanos e sociais, as novas linhas de pesquisa priorizam os aspectos qualitativos, expondo a complexidade humana e buscando observar, reconhecer e analisar os significados até então não analisados da vida social.

Lüdke e André (1986) consideram que a observação é a base da pesquisa qualitativa, que deve ser planejada rigorosamente para tornar-se um instrumento válido e fidedigno. Segundo Lüdke e André (1986):

“Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (p. 26)

Assim sendo, a presente pesquisa adotou a metodologia qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos, visando obter dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com a situação objeto de estudo.

A coleta de dados baseou-se no procedimento conhecido como *autoscopia*, que, segundo Leite e Colombo (2006), é um procedimento que consiste na gravação áudio-visual do contexto de sala de aula a ser estudado, para posterior edição e exibição, em sessões individuais, nas quais a pesquisadora instigará os sujeitos a narrarem e descreverem como se sentiram durante a atividade filmada, enquanto assistem à própria referida atividade e se confrontam consigo mesmos nas imagens videogravadas. Os dados primários, a serem analisados, são os relatos verbais dos sujeitos, gravados durante essas sessões de autoscopia.

Para os autores, o recurso da *autoscopia* representou um aprimoramento da pesquisa qualitativa. Tal fato se deve à possibilidade de o sujeito adquirir posição ativa na coleta de dados. O papel do pesquisador, na sua condição ativa no procedimento, segue no sentido de estabelecer relações de interação e condições dialógicas com o



sujeito, a *“habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão, parece ser essencial nos procedimentos”* (Leite & Colombo, 2006, p. 7).

É importante destacar o caráter inferencial dos dados científicos construídos a partir da análise dos dados coletados. Para os autores, nos procedimentos de pesquisa qualitativa envolvendo a *autoscopia*, a construção dos conhecimentos deriva de processos centrados em decisões marcadamente inferenciais, *“tais decisões são assumidas a partir da consistência e coerência dos próprios dados coletados e analisados, além, obviamente, do referencial teórico assumido previamente pelo pesquisador”* (Leite & Colombo, 2006, p. 7).

ANÁLISE DE DADOS

Após o término da coleta e transcrição, iniciou-se a fase de análise dos dados provenientes das sessões de *autoscopia*. Esta etapa consistiu em uma organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação e objetivava apresentar os dados, de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação dos mesmos. Seguiu-se a construção dos *Núcleos Temáticos*, que foram constituídos como conjuntos formados pelos recortes selecionados dos relatos dos sujeitos, que tinham em comum a mesma natureza e função, recebendo uma denominação específica. Reuniram-se os aspectos dos relatos em torno de temas que correspondem ao objetivo da pesquisa. Contudo, pelo fato de os núcleos serem amplos, houve a necessidade de criação de *subnúcleos* para que temas mais restritos fossem também abordados, possibilitando um maior detalhamento.

A seguir, serão descritos de forma muito pontual os *núcleos* e *subnúcleos*. Trata-se de um relato descritivo, organizado sistematicamente e agrupado por tema. Busca-se explicitar os dados resultantes da coleta de uma forma que permita uma visualização por completo e, de tal forma organizada, que possibilite uma compreensão dos principais pontos que emergiram após o longo processo de imersão na realidade analisada.

O Núcleo 1 foi intitulado: *Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora*. As falas agrupadas neste núcleo dizem respeito às atividades pedagógicas da professora em sala de aula, as quais possivelmente contribuíram para a construção da relação positiva dos sujeitos com os objetos de conhecimento e com a professora.



Este núcleo é dividido em nove *subnúcleos* que permitem melhor direcionar o olhar para cada atividade de ensino, a partir de diferentes perspectivas dos alunos. Os trechos de relatos foram organizados por tipo de atividade.

O subnúcleo 1.1 trata *Sobre textos e materiais de ensino*. Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. As falas nele contidas relatam sobre materiais pedagógicos utilizados pela professora, como os tipos de textos trabalhados em sala (fábulas, histórias, músicas, poesias), bem como o uso de dicionários, materiais diversos para tornar compreensível o ensino de matemática e as folhas de atividades.

O subnúcleo 1.2 aborda *Sobre a prática de dar voz ao aluno em aula*. Nele também apresentam-se relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Verificamos atividades onde o momento central envolve a questão da expressão oral, em sala de aula, por parte dos alunos, como meio de promover e participar da atividade de ensino em classe. O mais importante a ser observado é que não é apenas em momentos aleatórios ou por costume que a professora chama os alunos a expressarem-se. A participação oral dos alunos foi planejada pela professora, sendo parte constituinte das atividades de ensino.

No subnúcleo 1.3 é realizada uma incursão *Sobre estabelecer ligações entre os textos e a vida dos alunos*. Observa-se nos relatos dos alunos falas sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula onde a professora estabelece, intencionalmente, uma conexão ou comparação entre o texto em questão e a vida dos alunos. Nessa prática, o momento central envolve a narrativa do aluno sobre sua experiência particular relacionada ao texto.

No subnúcleo seguinte, o 1.4, a reflexão é *Sobre momentos de explicação coletiva*. Aqui observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino nos quais a professora realiza uma instrução a respeito da atividade a ser realizada, com base na explicação coletiva para todos os alunos. A diferença, nesse caso, é que, geralmente, em turmas multidisciplinares como esta, as atividades são direcionadas para cada aluno em seus diferentes níveis de escolarização, na mesma sala. Quando ocorre instrução para uma atividade coletiva, trata-se de uma proposta onde a professora busca unir a turma.

Explicitando fato interessante e inesperado, o subnúcleo 1.5 trata *Sobre atividades na lousa*. Nele foram reunidos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas na lousa. A prática de convidar os alunos para irem



até a lousa é muito comum nas aulas da professora e foi referida por muitos alunos como uma das atividades preferidas. Nesses momentos, a professora se posiciona próxima ao aluno e o auxilia na atividade. Ao contrário de causar constrangimento ou desconforto por terem que se expor e, muitas vezes, serem corrigidos perante a turma toda, os alunos apreciam muito esses momentos.

Já no subnúcleo 1.6, observamos *Sobre atividades individuais no caderno*. Destacamos relatos dos alunos sobre momentos sozinhos em suas carteiras para as atividades individuais, planejadas e previamente orientadas. Foi possível observar, em tal prática, vários aspectos importantes da atuação pedagógica, como estimular a autonomia dos alunos, levá-los a sentirem-se capazes e propiciar a superação das dificuldades e inseguranças.

O subnúcleo 1.7 traz um ponto muito importante, ao tratar *Sobre atividades usadas como diagnóstico*. Observamos relatos dos alunos sobre diferentes atividades realizadas, que eles assumem como forma de a professora diagnosticar o desenvolvimento da turma. Durante o decorrer das observações em sala de aula, foi possível perceber que a professora desenvolve intenso trabalho diagnóstico durante todas as atividades de ensino. Seu atendimento, praticamente individual e constante, permitiu à pesquisadora observar a existência de um mapeamento de dificuldades, que eram detectadas através de atividades planejadas de forma direcionada para esse fim, ou então aconteciam durante outras atividades, sendo clara a preocupação constante da professora em reconhecer os pontos de dificuldade de cada aluno. Ficava latente a sua atuação no sentido de acreditar na possibilidade de aprender a partir de erros, passíveis de serem revistos, ao se discutirem tais questões com cada aluno.

O subnúcleo 1.8 trata *Sobre a fonética das letras do alfabeto*. Expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora de falar as letras do alfabeto, os seus fonemas, enfatizando a sonorização e a articulação. Nas práticas da professora, o trabalho com o som das letras é muito intenso. Sempre que existe alguma dificuldade de escrita ela se posiciona próxima ao aluno, foca seu olhar nele, articula com a boca e emite o som da letra, pedindo que o aluno diga o nome da letra. Os alunos sempre reconhecem a letra a partir da sonorização do seu fonema, feita pela professora.

O último subnúcleo do núcleo 1, o 1.9, trata *Sobre o uso do caderno como meio de recordar*. Este subnúcleo mostra relatos dos alunos sobre a prática da professora pedir-lhes para sempre consultarem informações anteriormente estudadas em



seu caderno. Nessa prática, o momento central envolve a busca dos alunos pelas suas próprias anotações.

O Núcleo 2 abordou as *Especificidades do trabalho pedagógico*. Este segundo núcleo discute momentos específicos das atividades de ensino. São aspectos pontuais que ocorrem em determinados momentos das práticas pedagógicas.

O subnúcleo 2.1 trata *Sobre as correções*. Apresenta relatos dos alunos sobre momentos de correção durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, corrige as atividades realizadas. Diferente do que se pode supor, a correção direta, ao invés de causar constrangimento no aluno adulto, o faz sentir-se respeitado e alvo da atenção e preocupação da professora.

O segundo subnúcleo do núcleo 2, o 2.2, trata *Sobre a retomada e continuidade de conteúdos*. Discute relatos dos alunos sobre momentos de retomada e continuação dos conteúdos durante as atividades de ensino desenvolvidas. Trata-se de momentos onde aulas anteriores são recordadas e atividades inacabadas são retomadas para serem finalizadas. Percebemos que a professora, ao retomar uma atividade, volta a abordar conteúdos que não foram bem entendidos pelos alunos, transformando esses momentos de recordação em possibilidades de aprendizado.

Explicitado em falas importantes, o subnúcleo 2.3 trata *Sobre a proximidade física professor-aluno*. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, aborda especificamente as dificuldades de cada um, em momentos de proximidade física. Todos os sujeitos, de forma geral, apontaram a proximidade física com o professor como uma das características mais marcantes e mais apreciadas. Os momentos nos quais a professora vai até a carteira de cada aluno, prática extremamente frequente, são acusados como “o melhor momento da aula”, “onde aprendemos melhor”, ou “quando aprendemos mais rápido”.

O quarto e último subnúcleo do núcleo 2, o 2.4, trata *Sobre a postura questionadora da professora*. Apresenta relatos dos alunos sobre momentos onde a professora, ao invés de responder às perguntas dos alunos, acaba por replicar, na forma de novas perguntas, levantando mais questões e direcionando suas indagações de forma que o aluno construa a resposta. São situações onde a professora assume uma postura questionadora, desafiando os alunos a refletir.

O Núcleo 3 realiza uma incursão nas *Características da professora*. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas; portanto,



trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora. Este núcleo aborda os seguintes aspectos: a relação afetiva professor-aluno e a imagem que os alunos têm da professora

No subnúcleo 3.1 discutimos *Sobre a relação afetiva professor-aluno*. São relatos diretamente relacionados à postura da professora durante as atividades de ensino. No decorrer do trabalho pedagógico, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. Um dos aspectos que mais se destacaram foi a frequência com a qual ela se mantinha próxima de seus alunos. Tal postura estabelecia grande cumplicidade no processo de aprendizagem, sendo muito valorizada nas verbalizações dos sujeitos.

Já no subnúcleo 3.2 fala-se Sobre a imagem que os alunos têm da professora. Embora muito próximo ao anterior, apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a opinião deles a seu respeito. A diferença é que, neste núcleo, a opinião não está diretamente relacionada com a postura da professora durante as atividades de ensino. Surgem, nas falas, comentários que demonstram o reconhecimento dos alunos a respeito da boa intenção, dedicação, seriedade e competência da professora.

Notamos que a imagem que os alunos têm dela não depende unicamente das suas atitudes enquanto professora, mas também da sua postura enquanto pessoa. Atenção para ouvir os problemas, conversar sobre a vida de cada um, partilhar momentos importantes, são aspectos que fazem a diferença para o aluno adulto, levando-o a acreditar que a professora se preocupa com eles, criando um vínculo importante para a motivação do aluno.

O Núcleo 4 é o último, e trata sobre *As consequências do processo de mediação*. Diz respeito aos impactos observados do processo de mediação nos alunos, que contribuem para formar a relação deles com os objetos de estudo.

O subnúcleo 4.1 aborda *Sobre a relação aluno-objeto de conhecimento*. Apresenta relatos dos alunos sobre determinados conteúdos de ensino. São verbalizações que falam sobre a relação deles com as áreas do conhecimento, explicitando preferências ou dificuldades. As observações realizadas permitem inferir que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Os alunos não relatam apenas dificuldade ou facilidade com conteúdos, mas relatam prazer em aprender.

No subnúcleo 4.2, discutimos *Sobre a emoção de aprender a ler*. Observamos relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à alfabetização e à aquisição de conhecimentos escolares. A alegria e emoção declaradas por eles pelo fato de



aprenderem a ler nos permite observar uma necessidade de completude pessoal, um desejo de completar um vazio, de realizar um sonho.

Ainda foi necessário discutir, no subnúcleo 4.3, Sobre a relação com a escola e com os outros alunos. Tais dados surgiram nos relatos dos alunos, expondo sobre o sentimento relacionado à interação com os demais alunos e sobre o que sentem pela escola. Percebemos que a professora propicia intencionalmente a interação entre os alunos e participa desses momentos. Observamos, pelas falas, que a professora considera as diferenças entre os alunos como uma forma de ocasionar o enriquecimento das atividades de aprendizagem, levando-os a ajudarem-se não apenas nas atividades pensadas para esse fim de interação. Ela valorizava a interação construtiva entre eles em todos os momentos.

O último subnúcleo, o 4.4, abordou o importante tema Sobre a auto-estima do aluno. Foca-se nos relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à sua auto-estima. O que os alunos pensam de si mesmos e de seu desempenho como estudantes. Notamos os alunos adultos manifestam as marcas de uma não vivência da escolarização, expressando culpa pelo fato de terem dificuldades com a aprendizagem, gerando sentimentos de inferioridade, implicando em dificuldades no processo de aprendizagem por acreditarem na sua própria ou incapacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de análise, foi possível, através dos dados, observar o quanto a mediação da professora propicia situações capazes de produzir diversos sentimentos e emoções que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para torná-lo mais eficaz e proveitoso. Os dados sugerem que podemos inferir que a afetividade pode ser identificada na dinâmica de sala de aula nas mais variadas formas de manifestação, confirmando o pressuposto da pesquisa.

A partir dos dados, é possível inferir que existe uma sensibilidade por parte dos alunos adultos a respeito do tipo de mediação realizada pela professora, deixando transparecer a forma como eles são afetados, provocando diversos sentimentos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, interferindo na relação com os conteúdos e também na imagem que cada aluno tem de si mesmo.

Cabe ao educador encontrar meios de ajudar os alunos a acreditarem em si mesmos, demonstrando que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de alegria e orgulho: auxiliar o aluno a identificar o valor e a utilidade do



estudo em sua vida, por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano, desenvolvendo aulas dinâmicas e estimulantes; valorizar e aproveitar os conhecimentos e as habilidades de cada um; promover o sentimento de grupo, pois quando criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades.

Os dados analisados evidenciam que, ao decidir pelos materiais culturais relacionados com a realidade cotidiana e com a história de vida dos alunos adultos, a professora possibilitou que o desenvolvimento fosse prazeroso para os sujeitos, uma vez que os materiais culturais utilizados possuem significados compartilhados socialmente, fazendo parte do campo de significação do aluno. As atividades observadas previam oportunidades para o ensino do sistema de escrita, em um contexto que incluía as práticas sociais de leitura e escrita e a participação dos alunos, que sempre tinham voz durante a atividade.

Notamos que, no campo da EJA, a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. O aluno adulto só aceita aprender com quem outorga confiança, conferindo-lhe o direito de ensiná-lo. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular. Foi comum encontrar, nas falas dos alunos, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e ao desejo de compreendê-los e querer o melhor deles. Pôde-se reconhecer uma professora atuante, observadora, intérprete perspicaz das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos.

Afirmamos ainda que, na modalidade EJA, principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades e estudos, havendo a criação de um vínculo afetivo positivo entre professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias e verifica-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado. Como os dados aqui demonstram.

Portanto, na atuação com jovens e adultos, a preocupação com a dimensão afetiva faz-se de fundamental importância. O professor deve atuar criando um vínculo afetivo positivo visando desenvolver uma boa relação escolar para alunos que, muitas vezes, estão voltando para uma escola que os excluiu, uma escola que é instrumento de uma sociedade que os desvaloriza exatamente pela sua não escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AGUIAR, W.M.J & OZELLA, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. (Vol.26, no.2, p.222-245). *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília.

ALMEIDA, A. R. S. (1997). A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. (Vol. 13, no 2, p. 239-249) *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Instituto de Psicologia, UNB.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1991). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.

COLOMBO, F. (2007). *Aquisição da escrita: A Afetividade nas Atividades de Ensino Desenvolvidas pelo Professor*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DANTAS, H., & OLIVEIRA, M. K. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DI PIERRO, M. C. (2005). Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. (Vol. 26, ed. especial). *Educação e Sociedade*, Campinas.

DONADON, D. G. (2009). *Educação de Jovens e Adultos: A Dimensão Afetiva na Mediação Pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FALCIN, D. C. (2003). *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

FREIRE, P. (1975). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



_____. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEITE, S. A. S.(org). (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITE, S. A. S. & COLOMBO, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. **IN:** Pimenta, S. G.; Ghedin,E.; Franco M. A. S. (Orgs) *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.

LEITE, S. A. & TASSONI, E.C.M. (2002) A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa do psicólogo.

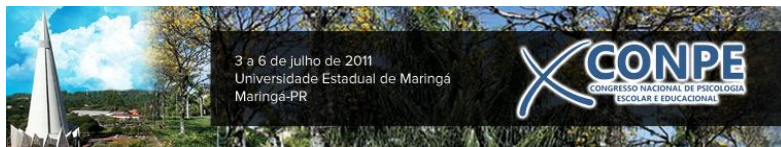
LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

OLIVEIRA, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygoosky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

RIBEIRO, V. M. M. (2001). *Educação para jovens e adultos: proposta curricular – 1º segmento (texto final)*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.

TAGLIAFERRO, A. R. (2006) Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

TASSONI, E. C. M. (2000). *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.



VYGOTSKY, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

_____. (1979). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Klênio Antônio Sousa

klenioantonio@yahoo.com.br

Juliane Madureira Ferreira

julienemf@yahoo.com.br

Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia –
ESEBA/UFU-MG

RESUMO

A inserção do psicólogo no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como uma oportunidade de estudo de um campo, uma vez que, investigar e entender questões específicas desta modalidade, como o significado do abandono e do retorno à escola, constitui-se prática importante para direcionar ações deste profissional. Além disto, nos últimos anos, esta modalidade tem recebido adolescentes na faixa entre 18 e 25 anos revelando um novo cenário na educação de jovens e adultos e apresentando um desafio para professores das diversas áreas, incluindo da psicologia, uma vez que este público mais jovem frequenta o mesmo espaço que adultos. O presente trabalho visa discorrer sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência as discussões sobre a psicologia escolar/educacional da teoria histórico-cultural. Para tanto, apresenta-se reflexões sobre a atuação desse profissional a partir da realidade da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Colégio de Aplicação localizado no município de Uberlândia, Minas Gerais. A referida escola atende a aproximadamente 70 alunos na EJA com um corpo docente multidisciplinar, que conta com a participação do psicólogo escolar. Neste contexto, o docente da área de psicologia escolar oferece diversos espaços de acompanhamento psicopedagógico, a exemplo; oficinas de orientação e organização de estudos, intervenções psicopedagógicas em sala de aula, trabalhando temas que auxiliem no processo de escolarização dos alunos e intervenções individualizadas que atendem as demandas dos alunos nas questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem. Com base nessas práticas observamos a importância do trabalho



da psicologia dentro da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que tange a compreensão do espaço escolar nessa faixa etária e no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos a se organizarem para responderem às demandas desse espaço.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, psicologia escolar, orientação

A Educação de Jovens e Adultos na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

A educação de jovens (EJA) e adultos ainda se constitui campo novo de pesquisas e atuação da área da psicologia escolar, visto que ainda são escassas as produções científicas dentro dessa área de conhecimento que discorram sobre a temática da EJA. A dificuldade de encontrar materiais que norteiem a prática do psicólogo escolar na educação básica voltada para um público adulto tornou-se o principal elemento motivador para que buscássemos, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG (Eseba/UFU)²⁰⁹, sistematizar as reflexões e práticas que vem sendo desenvolvidas nos últimos anos junto a esse público específico.

Assim, o presente trabalho versa apresentar tais reflexões e práticas, explicitando possibilidades da atuação do psicólogo escolar como docente (interferindo no processo de ensino/aprendizagem do aluno), junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, julga-se necessário contextualizar sobre o papel da escola para EJA, o espaço da Escola de Educação Básica da UFU e explicitar, mesmo que brevemente, o histórico da própria Educação de Jovens e Adultos na instituição.

A escola é a instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história. Cada sociedade irá selecionar e legitimar determinado conjunto de conhecimentos que deverão ser transmitidos pelo ambiente. No contexto da educação de jovens e adultos não é diferente, apesar do aluno ser adulto e ter ou não uma história escolar anterior, ele também está participando de um processo de escolarização, um processo de

²⁰⁹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, que conta com uma equipe docente para a Educação de Jovens e Adultos.



desenvolvimento através da aprendizagem. Desse modo, pode-se entender que não é o tempo/espaço que define o contexto, mas o seu objetivo.

A contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros. Para isso é necessário que a escola, através de suas estruturas, métodos e práticas, considere a história desse sujeito, suas expectativas, seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e, principalmente, o seu processo de desenvolvimento.

Além disto, é fundamental que os relacionamentos interpessoais possibilitem, se necessário, a superação das normas estabelecidas e desenvolvam novos conhecimentos. Assim, além de ser um local onde o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas pela espécie humana, a escola também deve desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante. Isto significa que não basta, apenas, fornecer as informações acadêmicas, pois é necessário que o contexto escolar se constitua em um espaço de construção de novos conhecimentos, possibilitando que o indivíduo que participa desse processo consiga responder de forma mais eficiente às demandas do seu ambiente social.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido dentro da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia busca contemplar a formação global desse sujeito, oferecendo a ele todos os recursos que são disponibilizados para os demais alunos da escola no ensino fundamental regular, além de disponibilizar atividades extracurriculares voltadas para essa faixa etária adulta.

A Eseba configura-se como o colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia e oferece além da Educação Básica na modalidade regular de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), a Educação de Jovens e Adultos nas quatro séries finais do ensino fundamental: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Essa modalidade foi inserida na Escola há mais de 10 anos através de um Projeto de Ensino elaborado e defendido pelos professores da própria Eseba e vem sendo oferecido desde então pela Instituição.

O trabalho da psicologia escolar, entretanto, inicia-se apenas em 2007, quando os docentes da área da psicologia escolar entram em contato com os alunos e com as demandas da EJA. A partir desse ano, várias foram as estratégias de atuação realizadas junto a esses alunos com o objetivo de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos



mesmos, mesmo a área da psicologia escolar não tendo a disponibilidade de um docente específico para EJA. Os trabalhos realizados giravam em torno do atendimento psicoeducacional individual (alunos são encaminhados para atendimentos) e intervenções psicopedagógicas pontuais fora da sala de aula com grupos específicos de alunos.

Em 2010 com a reestruturação da área da psicologia escolar e ampliação do seu quadro docente, foi possível também abrir novas frentes de atuação na EJA, possibilitando implementar o trabalho de intervenções regulares em sala de aula a partir das demandas de cada turma. E é justamente sobre esse trabalho que vamos discutir nas linhas abaixo.

Definindo o perfil da demanda da EJA e o trabalho da psicologia escolar

Durante o processo de estruturação do trabalho do psicólogo escolar junto aos alunos da EJA, julgou-se imprescindível antes de iniciar qualquer trabalho direto com o aluno, fazer um levantamento geral do perfil da demanda dessa modalidade de ensino. Para fazer tal caracterização, os psicólogos utilizaram métodos investigativos na busca de conhecer a realidade de seus alunos, suas expectativas e a dinâmica de funcionamento institucional por eles estabelecida.

Para esse processo foram utilizadas dinâmicas de grupos, observações nos contextos escolares, conversas informais com os próprios alunos, diálogos permanentes com os demais professores da instituição e intervenções em sala de aula. A partir dessa investigação foi possível perceber que diferentes são os perfis dos alunos da EJA na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG. As idades variam entre 18 e 60 anos e, junto com elas, há diferenças também nas aspirações (expectativas futuras), estratégias de aprendizagem e posturas em relação aos estudos.

Para alguns alunos, o retorno à escola e ao processo de ensino/aprendizagem formal se relaciona a possibilidade de melhoria na qualidade de vida através da progressão no nível de escolaridade, isso porque permitirá a essas pessoas busca um novo emprego ou um aumento de salário naquele já existente. Para outro grupo, a escola traz a possibilidade de aumentar as relações interpessoais na vida do sujeito, permitindo que o mesmo tenha outros espaços para compartilhar. Há ainda aqueles que retornaram à escola por imposições dos familiares, com o objetivo apenas de conquistar um certificado de escolaridade.

Em investigação realizada em sala de aula sobre “o que é aprender” e “como é que aprendemos”, foi possível identificar uma dificuldade, por parte desses alunos, em



analisar seus próprios mecanismos de aprendizagem e explicitar verbalmente a sua compreensão sobre o que seja o processo de aprender. As respostas para a pergunta “o que significa pra você aprender” variaram entre *decorar*_(SIS)²¹⁰, *memorizar*_(SIS), *conhecer*_(SIS), *descobrir coisas*_(SIS), *ter sucesso*_(SIS). Para a pergunta “como é que nós aprendemos”, é possível perceber maior dificuldade na sistematização das respostas. Os alunos da EJA relacionam o processo de aprendizagem a comportamentos específicos tais como: *prestando atenção*, *vindo a aula*, *escutando o professor*, *estudando em casa*, *lendo*. Os comportamentos descritos pelos alunos estão diretamente relacionados com a experiência escolar e com o contexto da sala de aula. Por essa breve análise de dados do processo de investigação para caracterização do perfil de demanda da EJA é possível apontar como, para esses alunos, a ideia da aprendizagem está ligada ao pertencer à escola. O que poderia contribuir para dificuldade dos mesmos em reconhecerem seus próprios processos de aprendizagem e a importância dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente por cada um deles, independente da experiência escolar anterior.

Neste sentido, o próprio processo de investigação realizada pelo psicólogo sobre a temática, proporcionou um momento de aprendizagem para os alunos que, através do processo reflexivo, tiveram a oportunidade de exercitarem a autoanálise e síntese sobre os temas solicitados. Durante essa atividade, já foi possível identificar um dos elementos que o psicólogo escolar pode contribuir para o processo de escolarização dos alunos da EJA, o oferecimento de espaços de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Sobre a relação entre grau de escolaridade e qualidade de vida que é realizada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, Salvador (1999, pág.189), quando se remetendo ao aluno adulto, expõe que:

É inegável, por um lado, que as pessoas com baixos níveis de formação ou sem qualquer formação estejam em inferioridade de condições em relação aos seus concidadãos com melhores níveis de formação, tanto pela sua promoção pessoal e profissional como pelas suas possibilidades de desfrutar da vida. Várias são as possibilidades de ações do psicólogo escolar nesta modalidade.

Outro aspecto levantado e que deve ser considerado para este público é a questão do retorno à escola. Em sua maioria, são alunos que passaram longos anos fora

²¹⁰ A sigla SIC refere-se a Segundo Informações do Sujeito.



do contexto escolar. Alguns já formaram famílias, alguns até mesmo acompanham o filho na escola e se tornam colegas de classe.

Prevalece em muitos alunos, de acordo com a experiência na ESEBA, o sentimento de menos valia, de “...não mais dar conta dos estudos...”, como na fala de vários deles. Há também a experiência de fracasso escolar como relatado nas sessões de orientação. Esta experiência traz em seu bojo a sensação de não-pertencimento à escola, sendo parte do trabalho do psicólogo escolar, a desconstrução deste mito. Como postulado por Oliveira (2004, pág. 228):

A superação da exclusão do mundo letrado e escolarizado passaria, [...] não apenas pela oferta de oportunidade formal de elevação de escolaridade, mas pela apropriação da escola, pelos sujeitos adultos, como lugar social que é de todos os atores que nela interagem.

Di Pierro (2001, pág. 70) discorrendo sobre soluções para o impasse da EJA diz que um dos passos é “...superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada” (grifo do autor).” Outra superação é “...deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-las a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais.”

Salvador (1999, pág. 192) reitera que as principais funções da educação de jovens e adultos são a de oportunizar qualificações que não tiveram em idade jovem, o ensino que amplie seus horizontes, favoreça o desenvolvimento da personalidade, atualize sua competência profissional e promova ação comunitária.

Através dessa investigação foi possível identificar que o perfil de alunos da EJA na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2010/2011 caracteriza-se por: alunos com faixa etária variada (18 a 60 anos), cujos objetivos com o processo de escolarização perpassam por diferentes elementos motivacionais, que existe uma dificuldade grande por parte dos mesmos no processo de identificação do seu próprio processo de aprendizagem e que elementos afetivo emocionais influenciam grandemente em suas decisões.

Mediante todos os elementos encontrados no processo de investigação e a partir das reflexões sobre o papel da escola para esse público específico, nos é permitido



definir quais seriam, então, os objetivos do trabalho do psicólogo escolar e quais são as possibilidades de trabalho junto aos alunos jovens e adultos. Evidentemente que a apresentação de propostas de ação aqui discutidas, está circunscrita na realidade de um colégio de aplicação. Mas entende-se que o psicólogo escolar não necessariamente tem que se embasar nessa realidade, mas pode construir a partir dela.

Os objetivos e as especificidades do trabalho do psicólogo escolar na EJA

É preciso reconhecer que a atuação do psicólogo na Educação de Jovens e Adultos ainda é e, por certo será, um processo em construção. Oliveira (2004, pág. 227) expõe que:

...os jovens e adultos concretos que se encontram na sala de aula deveriam ser objeto de conhecimento aprofundado, por meio da investigação sobre seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens, a partir do qual poderia ser estabelecido um diálogo com os instrumentos, signos e modos de pensar que são próprios da escola....

Neste sentido, a contribuição que se visa fazer está na reflexão sobre algumas práticas já implementadas no contexto escolar. Essas práticas respaldam-se num referencial teórico sobre o papel do psicólogo (Almeida, 2003; Martinez, 2005) que aponta para uma prática reflexiva, que considera os aspectos culturais historicamente construídos, a identidade social do sujeito e as inúmeras relações que o mesmo pode estabelecer com seu meio. Por essa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar junto ao aluno não pode acontecer separada da análise do contexto escolar, das intervenções junto aos demais docentes e junto à organização pedagógica proposta. A psicologia escolar cumprindo um papel ético e de compromisso social necessita fazer as interlocuções entre os vários atores (elementos) que estão presentes no contexto escolar, ouvindo e intervindo em todas as instâncias possíveis.

Andrada (2005) aponta que, o psicólogo educacional/escolar precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola, e a partir delas promover oportunidades de reflexão neste contexto, com todos os seus sujeitos. É necessário despir-se de quaisquer pré-julgamentos, inserindo-se com um olhar aberto de pesquisador, que seja capaz de pensar em uma intervenção transpondo as barreiras do que já é usual e cotidiano para esses alunos e educadores. Entender as características, os desafios e as expectativas que estão presentes nessa realidade é fundamental para que este profissional possa estruturar sua atuação de modo à melhor o atendimento educacional oferecidos pelas Instituições de Ensino. Por essa perspectiva, as intervenções realizadas na Escola de Educação



Básica da Universidade Federal de Uberlândia foram estruturadas e realizadas tendo como pano de fundo: (1) os aspectos provenientes das demandas dos alunos, fossem elas de ordem afetivo/emocionais, cognitivas ou interacionais; (2) das demandas provenientes dos demais docentes em relação ao processo de ensino/aprendizagem; (3) das análises conjunturais realizadas para se compreender os aspectos culturais estabelecidos neste contexto; e por fim, (4) aspectos relacionados com a proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da escola.

As oficinas de orientação e organização de estudos

Uma das possibilidades de atuação na EJA são as oficinas de orientação e organização de estudos ou oficinas psicoeducacionais. Na ESEBA/UFU esta modalidade de trabalho acontece com periodicidade semanal com encontros de 50 minutos. Os alunos chegam a estas oficinas por diferentes caminhos: demanda espontânea, indicação do professor a partir das reuniões com o psicólogo escolar (reuniões de diálogo), indicação do professor a partir de conversas informais no dia a dia da escola. Participam destas oficinas alunos que apresentam dificuldades no processo de organização pessoal para os estudos em casa e na sala de aula, alunos que precisam de auxílio para estabelecerem estratégias de aprendizagem, alunos que necessitam de ajuda para reconhecerem o seu próprio processo de aprendizagem e, até mesmo, alunos cujo no processo de escolarização vivenciam situações que podem ser perturbadoras para a aprendizagem, tais como: ansiedade, baixa autoestima, dificuldades de organização de conteúdo.

Diante dessa demanda, a psicologia escolar enquanto área de conhecimento dentro da escola dentro da Eseba entende que, faz parte das atribuições desse docente, possibilitar espaços psicopedagógico capazes de oferecer aos alunos o auxílio que lhes é necessário. A intervenção pedagógica realizada pela psicologia escolar atua no sentido de oferecer para o aluno uma aprendizagem voltada para a prática do aprender, ou seja, constrói com o aluno o processo do aprender a aprender, levando em consideração para isso, as especificidades desse grupo de alunos tanto nos seus aspectos cognitivos (desenvolvimento adulto) quanto dos seus aspectos afetivo-emocionais (sentimentos, sensações, relações interpessoais, relações de tempo e espaço e etc).

Os encontros são denominados de Oficinas e diferentes são os recursos de trabalho nesse contexto. Nesses encontros, privilegia-se as demandas que os alunos



suscitam a partir do contato com a sala de aula, a exemplo: dificuldade de se organizarem para os estudos, dificuldade nas relações interpessoais dentro da escola e problemas enfrentados fora da escola que interferem no processo de escolarização (pressão da família, dificuldade de conciliar estudo e trabalho e etc). O movimento inicial para a estruturação das oficinas parte do próprio docente da psicologia escolar, que por sua vez, vai ao encontro desses alunos em sala de aula e oferece o momento para a construção de um espaço de reflexão sobre essas temáticas. Os alunos apresentam suas demandas e a partir disso inicia-se a construção da Oficina. O termo oficina é usado por entendermos que significa o ambiente de construção de algo, ou seja, nada está pronto.

Dentro dessa perspectiva, tivemos dois movimentos distintos para a estruturação desses momentos, o primeiro se deu a partir da necessidade de se oferecer para os alunos um trabalho de estimulação à meta-aprendizagem. Essa proposta voltou-se para a interlocução entre das demandas de dificuldade de organização para os estudos, apresentadas pelos alunos, e as queixas de falta de recursos para a construção dos conteúdos em sala de aula apresentadas pelos professores.

Foram estruturados cinco momentos para esse trabalho. O tema central foi a construção de estratégias para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Foram utilizados exercícios que permitissem os alunos a exercitarem operações mentais específicas, tais como: Processo de Identificação, Diferenciação, Comparação, Classificação, Percepção Analítica, Pensamento Dedutivo/Indutivo e Pensamento Inferencial. Esses exercícios partiam dos próprios conteúdos que os alunos estavam vendo em sala de aula, tendo como diferencial do trabalho não o conteúdo em si, mas a estimulação das funções cognitivas através da mediação da aprendizagem utilizada nesses momentos. Essa mediação foi realizada evidenciando para o aluno as operações mentais que os mesmos estavam exercitando e a relação direta entre o que ele estava pensando e sentindo no momento da construção daquele conteúdo às possibilidades de construção dos conteúdos a partir dessa compreensão.

A segunda proposta de trabalho foi em direção a auxiliar os alunos no processo de escolarização intervindo, através das oficinas, na reflexão sobre os problemas apresentados por eles. Nesses momentos, encontrou-se na adaptação do modelo de intervenção psicológica das Oficinas proposta por Rasera (2004), a metodologia que se encaixou na dinâmica com a qual se objetivava trabalhar. A metodologia de trabalho da oficina (RASERA, 2004a) é dividida em quatro fases distintas: Aquecimento



inespecífico (atividade de relaxamento e concentração dos participantes, para que os mesmos sintam-se a vontade no engajamento das atividades previstas. Essa fase busca quebrar barreiras ou tensões que podem atrapalhar o processo.); Aquecimento específico (atividade específica de preparação para a proposta de trabalho, ou tema do encontro. Essa atividade prepara de forma objetiva os participantes para o entrosamento necessário na atividade.); Desenvolvimento (atividade elaborada para trabalhar o tema do encontro propriamente dito. É neste momento que se desenvolve com os participantes, novas formas de significar conceitos e a apresentação de novos constructos.); Fechamento (encerramento da proposta de trabalho com os comentários, diálogos e discussões dos participantes. Neste momento pode-se observar quais foram as transformações ocorridas).

Evidentemente, que essa metodologia de atuação sofreu adequações importantes para que fosse pertinente o seu uso no contexto educacional com a finalidade escolar/educacional. Esses momentos visaram à construção conjunta de novas perspectivas para o processo de escolarização, abrindo espaços para a reflexão sobre estratégias para a resolução de problemas dentro do contexto escolar.

O grupo de alunos que participaram das oficinas não é fixo, ou seja, é permitida a entrada de novos alunos quando se faz necessário, mas estabelece-se um número de participantes de cinco a oito alunos. Nesse processo, os alunos vão, aos poucos, se apropriando de seus processos de aprendizagem. Allessandrini (1996, pág 22) expõe que:

Quando ocorre a dificuldade em aprendizagem, e o aluno se depara com a necessidade de reestruturar a própria maneira de aprender, novos caminhos e experiências tornam-se fundamentais para que seja possível redescobrir o valor, a importância e o sentido do conhecimento. Não apenas para que haja um desempenho escolar qualitativamente bom, mas para que viva melhor.

Oliveira (2004, pág. 224) arrola algumas das características do funcionamento cognitivo do adulto de pouca escolaridade como: pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, pouca utilização de procedimentos metacognitivos.

As orientações individuais com os alunos



A Psicologia Escolar da ESEBA/UFU tem funcionado também com o sistema de plantões, ou seja, é disponibilizado um profissional para acompanhar o cotidiano da escola e atender às demandas emergenciais que dizem respeito ao processo psicopedagógico no contexto escolar. Não se trata de uma modalidade de atendimento/acolhimento clínico, como feito em consultórios ou clínicas psicológicas, mas um serviço com enfoque psicoeducacional que oferece uma escuta específica e cuidadosa dada à especificidade do trabalho do psicólogo. Este momento constitui-se no espaço de diálogo com os alunos que vêm no serviço uma oportunidade de escuta, de autoescuta e de reflexão sobre suas experiências passadas de fracasso escolar, suas questões pessoais e relacionais que estejam interferindo diretamente em seu escolarização.

A orientação individual oferece um momento de escuta terapêutica que possibilita a este aluno *Ser* e *Estar* neste ambiente sem críticas ao seu processo de escolarização, sem punições. Fiori, em prefácio para Freire explica que:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1987, pág. 11)

Esta abertura ao diálogo com o profissional da psicologia acolhe este aluno, auxilia-o a diminuir a ansiedade/angústias e permite que o mesmo possa prosseguir em seus estudos sabendo que terá um apoio para diversas questões pessoais que por ventura venham atravessar seu processo de aprendizagem. A partir dessas ações temos como resultado uma significativa diminuição no número de alunos que deixam de fazer avaliações ou assistirem a determinadas aulas em decorrência de insegurança ou medo de fracassar, pois os mesmos são trabalhados junto com o aluno a partir de outras experiências de aprendizagem (escolares ou não) que o aluno já teve, no movimento de fortalecimento das estratégias de aprendizagem.

As intervenções psicoeducacionais em sala de aula

É preciso, como Paulo Freire, promover educação problematizadora, que não considere os homens meros depositários de conhecimento. A EJA precisa de práticas críticas que considerem a realidade dos alunos e que ao mesmo tempo traga esta mesma realidade para dentro da sala de aula. Problematizar é tornar real o diálogo



escola-mundo, escola-realidade. Os alunos da EJA trazem suas experiências para o contexto escolar e por vezes buscam nos conteúdos, um sentido para o conhecimento.

A intervenção em sala de aula é a oportunidade de o psicólogo escolar estar em contato com o ambiente de sala, com toda a turma. Tais intervenções são planejadas com o professor da aula e, assim como nas oficinas, é estruturada a partir das demandas apresentadas pela turma ou pelo próprio professor. Nesses momentos, a turma como um todo participa da aula e é beneficiada pelo tema que será trabalhado. O que difere a intervenção em sala da oficina psicoeducacional é justamente o número de alunos que dela participam e a objetividade com que os temas são trabalhados.

São levados para a sala temas de importância para o processo educativo e de aprendizagem como: relações interpessoais, memória, atenção, hábitos de estudo, práticas sistematizadas de estudo.

Considerações Finais

O trabalho do psicólogo escolar que vem sendo desenvolvido na Eseba ainda está bastante recente e necessita de muito investimento acadêmico para se solidificar a ponto de ser considerado uma prática estruturada. Entretanto, o objetivo dessa discussão foi justamente apresentar os caminhos que têm sido percorridos na Eseba e os resultados preliminares alcançados a fim de possibilitar que novas discussões sejam suscitadas. Avista-se uma luz no fim do túnel ao se perceber resultados de motivação e satisfação com os alunos – ainda não temos instrumentos de avaliação desta prática a não ser os depoimentos de alunos e professores. Um trabalho como este, no início, construindo referenciais tem a vantagem de nos fazer pesquisar, experimentar, estudar. Espera-se que também possa servir de referência para futuros trabalhos.

Referências:

- Andrada, E. G. (2005) **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar** in Psicologia, Reflexão e Crítica, 18(2).pp196-199, URGs.Almeida, S. F. C. (org) (2003)**Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP. Alínea
- Allessandrini, C. D. (1996) **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Di Pierro, M.C. (2001). **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, XXI, n.55, novembro. Unicamp, Campinas, São Paulo.
- Freire, Paulo (1987) **Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro, Paz e Terra.



Martinez, A. M (2005) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas, SP. Alínea.

Oliveira, M.K. (2004). **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Revista Educação & Pesquisa, v. 30, n.2 p.211-219, maio/ago. São Paulo

Rasera, E. F. & Japur, M (2004a) Desafios da aproximação do construcionismo social ao campo da psicoterapia. *Estudos de Psicologia* . Natal, vol.9, pp431-439.

Rasera, E. F (2004) Terapia de grupo como construção social. In Rasera, E F(2004) *Grupo como construção social*(pp. 57-71) Tese de doutorado, faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Salvador, C.C. (1999) **As práticas educativas dirigidas aos adultos: a educação permanente**. In: Psicologia da Educação. Porto Alegre, Artmed.



EDUCAÇÃO DO CORPO²¹¹

Célia Ratusniak – celia5696@hotmail.com

Mestranda PPGE - UFSC

Agência financiadora – SETI-PR

Pedagogização do sexo da criança: *dupla afirmação, de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo 'natural' e 'contra a natureza', traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais.* A História da Sexualidade. Foucault

Esse artigo é resultado de algumas reflexões propiciadas pela minha experiência de professora orientadora do projeto de extensão Ação Educativa Contra a Exploração e o Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes em União da Vitória, que se iniciou em dezembro de 2009.

Discutir o abuso e a violência sexual nos exige várias reflexões sobre temas que estão ligados diretamente ao assunto. Dessas, decidi abordar a questão da Educação do Corpo, por entender ser fundamental para compreender a educação sexual como uma das possibilidades de prevenção das diversas violências contra crianças e adolescentes e de proporcionar vivências afetivas que permitam a manifestação plena da afetividade e do desejo sexual.

A estrutura do texto foi deliberadamente decidida, utilizando de uma metodologia que permitisse discutir algumas questões fundamentais para compreender as dimensões que envolvem a Educação do Corpo. Para tanto, o texto foi dividido em duas partes: uma primeira, que diz respeito à Educação do Corpo, e uma segunda parte que trata da Educação Sexual. Entendo que numa análise mais aprofundada, as duas tratam do mesmo assunto, mas optei por dividi-las dessa forma para dar um teor mais didático ao tema.

Na primeira parte, o texto inicia-se com questionamentos e definições sobre o que é o corpo, como ele foi evidenciado com a emergência do individualismo na

²¹¹ Este artigo faz parte do livro A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes, no prelo.



modernidade, as inscrições que ele traz fruto da vivência de experiências formadoras da subjetividade.

Em seguida, trato da concepção de educação, considerando ela uma das promessas não cumpridas da modernidade, que assim como a maioria das instituições do estado, passa por um momento de crise paradigmática, que lhe obriga a redefinir sua função na sociedade.

Fechando essa primeira parte, trago para reflexão a questão que diz respeito à possibilidade de uma Educação do Corpo na escola, abordando as técnicas de disciplinamento para o controle do sujeito, a forma como o corpo é trabalhado e comprimido em algumas disciplinas curriculares e o efeito dessa conjuntura para a educação do sujeito.

A segunda parte aborda especificamente a Educação Sexual. O primeiro item a ser discutido é o conceito de sexualidade, seguindo com os preconceitos sociais em relação às suas manifestações e finalizando no controle das práticas sexuais exercido pelo estado a partir das políticas públicas de controle de DSTs, de gravidez precoce e aconselhamento.

Seguindo a lógica do texto, passa-se a discutir o que é Educação Sexual. Para tanto, traça-se um rápido histórico da entrada desse tema como conteúdo curricular, focando especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que em seu volume Temas Transversais contempla a Educação Sexual como componente Curricular Transversal, definindo objetivos de ensino. O texto se propõe ainda a tecer algumas críticas ao documento, não no sentido de negá-lo enquanto avanço na construção de uma política educacional de educação sexual, mas no sentido de refletir e aprimorar as diretrizes curriculares.

Para finalizar, trago para discussão a seguinte questão: É possível uma Educação Sexual? Esse trabalho deixa claro que, considerando a estrutura atual da escola, fica muito difícil organizar o trabalho que permita a Educação Sexual. Primeiro, porque ela se configura num espaço de reprodução das relações sociais, e a sociedade discrimina e torna invisíveis relações afetivas que não sejam heterossexuais. Segundo, porque é necessário estabelecer espaços e tempos de formação que façam com que o professor aprenda mais sobre sexualidade humana, questione suas verdades morais, dissipe seus preconceitos, tirando ele do papel de sujeito sem emoções, passível, neutro, enfim, desumano.



1. A EDUCAÇÃO DO CORPO

1.1. O que é um corpo

O conceito de corpo vem sofrendo transformações ao longo da história. A partir das mudanças culturais, econômicas, sociais e políticas, o corpo assume vários sentidos que transitam entre o ‘ter’ um corpo e o ‘ser’ um corpo. Esses sentidos são construídos simbolicamente, ou seja, são resultados de uma visão de mundo que define através do discurso o que é um sujeito.

Se nos perguntarmos ‘o que é um corpo’, talvez a resposta que mais se adéque ao tempo em que vivemos seja ‘eu sou um corpo’. Então, para a contemporaneidade, a existência, a subjetividade e a individualidade estão expressas em nossos corpos. Nossos corpos mostram quem somos (pobres ou ricos, bonitos ou feios, saudáveis ou doentes) e como somos (alto-astral ou depressivos, carrancudos ou simpáticos, alegres ou tristes). As expressões corporais são determinantes das nossas relações sociais.

Para compreender melhor o corpo na contemporaneidade, se faz necessário datar a emergência do individualismo, a partir do qual “(...) *convierte al cuerpo em el recinto del sujeto, el lugar de sus limites y de su libertad, el objeto privilegiado de una elaboración y de una voluntad de dominio*” (Breton, 2002, p.14). Esse individualismo que cria o *indivíduo* avança no conhecimento do corpo a partir da medicina, que diseca, observa, intervém. Ainda freada pela Igreja, que impõe rituais para o trato de um corpo sagrado, a Medicina avança. Surgem os Tratados sobre a Anatomia do Corpo - Leonardo da Vinci (1519-1542) e Vesálio – (1514-1564), a partir de dissecações de cadáveres de pessoas condenadas. Segundo Breton:

Comienzan a producirse a intervalos regulares, bajo el control del la Iglesia que cuida, con rigor, las autorizaciones que outorga. De ahí a solemnidad de las primeras disecciones: lentas ceremonias que abarcan varios días, realizadas con fines pedagógicos para un público compuesto por cirujanos, barberos, médicos e estudiantes. Em el siglo XVI se generalizan y van más allá de su objetivo original: se convierten em um espetáculo para um auditório variado. (Breton, 2002, p.50)

O estudo anatômico privilegiou o corpo biológico e permitiu que este fosse colocado em evidência, consolidando a emergência do sujeito individual em detrimento do sujeito social. Podemos perceber reflexos disso na arte, onde a pintura passa a retratar cidadãos comuns, e não apenas religiosos e nobres. Todos passam a ter



direito de representar seu corpo. A expressividade do que se é se concentra no rosto, mais especificamente nos olhos – a janela da alma. Os olhos expressam sentimentos, saúde, contato, tornando-se mais tarde um mecanismo de controle de si e do outro. O corpo se torna então “uma fronteira precisa que marca a diferença entre um homem e outro” (Breton, 2002, p.45).

Temos então o início do que podemos considerar o homem da modernidade - o indivíduo. Moderno porque dissociado de si mesmo (corpo e alma católicos ou corpo e mente cartesianos), de sua comunidade (eu e os outros – minha casa, meu trabalho, minha família, meu corpo) e de seu cosmos (ser racional que domina a natureza).

Entre los siglos VXI e XVIII nace el hombre de la modernidad: um hombre separado de si mismo (em este caso bajo de los auspícios de la division ontológica entre el cuerpo e el hombre), de los otros (el cogito no es el cogitamus) e del cosmos (de ahora em más el cuerpo no se queja más que por si mismo, desarraigado del rostro del universo, encuentra el fim em el mismo, deja de ser el eco de um cosmos humanizado) (Breton, 2002, p.57)

Dentre os teóricos contemporâneos que abordam a questão do corpo, merece especial destaque Michel Foucault. Apesar de não ter escrito nenhuma obra específica sobre o tema, ele o perpassa vários livros, em especial Vigiar e Punir, o Nascimento da Clínica, Microfísica do Poder e a História da Sexualidade.

Para o autor, o sujeito precisa ser disciplinado para se tornar produtivo. Para tanto, o estado cria técnicas aplicadas pelas instituições, que visam controlar a atividade, e se constituem em controle do espaço, controle do tempo, controle dos movimentos, vigilância hierárquica, sanções normalizadoras e exames. As técnicas de poder

eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam destes corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que se devia exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de



hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho.(Foucault,1999, p. 288)

O sujeito moderno passa a ter um corpo que se distingue do corpo social. Porém, esse corpo que no feudalismo era propriedade do soberano, na modernidade passa a ser propriedade do Estado, que em nome do bem-estar social, estabelece políticas de controle da vida. Um dos mecanismos que se evidenciam na modernidade para atingir esse propósito é a Clínica, que tem como função curar, corrigir, adequar, enquadrar. Desde a Liga das Senhoras Burguesas, que difundia a puericultura nos cortiços até as políticas do Ministério da Saúde de prevenção às doenças, existe uma universalização do cuidado com o corpo, desconsiderando as diversas culturas.

Compreender o efeito destas políticas significa compreender o que é o corpo. O corpo é o lugar da subjetividade, é o que pensamos, é como nos pensamos. É o que nos coloca em contato com o outro. Não é apenas uma massa inerte, mas um ente. Ele é. A transformação do homem em sujeito só é possível pela via do corpo.

Sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuportável conflito.

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia [...] está, portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (Foucault, 1979:22)

Se o corpo é o sujeito, cabe discutir se é possível uma Educação do Corpo.

1. 2. O que é a educação?

O conceito de educação também vem sofrendo transformações ao longo da história. A palavra tem origem latina, nos termos ‘educare’, que significa amamentar,



cuidar, criar, e que remete ao termo ‘cuore’, que significa ‘coração’. Já o termo ‘educere’ significa conduzir, dar uma direção. Nesse sentido, pode-se compreender a educação como um cuidado que vai alimentando o homem, tornando-o um sujeito, um indivíduo, mas que para isso precisa de um caminho determinado.

Charlot (2000), apresenta a definição de Educação a partir de duas perspectivas: *Educação como função social* e *Educação como meio instrumental*. Na perspectiva Social, a Educação tem como função construir saberes que permitam compreender as situações de dominação que determinam as desigualdades sociais. Já a visão Instrumental torna a Educação um instrumento para inserção no mercado de trabalho, para melhoria nas condições econômicas e de saúde, para a promoção da cidadania.

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2007) traz uma mescla das duas concepções apresentadas, colocando como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação da pessoa para o trabalho. Segundo a Lei,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2007, p.314)

Analisando as políticas públicas para a educação brasileira, podemos perceber que a ela assume predominantemente um caráter instrumental. Nesse sentido, o currículo organiza os conteúdos com o objetivo de desenvolver competências e habilidades para formar o cidadão crítico e produtivo. Questiona-se o tipo de criticidade que se desenvolve, pois ser crítico implica em ter capacidade de fazer uma análise sobre as relações estabelecidas.

A educação é uma das promessas não cumpridas da modernidade. Com o seu propósito de formar cidadãos, ela considera o sujeito como um ser incompleto, um ser que precisa ser formado, um eterno vir-à-ser. Quando o indivíduo está na Educação Infantil, ele é considerado ‘uma janela de oportunidades’ devido ao seu potencial de aprendizagem. Quando está no Ensino Fundamental, deve aprender a se comportar a realizar exercícios de fixação, de repetição, de compreensão. Os termos utilizados pela escola retratam bem isso: séries, grade, disciplinas, notas, faltas, presenças, atividades, tarefas, provas. Quando está no Ensino Médio, precisa preparar-



se para o Vestibular. E na graduação, precisa se preocupar com o mercado de trabalho. Como é uma promessa não cumprida, assim como outras instituições modernas, a escola passa por uma crise na contemporaneidade. Crise que lhe obriga a questionar a sua função na sociedade e a repensar que promessas deve cumprir e oferecer ao sujeito que é obrigado a frequentá-la.

1.3. **É possível educar o corpo?**

A História da Educação no Brasil tem uma influência religiosa muito forte. Iniciada pelos jesuítas, na Idade Média, o corpo deveria ser libertado do pecado, evitando as tentações terrenas em busca da elevação do espírito. Seu objetivo era salvar as ‘almas’. O termo professor surge como um sacerdócio, como aquele que ‘professa’ o bem. (RATUSNIAK, 2009).

Na Modernidade, a burguesia retira a educação da igreja, passando-a para o Estado, democratizando-a, e redefinindo seu papel: formar o cidadão produtivo e civilizado. Nesse sentido, surgem as “políticas de saúde”, que são

“(...) formas explícitas de controle das populações urbanas, para as quais o corpo dos indivíduos e o ‘corpo social’ são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações, de generalizações isentas de paixões e impregnadas de neutralidade própria da abordagem positivista de ciência.

O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor de engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria...será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital” (Soares, 2007: 24)

A organização da escola capturou o corpo. Um corpo que deve permanecer imobilizado, contido em carteiras, em filas. O único movimento permitido é o do olhar, mas essa permissão se restringe em olhar para a professora: prestem atenção! Existem tempos e espaços para os movimentos: na aula de Educação Física, a prática de exercícios repetitivos e seqüenciados; no recreio, o movimento com uma série de limitações: não correr, não ir para trás da escola, não namorar, não jogar bola; nas entradas e saídas de turno, uma organização: sem correr, sem se empurrar, sem passar na frente, sem ficar para trás. “O corpo é, em primeiro momento, o objeto e a vítima preferencial da civilização, cuja história pode ser lida nos anais do crescente processo de controle daquele, e pelo desenvolvimento de técnicas que medeiam este domínio”



(VAZ, 1999, p. 91). Se o corpo fala, na escola ele fala de distanciamentos, isolamentos, discriminações, agressões, invisibilidade, institucionalização.

A educação do corpo não deve restringir-se a conteúdos das áreas do conhecimento (Educação Física, Biologia, Ciências), ou como Tema Transversal. A educação do corpo atravessa todas as relações estabelecidas: o lugar que se ocupa no espaço escolar, a oportunidade para expressar as idéias e a diversidade cultural, as restrições por comportamentos inadequados, a discriminação por ser moralmente ou etnicamente inadequado.

No corpo, no movimento humano e em todo o universo das práticas corporais estão intrínsecos os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, portanto, não devemos restringi-los ao âmbito biológico (de domínio e controle do corpo, submetendo-o a uma racionalidade restrita), mas ampliá-los na nossa prática pedagógica. A restrição ao âmbito biológico leva a uma biologização e naturalização dos problemas sociais como os preconceitos raciais, preconceitos em relação à opção sexual, fracasso escolar e exclusão social. (FILHO, 2005, p.150)

É no corpo que estão inscritas as marcas da experiência, se é no corpo que se dá o contato com o outro, é no corpo que nasce o desejo que mobiliza. Para que esse corpo seja a expressão da subjetividade, é preciso libertá-lo do esquadilhamento da escola moderna. É necessário desfragmentar o conhecimento, experienciar sensações, libertar o movimento. Uma educação apenas do corpo não é necessária, se ela se dá no sentido de controlá-lo. Se o objetivo da Educação tem como premissa o desenvolvimento humano, destacados nos documentos oficiais como a Constituição Federal, ela deve contemplar todas as áreas de desenvolvimento humano, que inclui as dimensões cognitiva, afetiva, motora, ética, estética e.... sexual . Então o que se faz é necessário é uma Educação do Sujeito.

2. EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

2.1. O que é a sexualidade?

É comum encontrarmos o termo sexualidade ligado intrinsecamente à performance sexual. Frequentemente, nos depararmos com expressões como ‘sexualidade à flor da pele’, ‘hormônios a toda’, ‘estão despertando para a sexualidade muito cedo’, ‘desabrochar sua sexualidade’, ‘ele é um invertido’, ‘ela é uma desavergonhada’. Esses contextos se referem à sexualidade como uma característica do



comportamento humano, que ‘desperta’ em uma certa idade, num contexto e com um objeto pré-determinado pelos padrões morais.

Essa visão reducionista, influenciada por uma cultura patriarcal, que considera a criança como um anjo (anjos não têm sexo), ainda permeia as práticas escolares. As pesquisas e publicações a respeito da sexualidade como uma das áreas do desenvolvimento humano ainda são esparsas e recentes, e não conseguiram ressignificar as concepções anteriores.

Neste trabalho, compartilhamos da visão de Nunes, para o qual

A sexualidade é uma manifestação ontológica da condição humana, isto é, a sexualidade faz parte da própria condição intrínseca do que seja o ser humano. Torna-se assim uma das mais privilegiadas dimensões de sua manifestação subjetiva, histórica e social. (Nunes, 2006:2)

Nessa perspectiva, não podemos separar a sexualidade do humano. Ela é uma de suas dimensões, assim como a cognitiva, a motora, a afetiva. Não está ligada somente ao sexo - masculino ou feminino - que é uma condição biológica ligada à constituição genital e natural que se constituiu a partir da evolução da espécie. Também não está ligada somente ao gênero – homem ou mulher, que é constituído social e culturalmente.

Discutir sexualidade nos faz repensar a orientação²¹² sexual, que pode ser heterossexual, homossexual, bissexual, assexuada ou transexual. Todas são formas de expressão, mas apenas uma é aceita e estimulada pela sociedade, que condena, discrimina e castiga as outras. Também nos faz repensar em desenvolvimento dessa sexualidade ao longo da vida, pois a descoberta do próprio corpo e do corpo do outro também é controlada e disciplinada pelas instituições. Falar sobre sexualidade é transgredir uma educação sexual repressora e discriminatória, com raízes cristãs que consideravam o corpo o depósito da alma. É se libertar de uma concepção biologizante onde o sexo é o resultado de toda uma mecânica do corpo, sem considerar a dimensão afetiva e erótica da relação. É considerar o homem e a mulher sujeitos plurais, influenciados pelas relações sociais e econômicas e atravessados pela cultura. Uma cultura hegemônica que padroniza, mercantiliza e torna os corpos objetos de consumo.

²¹² Atualmente, recomenda-se o termo ORIENTAÇÃO SEXUAL como o mais adequado para se referir à manifestação da sexualidade. O termo OPÇÃO não é considerado correto, pois não existe uma escolha consciente.



2.2 . O que é educação sexual?

Alguns marcos históricos colaboraram para a que o tema sexualidade fosse inserido no currículo escolar brasileiro, mas o controle da sexualidade é muito mais antigo e sua função já é objeto de reflexão que suscita questionamentos a vários pensadores, dentro eles Foucault, que nos coloca a seguinte indagação:

Toda essa atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir as formas das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora? (Foucault, 1988, p. 38)

As décadas de 60 e 70 foram determinantes para isso. A revolução feminista, que teve como ícones a queima dos sutiãs²¹³ e a invenção da pílula anticoncepcional, possibilitou às mulheres desvincular o sexo da procriação, podendo vivenciar de maneira mais tranqüila as relações sexuais e experienciar formas diferentes de relações afetivas sem o temor de ir para o inferno ou ser ‘desmoralizada’.

Posteriormente, os movimentos gays exigiram o respeito por sua opção sexual. Essa organização mobilizou a ciência, que deixou de considerar a heterossexualidade como a única escolha saudável de expressão da sexualidade. Foi essa reivindicação a precursora de outras que estão modificando as normas morais, transformando o Direito e construindo novas possibilidades de relações afetivas.

Essas transformações também se deram em âmbito educacional. Porém, cabe ressaltar aqui que a sexualidade sempre esteve presente na escola, mesmo antes desse conceito fazer parte do currículo oficial. Ora, se ela é uma das áreas do desenvolvimento humano, é certo que nas relações estabelecidas na escola existem manifestações da sexualidade.

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da

²¹³ No dia 7 de setembro de 1968, enquanto Jordi Ford era eleita Miss América e, do lado de fora do teatro, uma centena de mulheres gritava lemas de protesto, a história eternizava um episódio que, na realidade, nunca aconteceu: a queima de sutiãs em praça pública. Para protestar contra a ditadura da beleza que estava sendo imposta às mulheres de seu tempo - o degradante símbolo burro-peitudo-feminino, como dizia o manifesto divulgado naquele dia - mulheres de vários estados americanos saíram às ruas de Atlantic City levando símbolos de feminilidade da época: cílios postiços, revistas femininas, sapatos de salto alto, detergentes e sutiãs. Elas organizaram uma "lata de lixo" onde todos os apetrechos seriam queimados. Mas a queima não chegou a ocorrer. A prefeitura não autorizou o uso de fogo. (Superinteressante, ed. 196)



inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (Louro, 1997, p.81).

Com o aparecimento da AIDS, as políticas públicas em saúde definiram o que seria o comportamento de risco de contrair doenças sexualmente transmissíveis. Como forma de disseminar os comportamentos sexuais que seriam considerados saudáveis, as formas de evitar o contágio e a prevenção da gravidez precoce entram para o currículo como conteúdos a serem trabalhados na área da Biologia e das Ciências. Nesse sentido, a sexualidade humana se resumiu ao ato sexual, que deveria atender a uma série de procedimentos adequados para proteger o sujeito de possíveis doenças, violências e traumas emocionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam a sexualidade como tema a ser discutido na escola, dentro do tema transversal Orientação Sexual, por considerar que esse assunto está ligado às diversas áreas do conhecimento, devendo ser abordado por várias disciplinas. Como blocos de conteúdos para a Educação Sexual, o documento coloca três eixos: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, visando o desenvolvimento da sexualidade, o respeito às suas diversas manifestações, o cuidado com o corpo. Porém, algumas considerações precisam ser tecidas, no sentido de provocar uma reflexão e uma ressignificação dessa proposta.

A primeira diz respeito à formação dos professores que trabalham com esses conteúdos. Considerando que o professor é um sujeito social, que possui uma formação moral, ele deve possuir uma concepção de sexualidade que lhe permita atingir os objetivos propostos para os alunos. É preciso levar em conta que o cotidiano escolar é permeado de preconceitos, de relações sociais conflituosas, de tabus, assim como em qualquer outra instituição. Nesse contexto, será possível garantir essas aprendizagens aos alunos? Como o professor expressa a sua sexualidade? Como o professor trabalha com as manifestações de afetividade e de desejo direcionadas a ele? Se pensarmos no sentido que tem o uso do guarda-pó, tradicional uniforme docente, podemos considerá-lo um instrumento de neutralização da sexualidade, pois ele esconde o corpo. Cobrar deles essa neutralidade significa negar um dos aspectos que o constitui como humano.

A segunda crítica diz respeito ao tempo proposto para trabalhar esses conteúdos. O documento sugere que “O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto,



se dar de duas formas: dentro da programação, por meio de conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra-programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.” (PCN/MEC, 1998, p.88). Há a sugestão de organizar dentro da grade dos anos finais do Ensino Fundamental uma aula semanal específica para o tema. Porém, a que se considerar a eficácia de uma aula por semana, dada a complexidade do tema. Se a sexualidade é um dos componentes do desenvolvimento, devemos considerar a sua natureza. Não ensinamos os alunos a desenvolver a área cognitiva, mas organizamos situações de aprendizagem que os façam construir e ressignificar conceitos. A Educação Sexual diz respeito às manifestações cotidianas de sexualidade, às possibilidades múltiplas de trocas afetivas, à função social e econômica da escola, à natureza do trabalho docente, aos comportamentos esperados, ao controle do sujeito pelo Estado:

Se a escola é parte indissociável do contexto social, formando redes de significados que se disseminam através dos indivíduos que circulam por ela, ali os sujeitos encontrarão diversos “modelos” e pontos de apego e renúncia, que contribuirão para a produção e o entrelaçamento de suas identidades sexuais. Acredito que podemos ir além dessa constatação, na medida em que nos colocamos a pensar sobre múltiplas questões que daí se disseminam: por que falar de sexualidade na escola causa tanta “polêmica”? O que leva professores(as) e pesquisadores(as) a transformarem a sexualidade numa “questão”? O que motiva professoras e professores em suas posturas diante da sexualidade na escola (silenciamento, negação, preocupação, insegurança, motivação etc.)? O que motiva a elaboração de políticas e programas de “Educação Sexual”, (Castro, 2008, p. 6)

A Educação Sexual existe desde que a criança nasce, pois a sexualidade faz parte do sujeito e a educação é um processo intrínseco às relações sociais. Muitas vezes, a escola fica paralisada mediante as manifestações da sexualidade: quando a criança manipula seus órgãos sexuais, quando os mostra ou pede para ver o do colega, quando representa o corpo de maneira caricaturizada, quando espalham-se boatos sobre a vida sexual dos professores e dos alunos. Muitas vezes, culpa-se o aluno ou a família por atitudes inadequadas ou concepções preconceituosas, sem considerar que a escola também produz o preconceito, pois também é permeada por juízos de valores. Vários trabalhos apontam essa característica, principalmente MOYSÉS (1996, 2001), que desvenda os preconceitos sobre as causas do não aprender na escola, demonstrando



como idéias estereotipadas, sem fundamento científico algum se transformam em verdades pedagógicas.

Não podemos esquecer que as crianças e adolescentes se tornaram o público alvo do consumismo capitalista. A maneira como são representados nas novelas e programas, os shows musicais infantis, a moda, os brinquedos, os espaços de lazer, enfim, toda uma indústria cultural para a infância, são espaços de educação sexual, ou melhor, da construção de padrões de sexualidade estereotipados, padronizados, romantizados e quase sempre insatisfatórios.

Todas essas questões nos mostram o quanto é complexa a educação sexual. É necessário repensar as propostas de trabalho, compreender como se constituem os padrões morais, aceitar as diversas opções sexuais como diferenças, trabalhar as vivências pessoais para evitar julgamentos e entender que existem múltiplas possibilidades de relações afetivas e de manifestações da sexualidade.

2.3. É possível educar para a sexualidade?

Antes de responder essa pergunta, se faz necessário definir a função da educação. Entende-se Educação como o processo de apropriação do conhecimento culturalmente construído, transmitido em instituições formais e informais. Nas instituições formais, ele pode atender a vários objetivos: educar para a cidadania, para a emancipação, construir o cidadão, formar para o mercado de trabalho. Esse trabalho parte do pressuposto que a educação tem como objetivo fazer com que o sujeito se reconheça como tal, que compreenda a constituição das relações que estabelece, que se aproprie e que produza conhecimento.

Podemos considerar essa definição utópica. Sabemos que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades, é a promessa de emancipação não cumprida da modernidade, produtora de preconceitos, responsável pela formação moralista e disciplinadora dos sujeitos. Pensar numa perspectiva emancipatória da Educação para Sexualidade na atual conjuntura de tensões e conflitos na escola é ser no mínimo ingênuo.

Para que essa perspectiva possa se tornar um dia realidade, é preciso considerar que se houver Educação que permita o desenvolvimento pleno, segundo preconiza a Constituição Federal, é necessário que ela seja repensada, que tenha seus objetivos redefinidos, que haja uma transformação no uso dos tempos e espaços



escolares, na forma com que os conteúdos são ensinados, na forma como os professores são formados.

Não se deve achar soluções simples para problemas complexos. Colocar a Orientação Sexual (e toda a carga de significados que o termo permite) como tema transversal ou como disciplina do currículo não resolve o problema. Transferir principalmente para a escola a responsabilidade por prevenir DSTs e gravidez precoce sem oferecer as condições necessárias para isso é uma falsa solução. É preciso saber de desenvolvimento humano, de construção histórica de categorias como infância, adolescência, sexualidade, feminino, masculino, homem, mulher, da constituição do modelo de sociedade brasileiro, da desvalorização histórica das mulheres e crianças como sujeitos sociais.

Compartilho das idéias de Nunes (2006), que recomenda algumas condições devem ser oferecidas para ser possível uma Educação Sexual:

Além de ser necessário resgatar a sexualidade humana positiva, integral, afetiva e plena, é preciso que o educador possa fazer a crítica dos papéis tradicionais e de suas convicções ideológicas. Exige-se o rigor das pesquisas históricas e científicas.

Toda educação sexual implica uma reeducação da própria sexualidade. Só transmitimos com segurança aqueles valores e conceitos que nos convencem. Os que nos ouvem e conhecem nossas atitudes aprendem o envolvimento e o sentido que nos impulsiona a tratar da sexualidade humana. (Nunes, 2006, p. 106)

A experiência de transformação subjetiva que ocorre em grupos de estudo e de trabalho sobre sexualidade nos oferece algumas possibilidades de reinvenção. Para que o professor possa trabalhar com essa dimensão do desenvolvimento humano, é necessário construir um espaço de reflexão, fundamentado pela produção científica que permite que ele compreenda as manifestações contemporâneas da sexualidade. Isso não significa proporcionar palestras, cursos periódicos e espaçados. Isso significa criar um espaço de formação continuada onde seja possível que ele vivencie discussões sobre a sexualidade, permitindo que ele reveja seus conceitos, compreenda a origem de seus preconceitos, produza saberes sobre as manifestações de afetividade/sexualidade.

Passando por essa experiência de reflexão, será possível trazer o cotidiano para a sala de aula, debater os fatos que acontecem na vida das crianças e adolescentes, estabelecer relação entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo. O



saber acadêmico serve como instrumento de compreensão da realidade. Somente assim a sexualidade deixará de ser tabu tanto para os professores como para os alunos, e só assim então poderá ser tratada como objeto de conhecimento.

Considerações finais...

Escrever sobre o corpo, sobre a sexualidade, sobre a Educação Sexual se configura num desafio. Assim considero, porque ao escrever sobre esses temas, estou escrevendo sobre o humano, e é impossível não misturar as minhas questões às questões que abordo nesse texto.

Minha experiência como psicóloga escolar me permite adentrar ao cotidiano da escola, e a constantemente me inquietar frente ao controle excessivo do corpo. Não estou dizendo que não deva haver uma organização na escola. Ela deve existir, visto que é um espaço compartilhado por muitos. Mas ela precisa ser tão disciplinadora? Se analisarmos a arquitetura das escolas no século XIX e compararmos com a do século XXI, que diferenças encontramos? As portas ainda estão viradas para um pátio, as janelas ainda não permitem olhar para fora, os espaços externos ainda são limitados e delimitados, ainda existe hora e tempo para tudo. Percebo muito mais uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, em detrimento das outras áreas, sem haver nenhuma reflexão do efeito disso sobre as crianças enquanto crianças e enquanto sujeito em desenvolvimento.

A maneira como as experiências de manifestação da sexualidade são encaradas e trabalhadas na escola ainda são recriminadoras, opressoras e preconceituosas: se a criança manipula seus órgãos genitais, ela está se ‘masturbando’ se a adolescente tem vida sexual ‘ela dá’, se a criança foi abusada, ela é encaminhada para o Conselho Tutelar, para atendimento psicológico, silenciando o assunto na escola. Essas situações devem ser temas de discussão, de reflexão, de contrição de possibilidades.

Entende-se que querer que o professor aborde todas essas questões é complexo. Para tanto, é necessário *traduzir* a linguagem das crianças e dos adolescentes para se fazer entendido e para entender, utilizando o sentido proposto por Santos no qual a tradução “(...) consiste no trabalho de interpretação de duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (Santos, 2006, p.124). Nesse sentido, a formação profissional é indispensável. Talvez, a formação seja o único caminho possível e efetivo. Não acredito mais nas grandes revoluções, mas tenho esperança nas pequenas reinvenções. E, talvez,



criar um espaço de reflexão na escola, com os professores e para os professores faça com que movimentos de transformação do cotidiano escolar possam ser criados. Movimentos no sentido de inventar uma nova arquitetura escolar, uma nova prática pedagógica e uma nova função para a escola, não com promessas, mas com certezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONA JÚNIOR, A (org). **A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes**. Porto União, SC: UNIPORTO, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acessado em 03 de agosto de 2010.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: SOARES, C. L. (Org.). *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

LE BRETON D. **Antropologia del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002

CASTRO, R. P. de. **Professores (as), Sexualidade e Educação Sexual: Produzindo Sujeitos nos Contextos do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4624--Int.pdf>. Acessado em 22/07/2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Ed. Artmed: Porto Alegre, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



____. **História da Sexualidade Volume 1. A vontade de Saber.** 14^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988

FILHO, A. & BANDEIRA, L. B. & JORGE, A. C. **A Educação do Corpo em Ambientes Educacionais.** Pensar a Prática 8/2: 141-161, Jul./Dez. 2005 disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/111/1571>. Acessado em 28 de julho de 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

____. **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Nº 46. Belo Horizonte. Dec. 2007. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10009>. Acessado em 29 de julho de 2010.

MOYSÉS M. A. A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar.* São Paulo. Cortez: 1996

____. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001

NUNES, César; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RATUSNIAK, C. **Ser como professor: A constituição da Subjetividade a Partir do Discurso do Dom a da Vocação.** Comunicação oral no IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar – São Paulo – 2009. Universidade Mackenzie

SANTOS, B. S. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Carmen. **Educação Física. Raízes Européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007

Que mulher é essa? Superinteressante. Ed. 196. Versão on line disponível em http://super.abril.com.br/superarquivo/2004/conteudo_124323.shtml. Acessado em 03 de agosto de 2010.

VAZ, A. F. **Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal.** In: SOARES, C. L. (Org.). *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, v. 19, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.



_____. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ et al. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: UFSC, 2002.



EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDOS E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Felipe Gustavo Barros Nunes; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Tatiane da Silva Pires Félix; Anderson de Oliveira Pelegrine; Rodrigo Lima Nunes. FCT-UNESP – Câmpus de Presidente Prudente; felipegbn@yahoo.com.br; tuimviotto@gmail.com; tatynha.felix@hotmail.com; apelegrine@hotmail.com; rod_igaum@yahoo.com.br.

RESUMO

Este trabalho originou-se de uma pesquisa intitulada “A importância da Educação Física na tentativa de superar a violência no cotidiano escolar” e que foi desenvolvida e concluída junto ao Grupo de Estudo, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial (GEIPEE) realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e período integral da cidade de Presidente Prudente/SP. Os alunos que fizeram parte da pesquisa tinham idade entre 7 e 8 anos e se encontravam matriculados no 3º Ano do Ensino Fundamental. Foram feitas observações sistemáticas das aulas de Educação Física e nos momentos dos intervalos dos alunos e a partir de tais observações foram pensadas intervenções, uma vez por semana; os dados destas intervenções foram coletados e analisados, de forma a identificar as manifestações de violência que se explicitavam em suas relações sociais. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o comportamento dos alunos rotulados como “violentos” e como, as aulas de Educação Física Escolar poderiam colaborar no sentido de uma compreensão crítica/consciente e instrumentalização destes alunos para que enfrentassem o fenômeno da violência. O processo de pesquisa e intervenção foi fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista compreender o aluno intituído na escola de violento, como um indivíduo histórico-social, ou seja, um aluno que deve ser visto como síntese de multideterminações e construindo-se no contraditório processo de educação escolar onde as relações sociais, na maioria das vezes, reproduzem violências próprias do sistema social capitalista. Procurou-se enfatizar a importância da Educação Física no processo de formação de alunos do Ensino Fundamental, enfatizando os conteúdos da cultura corporal e o processo grupal como elementos fundamentais de formação humana na escola.



Palavras-chave: Educação Física, Violência e Escola.

CONCEPÇÕES ACERCA DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

Para desenvolver a Pesquisa que originou este trabalho buscou-se na literatura autores, os quais respaldados numa perspectiva histórico-cultural discutem a violência enquanto um fenômeno histórico, social e cultural, o qual não acontece de forma espontânea e natural nas sociedades, mas sim, resulta de processos e formas de organização sociais construídas ao longo do tempo.

Para Santos (2001) a violência caracteriza-se pelo uso da força e da coerção, nega o diálogo e acaba comprometendo a livre manifestação democrática dos indivíduos em suas relações sociais.

Na concepção de Chauí (1998), a violência trata-se de um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e que se constitui nas relações sociais e intersubjetivas definidas pela opressão, intimidação, medo, terror.

A violência além de impingir sofrimento a determinado indivíduo ou indivíduos, também atinge indiretamente os outros membros daquele determinado segmento social vitimado, mesmo quando determinado ato violento é dirigido a um indivíduo em particular os outros ao seu redor sofrem com a situação. As relações intersubjetivas ficam comprometidas assim como as organizações grupais e a subjetividade dos envolvidos na trama da violência (MARTINS, 2005).

Sposito (1998) dá uma breve explicação para o que seria este fenômeno: “A violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força”, pode-se pensar então que há a negação da interação social que se dá a partir da comunicação, pelo uso da palavra e do diálogo. Segundo a autora os estudos feitos no Brasil acerca deste fenômeno buscam explicá-lo estabelecendo condições sociais e históricas para seu surgimento e o primeiro item deste estudo é a relação entre violência e pobreza, e o raciocínio lógico indica que a pobreza é responsável pela violência social. Porém é válido levantar as seguintes questões: Todas as situações de pobreza são as responsáveis pela violência? Como explicar a violência praticada por indivíduos que fazem parte dos setores mais privilegiados da sociedade?

A amplitude deste fenômeno vai muito além da condição de pobreza dos indivíduos, encontrando-se inserida em exercícios de autoridade que ultrapassam os limites legais e que são socialmente aceitáveis, pois são legitimados pelo Estado. Vivemos em um país caracterizado não só pela desigualdade, mas pela existência de



pequenas elites que dominam grande parte dos bens da sociedade e explicitam em suas práticas o não cumprimento de leis, dando força a impunidade e a corrupção dos governantes, com tudo isto esta tende a ser uma sociedade que produz a cultura da violência.

Na obra de Martín-Baró (1997), o autor afirma que o homem que vive na sociedade atual necessita de certa dose de agressividade para que seja possível vencer os obstáculos do mundo moderno. Muitas vezes o termo ser agressivo está diretamente relacionado com "ser dinâmico", "ser competente", não importando os meios utilizados e as atitudes tomadas para alcançar o tão vislumbrado sucesso profissional. Os valores que norteiam a vida cotidiana dos membros da sociedade contemporânea são o individualismo, que estimula a violência, a agressão como meio de satisfação individual e a competição, na qual o êxito de um implica no fracasso do outro (Martín-Baró, 1997).

Ainda segundo o autor:

"A violência tem um caráter histórico e, por conseguinte, é impossível entendê-la fora do contexto social em que se produz" (Martín-Baró, 1997, p. 371)

Ao analisarmos tal afirmação podemos pensar que seria impossível analisar o fenômeno da violência sem considerar o momento histórico em que ocorre, assim como os valores e os interesses que caracterizam a sociedade ou grupo social envolvidos no contexto.

A complexa rede de violência social pode ser vista na relação dominação-exploração que se estabelece nas relações sociais e que perpetua na sua cultura a marca da desigualdade. Estamos, portanto, descrevendo uma sociedade que está longe de ser igualitária, uma sociedade classista, na qual o poder de dominar e explorar define o caráter hierárquico das relações interpessoais. A violência compreende e é compreendida em diversos segmentos: social, econômico, cultural, político, fato este que dificulta apontar um segmento específico como causador da mesma (OLIVEIRA E MARTINS, 2007). Deve-se ressaltar a contribuição que o Estado dá na criação e manutenção dos diversos tipos deste fenômeno ao se omitir diante do mesmo e atribuir suas responsabilidades à sociedade civil.



Oliveira e Martins (2007), ao se referirem a Fraser (2001, p.95), afirmam que para o autor:

A delinquência e a violência são, pois, sintomas sociais de grande amplitude, onde vários fatores se entrelaçam, não podendo ser arbitrariamente atribuídos ao fator econômico como determinante da pobreza e responsável por todas as mazelas sociais, pois explicar o crime pela pobreza é, além de tudo, reforçar a opção preferencial pelos pobres, como se a criminalidade fosse um privilégio destes.

A violência é uma forma específica de relação social onde um indivíduo/s impõe a outro algo contra a vontade e a natureza do último e neste caráter impositivo se expressa uma relação de submissão de um indivíduo/s em relação ao outro. (VIANA, 2002)

Diante de tal afirmação podemos pensar a violência que é utilizada pela sociedade capitalista para a dominação dos indivíduos, onde as relações sociais de igualdade não são priorizadas, mas sim se dá ênfase em relações onde existem aqueles que comandam e aqueles que são comandados.

A sociedade capitalista, segundo Viana (2002), se utiliza de uma violência disciplinar para garantir a ordem e busca a partir daí, criar seres humanos disciplinados e preparados para atuar em instituições como indústrias, empresas e órgãos do Estado onde o princípio norteador do trabalho é a disciplina. Ao discutir este tipo de violência, Foucault (1983) afirma que a disciplina controla as atividades e o tempo dos indivíduos de maneira cuidadosa, para o autor:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva os seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 1983, p. 153).



Porém está implícito neste tipo de violência que nem sempre, os agentes que a realizam, compreendem tal relação de submissão de forma consciente e nem sempre há nos atos de violência uma intencionalidade (VIANA, 2002).

Após apresentarmos e discutirmos a questão da violência na perspectiva de autores que consideram o fenômeno da violência de maneira sócio-histórica, partiremos agora para a apresentação da análise feita a partir dos dados coletados na escola, com objetivo de discuti-los a partir de uma referência crítica e histórico-cultural.

ANÁLISE DOS DADOS DO PROCESSO DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO:

Para análise dos dados é importante lembrar que o pesquisador foi atuante e participou de maneira contínua do processo e da discussão dos dados das observações e intervenções feitos na escola onde a pesquisa foi realizada. É de extrema importância ressaltar que o pesquisador que realizou esta pesquisa contou com a ajuda de outros pesquisadores para que fosse possível o desenvolvimento das atividades relacionadas a escola e também na construção deste trabalho, portanto na análise de dados que será apresentada a seguir os nomes destes pesquisadores irão aparecer em conjunto com o pesquisador que elaborou este trabalho e a pesquisa.

O processo de observação foi desenvolvido com o intuito de identificar a sala onde haviam mais alunos rotulados como “violentos” e perceber as relações que estes tinham com os outros alunos e também com os professores, para depois construir o processo de intervenção, com o objetivo de instrumentalizar e possibilitar os alunos no que se refere ao enfrentamento das situações de violência vividas e manifestas na escola.

Há a necessidade de enfatizar que a escola, objeto da pesquisa, não demonstrou qualquer tipo de objeção para a realização do trabalho, mas sim se colocou durante todo o processo como parceira dos pesquisadores, a fim de contribuir para o desenvolvimento das atividades. Tal parceria surgiu a partir da relação de colaboração que o GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial) estabeleceu com a escola, com o intuito não só da construção de projetos de pesquisa e intervenção com os alunos, mas também no desenvolvimento de atividades



que visam melhorar qualitativamente a prática pedagógica dos educadores, em busca de uma transformação no plano do coletivo das relações na escola.

As observações das manifestações de violência foram realizadas nas aulas de Educação Física ministradas pelos professores efetivos da Escola e durante os horários de intervalos dos alunos, onde se buscou analisar cuidadosamente as manifestações deste fenômeno para que fosse possível criar um processo de intervenção efetivo e que atingisse os alunos nas suas necessidades de manifestação e participação na escola.

A partir da realização das observações foi pensado um projeto que caminhasse na direção contrária à exclusão e discriminação desses sujeitos e tivesse como objetivo discutir a questão da violência numa perspectiva social e histórica, e não como um fenômeno individual e naturalizado como normalmente é discutido no interior das escolas pelos próprios professores e gestores.

Dentre os objetivos estabelecidos inicialmente, o trabalho buscou proporcionar atividades lúdico-recreativas aos alunos, a partir das aulas de Educação Física ministradas pelo GEIPEE, com a finalidade de proporcionar atividades diferenciadas no que se refere a possibilitar aos sujeitos uma reflexão acerca das manifestações da violência e, sobretudo aquelas que se explicitavam em suas próprias práticas. Os principais dados coletados ao longo do processo de intervenção serão apresentados e discutidos neste trabalho.

A partir da análise do processo de observação e intervenção, assim como através do respaldo teórico-filosófico oferecido pelo referencial utilizado no desenvolvimento do trabalho, foram construídas duas grandes categorias no que se refere às manifestações da violência na escola, quais sejam: Violência Física e Violência Simbólica.

De acordo com Martins (2005) a violência pode se apresentar tanto no plano material (físico) quanto imaterial (simbólico), causando dano a algo ou a alguém. As duas formas de violência citadas acima se diferenciam, segundo a autora, apenas na forma como se expressam, porém não há como dissociá-las pelo fato de não serem antagônicas e por ambas causarem dano/prejuízo.

Cabe destacar que a violência simbólica pode até se apresentar, em determinados momentos, de forma mais cruel e veemente que a violência física propriamente dita, proporcionando um sofrimento psíquico ao sujeito tão intenso “que pode chegar ao limite da recusa da vida ou da morte em vida” (Sawaia, 2003). Trazer tal compreensão não se trata de negar as manifestações objetivas de violência, ao contrário,



trata-se de possibilitar uma compreensão mais ampla acerca do modo como essas determinantes atuam de forma objetiva frente ao desenvolvimento humano desvelando a face mais cruel da opressão que culmina em um processo de desumanização e coisificação do sujeito.

Batista e El-Moor (1999), ao discutirem a obra do autor afirmam que quatro elementos devem orientar o exame do ato violento. Em primeiro lugar, esse ato comporta uma estrutura formal. Por isso é necessário distinguir o tipo de violência de que se trata: se ela está sendo um meio para conseguir um fim, ou se, pelo contrário, ela é um fim em si mesma. O segundo elemento diz respeito aos aspectos pessoais que ingressam no ato. O terceiro aponta a presença de um contexto possibilitador do ato, constituído por valores e normas, formais e informais, que vão na direção da aceitação da violência como um estilo de comportamento “invocado” no contexto. O quarto elemento aponta o papel do contexto imediato da ação violenta, por exemplo, nas comunidades onde as pessoas costumam andar armadas é fácil compreender que uma briga possa terminar em morte.

A partir dos dados coletados no processo de observação e intervenção registrados em cadernos de campo, foi possível com o embasamento teórico acerca do fenômeno da violência, construir categorias que possibilitassem uma análise mais crítica e consciente dos dados. Estes dados foram divididos em duas grandes categorias, que são: Violência Física e Violência Simbólica e dentro desta última foi possível encontrar subcategorias que fazem parte da mesma, sendo elas: Preconceito e Discriminação; Intimidação, Ameaça e Coação; Exposição e Ridicularização.

Não é difícil constatar o quanto as crianças dentro da escola reproduzem diferentes formas de violência em suas relações, seja em momentos de desentendimento ou conflitos com o outro, seja enquanto estão brincando ou realizando uma tarefa em sala de aula. No entanto não se pode dizer que tais atitudes são carregadas de uma violência inata dos sujeitos, como se tal fenômeno fosse algo natural.

O fenômeno da violência só tornou-se assunto relevante quando as classes populares passaram a reivindicar por melhores condições básicas de vida como: saúde, trabalho, segurança e ensino (Sposito, 2001). Para a autora um levantamento nacional que abordou a violência escolar, publicado em 1998, traz um retrato bastante sugestivo, em que um dos tipos de violência na escola eram as violência física entre os alunos e as violência física dos alunos contra professores.



Para Patto (2007), a cada crime chocante cometido por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie o discurso dominante traz em primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora cuja missão impossível é tirar das ruas as crianças e assim diminuir os índices de criminalidade.

Ao se referir a Violência Física, Sposito (1998) afirma que os acontecimentos que hoje são considerados violentos eram há algum tempo atrás visto como violações, por parte dos alunos, as regras disciplinares e eram tolerados pelos educadores que visualizavam tais atos como sendo inerentes ao desenvolvimento dos alunos.

Para ilustrar tal afirmação podemos citar alguns fatos ocorridos, que se caracterizam como Violência Física, durante uma das intervenções realizadas; no decorrer de uma atividade em que os alunos deviam formar duplas, o aluno Vitor afirma não querer ficar com a aluna MG, pois a mesma já havia batido nele. Em outra situação, o membro do GEIPEE Anderson, pergunta para que os alunos iam à escola e o aluno E diz que vão até a escola para brigar. Em outro momento ao ver dois alunos se “batendo”, os membros do GEIPEE perguntam o porquê da briga e o aluno P afirma que estava batendo em V, pois havia sofrido uma agressão anterior por parte deste aluno.

A partir destes dados podemos notar que muitas vezes os alunos reagem de maneira violenta em resposta a uma violência que se direciona a eles. De acordo com Araújo (2001) a violência pode significar uma forma de o indivíduo proteger-se contra uma possível desintegração do próprio ego. O sujeito, segundo a autora, reage violentamente todas as vezes que se sente ameaçado, impotente ou muito frágil ante as ameaças externas. A partir do que foi dito pela autora pode-se compreender que uma ação violenta de determinado sujeito pode acontecer em reação a uma violência advinda de outro sujeito.

Partindo agora para o plano da Violência Simbólica e suas subcategorias iremos discutir a violência que se apresenta através do preconceito e da discriminação.

Para Batista e Bandeira (2002) o que leva à discriminação e à exclusão não é a situação de carência material dos indivíduos, mas o preconceito com relação aos indivíduos carentes. Tal fato acaba produzindo formas diferenciadas de abordagem e tratamento, a maioria da população apresentam certo receio em relação a esses indivíduos carentes, como se tivessem medo de serem “contaminadas” por alguma patologia.

Para as autoras:



Não há dúvida de que, nesse caso, é o preconceito o gerador da discriminação e da desigualdade que exclui, o aspecto 'distintivo e formativo' do ordenamento moral da sociedade brasileira, na busca que nega uma 'ética de igualdade' ou de reciprocidade.

Ainda neste pensamento a Sawaia (2003, p. 57) afirma que:

É preciso cuidado para não banalizar o sofrimento do pobre e do excluído gerado pelo bloqueio de sua capacidade de expandir a vida. Eles são vistos como pessoas sem necessidades “elevadas”, presos apenas à sobrevivência biológica, sem direito a “sutilezas emocionais” nem à cultura e ao lazer, considerados supérfluos.

Em algumas ocasiões os alunos reproduzem, de forma alienada, situações violentas vivenciadas simbolicamente nas suas relações em sociedade.

Para ilustrarmos tais situações podemos citar alguns fatos de violência simbólica (Preconceito e Discriminação) que se manifestaram durante as atividades. Na maioria das vezes as crianças reproduzem, de forma inconsciente, situações violentas vivenciadas material ou simbolicamente nas suas relações em sociedade. Em uma atividade onde os alunos tinham formar duplas e permanecerem de mãos dadas, houve uma grande resistência por parte das meninas darem as mãos para os meninos, situação em que alunas P, MG, L afirmam não gostar de ficar de mãos dadas com os meninos. Em outra ocasião, apesar da tentativa não houve possibilidade de oferecer aos alunos o jogo de futebol que eles tanto reivindicaram, pois houve uma grande confusão, após a atividade ser interrompida os membros do GEIPEE perguntaram aos alunos se eles sabiam o porque da atividade não ter sido realizada, e o aluno E responde que a culpa era exclusivamente das meninas, que elas não sabiam nada e eram choronas.

Na base da exclusão social está o poder e a desigualdade social que o acompanha e, diante desse fato, próprio da sociedade capitalista neoliberal, a instituição escolar acaba cumprindo sua função na adaptação dos sujeitos a essa situação de desigualdade (SAWAIA, 2003) e, podemos identificar esse tipo de relação entre meninos e meninas na escola.

Ao mesmo tempo em que as ciências sociais, de maneira bem sucedida, corroboraram para construir e pensar a noção da desigualdade, ao mesmo tempo explicitaram as dimensões heterogêneas e ambíguas dessa categoria sociológica (BANDEIRA e BATISTA, 2002)



Explicitaremos e discutiremos agora a Violência Simbólica e suas manifestações nas formas de Intimidação, ameaça e coação.

Segundo Adorno (2000) as práticas e costumes que submetem o sujeito a humilhação tem a ver com um pretensão ideal próprio da educação tradicional: a severidade. Para o autor, “A educação voltada exclusivamente para a força e a disciplina, a educação da severidade é totalmente equivocada” (ADORNO, 2000, p.128).

Compreende-se o quanto as relações de repressão, coação e cerceamento da liberdade humana e do potencial criador dos alunos configuram-se como atos de violência e, infelizmente muito encontrados na escola. As escolas e professores ao assumirem o papel de cerceamento da liberdade e do desenvolvimento do potencial humano, atuam numa direção contrária à ontologia da própria escola que deve ser na direção da emancipação humana (OLIVEIRA, 1996).

Para ilustrarmos este tipo de violência simbólica (Intimidação, ameaça e coação), apresentaremos a seguir algumas manifestações que surgiram durante o desenvolvimento das intervenções. Quando o Pesquisador Anderson vai buscar os alunos na sala de aula ele encontra a aluna G chorando e ao perguntar sobre o motivo do choro a aluna explica que havia brigado no intervalo e que a aluna D havia falado para a TL (Inspetora) e mesmo G negando a história e afirmando que ela é quem havia sido xingada por D, TL (Inspetora) havia afirmado que ligaria para o pai de G. Mesmo após o problema estar resolvido com C (Vice-Diretora) TL (Inspetora) afirma que ligará para o pai de G, momento em que o Pesquisador Anderson leva G para falar com C (Vice-Diretora) e ao ver a aluna C (Vice-Diretora) diz: “De novo você g, sempre você”.

Podemos pensar a partir de tal situação que os sujeitos escolares, quando são submetidos a esse controle exercido pela instituição escolar, encontram na “violência” uma forma de linguagem, de reação a essa situação em que a escola torna-se uma agência de mera inclusão perversa dos sujeitos das classes populares, pois, uma escola que não ensina e não possibilita acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade, cumpre, por outro lado, a tarefa de adaptar o sujeito à situação de desigualdade, cumpre a tarefa de bloquear a capacidade dos sujeitos de expandirem suas vidas (SAWAIA, 2003).

A manifestação de atos de violência, de dificuldades de aprendizagem, de conflito nas relações sociais, dentre outras manifestações dos estudantes aparece na fala de muitos professores e dirigentes escolares como produto de uma natureza humana



violenta, rebelde e descontrolada, a qual se encontra impressa nos indivíduos desde o seu nascimento ou, ainda, adquirida a partir de influências diretas do ambiente familiar em que são criados e educados (COLLARES & MOYSÉS, 1996).

A escola justifica, a partir da violência que os alunos direcionam contra a instituição, a implementação de uma educação que estabeleça padrões de pensamentos e comportamentos considerados ‘normais’, de forma a estabelecer regimes disciplinares que submetem o indivíduo a relações de poder desiguais (FOUCAULT, 1990) e que perpassam as relações sociais na escola. O que interessa ao poder:

“Não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo (FOUCAULT, 1990, p.16).”

Partimos agora para a última Subcategoria da violência simbólica, a violência por meio da exposição e ridicularização dos indivíduos.

Considerando as definições de Martín-Baró (1997) acerca do fenômeno da violência, pode-se afirmar a existência de três tipos: a educativa, a estrutural e a pessoal. No presente projeto será dada maior importância no que se refere à violência educativa, pois nesta identifica-se situações em que pais e/ou professores submetem as crianças a realizar determinadas atividades de forma obrigatória.

É a especificidade da violência educativa que nos preocupa diretamente, pois, como afirmamos acima, na maioria das vezes a própria escola, pais e professores reproduzem relações e ações violentas no desenvolvimento das atividades educativas, como afirma Martín-Baró (1997).

Para elucidar tais afirmações iremos apresentar a seguir alguns fatos que se fizeram presentes e que caracterizam a violência por exposição e ridicularização.

Em uma das atividades realizadas na intervenção, o aluno R se exclui e diz que não vai brincar por não conseguir fazer os movimentos que a aluna L e o aluno G fazem.

Em outra atividade, que foi interrompida devido a desorganização dos alunos, a aluna K reclamou para os pesquisadores que o aluno I ficava provocando as meninas e as chamando de “bebês e idiotas”.



Nesta mesma atividade, no momento em que a aluna G disse aos pesquisadores que o aluno L havia ajudado ela os demais meninos provocarem-no, desqualificando a sua ação.

Em uma atividade diferente a aluna K vai até o membro do GEIPEE Tatiane dizendo que não vai brincar porque os meninos ficam tirando sarro na aula da professora efetiva de Educação Física da Escola. Nesta mesma atividade a aluna G não quer brincar com medo de ser “zoada”, segundo suas palavras. Em outros registros desta atividade a aluna G arremessa a bola e o aluno G faz comentários desqualificando-a; a aluna MG diz aos pesquisadores que não vai mais brincar com a aluna G pois a mesma não saber jogar.

A partir dos dados registrados e analisados, podemos pensar segundo Araújo (2001) que a identidade humana pode ser compreendida como resultado de “representações que a sociedade e os indivíduos constroem sobre algo que dá unidade a uma experiência humana, múltipla, facetada, tanto no plano psíquico como no plano social”.

Para Adorno (2000), o sujeito que é severo consigo mesmo, adquire o direito de ser severo também com os outros; e nesse processo, pode reproduzir a violência simbólica própria da sociedade conservadora. Na maioria das vezes as crianças reproduzem, de forma inconsciente, situações violentas vivenciadas simbolicamente nas suas relações em sociedade.

Considerando que a imagem que o outro faz da criança pode interferir na construção da sua maneira de ser e se reconhecer na sociedade, os elos e relações que as crianças estabelecem com seus educadores tornam-se fundamentais, pois é nessa relação educativa que o sujeito tem a oportunidade de se desenvolver de forma humanizadora.

Enfim, pode-se perceber o quanto as relações de violência permeiam as relações sociais na escola, e esse é um fenômeno social e histórico o qual, por não ser natural, tem condições de ser superado no interior da escola, no entanto, para isso, faz-se necessário um esforço coletivo de toda a escola nessa direção e, para isso, professores, gestores e funcionários precisam ser melhor preparados para lidar com essa questão. Isso implica afirmar o quanto o processo de formação de professores precisa mudar, atingir patamares críticos e qualitativos, tendo em vista que é o professor o principal sujeito mediador no interior da escola, e, portanto, sujeito essencial na superação do processo de violência estabelecido nas relações sociais na escola.



METODOLOGIA

A referida pesquisa, na qual este trabalho foi baseado, caracterizou-se como uma pesquisa de caráter social e natureza participante (THIOLLENT, 2000) e como um processo de intervenção. Nessa perspectiva considera-se que o olhar do pesquisador interfere na realidade e interage de forma ativa e intencional com os sujeitos da pesquisa. Oliveira (1985) afirma que as pesquisas de caráter participante e interventivas apresentam uma relevante diferenciação entre as demais pesquisas de campo. Tais estratégias de investigação fazem com que ocorram mudanças na postura do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, uma vez que todos são agentes e sujeitos do processo de investigação.

Diversos autores, (RODRIGUES E SOUZA, 1987; THIOLLENT, 2000; WHITAKER, 2002; OLIVEIRA, 1985) afirmam que as pesquisas de caráter interventivo representam uma crítica às visões estritamente positivistas de ciência e pesquisa. Discute-se que a possível neutralidade científica, própria do método positivista, passa a ser questionada e as relações entre sujeito do conhecimento e pesquisador ganham um olhar a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural, de forma a se reconhecer o movimento da história dos sujeitos no processo de pesquisa.

A pesquisa de caráter participante constitui-se como uma metodologia de investigação que considera as diferentes formas de ações investigativas (AGUIAR e ROCHA, 1997, p. 97), tendo em vista que o pesquisador é participante, junto com os demais sujeitos, do processo de pesquisa. No processo de pesquisa-intervenção a transformação da realidade é resultado de uma nova relação teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto do conhecimento entre os aspectos centrais que vêm norteando o desenvolvimento de pesquisas-intervenção, enfatiza-se a relação entre questões teóricas e sua raiz social, assim como a produção do conhecimento pela via da ação do sujeito junto aos objetos com os quais se relaciona (ROCHA, 1997).

Segundo Minayo (2000) a pesquisa social é sempre um processo em construção que aos poucos vai desenvolvendo critérios de orientação cada vez mais elaborados e precisos, no entanto, há que se considerar o acúmulo de pesquisas na área e acerca de determinado objeto ou fenômeno para se garantir a fidedignidade dos dados coletados. O objeto de estudo na pesquisa social é o próprio homem, sujeito que possui consciência histórica, fato que torna o ato de pesquisar uma ação coletiva. Nesse processo não apenas o pesquisador dá sentido a seu trabalho de construção do



conhecimento, mas cada um dos sujeitos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidade a suas ações.

Considerando essas reflexões teóricas acerca do processo de pesquisar, participando e intervindo na realidade em processo, em movimento, foi iniciado o trabalho na escola a partir de observações sistemáticas nas aulas de Educação Física e nos intervalos, no intuito de se identificar as manifestações de violência no seu interior. Após esse processo foi planejado o processo de intervenção nas aulas Educação Física escolar, atuando diretamente junto aos alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas intervenções semanais com o grupo, a partir de atividades coletivas e de caráter lúdico-cooperativo, valorizando a interação social, a importância do outro e o espírito de solidariedade, companheirismo e cooperação no grupo de alunos. Foram construídos cadernos de campo de cada intervenção com objetivo de descrever as atividades realizadas, as formas de relação social entre os sujeitos, assim como seus comportamentos e estratégias de enfrentamento quando em situações de conflito interpessoal durante as atividades.

Também os dados foram analisados, a partir dos registros em diário de campo, com objetivo de identificar o processo de desenvolvimento dos sujeitos no que se refere à superação de atos violentos durante as intervenções.

É importante esclarecer que os resultados da pesquisa ainda serão socializados junto ao grupo de professores, direção e coordenação da escola, com a finalidade de discutir possibilidades de superação da violência no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Foi possível observar, apesar do pequeno período em que este trabalho se desenvolveu, mudanças nas relações estabelecidas entre os alunos e entre estes alunos e os professores; essas mudanças se mostraram positivas no que se refere ao fenômeno da violência. Houve a oportunidade de perceber, na fala dos professores da série trabalhada, uma melhoria no comportamento de alguns alunos em suas relações dentro e fora da sala de aula.

Podemos considerar que, apesar de incipientes, os resultados foram satisfatórios no que diz respeito à instrumentalização dos sujeitos escolares para o enfrentamento consciente de situações de violência, porém não afirmamos aqui que um trabalho com duração de poucos meses resolverá um problema que vai além da competência dos educadores e que ultrapassa os muros da escola.



No que diz respeito ao processo das intervenções, foi possível notar que, a maior parte das situações de violência, pelas quais passavam os alunos, eram constituídas de ações e manifestações alienadas, que explicitavam através de atos, relações sociais, alienadas e alienantes, as quais possivelmente, são vividas e reproduzidas pelos alunos desde a suas famílias, na cidade, no contato com a mídia, a propaganda, etc.. e chegando até o interior da escola e que se reproduziam variadas formas de violência física e simbólica, como percebemos na investigação empírica no interior da escola.

Sabe-se o quanto o fenômeno da violência tomou grandes proporções na sociedade contemporânea e tornou-se um problema sério no ambiente escolar, fenômeno esse que não deve ser considerado de forma imediatista pelos professores ou como um caso sem solução na sociedade; há muito que se fazer para superar realidade tão adversa que se manifesta no interior da escola e, sem dúvida, os professores são sujeitos imprescindíveis nesse processo.

Este trabalho buscou a valorização do papel do professor como sendo fundamental, porém não exclusivo, no processo de transformação dos sujeitos escolares no que se refere ao seu desenvolvimento dentro e fora da escola e toma a escola como espaço essencial e não cotidiano, para o desenvolvimento multilateral dos alunos.

Sabe-se também que a escola é um local onde, muitas vezes, as crianças se desentendem e vivenciam muitos conflitos, mas não há dúvida que apesar disso, elas desejam e vão até lá, no mínimo para se encontrarem. E, nós, não podemos negar e nos esquecer disso.

Faz-se essa afirmação no sentido de enfatizar que a escola é uma instância importante e essencial de formação humana, e que os professores não podem perder isto de vista pois, como afirmamos eles são sujeitos imprescindíveis desse processo.

Diante dessa constatação torna-se, portanto, compromisso dos professores, e defende-se nesse trabalho de pesquisa, a importância do professor de Educação Física, no sentido de proporcionar oportunidades diferenciadas onde estejam presentes vários elementos necessários para uma formação humana na direção de construção de um ser humano completo, livre e universal.

Apesar de todos os obstáculos que fizeram parte do processo, faz necessário afirmar que através de processos de intervenções pontuais construídos no plano do coletivo, poderá ser possível criar possibilidades, mesmo que incipientes, de instrumentalização consciente para a superação do fenômeno da violência e salienta-se,



essa é uma tarefa coletiva, de muitos professores, gestores, pais e familiares, enfim, essa é uma tarefa da comunidade escolar, tendo em vista que o fenômeno da violência por ser construído nas relações sociais, pode, da mesma forma, ser desconstruído e, quem sabe, superado no interior da escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação** – 2^a ed, Paz e Terra, São Paulo/2000.

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4,1997, p. 87-102.

ARAUJO, C. **As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p.141-160, jan/jun 2001.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. **Preconceito e Discriminação como expressões de violência**. Florianópolis, v. 10, nº 1. Jan. 2002.

BATISTA, Analía e EL-MOOR, Patrícia. **Violência e agressão**. In: COOD, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, capítulo 7, p.139-160, 1999.

CHAUÍ, M. **Ética e violência**. Teoria & Debate: São Paulo, v.11, n.39, Nov/dez, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação – Faculdades de Ciências Médicas, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 9^a.ed. 1990.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões.** 2ª edição, Petrópolis, Vozes, 1983.

FRASER, M. T. D. **Delinquência infanto-juvenil e culpa**, São Paulo, p. 95-103, Ed. Peres.

MARTÍN-BARÓ, I. **Accion e Ideologia: Psicología Social desde Centroamérica.** El Salvador: UCA Editores, 8ª. Edição, 1997

MARTINS, E. F. **Violência na escola: concepções e atuação de professores.** 2005. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. São Paulo, 2005.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, 17ª Ed., Petrópolis, Ed. Vozes.

OLIVEIRA, B. O **Trabalho Educativo.** Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. **Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo a falência da palavra**, Porto Alegre, v. 19, nº 1, Jan./Abr. 2007

OLIVEIRA, M. D. e OLIVEIRA, R. D. **Pesquisa Social e Ação Educativa: Conhecendo a Realidade Para Poder Transformá-la.** In C. R 1985.

PATTO, M. H. S **“Escolas cheias, cadeias vazias” – Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro.**

RODRIGUES, H. de B. C. e SOUZA, V. L. B. de (1987). **"A análise institucional e a profissionalização do psicólogo"**. In: Saidon, O. e Kamkhagi, V. R. (orgs.). **Análise Institucional no Brasil.** Rio de Janeiro, Espaço e Tempo.

SANTOS, J. V. T. **A violência na escola- conflitualidade social e ações civilizatórias.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan./jun. 2001.



SAWAIA, B.B. **Fome de Felicidade e Liberdade.** São Paulo: CENPEC/ITAÚ/UNICEF, 2003

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência.** Cadernos de pesquisa, São Paulo:Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p.87-103, jan/jun 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** - 9. ed. - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 2000. p. 14.

VIANA, N. **Educação, cultura e sociedade, abordagens críticas da escola.** Edições Germinal, 2002

WHITAKER, C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.



EDUCAÇÃO FORMAL E CRIATIVIDADE HUMANA: UM ESTUDO VOLTADO AO ENSINO DA ARTE

Vanderlice Benevide - UEL

Vanda.b@hotmail.com

Financiador: Instituição pública – CAPES

Introdução

A arte nasce a partir da necessidade humana de expressar sua própria realidade e está relacionada, de forma abrangente, com diferentes momentos sócio-históricos de uma época, envolvendo seus costumes, tradições e cultura.

Na prática escolar, o estudo da arte é trabalhado, quase sempre, de forma fragmentada e seu ensino é desenvolvido, na maioria das escolas brasileiras, como uma atividade de descanso, à margem de outros conhecimentos considerados "nobres" ou mais científicos, desconsiderando, assim, as atividades artísticas ou aquelas que envolvem o lúdico sob forma de jogos e brincadeiras estruturadas, e que são vitais ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

O estudo da arte, quando aplicado de forma didático-artística, permite à criança maior possibilidade de manifestação da sua criatividade, o que pode auxiliá-la em outras áreas do conhecimento e na realização de diferentes atividades escolares.

Nessa perspectiva, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental I, vivencia um novo processo de aprendizagem, no qual praticamente inexiste a preocupação com a criatividade infantil e suas diversas formas de manifestação. Nesse contexto escolar, os professores e outros adultos responsáveis por sua educação passam a exigir-lhes comportamentos e desempenhos geralmente controlados, rígidos e organizados visando, no geral, que reproduzam atitudes consideradas adequadas ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, constata-se, que a dinâmica das aulas é enfadonha e cansativa para uma criança de seis ou sete anos, porque, de certa maneira, a obriga a permanecer sentada em sua carteira durante praticamente todo o período escolar. Além disso, os conteúdos de ensino e as atividades didático-pedagógicas que lhe são propostos para fins de estudos, exigem muito mais esforço e responsabilidade que não deixam espaço



suficiente para a manifestação da curiosidade e da imaginação infantil. Dessa maneira, há de se observar que o brincar – algo tão importante para criança por meio do qual aprende a dominar a angústia, extravasar, acalmar, criar, fazer representação do mundo exterior e mais tarde agir sobre ele, entre outros processos – diminui consideravelmente nesse espaço escolarizado.

Nessa fase de transição, é freqüente ouvir-se de seus professores comentários, como: “Agora você já é grande”, “Deixou de ser nenê e não pode brincar e comportar-se como uma criança”, entre outros avisos e imposições durante as aulas. Com base nesses comentários, entendemos que, no cotidiano escolar, ainda não há, de certa forma, uma preocupação com as necessidades específicas de uma criança – de movimentar, brincar, entre outras manifestações – ao ser inserida em uma nova etapa do seu processo de escolarização.

Ainda nessa fase, a criança começa ampliar sua rede de relações sociais para além do contexto familiar – permeado pela afetividade e pela cultura oral presente no seu cotidiano – e inicia um novo processo de internalizar os códigos da cultura escrita, que diferem substancialmente das experiências vivenciadas no seu contexto sócio-cultural.

Essas observações geraram a necessidade de aprofundar o estudo e a expectativa de encontrar possíveis respostas relacionadas à arte e a criatividade humana com base em pesquisadores que se dedicam ao tema, e por entendermos que a criatividade é um processo inerente à condição humana, sendo necessária à própria existência e à evolução harmoniosa do ser humano em suas diferentes idades.

Para melhor situar a abordagem metodológica da pesquisa realizada de natureza qualitativo-descritiva, apresentamos brevemente suas características, começando pelo problema que norteou esta pesquisa: como a mediação do professor, na realização de um trabalho artístico, poderia contribuir para ampliar, ainda mais, o processo criativo da criança? Desse modo, foi observado como ocorre à mediação e o uso de estímulos de uma professora de Arte durante a realização de atividades artísticas, analisando ainda, o envolvimento das crianças durante a elaboração de diferentes trabalhos e como essas expressam sua arte. Arte que de início é inseparável da vida cotidiana, e que na escola a criança precisa ser encorajada, estimulada a usar seus olhos, mãos, sentidos de tato, audição e sentimentos, pensamentos lógico e simbólico de modo mais técnico, sensível e criativo.



A pesquisa tinha como objetivo geral analisar a importância do ensino da arte e a mediação do professor, sua provável contribuição para o despertar, ainda mais, a criatividade infantil. Os objetivos específicos buscavam não só compreender a importância do ensino da Arte e da criatividade na educação formal, como também descrever os diferentes sentidos e significados conceituais de criatividade, sob diferentes enfoques teóricos. Além disso, contextualizou-se como a criatividade foi e continua, ainda, distanciada da escola e do trabalho humano. Para o aprofundamento teórico, o estudo reportou-se principalmente a Vygotsky (1982, 1984, 2001, 2004); Ostrower (2001); Enguita (1989); Leontiev (1964); Salles (2004); Saviani (1985) entre outros pesquisadores.

Desse modo, ao longo do presente artigo apresentamos parte deste estudo, sendo tecidas considerações em torno do ensino da Arte, criatividade humana e formação de professores.

Criatividade e Significados Conceituais

Ao nos defrontamos com a palavra “Criatividade”, o primeiro impulso que surge é responder a questão: o que é criatividade? Essa problemática inicial pode ser caracterizada por nós educadores como um desafio interminável. Isto acontece pois o termo em questão, além de ter uma natureza conotativa, é ainda aplicado e entendido por diferentes autores, e com suas singulares abordagens teóricas, como um processo. Esse, no geral, ao se manifestar espelha apenas uma fração da vida do criador.

Além disso, encontramos conceituações que carecem de objetividade, são imprecisas ou amplas demais e não trazem em seu contexto elementos esclarecedores à compreensão do significado conceitual de criatividade. E, ainda, por se referirem a esse processo como algo praticamente inatingível, como o exemplo que segue: “Criatividade é a produtividade no que concerne às idéias, à invenção, fecundidade intelectual e imaginativa” (BEAUDOT, 1976, p.13).

Em Matisse (apud NOVAES, 1972, p.18), encontramos o conceito: “Criar é expressar o que se tem dentro de si”; pensamos que esse conceito se aproxima mais das possibilidades humanas em dar respostas aos próprios projetos e problemas vivenciados no cotidiano.

Diante dessas exposições, constatamos que ainda se faz necessário indagar: Que produtividade processual é essa? Todo trabalho humano envolveria



necessariamente a criatividade? Compreendemos que, mesmo respondendo a essas e outras questões em relação a criatividade, não as concluiremos objetivamente.

Inicialmente, procuramos verificar, no dicionário, o significado de criatividade, palavra que deriva do latim *creatio*, *create*, e significa: *Sf* 1. Qualidade de criativo. 2. Capacidade criadora (FERREIRA, 2001). Desta forma, pensamos que criar é mais do que produzir objetos novos, é reconstruir o novo; e mesmo que o ser humano perceba que sua capacidade criativa lhe parece estar se esvaindo, esse processo jamais deixará de existir porque é inerente à condição humana.

Nessa perspectiva, constatamos ainda, que pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento procuram delinear, em seus estudos, um significado conceitual à criatividade. Entre eles, citamos Kneller (1976), que chegou a conclusão de que existem dois fatores essenciais relacionados à criatividade e que deveriam ser considerados: a novidade e a relevância. Propõe que “[...] um ato ou uma idéia é criativa não apenas por ser nova, mas também porque elabora algo adequado a uma dada situação” (KNELLER, 1976, p.18).

Referindo-se ao elemento novidade, assim se expressa: “[...] Toda definição de criatividade... há de incluir o elemento essencial de *novidade*. Criamos quando descobrimos e exprimimos uma idéia, um artefato ou uma forma de comportamento que seja nova para nós [...]” (KNELLER, 1976, p.15). O autor enfatiza que essa elaboração criativa é “nova para nós” porque representa a descoberta daquilo que não conhecíamos e, inclusive, pode ter sido revelada ou descoberta por outros estudiosos ao longo da história da humanidade.

Em suas considerações, Kneller (1976) admite, também, que a novidade por si só não basta para caracterizar ou tornar uma idéia em um instrumento criador, ressalta que a relevância de uma descoberta se constitui num fator que desencadeia uma resposta plausível a uma pessoa. E explica:

[...] o ato criador é resposta a uma situação particular, ele deve resolver, ou ao menos clarear, a situação que o fez surgir. Nova, porém pouco criadora, terá sido a idéia do arquiteto que imaginou cobrir de fumaça verde um bangalô por ele desenhado. Mas se conceber um meio de harmonizar o bangalô com a paisagem, então seu pensamento é genuinamente criador (KNELLER, 1976, p.18).

Kneller (1976) enfatiza que muitas conceituações de criatividade foram propostas por especialistas de áreas de conhecimentos singulares e que nelas podemos encontrar dois fatores apontados pelo autor – a relevância e a novidade . Mas, os especialistas discordam quanto ao sentido de novidade, isto é, em relação aos critérios para julgar o que seria realmente “novo”. Para algumas pessoas, a novidade refere-se a um sujeito particular e, para outros, diz respeito à sociedade, ao grupo, à cultura.

A criatividade pode ser também estudada e conceituada a partir de influências ambientais e culturais criadas por estudiosos artistas, cientistas, ou seja, por pessoas que se dedicam às diferentes descobertas existentes na realidade sócio-cultural.

Para Guilford (1971 apud NOVAES, 1972) um dos pioneiros no estudo e pesquisa da criatividade, compreendeu e apresentou cientificamente a ação de criar como um processo mental, enfatizando-o num sentido restrito como habilidades que envolvem fluências de idéias, pensamento crítico, flexibilidade de ações e originalidade.

Temos, ainda, um outro estudioso vinculado à área de educação, Torrance (1976 apud TAYLOR, 1971) que realizou pesquisas com crianças consideradas altamente criativas²¹⁴, seus estudos contribuíram para esclarecer diferentes aspectos de comportamentos, conflitos infantis manifestados em casa, na escola e relacionamentos com professores e colegas.

Torrance (1976) sugere estratégias pedagógicas para os pais e professores, visando a orientar crianças consideradas excessivamente criativas, como forma de ajudá-las a manter e, se possível, ampliar seu potencial criador.

Ao analisar e discutir fatores que podem facilitar ou inibir o desenvolvimento da criatividade em crianças, Torrance (1976) enfatiza a importância da escola para estimular sempre a criatividade infantil, respeitando suas singulares características de personalidade e tendo como base seu contexto sócio-cultural. Sua proposta pauta-se em um trabalho cujo ensino envolve um processo que propõe a solução de problemas e tem como objetivos repensar, (re)construir conhecimentos e fazer escolhas.

²¹⁴ E. P. Torrance e sua equipe do “Bureau of Educational Research” da Universidade de Minnesota, realizou um grande número de estudos exploratórios relacionados com a medida da criatividade desde os primeiros anos da infância até a idade adulta. As habilidades intelectuais de: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração são medidas por meio de um conjunto de tarefas, os chamados “Torrance Tests of Creative Thinking” (T. T. C. T.) para cada resposta são atribuídos escores, segundo os critérios estabelecidos por Torrance (1966) composto de um conjunto de tarefas verbais e não verbais. A pesquisa tinha como objetivo analisar e estudar histórias de vida, relatos e experiências de pessoas consideradas altamente criativas e como esse mantém a sua criatividade (TORRANCE, 1966).



Para o autor, a criatividade é o processo de se tornar sensível aos problemas, identificar lacunas no conhecimento, perceber as próprias dificuldades, buscar soluções, formular hipóteses para testar e reestudá-las, se possível modificá-las e, finalmente, comunicar os resultados. Reafirma, com base nesses estudos, que a criatividade é um dos processos mentais (TORRANCE, 1976).

Por sua vez, Vygotsky (1982, p.7) conceitua o processo criativo ou atividade criadora como “[...] toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano”.

Desse modo, entendemos que o processo criativo visa a dar sentido a algo novo e é por isso que o sentido conceitual de criatividade a que se refere este estudo está relacionado ao entendimento universal. Ou seja, refere-se a humanidade contida no homem, e ao estar vivo; subentende, assim, uma das qualidades existenciais e inerentes a todos os seres humanos.

Winnicott (1975) julga necessário considerar a impossibilidade da destruição completa da capacidade de um ser humano para o viver criativo, enfatizando – que no caso mais extremo de submissão não afetiva, ou de uma lesão cerebral, ou ainda no estabelecimento de uma falsa “personalidade” oculta em algum lugar de sua subjetividade – mesmo assim existirá sempre uma manifestação de sua criatividade original e satisfatória a si próprio. Por quê?

Essa resposta é complexa por se tratar de um processo humano singular e que de certo modo não pode ser medido e/ou avaliado objetivamente, mas o processo criativo, segundo Winnicott (1975), está sempre presente em nossa vida. Ainda na nossa concepção, esse processo, na sua essencialidade, poderia ser caracterizado como uma condição humana. Condição essa que, além de ter uma natureza substantiva, pode manifestar-se sempre e sob forma de uma nova face, contendo pegadas, contornos e/ou sinais criativos. Em outras palavras, o percurso da criação ressurgente de múltiplas experiências vivas ou vividas mesmo que a pessoa esteja envolto em uma condição de vida chamada “normal diferente”²¹⁵.

Complementando essa visão de um viver humano sempre criativo, Ostrower (2001), Aquino (1999), também concebem a criatividade como um processo inerente à

²¹⁵ O conceito de normal não é um conceito de existência susceptível, em si mesmo, de ser medido objetivamente [...] o patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, uma vez que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente (CANGUILHEM, 1995 apud PADILHA, 2001, p.43).



condição humana, porque o ser humano é, na sua essência, um exímio sensível estético e criativo, no sentido singularizado. Assim, criar é, basicamente, dar forma a algo novo, de início novo ao próprio sujeito. Depois esse “algo novo” como: texto, poema, escultura, entre outras criações artísticas, científicas ou tecnológicas pode parecer ao outro ser humano como obras únicas, inéditas ou como simplesmente reconstruídas.

O sentido de novo, de inédito, de um sujeito criador envolve o todo de sua capacidade de compreender e essa compreensão, por sua vez, manifesta-se sob diferentes formas de ordenação e no sentido de re-significar sua própria existência. Nesse sentido, é que o processo criativo materializa-se, e não raro, é inacabado. Porque esse processo, ao se manifestar, pode representar algo significativo ao próprio criador e ao processo sócio-histórico.

Ostrower (2001) enfatiza:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto, a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de fazer situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente. Não antevê apenas certas soluções. Mais significativa ainda é a sua capacidade de antever certos problemas (OSTROWER, 2001, p.9).

No sentido ostroweriano, podemos considerar a intencionalidade humana, como uma intencionalidade latente criativa, que se torna uma perspectiva projetual de um sujeito humano. Essa proposição vai além de uma ação imediata, podendo ser pensada ou descrita ainda como um complexo processo de mobilização de um existir humano na sua totalidade objetiva e subjetiva. Assim, situações hipotéticas podem reorganizar-se processualmente e se manifestar sob forma de solução para um problema ou para se (re)criar um projeto artístico ou científico.

A autora em questão enfatiza que essa intencionalidade, além de permear o todo de uma ação criativa, contém critérios elaborados singularmente pela pessoas que cria baseados em escolhas e interesses pessoais.

Para Ostrower (2001, p.127), a criatividade manifesta-se na criança por meio do brincar imaginativo e em todo o seu fazer solto, difuso, prazeroso ou desprazeroso e



no seu modo de associar e simbolizar conceitualmente a realidade sócio-cultural. Assim, “[...] criar é viver, para criança”. Na brincadeira, a criança cria situações imaginárias e, desta forma, aprende, (re)cria, compreende e controla, momentaneamente, as situações cotidianas conflituosas, além de explorar novas possibilidades.

Para Lowenfeld e Brittain (1970), o termo criatividade tornou-se excessivamente popular no contexto educacional. Porque constataram que criatividade ou capacidade criadora é utilizada como forma de chamar a atenção às necessidades e desejos de consumo de bens materiais. Por exemplo: a palavra criatividade aparece, quase sempre, em destaque contendo uma pintura brilhante em relação aos títulos de livros, projetos, jogos, entre outros artefatos.

Os autores em questão conceituaram criatividade como “[...] um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em ações ou realizações. Não é necessário que seja um fenômeno ímpar no mundo, mas deve ser, basicamente, uma contribuição do indivíduo” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p.62). Reafirmam, assim, que criatividade é um processo humano, mas existem divergências conceituais relacionadas ao seu sentido e significado porque provêm de diferentes enfoques teóricos.

Por essa razão, fica evidente que os homens são movidos por inúmeras necessidades, entre elas o trabalho, fundamental à vida humana, uma atividade criadora, produtiva e é por meio dessa ação processual, que o homem transforma seu espaço e suas relações, constrói habitações, produz suas roupas e os bens materiais (LEONTIEV, 1964).

Os diferentes olhares à criatividade possibilitaram-nos entender que o processo criativo refere-se, não somente à questão da arte ligada às produções dos chamados grandes gênios da produção artística, ou ainda, dos considerados exímios cientistas. Mas, a cada momento, o ser humano projeta uma situação, nem sempre distante da criatividade, como a simples combinação de uma peça de roupa para vestir ou uma palavra nova que surge e se manifesta inesperadamente na fala de uma criança. Entendemos que essas vivências cotidianas podem se transformar em novas formas criativas e contribuem, também, para aguçar nossos interesses, motivações e se constituírem em novos elementos criativos e fundamentais ao contínuo desenvolvimento do próprio processo criativo.

Isso pode acontecer porque não há uma regra fixa para o processo criativo manifestar-se, e esse “[...] não é o adorno da vida humana, mas a elaboração



criadora da realidade, dos objetos e de seus próprios movimentos que aclaram e promovem as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VYGOTSKY, 2004, p.352).

Para Leontiev (1964, p.178):

O mundo real, imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não lhe é dado imediatamente, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnados, as aptidões humanas são formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada ser humano como um problema a resolver.

Resolver de preferência, criativamente, porque a experiência humana sócio-histórica não é formada pela hereditariedade e “[...]... é nisso que reside a diferença radical humana com a diferença específica dos animais.” (LEONTIEV, 1964, p.190). E no geral, o homem – em qualquer idade – não se contenta com as “coisas” prontas, com o que já existe na realidade; são as formas naturais e os objetos criados por outros seres humanos que o instigam à busca de novas criações. Essa busca interminável implica quase sempre em criatividade e é assim que entendemos esse complexo processo humano.

Sala de aula - Um Espaço da Arte

Apreender Arte é importante para a criança porque lhe possibilita vivenciar um processo criativo singular, influenciado por seu contexto sócio-histórico e marcado pelas mediações e interações que ocorrem durante a elaboração de um trabalho artístico ou, ainda, informalmente. Desse modo, a arte para a criança, num primeiro instante, constitui-se numa atividade descompromissada, com a técnica, mistura e composição de novas cores num fazer distante das exigências de produções, quer sejam de natureza artísticas ou não e próprias do ensino formal. A arte começa a fazer sentido e ser importante para a criança à medida em que se constitui em uma ação significativa a si própria.

Essas proposições relacionadas à arte na infância podem ser ilustradas a partir de um fragmento de texto contendo memórias de Duarte Junior (1986, p.11) quando manifesta vivamente suas recordações relacionadas com o ensino de Arte:

[...] nossos primeiros anos de escola e - quem sabe? - daquelas "aulas de arte". Com um sorriso nos lábios lembraríamos toda a "bagunça" que fazíamos em tais aulas, já que professor era sempre mais tolerante (ou mais "bobo", como pensávamos). Lembraríamos também que às vezes era uma "curtição" jogar tinta sobre o papel desordenadamente, afirmando que aquilo era "arte moderna"; ou ainda serrar, lixar, envernizar e montar nossos portas-copos e bandejas; e mesmo desafinar propositalmente durante a execução dos hinos pátrios, na aula de música.

As lembranças de Duarte Junior (1986, p.12) voltam-se para as aulas de Arte e são importantes, em sua visão, para criança vivenciar uma aprendizagem significativa. O autor relata que suas aulas "[...] serviam mesmo é para divertir, para aliviar tensão provocada por todos aqueles outros professores sisudos e suas exigências intermináveis [...]." Desse modo, as aulas relacionadas à arte foram uma experiência muito significativa, provocadoras e lúdicas como deveriam ser para qualquer criança.

No geral, são raras as propostas de atividades ligadas ao ensino da Arte que possibilitam o despertar da curiosidade, o desejo por novas investigações e descobertas. O cotidiano escolar das crianças, de maneira geral, não é instigante. E isso pode desmotivá-las ou amortecer temporariamente seus sentidos e o desejo para construir e criar. O que normalmente ocorre é um estranhamento da criança diante de uma obra de arte.

De acordo com Vygotsky (2004, p.329), a criança ainda não internalizou informações ou conhecimentos de natureza artística e uma "[...] obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade [...]".

A representação de uma realidade figurada, no contexto de uma obra de arte, pode ser modificada, transfigurada e a criança possivelmente não encontra um sentido para ler e analisar uma obra de arte observada sem a mediação do professor, ou de outra pessoa. Dificilmente consegue fazer uma inter-relação do que vê, por exemplo, em uma tela e ligá-la com a sua vida.

Por essa razão, o professor deve realizar o ensino de arte relacionando-o com a realidade sócio-histórica da criança. Ensinar "de fato" os conteúdos e não somente registrá-los no seu planejamento didático-pedagógico. Esse profissional deveria realizar um ensino de arte pautado em vivências e momentos artísticos porque essas



experiências artísticas podem representar à criança um processo educativo marcante, provocador e lúdico, a exemplo dos relatos memoriais de Duarte Júnior (1986).

Buscamos, ainda, informações relacionadas ao ensino da arte em Lowenfeld e Brittain (1970), para esses autores que estudaram sobre o desenvolvimento da capacidade criadora da criança, a arte é importante e significativa porque desempenha um papel:

[...] potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar, ou construir que constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p.13).

Os autores em questão, indicam que as experiências e vivências artísticas constituem excelentes oportunidades para estimular e aflorar o pensamento criador da criança e desenvolver suas representações simbólicas, imaginativas e "originais" a si próprias. Esse trabalho exige, além de um ambiente escolar previamente arranjado, para acontecer o ensino, onde a criança poderá vivenciar e experienciar um espaço físico fundado na exploração, experimentação e envolver-se emocionalmente na criação de um trabalho artístico.

Também em relação ao ensino da arte, Lowenfeld e Brittain (1970) destacam sempre a importância da mediação do professor, mas quando esse interfere nas produções infantis tolhe a criatividade da criança. Além de impor seus próprios valores, talvez não conscientemente, acaba interferindo nos valores socioculturais da criança. Essa ação diretiva de um professor contribui para inibir, interferir, e até mesmo bloquear a manifestação da criatividade infantil, como podemos perceber no contexto da Figura 3, apresentada por Tonucci (2003, p. 120):



Figura 3 – A criatividade

A figura ilustra uma cena em que a criatividade infantil é, tolhida, desrespeita, humilhada no sentido ético, moral, entre outras indelicadezas manifestadas por um educador escolar. Esse, provavelmente, sentiu-se melindrado porque a criança não cumpriu regras estabelecidas e decretadas de forma autoritária e extremamente agressiva, o professor rasga o trabalho da criança. Essa figura apresenta, ainda, um rosto de criança permeado de tristeza e decepções, entre outros dissabores.

No conjunto da Figura 3, constata-se que existem diferentes informações manifestadas no desenho da "criança", e que foram cerceadas ou não consideradas pelo "professor" em questão, que se preocupou apenas com uma questão formal e não observou o contexto sócio-político representada no conteúdo figurativo expressando pela criança.

Esta é a representação de que a criança tem sua criatividade tolhida por questões meramente formais e de valoração a-política, a-histórica, o que com certa frequência ocorre na escola. Em relação ao processo de criação, ocorre que a criança e o artista encontram-se em estreita relação porque são capazes de produzir trabalhos singulares e de apresentar soluções muito pouco convencionais, mas extremamente criativas para resolver problemas e propor novas alternativas durante a elaboração de uma obra artística.

Desse modo, a criança e o artista deixam suas marcas no processo criativo. Salles (2000, p.98) enfatiza:

O artista ocupa lugar de destaque como criador e artesão que vamos conhecendo pelo itinerário de seu caminho criativo. Os desenhos os cadernos de anotações, as rasuras e as substituições nos colocam muito próximos do artista e assinalam seu contato íntimo e contínuo com a obra em criação, não permitindo mais, desconhecer esse sujeito. Vemos com nitidez a mão que constrói, hesita, rasura, escolhe, rabisca, recomeça sempre.



O pensamento de Salles (2000) vem ao encontro do que a criança vivencia em sala de aula; rabisca, hesita, recua, recomeça sempre e o faz de maneira similar a do artista, quando realiza um trabalho artístico.

Enquanto Korczac (1981), em sua obra: *Quando eu voltar a ser criança*, comenta a relação entre criança e artista quando vivenciam momentos de inspiração e criação:

Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco [...] Nosso irmão, entre todos, é o artista que nessa hora caprichosa, rara e excepcional que é a hora da inspiração, é capaz de verdadeira simpatia para com o nosso povo. Nessa hora, ele parece a vocês uma criança. (KORCZAC, 1981, p.83).

Entendemos então, que o fazer humano de qualquer natureza é, em sua essência, uma forma ludo-artística de brincar, jogar, manipular ou rejeitar as idéias, pensamentos e até um projeto já pensado e estruturado, ou em fase de elaboração.

Isso acontece porque a ambigüidade, a incerteza, a insegurança e a disposição ou indisposição para realizar algo sob forma de um trabalho artístico, tecnológico ou científico, por exemplo, está sempre sujeito a erros e acertos, porque errar ou acertar implicam questões ou ações próprias de um existir humano.

Segundo Vygotsky (1982), existem dois tipos de impulsos no comportamento humano: impulso reprodutor ou reprodutivo e o impulso criador ou combinador. O primeiro estaria estreitamente vinculado com a memória e, o segundo, intimamente ligado à imaginação criadora humana. Enfatiza que, mediante sua atividade criadora, o homem contribui para que sua espécie humana possa se projetar no futuro, criando novas coisas e, assim, é capaz de transformar a realidade e modificar o presente. Para o autor, a criatividade é imaginação e fantasia, e esses processos são atividades do cérebro humano que se inter-correlacionam por meio de incontáveis combinações neurológicas.

Segundo o autor em questão, os processos criadores infantis se manifestam sob forma de um jogo de faz-de-conta, porque sua prática possibilita à criança (re)elaborar a experiência vivida em seu meio social-cultural, construindo novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades imediatas ou remotas.



Em sua obra, *Psicologia da Arte*, Vygotsky (2001) descreve algumas questões relacionadas ao sentido e significado da arte. Seus pressupostos marcam uma reviravolta conceitual em relação às concepções tradicionais da psicologia do desenvolvimento humano.

Para o autor, a arte “[...] é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida, o que rejeita radicalmente a concepção da arte como ornamento [...]” (VYGOTSKY, 2001, p.329).

Desse modo, a arte não pode ser analisada como um adorno ou algo puramente estético; o fazer artístico envolve, não apenas a dimensão emocional do homem, como também as suas dimensões psicológica, biológica e histórico-cultural.

O autor em questão, enfatiza que a expressão artística da criança é fundamental para o desenvolvimento de sua linguagem e dos sistemas de representação simbólica. Acredita, ainda, que nenhum esquema de linguagem pode desenvolver-se plenamente, senão pela expressão criadora. Desta forma, a expressão criadora não pode ser vista ou entendida apenas como um desenvolvimento estético, mas como uma forma de conhecimento apreendido pela criança.

Isso demonstra que o saber infantil é regulado por uma forma sensível estética e que, por meio de suas experimentações artísticas envolvendo jogos, palavras, imagens e desenhos imaginários, a criança, além de desenvolver sua criatividade, aprimora outras habilidades, como a fala, a escrita a capacidade de resolução de problemas, assim como o pensamento lógico, simbólicos, entre outros processos mentais.

Para Vygotski (2001, p.267):

[...] o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. [...] As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, manifestam-se principalmente por meio de imagens e fantasias. Diderot teve plena razão ao dizer que o ator chora lágrimas de verdade, mas essas lágrimas correm do cérebro, e com isso expressou a própria essência da reação artística como tal.

A arte não é apenas algo contagiante ou pura emoção, mas envolve a emoção, cognição, o todo do esforço mental de um ser humano. Nesse aspecto, as obras



de artes e criações científicas adquirem num primeiro instante uma identidade cultural autônoma. E, ao serem divulgados ou apresentados à comunidade artística ou científica, essas criações passam a serem incorporadas ao patrimônio sócio-histórico global. E mesmo que o criador artista ou cientista morra ou rejeite suas criações, essas continuarão a existir independentes de sua presença ou vontade.

Em relação ao sentido social da arte, Vygostky (2001, p.315) considera que “[...] a arte é o social em nós”, é uma mediadora do processo sócio-histórico, que por sua vez enriquece o desenvolvimento humano de geração à geração. Por essa razão, o homem, enquanto sujeito histórico (re)constrói conhecimentos, realiza representações simbólicas da realidade. A arte é um conjunto de técnicas sociais que envolvem sentimentos humanos.

O autor enfatiza, que na construção de um conhecimento artístico existe uma interação mediada por várias relações sócio-históricas. Isso porque o conhecimento não é somente uma ação do sujeito sobre a realidade e, sim, uma ação mediada por esse sujeito e outros sujeitos e/ou objetos que o circundam. As relações sociais acontecem até mesmo onde existe apenas um ser humano. “[...] Por isso, quando a arte realiza a catarse humana e o arrasta para esse fogo purificador, as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social.” (VYGOSTKY, 2001, p.315). Compreendemos então, que a obra de arte se torna pessoal à medida em que cada pessoa vivencia uma determinada obra.

O desenvolvimento da capacidade criadora deveria ser uma das razões do trabalho didático-pedagógico do professor. Porque sua capacidade criadora pode ser desenvolvida e/ou ampliada em qualquer nível de ensino. Nessa perspectiva, a criança é merecedora de respeito, atenção, porque tem pensamentos, sentimentos e idéias próprias.

Dessa forma, é fundamental que o professor, por meio de sua mediação, incentive a criança, proporcionando-lhe um espaço educacional mais estimulante para que ocorra a manifestação da criatividade e uma aprendizagem em Arte significativa, propiciando à criança a apreciar a arte ou outras criações ou inventos de modo mais efetivo.

O Fazer Artístico na Sala de Aula



As observação e os registros no diário de campo de cada encontro (aula) foram recursos importantes para a coleta de dados sobre as vivências, de uma proposta de ensino e aprendizagem em artes. Desse modo, foi possível observar um trabalho envolvendo um conjunto de oito atividades artísticas, e constatar, que há por parte da professora da disciplina de arte, um estímulo, mas não freqüente à criança em seu fazer artístico.

Durante a mediação do ensino da professora, verificamos que ela propiciou espaço à criança para intervir ou questionar o conteúdo artístico que estava em processo de estudos. Nesse sentido, a criança manifestava seus impulsos lúdicos, de curiosidades, ousadias e deixava transparecer marcas processuais de sua criatividade ao manifestar ou expressar seus desejos e dúvidas ou até mesmo, o desinteresse pela aula.

Essas observações da aula de Arte constituíram-se em uma riqueza de oportunidades e manifestações lúdicas, criativas sob formas de brincadeiras, jogos corporais, danças sem a presença da musicalidade estruturada, entre outras brincadeiras. Aconteceram singulares interações sociais que normalmente podem ocorrer no contexto de uma sala de aula quando a atividade didático-pedagógica proposta pelo professor possibilita essas manifestações ludo-artísticas que são fundamentais para o desenvolvimento infantil e podem, ainda, impulsionar a manifestação da criatividade infantil (VYGOTSKY, 1982; MOYLES, 2002).

Mostra ainda, que a criatividade é um processo humano que pode fluir, aflorar e se manifestar no espaço escolar em momentos inesperados, inusitados e não planejados. Isso demanda ao professor de arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, sempre que possível, voltar o olhar à criatividade infantil e proporcionar às crianças situações ricas e estimulantes as suas vivências artísticas, visando uma aprendizagem que lhes sejam, singularmente, significativas.

Um Olhar Conclusivo

O estudo pautou-se em uma reflexão relacionada à criatividade humana e educação escolar. A criatividade enquanto um processo não deve ser pensado como algo extraordinário e específico de algumas pessoas, que a manifestam muitas vezes, sob forma de expressões artísticas ou de inusitadas criações, invenções que, nos permitem vislumbrá-las e desejá-las permanentemente.



Constatamos que o processo criativo caracteriza-se como algo próprio e singular do ser humano que normalmente desenvolve (ou não) ao longo de sua vida. Assim, a criatividade é um processo que deveria ser considerado como algo de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem da criança e que na escola, então, precisa ser fomentado e estimulado.

Nessa perspectiva, entendemos que as escolas de Educação Básica precisam propiciar experiências e vivências didático-artísticas enriquecedoras à criança, sem propor um padrão fixo de desempenhos e comportamentos para as crianças. E sempre que possível respeitar, trabalhar a partir de suas diferenças socioculturais e outras, no sentido de possibilitar e ampliar o desenvolvimento humano global, de modo que conheçam a si mesmas e interajam, cuide do mundo físico e social em que vivem.

A legislação atual, além de considerar a arte como uma importante área do conhecimento humano, entende que seu ensino deve ser processado no âmbito da produção, criação, fruição e reflexão sobre o fazer artístico. Mas, para que a Lei 9.394/96 se efetive, verificamos que é necessário investimentos econômicos e recursos tecnológicos para que durante a formação continuada do professor em arte, esse possa adquirir um preparo didático-pedagógico, técnico e artístico com as especificidades exigidas para desenvolver um trabalho com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nesses resultados, podemos enfatizar ainda que a “[...] arte é o social em nós [...]” (VYGOTSKY, 2001, p.315). E se a arte é o social em nós e temos a convicção de que essa proposição é uma tese possivelmente verdadeira, a arte e seu ensino não poderiam ser reduzidos numa disciplina escolar, com apenas uma ou duas aulas semanais. Essa contradição pode ser superada na medida em que o professor de arte possibilite um espaço à criança para extrapolar as técnicas e materiais artísticos, no intuito de que ela possa imaginar, criar, inventar, outras situações envolvendo as diferentes linguagens artísticas (música, teatro, literatura-infantil, dança, artes-plásticas, entre outras).

Verificamos, também, ser preciso a continuidade deste estudo, uma vez que é um desafio constante lutar contra essas raízes históricas, buscando uma educação humanizadora e inserida no contexto sócio-político e cultural de hoje. E isso requer também investir maciçamente na formação continuada do professor, de qualquer área de ensino.



REFERÊNCIAS

AQUINO, Olga Ribeiro. (1999). **A sensibilidade estética na aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba.

BEAUDOT, Alain. (1976). **A criatividade na escola**. São Paulo: Editora Nacional.

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <
<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/cullei9394.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. (1981).**Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez.

_____. (1986). **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus.

_____. (1993). **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez.

ENGUITA, Mariano Fernandes A.(1989). **A face oculta da escola, educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (2001). **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

KNELLER, George Frederick. (1976). **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa.

KORCZAK, Janusz. (1981). **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus.

LEONTIEV, Alexis. (1964). **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes.

_____. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, p.119-142.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. (1970). **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou.

MOYLES, Janet R. (2002).**Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.



- NOVAES, Maria Helena. (1972). **Psicologia da criatividade**. Petrópolis: Vozes.
- OSTROWER, Fayga. (2001). **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1995) A construção do olhar. In: NOVAIS, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, p.167-182.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi.(2001). **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados.
- SALLES. Cecilia Almeida. (2004). **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP.
- _____. (2000).**Crítica genética**: uma (nova) introdução: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC.
- SAVIANI, Demerval. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et.al. (Orgs.) **Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, p.147-164.
- _____. (1985).**Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados.
- _____. (1995). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados.
- _____. (1991). **Tendências e correntes da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.
- TAYLOR, Calvin. W. (Org.). (1971).**Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: Ibrasa.
- TONUCCI, Francesco. (2003). **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed.
- TORRANCE, Ellis. Paul. (1966).**Torrance tests of creative thinking**: directions manual and scoring guide. Princeton: Personnel Press.
- _____. (1976). **Criatividade, medidas, testes e avaliações**. São Paulo: Ibrasa.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004). **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001). **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. (1982). **La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo**



psicológico).Madrid: Akal.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2001.

WINNICOTT, Donald Woods. (1971). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REDES DE APOIO: ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS NA ESCOLA*

Maria Goretti Andrade Rodrigues²¹⁶

Roman Eduardo Goldenzweig²¹⁷

Laura Christina de Souza Santos²¹⁸

Marcelle Ribeiro Lemos²¹⁹

Resumo:

Abordamos a relação da medicalização com a pedagogia, que produz para a educação uma relação entre doença e não-aprender, para então apontarmos a importância da construção de redes de apoio, enfatizando o acolhimento das famílias pela escola. A intenção é aproveitar a ocasião de reunião da comunidade científica para discutir nossos propósitos, dispositivo para construção coletiva de linhas de fuga frente à medicalização da pedagogia. As redes de apoio são entendidas nesse trabalho como ações articuladas com profissionais dentro ou fora da escola, e com a família do aluno, num espaço de debate onde são compartilhadas idéias, conhecimentos e alternativas construídas no grupo. O objetivo geral é investigar sobre mudança no desempenho escolar dos alunos a partir de maior aproximação da escola com a família. Além de uma ampliação da revisão da bibliografia, propomos um levantamento do número de casos considerados de inclusão e quadros diagnósticos atribuídos, bem como a análise de conteúdo do Projeto Político Pedagógico no que se refere a práticas inclusivas. A pesquisa-ação é a metodologia proposta, o estímulo à *reflexão* e ao *diálogo* é o princípio fundamental em todo esse processo. O diário de campo é o instrumento de coleta de dados, além do material produzido pelos profissionais da educação e familiares durante as Oficinas. Os resultados dessa pesquisa podem vir a subsidiar as políticas públicas de educação inclusiva do município de Santo Antônio de Pádua, bem como fortalecer as

²¹⁶ Doutora em Saúde Pública pela ENSP/FIOCRUZ, Mestre em Psicologia Social pela UFRJ, Docente do INFES/UFF, Pesquisadora do GRUPES da base de dados do CNPQ.

²¹⁷ Mestre em Antropologia pelo PPGAS/MN/UFRJ, Docente do INFES/UFF, Pesquisador do GRUPES da base de dados do CNPQ.

²¹⁸ Aluna do Curso de Pedagogia do INFES/UFF. Bolsista de Iniciação Científica – FAPERJ.

²¹⁹ Aluna do Curso de Pedagogia do INFES/UFF. Bolsista de Iniciação Científica – FAPERJ.



discussões sobre inclusão no cenário nacional com os dados levantados e a análise pretendida.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Redes de Apoio; Família.

1) Introdução:

A apresentação dessa comunicação pretende ser uma estratégia de compartilhar nossa pesquisa, em fase inicial. A intenção é aproveitar a ocasião de reunião da comunidade científica para discutir nossos propósitos, dispositivo para construção coletiva de linhas de fuga (DELEUZE, 2006) frente à medicalização da pedagogia.

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar sobre mudança no desempenho escolar dos alunos a partir de maior aproximação da escola com a família. Como objetivos específicos há: o levantamento do número de casos considerados de inclusão (quadros diagnósticos atribuídos e participação familiar no contexto escolar); a análise do conteúdo do Projeto Político Pedagógico da escola municipal no que se refere a práticas inclusivas; a capacitação e atualização de professores da escola pública municipal; além de aproximar graduandos do Curso de Pedagogia do cotidiano da Escola Pública.

O Objeto de Estudo:

O município está localizado na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro, a 256 km da capital Rio de Janeiro. Estando às margens do Rio Pombo, Santo Antônio de Pádua tem uma área territorial de 669 km², correspondentes a 11,3% da área da Região Noroeste Fluminense. Os limites municipais, no sentido horário, são: Minas Gerais, Miracema, São José de Ubá, Cambuci, Aperibé, Itaocara e Cantagalo.

Possui população de 17.228 mulheres e de 16.895 homens perfazendo o total de 34.123 habitantes, segundo dados do Tribunal de Contas do Estado do RJ (2009).

A Escola eleita para a abordagem de relevante tema ao processo de ensino-aprendizagem, a relação escola e família e suas implicações no processo da educação inclusiva, foi a Escola Municipal Lélia Leite de Faria, que está localizada no distrito de Santa Cruz. Segundo dados do Censo 2000 do IBGE (*apud* Tribunal de Contas do Estado do RJ, 2009), a configuração da distribuição local da população por distrito em Santo Antônio de Pádua se encontra da seguinte forma: São Pedro de Alcântara - 4.680; Santo Antônio de Pádua - 23.618; Santa Cruz - 1505; Paraoquena - 2.790; Monte Alegre - 2.413; Marangatu - 1.425; Ibitiguaçu - 898; Campelo - 579; Baltazar - 794.

Santo Antônio de Pádua apresentou situação privilegiada no quadro no desenvolvimento do Ensino Fundamental, por rede de ensino, nos resultados analisados de 2005 e 2007:

Notas médias e variação do IDEB – rede municipal local – 2005 e 2007

R	I	R	I	R	M	A
ede	DEB	anking	DEB	anking	eta IDEB	tingiu
M	2	2005	2	2007	2	meta de
unicipal	005		007		007	2
						007?
A	4	1	5	5	4	S
nos	,6	0° entre	,0	° entre 91	,6	im
Iniciais		88		a		
		a		valiados		
		valiados				
A	4	9	4	3	4	S
nos Finais	,1	° entre 73	,4	° entre 83	,1	im
		a		a		
		valiados		valiados		

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do RJ (2009).

A Escola Municipal Lélia Leite de Faria apresentou IDEB de 4,3 em 2007, segundo a fonte citada acima. Entretanto, o relatório do TCE-RJ (2009: 42) apresenta indicadores de aprovação por rede de ensino no município, entre 2001 e 2007, que são ilustrativos do baixo rendimento da rede pública e da hegemonia de aprovação na rede particular. A escolha para intervenção da Escola em questão se deu por ela se localizar na zona rural, sendo a única opção para os residentes na comunidade de Santa Cruz.

A inclusão de alunos com *deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades* está em fase de implantação no distrito de Santa Cruz.

2) Pressupostos Teóricos:

Abordaremos a relação da medicalização com a pedagogia, para então apontarmos a importância da construção de redes de apoio, enfatizando o acolhimento das famílias pela escola.



A escola, no que se refere ao atendimento de pessoas consideradas deficientes, teve como base a medicina, como observa Foucault (1993) em seus estudos sobre o biopoder. Com isso, acabou por assumir uma proposta voltada a um atendimento clínico, terapêutico, de reabilitação ou simplesmente de socialização, deixando de lado sua finalidade de colocar à disposição dos educandos, mediante atividades sistemáticas e programas, o patrimônio cultural da humanidade.

Na leitura de Foucault (1993) encontramos o surgimento na modernidade de um novo modo de exercer o poder. O poder que antes se exercia pelo confisco e supressão da vida transforma-se em um poder destinado a produzir forças mais do que barrá-las ou destruí-las. Encarregado da gestão calculista da vida, esse poder passa a operar tanto na via das ordenações disciplinares dos corpos como na via do controle da vida como conjunto. Trata-se de um longo processo em que o homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser espécie viva num mundo vivo: ter um corpo e construir as próprias condições de existência a partir de forças que podem se modificar.

Os discursos disciplinares tiveram, segundo Luz (1988: p.7), seu ápice institucional na primeira metade do século XX “atualizando-se nas escolas, nas creches, nos lares, nos quartéis, nas fábricas”. Ou seja, os estabelecimentos passaram a funcionar reproduzindo categorias e conceitos originários do discurso científico disciplinar como o mecanicismo na medicina e da psicologia que utilizava a metáfora do “homem-máquina” para entender o funcionamento do corpo humano, inspirada na obra de La Métrie (*apud* FOUCAULT, 1987).

Neste sentido, a medicina é um saber que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos tendo, portanto, “efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (FOUCAULT, 2000: p. 36). A medicina, com sua racionalidade e seu aparato científico-positivista, exerceu o biopoder, um novo poder sobre a vida prescrevendo para a população normas de higiene e de controle social, através da imposição de normas familiares burguesas e da apropriação da infância pelo saber médico. Para isso, tornou-se fundamental instituir tanto nas instituições de saúde quanto nas instituições escolares a vigilância, a sanção normalizadora e as técnicas de exame, disciplinando os corpos e regulamentando a população.

A medicina criou suas especialidades para assumir a função de normalizadora da vida. A neurologia, a puericultura e a psiquiatria foram instituídas como especialidades médicas que, munidas de um “olhar clínico” bem desenvolvido,



identificarão as anormalidades produzindo para a educação uma relação entre doença e não-aprender.

Loucos, deficientes e criminosos, temidos por conter os contagiosos genes da degenerescência serão identificados e isolados daqueles considerados sãos. Os sãos eram aqueles cuja forma/vida se constituía de maneira “ordenada através da regulação do tempo e da fixação de limites espaciais, com vistas à produção de um corpo individual normatizado, que não ofereça resistência”. Os sãos deveriam existir como cópias fiéis ao modelo, uma vez que “a dualidade postulada por Platão assegurava uma ‘ordem’ e uma ‘hierarquia’ em que acima estavam os modelos e abaixo vinham as cópias. As cópias ficavam sob controle, posto que almejavam aos modelos e com eles procuravam se identificar”.

A prática de isolamento do desvio com o seu respectivo confinamento constituiu o modo de funcionar da medicina na modernidade. Constituiu-se uma relação de tutela entre o saber médico e o campo escolar uma vez que “a pedagogia tomou a biologia como modelo, esta se transformou rapidamente em ciência médica: aqueles que se desviavam das normas, formariam indivíduos deficientes, anormais enfermos”, ressaltam Dussel e Caruso (2002: p. 180). Podemos nos perguntar como criar “linhas de fuga”, no sentido deleuziano do termo (DELEUZE, 2006), para a medicalização da pedagogia. Situações de elaborações diagnósticas da medicina apropriadas pelo espaço escolar podem apresentar uma ênfase mais excludente do que apontar caminhos inclusivos.

Não podemos negligenciar o fato que os processos de aprendizagem estão relacionados a diferentes setores que atravessam a sociedade e os sujeitos em particular, como é o caso da saúde, da economia, de diferentes instituições sociais (governamentais e não-governamentais), etc.

No entanto, ainda recai sobre a escola a responsabilidade maior. A escola não pode, embora possa às vezes pretendê-lo, na sua vocação de instituição total, dar conta sozinha de todas as áreas, por isso, ao se abrir para o trabalho em conjunção e interlocução com outras instituições, órgãos, associações, etc., poderia assim contar com apoio no atendimento aos alunos considerados deficientes, de modo que cada instância cumpra o seu papel e se complemente para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem discentes.

No Projeto de Extensão “Compartilhar Responsabilidades na Educação Inclusiva”, que contou com a parceria do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação



Superior (INFES-UFF) e da Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua – RJ em 2009, nos deparamos com duas situações bem contrárias. Muitas vezes os professores acabam assumindo toda a responsabilidade em solucionar as dificuldades do aluno considerado deficiente em todos os âmbitos, assim como, em outros casos, os professores não se responsabilizam pela educação desses alunos por se sentirem incapazes, sobrecarregados e insatisfeitos. Por isso consideramos de suma importância a abordagem do tema Redes de Apoio para a busca de interlocutores na gestão dentro e fora da escola. A análise preliminar das demandas dos professores e gestores educacionais que participaram do curso de formação continuada apontou para a troca de experiências, a procura de novas informações que pudessem abrir espaço para a revisão de antigas crenças e concepções em torno do discurso da deficiência e da educação inclusiva. Nesse sentido, foi reforçada a idéia de uma rede de apoio formada por instituições que trabalham em diversas áreas e com as quais o professor poderá contar no seu trabalho pedagógico, realçada a idéia do acolhimento à família na escola.

As redes de apoio são entendidas nesse trabalho como ações articuladas com profissionais dentro ou fora da escola, e com a família do aluno, num espaço de debate onde são compartilhadas idéias, conhecimentos e alternativas construídas no grupo.

De acordo com Rodrigues e Reis (2010), a partir da leitura de autores como Bronfenbrenner (*apud* SERRANO e BENTO, 2004), as famílias realizam a mediação entre o indivíduo e as instâncias mais amplas da sociedade, sendo que o sistema familiar também se encontra inserido numa “ecologia sistêmica social” mais abrangente e é afetado pelas mudanças na comunidade e na sociedade. Esse olhar a partir de uma perspectiva sociológica sistêmica nos auxilia na compreensão da interdependência de inúmeros fatores que configuram e concorrem para o desenvolvimento global das crianças.

Com isso, passa-se a considerar a família ampliada, vizinhos e outros apoios formais que desempenham estruturas de apoio primário ao providenciar auxílio aos pais nas complexas tarefas parentais. Daí, por exemplo, a importância que passaram a ter para a área da educação inclusiva, os conceitos de sistema de apoio social e rede de apoio social, para além da visão nuclearizada de família *tradicionalmente moderna*.

Dunst (*apud* SERRANO e BENTO, 2004) define como apoio social a ajuda e a assistência de caráter emocional, psicológico, associativo, informativo, instrumental ou material, prestada pelos membros das redes de apoio social, que influenciam, de forma



pró-ativa, a saúde e o bem-estar, promovem a adaptação a acontecimentos da vida e o desenvolvimento do receptor de tal ajuda (p.99).

Os investigadores nessa área concordam que com os modelos ecológicos e sistêmicos, o apoio social deve ser visto como um processo de transição ativo que envolve trocas permanentes de recursos entre o sujeito que recebe a ajuda e os membros da sua rede social, que podem acontecer num contexto bastante diversificado de influências pessoais e ambientais.

Serrano e Bento (2004) mencionam a partir das pesquisas de Cochran e Brassard que os componentes das redes podem ser conceituadas a partir de três grandes características:

- características relacionais: que incluem o conteúdo da relação entre duas ou mais pessoas (troca de bens ou serviços, emocional, recreativo, informação, a direcionalidade da relação que analisa a sua capacidade de influência (poder), assim como a sua reciprocidade e intensidade, ou seja, a motivação dos membros da rede social para se envolverem em trocas quer em termos de pedir auxílio, quer em prestar a ajuda solicitada;
- características estruturais: que incluem aspectos como a dimensão da rede e o interrelacionamento entre os seus membros;
- características de localização no espaço e no tempo: da rede, incluindo a proximidade geográfica e continuidade dos seus membros (SERRANO & BENTO, 2004: p. 100).

Nessa mesma linha de investigação, os autores citados concordam com a idéia de que o apoio social pode ser prestado por redes formais e informais, considerando como redes informais: os familiares, amigos, vizinhos, etc., ou ainda os grupos sociais (associações religiosas, clubes, organizações não-governamentais), etc.

Nas redes formais estariam incluídos profissionais tais como (médicos, terapeutas, educadores, professores, assistentes sociais, etc.) em colaboração com instituições como hospitais, serviços especializados, programas de reabilitação, etc.

A importância dessas redes de colaboração no apoio social à família tem revelado influências diretas e indiretas no desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que há uma redefinição e reorganização do funcionamento familiar, onde saúde e bem-estar social passam a ser re-conceitualizados e redimensionados, alterando os estilos sociais de interação pais-criança que passam a ter reflexo direto no comportamento e desenvolvimento dos filhos.



Sarmiento & Ribeiro (2005) recuperam em Gallagher e Serrano a discussão de que a inclusão deverá respeitar a intervenção dos diferentes profissionais envolvidos e precisa ser contextualizado aproveitando sempre as capacidades e recursos de cada família.

Segundo as autoras, a literatura nessa área mostra que existem características específicas relacionadas à demanda dessas famílias, que podem ser visualizadas sob os seguintes aspectos:

- Necessidades práticas: tempo e energia que a família utiliza nas funções familiares ou pessoais, gestão do tempo e recursos econômicos;
- Necessidades de informação sobre a problemática da criança, o que implica compreender melhor a criança afetada; gerir o melhor possível os sentimentos e favorecer o processo de adaptação;
- Necessidades de Apoio Emocional e Social que passam por vários períodos: (...) do diagnóstico inicial da deficiência, da entrada para a escola, da puberdade e dos momentos de decisões vocacionais e profissionais. (RIBEIRO & SARMENTO, 2005: 26).

Dunst (*apud* RIBEIRO & SARMENTO, 2005) considera que as características principais que envolvem essas trocas sociais entre as redes de apoio dependem essencialmente do tamanho da rede de contatos pessoais da família, do tipo de relacionamento, da frequência de contato entre os membros da rede, da carência ou presença do apoio, do tipo ou amplitude dos apoios necessários, da utilização e disponibilidade do apoio para a família, além da afinidade psicológica entre os membros das redes e da reciprocidade entre os membros e satisfação com o apoio. No entanto, o mais importante, na confluência desses aspectos se dá no que se pode chamar de colaboração solidária.

Em síntese, as redes de apoio podem e devem ser compreendidas como o resultado da organização e interação dos serviços e recursos existentes na comunidade e disponíveis aos seus usuários, além do que a integração desses serviços pode servir como dispositivo multiplicador do funcionamento dos recursos existentes.

A intersetorialidade enfatizada na Conferência Nacional de Saúde Mental (2010) e a dimensão dos espaços trabalhados nas redes de apoio nos fazem sustentar a idéia de que a perspectiva da constituição de uma rede de apoio pode partir de uma compreensão por parte dos professores da noção de território tal como trabalhado por Milton Santos (1988; 1996).



Segundo Monken e Barcellos (2005), nos diagnósticos de condições de vida e de situação de saúde, os elementos constitutivos da reprodução da vida social nos diversos lugares são listados e tratados como conteúdos desarticulados do território. Os autores argumentam que o reconhecimento da dinâmica social, hábitos e costumes é de grande importância para a determinação de vulnerabilidades para a saúde humana, originadas nas interações de grupos sociais em determinados espaços geográficos. Nos relacionamos com essa forma de análise ao considerar que o uso pleno do território como estratégia de análise sobre as possibilidades de construção de redes de apoio para a escola pressupõe a identificação de objetos geográficos, sua utilização pela população e sua importância para os fluxos das pessoas e materiais.

Ao falar em redes de apoio para a escola e para a família do aluno, necessariamente nos remetemos à intersectorialidade, princípio presente na base do Sistema Único de Saúde (SUS). A territorialização consiste também em um dos pressupostos da organização dos processos de trabalho e das práticas de saúde, considerando-se uma atuação em uma delimitação espacial previamente determinada. A territorialização de atividades de saúde vem sendo preconizada por diversas iniciativas no interior do Sistema Único de Saúde (SUS), como o Programa Saúde da Família, a Vigilância Ambiental em Saúde, Cidades Saudáveis e a própria descentralização das atividades de assistência e vigilância. Monken e Barcellos (2005) chamam a atenção que essa estratégia, muitas vezes, reduz o conceito de espaço, utilizado de uma forma meramente administrativa, para a gestão física dos serviços de saúde, negligenciando-se o potencial deste conceito, e desta práxis, para a identificação de problemas de saúde e de propostas de intervenção.

O reconhecimento desse território é um passo básico para a caracterização das redes de apoio. O desconhecimento das possíveis articulações que a escola pode lançar mão restringem o acesso dos alunos à efetiva inclusão.

A análise do território serve, antes de tudo, como meio operacional para avaliação objetiva das condições criadas para a produção, circulação, residência, comunicação e sua relação com as condições de vida (SANTOS, 1988). Além disso, esse território é um meio percebido, subordinado a uma avaliação subjetiva de acordo com representações sociais específicas. Monken e Barcellos (2005) defendem que o entendimento do território é ainda impreciso e abordado de acordo com diversos pontos de vista, estando não só associado a uma porção específica da Terra, identificada pela natureza, pelas marcas que a sociedade ali imprime, como também a uma simples



localização, referida indiscriminadamente a diferentes escalas, como a global, regional, da cidade, da rua e até de uma casa apenas.

O espaço geográfico é definido por Santos (1996: p. 51) como um 'conjunto indissociável de sistemas de ações e objetos'. Para que adquiram materialidade, esses objetos, tanto naturais, quanto elaborados tecnicamente, e, ainda, os eventos da vida precisam estar situados no espaço e no tempo. Para Santos (1988: p. 52), os objetos

“são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do indivíduo e se torna instrumental de sua vida, tal uma cidade, barragem, estradas de rodagem, portos, etc. São do domínio tanto da Geografia Física quanto da Geografia Humana que, através da história desses objetos, da forma como foram produzidos e mudam, essas geografias se encontram”.

A característica mais importante do lugar é, antes de tudo, de natureza interna, cuja extensão confunde-se com sua própria existência, tendo uma configuração física, ou melhor, territorial. Essa característica funda a escala do cotidiano e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contigüidade, reunindo na mesma lógica interna todos os seus elementos: pessoas, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas.

Segundo Santos (1996), o cotidiano imediato, localmente vivido, traço de união de todos esses dados é a garantia da comunicação. Assim, a análise da 'dimensão espacial do cotidiano' enfatizada pelo autor permite, sobretudo, concretizar as ações e as práticas sociais, conduzindo ao entendimento diferenciado dos usos do território, das ações e as formas geográficas que podem formar redes sociais de apoio para a escola. Por exemplo, a forma como a criança cadeirante da zona rural chega à escola implica objetivamente o mapeamento de toda dimensão espacial do cotidiano dela e das necessárias adequações espaciais da própria escola e das metodologias educativas a serem utilizadas.

O mapeamento das redes de apoio presentes no território da escola atua na estruturação das 'dimensões espaciais do cotidiano' (SANTOS, 1996: p. 257). Assim pensamos na importância de promover junto aos professores oportunidades de reconhecimento, análise e discussão sobre o espaço/território em que a escola está imersa, visando elaboração de estratégias de colaboração com redes de apoio e propostas de intervenções promotoras de inclusão escolar.



Existe uma questão crucial a ser esclarecida, enfatizada e desenvolvida, teórica e praticamente: é a população que configura seu território e o utiliza, afastando a perspectiva da elaboração das redes sociais da usual e fracassada visão do *heroísmo civilizador tecno-burocrático*, numa qualificação co-operativa da construção de uma rede social já preexistente (BOTT, 1976), mesmo que fragmentariamente, mas sobre a qual há, constantemente, dispositivos institucionais em operação. Nesse sentido, Castoriadis (2000) aponta a permanente tensão entre o instituído e o instituinte como forças presentes na sociedade.

Essa proposta de Pesquisa se articula ao Grupo de Pesquisa Educação e Saúde, grupo de pesquisa da base do CNPQ e certificado pela UFF.

3) Método:

Além de uma ampliação da revisão da bibliografia, propomos um levantamento do número de casos considerados de inclusão e dos quadros diagnósticos atribuídos, bem como a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) do Projeto Político Pedagógico no que se refere a práticas inclusivas.

Embora compartilhemos a idéia de que a transformação nas micropolíticas das tessituras do cotidiano seja a base para os processos inclusivos na escola, justifica-se a metodologia adotada com a análise documental considerando que o projeto político pedagógico é a etapa intermediária entre políticas públicas materializadas em decretos de lei e o encontro entre professor e aluno na sala de aula. Independentemente de discussões normativas ou teleológicas sobre as relações causais entre “projetos” e “práticas”, ingênuas ou engajadas, acerca da crença de que as práticas são direcionadas por tais projetos, ou de que deveriam ser fruto de construção coletiva, e nem sempre o seriam, busca-se com essa ênfase metodológica uma reflexão sobre a necessária articulação das culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

De acordo com Thiollent (1998), a metodologia da *pesquisa-ação* estimula a participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida da comunidade. Buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situam, assim, em situação de investigador, que podemos entender como interlocução contextualizada numa frágil mas desejada procura por isonomia argumentativa, mesmo que relativa e historicamente situada.

Na *pesquisa-ação*, o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Neste aspecto, essa metodologia



constitui-se como fundamental instrumento de resistência e conquista popular. Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa e que, segundo Oliveira & Oliveira (1981: 19), promove “*o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha*”.

Nessa perspectiva é que se buscam as bases teóricas da metodologia escolhida e poder promover uma maior fundamentação da mesma, podendo ser resumidas naquelas apresentadas por Borda (1974: p. 41): “*Não pode haver separação entre o pesquisador e a metodologia. Se faz necessária a militância do pesquisador já que sem a prática não será possível deduções de cunho teórico ou mesmo a validade ou não do conhecimento*”. Assim como a metodologia não está separada do pesquisador, também não está dos grupos sociais com os quais a pesquisa se realiza.

A etapa inicial é onde se dá o processo de aproximação dos Investigadores com a comunidade escolhida e sua posterior inserção. Já foi feito contato com a Escola em questão a partir do convite para a realização da pesquisa que é aqui apresentada, e houve grande interesse por parte da gestão e do corpo docente. Na 1ª etapa, iniciamos o conhecimento da comunidade escolar. O investigador observa como ela apresenta seus problemas, tendo como base os dados coletados de fontes faladas, vivas ou sensoriais e as observações sobre a vida diária, bem como a análise do projeto político pedagógico já anunciada.

Outros dados são coletados nas reuniões de professores e nas Oficinas com Famílias. Numa 2ª etapa expomos todo o material coletado, elaborando-se um elenco de necessidades apresentadas. Selecionaremos aqueles problemas mais citados na coleta. A partir daí, iniciaremos o estudo de como a comunidade e escola percebem e analisam sua realidade. Com esta sistematização inicial, efetiva-se o primeiro retorno dos resultados aos grupos ou pessoas que iniciam a investigação.

O diário de campo é o instrumento de coleta de dados, além do material produzido pelos profissionais da educação e familiares durante as Oficinas.

Buscaremos, numa etapa posterior, desenvolver a análise crítica das necessidades e outros aspectos coletados, extraindo-se as dimensões positivas e negativas das questões levantadas, encarando a realidade numa perspectiva de mudança, impulsionando os grupos à reflexão e à ação, desenvolvendo seu poder de organização e intervenção na realidade. O estímulo à *reflexão* e ao *diálogo* é o princípio fundamental em todo esse processo.



A implantação de grupo de estudos sobre os temas Inclusão, Diversidade e Família na Escola para enriquecimento de discussões traçadas com professor, orientador pedagógico e alunos de graduação de Pedagogia é parte da metodologia de pesquisa, visando socializar o trabalho de levantamento bibliográfico, incluindo a metodologia desse percurso. As fontes da pesquisa bibliográfica são as revistas de educação indexadas no Scielo, as publicações do MEC, além das respectivas referências bibliográficas.

Além do relatório técnico-científico, e da socialização com os integrantes da pesquisa, como produto final será elaborado artigo para publicação em periódico indexado da área de Educação, bem como apresentação em eventos acadêmicos.

4) Resultados esperados:

O levantamento do número de casos por escolas do município considerados de inclusão e quadros diagnósticos atribuídos será de grande importância para a criação de estratégias conjuntas com redes de apoio no município, além de fornecer dados para uma comparação com estimativas oficiais da população nessa faixa etária que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, possibilitando uma reflexão acerca do cenário que se apresenta no tocante ao acesso à educação inclusiva.

A análise de conteúdo do Projeto Político Pedagógico da escola municipal no que se refere a práticas inclusivas traz a tona a necessária reflexão sobre a função da escola e sua responsabilidade sócio-político-pedagógica enquanto agente transformador.

O reconhecimento das capacidades e recursos de cada família na relação com a vida escolar de seu filho deverá atuar de forma pró-ativa no desempenho escolar dos alunos.

A aquisição dos materiais solicitados para o uso nas Oficinas propostas, além de possibilitar o acolhimento das famílias na escola, colabora com a melhoria da infraestrutura necessária ao ensino.

Os resultados dessa pesquisa podem vir a subsidiar as políticas públicas de educação inclusiva do município de Santo Antônio de Pádua, bem como fortalecer as discussões sobre inclusão no cenário nacional com os dados levantados e a análise pretendida.



6) Referências Bibliográficas:

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BORDA, Orlando Fals e outros. **Causa popular. Ciência popular. Uma metodologia do conhecimento científico através de ação**. Publicação de la Rosca: Bogotá, 1972.

BOTT, Elizabeth. **Família e rede social**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1976.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

DUSSEL, I. e CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**. São Paulo, Editora Moderna, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LUZ, Madel T. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro, Campus, 1988

MONKEN, Maurício e BARCELLOS, Christovam. **Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas**. *Cad. Saúde Pública*. 2005, vol.21, n.3, pp. 898-906.

OLIVEIRA, Rosiska D. e OLIVEIRA, Miguel D. **Pesquisa social e ação educativa**. In Carlos Rodrigues Brandão, (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade & REIS, Andréa Cardoso. **Educação Inclusiva e Construção de Redes de Apoio**. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFSCAR, 2010.

SANTOS M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Editora Hucitec; 1988.

SANTOS M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora Hucitec; 1996.

SARMENTO, Teresa & RIBEIRO, M. (2005). **O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico-educativa**. In: *Inclusão*, Número 6, pp.21-43.



SERRANO, Ana Maria & BENTO, Antonieta (2004). **Identificação das redes de apoio social num grupo de famílias em risco.** In: *Inclusão*. Número 5, pp.97-111.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1998.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro: Santo Antônio de Pádua.** 2009. Disponível em: <http://www.tce.rj.gov.br/>.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DIADEMA: AVANÇOS E DESAFIOS

Marian Ávila de Lima e Dias (Unifesp) e-mail: mariandias@uol.com.br;

Patrícia Ferreira de Andrade (Universidade Mackenzie) e-mail: patifa@bol.com.br; Victor da Rocha Piotto (Unifesp) e-mail: vrpiotto@live.com

Introdução

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. (Adorno, 1995, p.117).

O processo civilizatório, embora firmemente calcado na razão, não tem sido bem sucedido no sentido de tornar o homem autônomo e, portanto, plenamente sujeito de si. A razão, reduzida a um saber tecnicista, imediatista, mecânico e preditivo deixou para trás a tarefa de emancipar o homem. Assim, a formação das subjetividades tem se tornado cada vez mais precária na contemporaneidade uma vez que as relações com o mundo e com o outro são também baseadas no imediatismo, na superficialidade e na recusa do reconhecimento das diferenças. Trata-se do narcisismo como marca principal na constituição do eu (Horkheimer & Adorno, 1985; Amaral, 2006).

A escola contemporânea, ligada a esta sociedade também contribui com a precariedade na formação do homem, reduzindo-se igualmente a ofertar técnicas transformadas em mercadorias. As atividades e os objetivos propostos pela escola aos alunos, professores, funcionários e corpo diretivo contribuem para esta ênfase na homogeneização e na adaptação (Kohatsu & Dias, 2009). A incorporação de regras e atitudes não é em si um prejuízo à formação dos sujeitos. Adaptar-se aos modelos socialmente vigentes com a aprendizagem de formas de pensamento e da linguagem comumente partilhadas é fundamental para a expressão e a ação dos indivíduos. Este processo de normalização é necessário tanto para a inserção do indivíduo na cultura como para a própria continuidade desta e a escola constitui-se numa instituição



favorável a que este processo se desenvolva. Porém, quando a normalização ao invés de ser um meio para o pleno processo de formação do eu torna-se um fim em si mesma, podemos pensar que a homogeneização reafirma o narcisismo em detrimento ao processo de diferenciação entre os indivíduos (Crochik, 2007). Esta proposta escolar tem como característica a competição e a produtividade como atitudes valorizadas e esperadas nas relações interpessoais.

Como contraponto a esta tendência, nas últimas décadas, o tema da educação inclusiva tem sido debatido pela sociedade. Porém de que forma a desigualdade entre os alunos tem sido abordada? Diante de uma formação humana precária há que se atentar para o risco de tratar o tema novamente de forma superficial e tecnicista, buscando razões para explicar a discriminação ao invés de combatê-la. Uma sociedade que objetifica as relações transformando-as em bens de consumo é também uma sociedade produtora de exclusão e, neste cenário, ocupar-se dos excluídos através da proposta de uma educação inclusiva pode significar apenas pensar em formas de aumentar a parcela daqueles que consomem a educação, sem de fato atentar para a qualidade da inclusão das pessoas na escola e em consequência nesta sociedade.

Os marcos políticos, como a Declaração de Jomtien em 1990 e de Salamanca, de 1994, são os primeiros indicativos de que a educação no final do século XX começa a se voltar para os indivíduos que não estão na sala de aula regular. De modo geral, as referências aos excluídos do processo escolar são aquelas ligadas a gênero, raça, religião, nível socioeconômico ou alguma deficiência. Porém, a implementação da educação inclusiva também deve contemplar aqueles considerados delinquentes, os jovens em liberdade assistida, os negros, os índios, as crianças que vivem nas ruas, os que trabalham com drogas, dentre outros; caso contrário, corre-se o risco de reduzir o poder da educação inclusiva na construção de uma sociedade democrática, deixando de lado novamente alguns grupos.

Desta forma, é preciso cuidar para que a atenção dispensada à educação inclusiva não seja sustentada pelas práticas escolares e sociais cristalizadas que ativamente contribuem para que nada seja de fato modificado. Nessa sociedade a educação também é produto, agora apenas com a nova embalagem da educação inclusiva para conteúdos há muito conhecidos que perpetuam a segregação legitimando-a e, por consequência, contribuem com a imobilidade social. Assim a educação inclusiva deve ser concebida como uma modalidade de ensino mais amplo do que



apenas inserir e integrar alunos com necessidades especiais em escolas regulares (Ferrari & Freller, 2008).

A conceituação do que venha a ser uma educação que leve em conta pessoas significativamente diferentes²²⁰ na sala de aula regular encontra várias acepções. Desde a proposta da integração – na qual este aluno deve buscar alcançar as formas já estabelecidas de relação, seja com o conhecimento, seja com os colegas, integrando-se aos demais – até aquela que é a da educação inclusiva em sua plena acepção, em que cabe à escola transformar-se para que todos ali aprendam coletivamente, questionando criticamente, as formas hegemônicas de critérios de desempenho e princípios culturais a serem transmitidos (Melero, 2006).

Mais especificamente, nos alinhamos com a proposição de Booth e Ainscow (2002) que ressaltam que a inclusão deve pautar-se pela educação de todos os alunos numa situação em que a escola assuma a iniciativa das modificações: tanto a estrutura de arquitetura e acessibilidade para todos, passando pela organização do currículo e da avaliação até ações no sentido de diminuir atitudes indesejadas como a competição, a discriminação e os preconceitos (Crochík *et al*, 2006).

Assim, mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, este conceito de educação inclusiva refere-se também à qualidade da educação ofertada a todos e no quanto a educação contemporânea contribui de fato para formar plenamente indivíduos reflexivos e críticos. Uma educação voltada à formação de indivíduos emancipados (Adorno, 1995) é meta a ser alcançada voltada à alteridade em detrimento da posição individualista tão característica da contemporaneidade. Isso implica em não apenas incorporar nas classes regulares grupos minoritários antes segregados, mas também uma reflexão da própria escola sobre os objetivos da educação quanto aos indivíduos que ela almeja contribuir com a formação questionando, sobretudo a competição e a padronização destes.

No Brasil, segundo dados da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação revelados no censo escolar (INEP, 2009) em 34,3% das escolas brasileiras (68.530 estabelecimentos) estão matriculados 695.696 alunos com deficiência, que correspondem a apenas 1,3% da matrícula total da Educação Básica. Desse total, 319.924 matrículas são ofertadas em 6.702 estabelecimentos exclusivamente especializados e em classes especiais de escolas de ensino regular e da educação de jovens e adultos. Outros 375.772 alunos estão matriculados em classes

²²⁰ Para o conceito de “diferença significativa” ver Amaral (1995).



comuns do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos de 61.828 escolas brasileiras. Este último dado mostra que o atendimento caracterizado pela inclusão escolar (o que é oferecido em classes comuns) vem apresentando expressivo crescimento nas escolas brasileiras, uma vez que em 2007, 46,8% das matrículas da educação especial encontrava-se nessas classes e, em 2008, essa participação salta para 54,0 % dos alunos dessa modalidade de ensino.

No município de Diadema, os dados de 2004 relativos apenas aos alunos matriculados na educação especial (na Escola de Educação Especial Olga Benário Prestes, nas quatro classes especiais de escolas Estaduais e nas classes dentro da APAE) também apontam declínio no número de matrículas desta modalidade de ensino. Entre 2002 e 2004 estas matrículas passaram de 502 para 262 alunos, o que revela a tendência das classes segregadas darem lugar à educação inclusiva no ensino regular (SECEL/DEPED/Diadema, 2004). Ainda no ano de 2004 o CAIS (Centro de Atenção à Inclusão Social) revela ter atendido em seus serviços 329 alunos com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino (PRIETO, 2004). No ano de 2007, o CAIS atendeu “880 alunos especiais que frequentam as salas de aula das 45 escolas municipais e das 25 creches conveniadas” (DIADEMA, 2007). Dados do INEP (Censo 2009) apontam um total de 1432 alunos com “necessidades especiais” matriculados no ensino fundamental das escolas públicas e particulares do município naquele ano, sem distinguir quantos destes estão em escolas ou classes especiais e quantos estão no ensino regular. Porém, com os dados apresentados, é possível perceber uma tendência à ampliação da entrada de alunos antes segregados na rede regular de ensino.

Se a expansão das matrículas destes alunos aponta para uma participação cada vez maior de um aluno significativamente diferente do tradicional no ensino regular, torna-se necessário investigar a qualidade desta inclusão e do modo como as escolas regulares estão lidando com os eventuais desafios propostos por esta nova parcela do alunado.

Sabemos que tanto as barreiras arquitetônicas quanto as barreiras atitudinais diante de alguém significativamente diferente não se desfazem por simples força da lei. Embora tenhamos desde a década de 1990 leis e resoluções em nível nacional que garantem o acesso de todos à escola, cabe conhecer mais detidamente como está se dando este acesso, quais as dificuldades e soluções encontradas pelas escolas para incluir com qualidade este novo tipo de aluno.



... a educação, em nossa sociedade, está voltada para o desempenho, e estimula nos alunos comportamentos individualistas, competitivos, em vez de comportamentos de cooperação. Podemos imaginar que em um ambiente marcado por um ideal de produtividade e por relações de competição as crianças em situação de inclusão terão menores chances de serem incluídas assim como menores oportunidades de desenvolver suas habilidades no ritmo que respeite as suas particularidades. (Crochík et al, no prelo)

Booth e Ainscow (2002) criaram, na Inglaterra, o *Index*, que permite às escolas interessadas fazer um diagnóstico sobre as barreiras ao aprendizado dos alunos que permita pensar meios de superá-los:

O *Index* oferece às escolas um processo de autorrevisão e desenvolvimento com apoio, que se delineiam a partir da visão do pessoal, dirigentes, estudantes e familiares/responsáveis, bem como de outros membros das comunidades do entorno. Ele envolve um exame detalhado de como as barreiras à aprendizagem e participação podem ser reduzidas para qualquer estudante. (2002, p. 5-6)

Na construção deste *Index*, assume-se, em princípio, que as escolas têm diversos graus de inclusão, podendo se tornar cada vez mais inclusivas. Trata-se de um recurso em direção a um desenvolvimento cada vez mais inclusivo das escolas com caráter autônomo, uma vez que por estar dividido em três diferentes dimensões (políticas, pedagógicas e culturais voltadas à inclusão) pode auxiliar qualquer escola a decidir sobre os caminhos e ênfases no seu percurso inclusivo. Se, como ressaltam estes autores, a inclusão educacional é um processo e toda escola pode ser mais ou menos inclusiva, podemos investigar qual o grau de inclusão das escolas.

Objetivo

O presente trabalho visa comunicar os resultados obtidos numa pesquisa sobre o modo como está se implementando a educação inclusiva nas escolas públicas de Diadema. Ao investigar o estado atual da inclusão escolar em suas diferentes dimensões (política, pedagógica e cultural), busca trazer para o cotidiano dos gestores e coordenadores questões relativas ao tema e formas de enfrentamento dos desafios que a inclusão propõe.

Método

a) participante: Uma escola pública municipal de Diadema que possui alunos em situação de inclusão representada pela diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A escola está situada na periferia de Diadema e atua nos níveis: Educação Infantil, Fundamental I e Ensino Médio.



b) Instrumentos:

I- Formulário para caracterização de escolas

Esse instrumento foi construído com o objetivo de caracterizar escolas segundo seu grau de inclusão. Foi construído pelo Prof. Dr. José Leon Crochík e tem sido utilizado desde 2008 pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) coordenado por ele e pertencente ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). A base de sua elaboração foi o *Index* de Booth e Ainscow (2002). É composto por oito questões com alternativas de respostas. As questões de 1 a 4 buscam a *Caracterização geral da escola*. As questões 5 e 6 compõem a categoria *Condições gerais de inclusão* e referem-se às condições objetivas derivadas das políticas públicas voltadas à inclusão que, embora possam ser mais ou menos encampadas pelos gestores das escolas, refletem condições mais amplas de implantação da educação inclusiva para além das decisões internas de cada instituição escolar. As questões 7 e 8 referem-se às *Condições específicas de inclusão* ligadas às estratégias pedagógicas voltadas à inclusão derivadas do projeto político pedagógico construído pela instituição escolar. Nesse instrumento o escore total é de 8,3 pontos; quanto maior o escore, maior o grau de inclusão educacional.

II – Questionário para gestores ou coordenadores pedagógicos

O questionário tem sido utilizado desde 2008 pela mesma equipe. Tal instrumento busca ampliar a caracterização da escola quanto ao seu grau de inclusão com base nas três dimensões propostas por Booth e Ainscow (2002) para a implementação da educação inclusiva, quais sejam: verificar se são produzidas *Políticas* voltadas à inclusão, se existem *Práticas pedagógicas* de inclusão e se está sendo criada uma *Cultura* escolar que valoriza a inclusão. É composto por 20 questões com alguns subitens e respostas simples como “sim” e “não” bem como algumas justificativas abertas. São atribuídos pontos às respostas alternativas assim como também é possível por meio das respostas abertas levantar características específicas relacionadas ao modo como a educação inclusiva vem sendo implementada em cada uma das instituições escolares a serem investigadas. As *Práticas inclusivas* estão subdivididas nas categorias *Processos pedagógicos gerais*, *Processos pedagógicos específicos* e *Formas de combate à discriminação* contempladas em 10 questões distribuídas ao longo do Questionário. Outras seis questões e seus subitens buscam identificar o grau de *Política inclusiva* da escola e, a terceira categoria, de *Cultura inclusiva* conta com quatro questões. O Questionário soma até 9,4 pontos ao ser aplicado numa instituição escolar.



Novamente, quanto maior a pontuação, maior o grau de inclusão daquela escola. Como este segundo instrumento tem três eixos distintos, é possível também perceber maior ou menor pontuação em áreas distintas da inclusão (política, prática pedagógica e cultura inclusiva), podendo desta forma esclarecer para a própria escola quais áreas têm sido privilegiadas e quais podem vir a se desenvolver mais efetivamente em direção à inclusão.

c) procedimento de coleta de dados

1- Mesmo já tendo sido testada a abrangência e a validade de conteúdo do ‘Formulário para caracterização de escolas’ e do ‘Questionário para gestores ou coordenadores pedagógicos’ em pesquisas anteriores (CROCHÍK *etal*, 2009; CROCHÍK *etal*, 2011), submetemos os dois instrumentos a três especialistas da área, que, de forma independente, avaliaram cada item, manifestando a sua concordância ou discordância e fazendo sugestões. Os instrumentos foram modificados e submetidos novamente a esses juízes para fazerem nova avaliação. Alguns itens originais, após esta avaliação sofreram mudanças em sua redação.

2- Ocorreram três visitas à escola a fim de que o Formulário e o Questionário fossem respondidos pela equipe gestora após leitura do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesta escola a diretora tomou a iniciativa em responder às questões dos instrumentos. As visitas ocorreram também para que fossem verificadas pelos pesquisadores as características da escola, de acordo com o formulário para sua caracterização, uma vez que além das respostas obtidas com a diretora era necessário conhecer as dependências e mobiliário escolar para o seu completo preenchimento. O motivo pelo qual se realizaram diversas visitas em cada escola deu-se em função da expectativa de que o preenchimento do Questionário e do Formulário fosse realizado de forma dialogada, suscitando questões sobre a educação inclusiva no próprio entrevistado. Assim, além das respostas aos instrumentos, os encontros com a diretora foram registrados e um relatório foi produzido após cada encontro.

3- Foi realizada uma reunião em que a equipe de pesquisa ofereceu uma devolutiva dos dados analisados à equipe gestora.

Com o “Formulário para caracterização de escolas” e do “Questionário para gestores ou coordenadores pedagógicos”, aplicado nesta escola municipal, foi possível verificar quais eixos estão mais desenvolvidos bem como quais necessitam de mais atenção naquela escola.

Resultados e discussão



As respostas obtidas com o Formulário demonstram que a primeira categoria de análise deste instrumento, a *Caracterização geral da escola* é aquela em que a escola obteve a maior pontuação parcial: 0,7 ponto num total possível de 0,8, ou seja; as respostas demonstram haver condições gerais favoráveis à educação inclusiva numa proporção de 87,5. As questões presentes nesta categoria referem-se ao tipo de ensino ser público ou privado, ano de fundação da escola e níveis de ensino oferecidos. A alta pontuação da escola pesquisada nessa categoria ocorre por dois motivos: primeiro pelo fato de que por estarmos numa sociedade em que pessoas e grupos têm seu acesso aos bens e à cultura civilizatória mediada pelo capital, uma escola pública tem um caráter mais inclusivo por estar aberta a receber qualquer aluno, independente da sua condição econômica, que é o caso da escola em questão. Em segundo lugar, ao oferecer diversos níveis de ensino, torna-se um ambiente mais inclusivo por congrega maior diversidade de faixas etárias. Além disso, especificamente em relação aos alunos em situação de inclusão, uma escola que ofereça até o ensino médio pode contribuir para que este aluno avance nos estudos sem a necessidade de buscar uma nova escola para se adaptar a cada término de ciclo.

As *Condições gerais de inclusão* compõem a segunda categoria de análise do Formulário. Aqui, a escola atingiu 3,25 num total de 5,5 pontos o que representa pouco mais da metade da proporção frente à pontuação possível. As questões desta categoria compreendem o seu período de funcionamento, a acessibilidade das construções para que todos se locomovam sem obstáculos, a existência de trabalhos voltados a oferecer apoio aos alunos que necessitem e a proporção de alunos em relação ao número de professores, bem como a proporção de alunos considerados em situação de inclusão em relação ao total de alunos da escola. Os dados apontam que os aspectos de acessibilidade arquitetônica, embora ainda passíveis de melhorias, podem ser considerados pontos fortes em relação à educação inclusiva na instituição. A escola conta com rampas, desníveis suavizados e quase não possui obstáculos à locomoção pelo seu espaço, dando boas condições para que todos circulem.

Quanto às *Condições específicas de inclusão* a escola obteve 1 dentre 2 pontos possíveis, o que proporcionalmente equivale à sua metade. De todas as pontuações parciais em todas as categorias de ambos os instrumentos aplicados na escola (Formulário e Questionário), esta foi a sua pontuação mais baixa. Esta categoria buscou avaliar se a escola possui recursos específicos para que os alunos em situação de inclusão possam aprender e locomover-se pela escola, tais como banheiros adaptados,



elevadores, método Braille, etc. Embora a escola tenha um banheiro adaptado, na nossa visita este local estava ocupado por material de limpeza. Da mesma forma, estava quebrado o elevador para pessoas com dificuldade de locomoção. Além disso, a escola não possui equipamentos para a utilização do Braille e a LIBRAS não é utilizada. Ambas as situações revelam certa fragilidade na implementação das condições para que todos possam ali estudar. Como ponto favorável, observamos poucos obstáculos arquitetônicos e o cuidado em manter desobstruídos e nivelados os acessos aos corredores.

A escola obteve no total deste instrumento 5,0 um pouco mais da metade dos pontos possíveis num total de 8,3. Observamos que o Formulário contém simultaneamente os escores parciais mais altos (0,7 ponto na categoria *Caracterização geral da escola*) e mais baixos (1 ponto na categoria *Condições específicas de inclusão*) o que acabou fazendo com que o próximo instrumento a ser analisado, o Questionário, obtivesse uma pontuação mais elevada em comparação ao Formulário. As respostas obtidas através do Questionário demonstram que esta escola obteve 7,2 num total possível de 9,4 pontos, o que equivale a pouco mais de três quartos das respostas favoráveis à implementação da educação inclusiva.

A categoria de *Práticas inclusivas*, subdividida entre *Processos pedagógicos gerais*, *Processos pedagógicos específicos* e *Combate à discriminação* obteve 2,5 pontos dentro de um total de 3,5, o que significa ter o alto índice da proporção de mais de quatro quintos das respostas favoráveis à inclusão naquela escola. Coerentemente com as dificuldades da escola quanto às *Condições específicas de inclusão* observadas através do Formulário, na categoria de *Processos pedagógicos específicos* que busca avaliar os processos voltados especificamente aos alunos considerados em situação de inclusão, a escola obteve 1,7 do total de 2,3 pontos, o que reafirma que seu desenvolvimento quanto à área pedagógica para estes alunos ainda pode ser maior. Já nas outras subcategorias voltadas a princípios e práticas inclusivas para toda a escola e às formas de combate à discriminação e ao *bullying*, esta escola obteve a totalidade dos pontos, o que aponta que as práticas inclusivas mais amplas estão sendo adotadas coletivamente. As questões aqui são sobre a existência de professores de apoio (se são voltados ou não apenas aos alunos em situação de inclusão), sobre o modo como são formadas as classes (se buscando ou não a homogeneidade entre os alunos), se existem outros profissionais acompanhando estes alunos, se há restrição para a permanência deles na sala de aula, se existem práticas que buscam de fato garantir a sua participação



nas aulas e na escola e se a ênfase com estes alunos é dada na socialização, na aprendizagem ou em ambos. As pontuações maiores foram obtidas quanto às questões de práticas que seriam benéficas para os alunos de forma mais geral. Já a permanência dos alunos em situação de inclusão o tempo todo em sala de aula não ocorre na escola investigada, o que em nossa compreensão constitui-se numa condição desfavorável para que a efetiva inclusão destes alunos no grupo ocorra, uma vez que as suas saídas diferenciadas da sala de aula podem vir a reforçar a ideia de que sua presença ali é mais no sentido de uma socialização do que de uma efetiva condição de alguém que está ali para aprender. Uma segunda característica atribuída ao aluno que sai de sala frequentemente fora dos horários diz respeito à ideia de que ele necessita de “atendimentos”, o que o situaria mais como um paciente do que como um aluno dentro do ambiente escolar. A escola recebe mensalmente o auxílio de um serviço municipal externo à escola destinado à inclusão social através da visita itinerante de pedagogas especializadas nos moldes da educação especial. Segundo a diretora, são estas profissionais que elaboram e implementam o plano de ação pedagógico para o aluno considerado em situação de inclusão, após realizarem triagem e por avaliação pedagógica. Assim a educação, para estes alunos, parece estar associada a um saber especializado, retirando o poder de atuação do corpo docente desta escola sobre estes alunos, o que configuraria, em nossa opinião, uma educação segregada.

Quanto à possibilidade de haver uma *Política inclusiva* implementada na escola, de um modo geral as questões buscaram identificar se existem obstáculos para o ingresso e a permanência de alunos em situação de inclusão na escola. Apresentamos uma lista de tipos de alunos que poderiam ser considerados em situação de inclusão (negros, baixa renda, liberdade assistida, autistas, etc.) a fim de saber se a escola aceita ou restringe suas matrículas e, em caso afirmativo, desde quando ocorre esta prática e se houve algum caso de abandono com algum destes tipos apresentados. A escola respondeu afirmativamente a quase todos os tipos apresentados, obtendo 0,8 num total de até 1 ponto. A diretora relatou que no passado a escola recebia alunos em liberdade assistida, mas que com o término do programa pró-jovem – decisão que não foi tomada por ela, mas por instâncias superiores e com a qual ela não concorda - estes alunos não estão mais frequentando aquela escola. Relata também que tem dificuldades com os alunos autistas e que teve dificuldades com um aluno coreano que acabou deixando a escola. Perguntamos também nesta categoria se há uma política inclusiva em andamento. A resposta foi positiva, uma vez que a proposta de educação inclusiva está



incorporada ao projeto político pedagógico da escola. A escola também tenta solucionar os problemas disciplinares sem que seja necessária a expulsão de alunos e relata admitir mais de um tipo de aluno em situação de inclusão por sala de aula, o que fez com que obtivesse 1,5 pontos na soma destas questões. Porém, coloca algumas restrições quanto ao tipo de dificuldade apresentada e quanto ao número de alunos. Estas restrições são discutidas e decididas a partir da visita das pedagogas especialistas pertencentes ao centro municipal de apoio à inclusão do serviço itinerante já mencionado. A restrição amparada pela justificativa de uma decisão supostamente mais técnica por parte de um profissional especializado e externo à escola em nossa concepção afasta a escola de uma política inclusiva reafirmando a sua tendência a adotar modelos propostos pela educação especial quando se trata de ações pedagógicas específicas aos alunos em situação de inclusão. A decisão sobre a composição e a participação de alunos numa sala de aula a partir de laudos pedagógicos e sem a participação do professor retira da escola a sua autonomia e pode vir a reafirmar a prevalência do modelo médico nas relações escolares quando da presença de alguém significativamente diferente. Mesmo assim, no total parcial desta categoria as respostas alcançaram 2,3 dos 3,5 pontos previstos nesta escola, o que perfaz mais de dois terços de respostas favoráveis à implementação da educação inclusiva.

A última categoria analisada pelo Questionário refere-se à *Cultura inclusiva* que, assim como as *Práticas inclusivas* teve também mais de quatro quintos de respostas demonstrando condições favoráveis para a educação inclusiva naquela instituição. As perguntas desta categoria buscaram avaliar se a política de inclusão e se os alunos em situação de inclusão são apoiados por pais, funcionários, alunos, professores e equipe gestora. A diretora considera que o apoio é da maioria da comunidade escolar, citando exemplos de solidariedade, mas relata que os pais por vezes se queixam de agressões quando os agentes desta ação são os alunos em situação de inclusão. Assim, a escola ficou com 0,8 para 1 ponto possível. Para a diretora, os professores colaboram mutuamente, mas tal colaboração é considerada como insatisfatória. A pontuação recebida para tal prática foi de 0,3 ponto num total de 0,5. Os pais participam de comemorações, reuniões, conselho, projeto pedagógico (mas não com o mesmo peso que os professores) e até de passeios, que são abertos para todos. Esta situação fez com que a escola atingisse a totalidade (0,9) dos pontos nesta questão. Mas, apesar do alto escore da questão, a resposta dada também permitiu perceber que, com relação aos passeios, os pais dos alunos em situação de inclusão são considerados



importantes para auxiliar no transporte e no cuidado desses alunos, o que em nossa opinião retira novamente o aluno em situação de inclusão da posição de aluno para recolocá-lo na posição de filho ou de alguém que numa atividade escolar necessita de cuidados específicos que não apenas os relativos à situação escolar.

Considerações finais

A soma dos dois instrumentos aplicados na escola resultou num total de 12,2 pontos, ou seja, mas de dois terços de respostas favoráveis a que uma educação inclusiva se desenvolva ali. A escola obteve melhor desempenho no Questionário, mas também obteve pontuação significativa no Formulário. Destacam-se dentre todas as categorias as de *Caracterização geral*, *Práticas inclusivas* e *Cultura inclusiva* como as que obtiveram os mais altos escores. Destaca-se também a possibilidade de maior desenvolvimento nas *Condições específicas de inclusão*, nas *Condições gerais de inclusão* o que se reflete também numa menor pontuação da categoria *Política inclusiva*. As opiniões subjacentes às práticas que fazem com que estas categorias nesta escola obtenham pontuações mais baixas são reveladas pela diretora em seu depoimento durante o preenchimento dialogado dos instrumentos. Ela considera que para alguns alunos em situação de inclusão seria necessário algo a mais que a escola não poderia prover; ela reafirma o fato de a equipe escolar não ser de especialistas e não ter recebido uma formação para “ajudar” alguns desses alunos. Porém, a prática das visitas das pedagogas do serviço de apoio itinerante nessa escola ocorre há mais de cinco anos e a diretora nos informa que nos anos anteriores as visitas eram semanais. Percebe-se com esta pesquisa que a escola está em busca de pessoas (sejam pais durante os passeios ou profissionais do serviço de apoio itinerante) que os auxiliem - ou mesmo conduzam - a educação destes alunos. As ações pedagógicas da escola para aqueles alunos compreendidos como em situação de inclusão mantém, em nossa opinião, uma relação de dependência para com o referido serviço. Indagamo-nos por que será que a demanda por formação especializada feita pela diretora não pode ser realizada durante este longo período de colaboração do serviço pedagógico itinerante com esta escola. Parece-nos que a relação de dependência se estabeleceu entre as partes de forma a cristalizar-se numa ação voltada apenas ao aluno em situação de inclusão, suas dificuldades e no atendimento especializado. Desta forma, a escola manteve-se mais distante de experiências pedagógicas autônomas em direção a uma maior inclusão desses alunos imobilizando também a visão mais próxima da proposta da educação integrada – aquela



em que é o aluno quem deve se adaptar à escola – do que da proposta da educação inclusiva – na qual a escola deve se transformar para que todos dela se beneficiem.

A investigação, utilizando-se das propostas de Booth e Ainscow contidas no *Index*(2002), demonstra que escola pode vir a ter dimensões mais desenvolvidas voltadas à educação inclusiva de forma bem pronunciada - como é o caso na escola em Diadema - capazes de serem captadas pelos instrumentos desenvolvidos. Isso demonstra a possibilidade das escolas virem a desenvolver ações voltadas à inclusão pertencentes apenas a uma de suas dimensões, o que comprometeria o seu caminhar rumo à educação inclusiva de fato, pois apenas uma dimensão não seria capaz de levar a escola como um todo a esta modalidade de educação. Porém, tais dimensões estão submetidas ao conjunto das condições objetivas presentes e, portanto são interrelacionadas. Ou seja: se por acaso uma dimensão estiver pouco trabalhada, com certeza isso se refletirá nas demais, mesmo que estas estejam caminhando, pois todas se referem às condições históricas e materiais presentes na escola. No caso da escola estudada, a necessidade de mais desenvolvimento das *Condições – gerais e específicas - de inclusão* e da *Política inclusiva* com certeza afetam tanto as *Práticas inclusivas gerais* como as *Práticas inclusivas específicas* e a *Cultura inclusiva*, mesmo estas últimas tendo sido bem pontuadas pelo instrumento. Assim, podemos ao mesmo tempo identificar as dimensões mais e menos desenvolvidas, buscar compreender como cada uma destas dimensões tem sido diferentemente trabalhada pela escola em questão bem como organizá-las num todo capaz de comunicar o estado presente da escola rumo à educação inclusiva.

Outro ponto a ser considerado é que o Questionário é um instrumento a ser respondido pelos gestores; já o Formulário requer a visita dos pesquisadores na instituição escolar. Na escola investigada a diretora respondeu ao primeiro e ele foi mais bem pontuado que o segundo instrumento. Levantamos como hipótese que o Questionário revele intenções da direção e a pontuação desse instrumento reflita as propostas da direção que não necessariamente estão ocorrendo no cotidiano escolar, o que pode ter contribuído para que a sua pontuação fosse mais alta. O Formulário por sua vez, necessita tanto dos dados fornecidos pela equipe escolar (ano de fundação, número de alunos, etc.) como também da observação dos pesquisadores (verificar as rampas, banheiros, etc.). Assim, suas respostas são compostas por dois pontos de vista diferentes sobre as características e condições presentes na escola de forma mais objetiva naquele momento, o que pode explicar a sua menor pontuação.



Consideramos que o contato com a equipe gestora a partir desta coleta de dados e das análises empreendidas também foi benéfico na medida em que permitiu a abertura de um canal de comunicação com a equipe de pesquisadores a partir do qual foi possível, coletivamente, rever conceitos sobre inclusão, a possibilidade de exercer um papel mais autônomo frente ao serviço externo à escola, refletir sobre formas de incremento da formação dos professores para além do referido serviço, enfim, vislumbrar pontos a avançar ao exercitar o compartilhamento dos fracassos, das dúvidas e das experiências bem sucedidas neste percurso.

Referências

Adorno, T. W. (1995). Educação após Auschwitz. In Adorno, T. W. *Educação e emancipação* (pp. 119-138). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967).

Amaral, L.A. (1995). *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial.

Amaral, M. S. (2006). *Educação, psicanálise e direito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, FE-UFRJ. Disponível em: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf

Brasil. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. INEP. Censo escolar 2009. Recuperado em 26 abril 2010, de www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse.

Crochík, J.L. Ferrari, M.A.L.D., Hryniewicz, R.R., Barros, O. N. & Nascimento, R.B. (2006, jul./set.). Preconceito e atitudes em relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Argumento*. 24(46), 55-70.

Crochík, J.L.; Freller, C.; Dias, M.A.L.; Casco, R.; Nascimento, R. B. & Feffermann, M. (2009, setembro). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*. 29 (1), 40-59.

Chochík, J.L.; Silva, P.F.; Silva, L.B.M.; Almeida, R.C.T.; Spedo, L.; Ferreira, K.D.M. & Dias, M.A.L. (2011, abril/junho). Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar. *Revista imagens da educação*. 01(02), 71-87.



Crochik, J.L.; Freller, C. C.; Dias, M.A.L.; Feffermann, M; Nascimento, R.B. & Casco, R. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Revista Psicologia & Sociedade* (no prelo).

Diadema. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL. (2004, abril). Departamento de Educação. *Centro de Atenção à Inclusão Social* (CAIS). Diadema.

Diadema. Secretaria Municipal de Educação – (2007). *Proposta curricular*. O movimento de reorientação curricular em Diadema. Diadema.

Ferrari, M.A.L.D.; Freller, C. Apresentação. In: Freller, C; Ferrari, M.A.L.D. & Sekkel, M.C. (orgs.) (2008). *Educação inclusiva: percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 7-16.

Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (1985). W. *Dialética do esclarecimento* (2. ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Kohatsu, L.; Dias, M.A.L. (2009). Sociedade e escola: produção e resistência à violência. In: F.V. Paula; D. D´Aurea-Tardeli, (orgs.). *Violência na Escola e da Escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação* (pp. 25-36). São Paulo: Editora UNIMEP.

Melero, M. L. (2006). Escolas inclusivas: o projeto Roma. *Ponto de vista*. n.8, p.19-30, Florianópolis.

Prieto, R.G. (2004). Políticas de inclusão escolar no Brasil: uma análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: 27ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Caxambu: Anped.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU EXCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE RESPEITE ÀS DIFERENÇAS²²¹

Franciene Soares Barbosa de Andrade

Universidade de Brasília – UnB e Universidade Aberta do Brasil- UAB

DF-Brasil. fran.sba@hotmail.com

Geane de Jesus Silva

Universidade de Brasília – UnB e Universidade Aberta do Brasil- UAB

DF-Brasil. enaeg@hotmail.com

Resumo

Objetivou-se compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, visando favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais- ANEE's. Método: utilizou-se análise documental, observação não-estruturada e entrevista semi-estruturada com o corpo docente, gestores e organização pedagógica de uma Escola Classe de Taguatinga Norte-DF. Resultados: infra-estrutura e formação dos professores inadequados para atuar com ANEE's; imprescindível ressignificar a forma como se lida com a diversidade no ambiente escolar, pois determinará uma ação pedagógica inclusiva ou de exclusão; as práticas educativas não-inclusivas desencadeiam os tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos ofertados aos ANEE's; necessidade de um Projeto Político Pedagógico que contribua com a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão – diversidade – aprendizagem – educação – prática – necessidades educacionais especiais.

Abstract

²²¹ Artigo elaborado a partir da monografia apresentada no curso de Especialização Em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS / Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED do Instituto de Psicologia – IP - Universidade de Brasília – UnB.



The objective was to understand how the inclusive school operates facing the need to meet and offer an educational practice that respects the differences in order to facilitate the development and learning of students with special educational needs - SEN's. Method: document analysis, unstructured observation and semi-structured interview with the teaching staff, managers and pedagogical organization of an Elementary School of Taguatinga Norte-DF. Results: infrastructure and inadequate training of teachers to deal with SEN's; the essential to reframe the way to deal with diversity in the school environment as it will determine an inclusive or exclusive pedagogical action; the non-inclusive educational practices trigger stigmatized and prejudiced special treatments offered to SEN's; the necessity of an Educational Policy Project that contributes to the effectiveness of inclusive education.

Keywords: Inclusion - diversity - learning - education - practice - special educational needs.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil é permeada por debates e questionamentos acerca dos preceitos constitucionais que enfatizam a igualdade de condições e, não apenas, o acesso e permanência nas escolas, mas a busca de novos valores e redefinição do sistema educacional e das práticas pedagógicas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Esses questionamentos são norteados por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) juntamente com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), por enfatizar uma escola de boa qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais e para todos aqueles “excluídos”.

Com isso, a inclusão escolar não se restringe a um grupo ou se resume ao direito dos indivíduos com necessidades educacionais especiais de estudar nas classes regulares, mas de proporcionar um ensino de qualidade para todos, respeitando as diferentes habilidades.

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela resolução 02/2001, propõem que para a continuidade de estado democrático deve-se construir uma sociedade inclusiva para toda a diversidade humana, respeitando as diferenças e oportunizando desenvolvimento igualitário com qualidade.



Portanto, subentende-se que quando se fala em inclusão, a diversidade deverá ser parte intrínseca de uma escola e do seu currículo.

Mas, diante do respeito às diferenças, “torna-se patente a maneira como muitas das políticas públicas são formuladas e implantadas, sem considerar a construção coletiva e democrática das diretrizes de educação.” (Angelucci, 2002, p. 6). Com isso, deve-se buscar políticas educacionais que assumam a diversidade sócio-cultural e biopsicossocial do aluno, ou seja, que atendam a todos e os oportunizem uma educação de qualidade, sem rótulos e sem prioridades que possam, de alguma forma, ser limitadoras.

Portanto, no contexto inclusivo de educação, as escolas precisam exaltar as particularidades dos alunos e ter autonomia para transformar um currículo padronizado e imposto pelo sistema, pois, como destaca Marques (2001), no século XXI as instituições escolares devem priorizar as diferenças socioculturais em função do potencial do aluno para que ocorram aprendizagem e desenvolvimento global dos mesmos.

Assim, ao enfatizar a importância de adotar ações pedagógicas que, em vez das semelhanças, valorizem e respeitem as diferenças não se pretende discriminar e estigmatizar no espaço escolar inclusivo as diferenças como “deficiências”, mas priorizar uma diferença que faça parte da essência humana seja ela herdada, adquirida, opcional, de caráter biológico, psíquico, emocional, etc.

Para Mendes (2006) a inclusão escolar é favorável ao considerar que as diferenças são normais no espaço educativo, mas esse destaque às diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas poderia, também, estar causando desigualdades. Assim, como somos feitos das diferenças, não haveria necessidade de pensarmos e agirmos com intuito de saná-las, exterminá-las ou homogeneizá-las, portanto, faz-se necessário uma “reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.” (p. 395).

Com isso, o respeito pelas diferenças no contexto escolar é para salientar a importância de não se desenvolver políticas educacionais que sejam exclusivas e efetivadas apenas para uma minoria, pois essas políticas e as práticas educativas devem valorizar cada educando em sua “subjetividade” e “intersubjetividade”.

Nessa perspectiva, vale salientar, que a diversidade do contexto escolar, pressupõe o respeito à diversidade sociocultural, como adverte Vygotsky ao defender a constituição do sujeito a partir dos contextos: social, cultural e histórico.



Sendo assim, partindo dessa concepção, as características psíquicas do ser humano são consideradas como parte de um contexto sócio-histórico-cultural, o que leva à necessidade de ampliação das condições no processo de ensino-aprendizagem para que a escola inclusiva proporcione uma aprendizagem que atenda à diversificação de saberes dos educandos. E, para além das adaptações escolares, perante as necessidades educacionais especiais, deve-se desconsiderar que as diferenças são problemas que precisam ser amenizados e sanados para se chegar a um comportamento desejável que se enquadre num modelo de aprendizagem. Como diz Vygotsky, citado por Kelman (2010), “é preciso desigualar condições para igualar oportunidades” (p.19) num contexto escolar inclusivo.

Por essa ótica, a inclusão, como um interesse sócio-cultural, deverá otimizar e reconhecer as diferenças no contexto escolar para proporcionar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todos os alunos, pois a diversidade na escola inclusiva quer dizer que não somos iguais, portanto, as diferenças devem ser respeitadas, sejam elas físicas, mentais ou psicossociais, em vez de impor um comportamento homogêneo como sendo o correto.

Dessa forma, para a concretização da prática educativa inclusiva, faz-se necessário uma mudança de paradigmas que rompa com a posição reducionista que limita as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos inclusos na escola. Sobre isso, Morin (2003), categoricamente alerta que:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano... É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (p.53)

Assim, realmente é preciso primar pela unidade humana, mas não assumi-la de forma homogênea para não comprometer o respeito à diversidade. Como exemplo, o assistencialismo excessivo e a superproteção ofertados aos ANEE's, podem ser um desrespeito a unidade e a diversidade humana, pois limitam suas oportunidades e, também, a de seus pares que são privados de conviverem com as diferenças e se perceberem como indivíduos inseridos nesse contexto. Com isso, percebe-se que o mais



importante não é classificar o aluno como especial, apenas para facilitar o seu processo de ensino aprendizagem, mas deve-se enfatizar a importância de propor uma interação contínua e efetiva com o outro respeitando as diferenças.

Partindo desse princípio, podemos admitir que o Projeto Político Pedagógico - PPP é o principal meio para provocar essas mudanças na prática educativa e proporcionar uma educação de qualidade para todos, pois se inscreve como a materialização da idealização do que é educar, nesse sentido, “... é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.” (Vasconcellos 2000, p.4) e, ainda, como destaca Veiga (2002) “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.” (Veiga, 2002, p. 1).

Por esses pressupostos, o trabalho de pesquisa se baseou na seguinte problemática: como as práticas educativas inclusivas favorecem o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e, em que se diferencia das práticas educativas não-inclusivas frente à necessidade de oferecer uma práxis pedagógica que respeite as diferenças?

Cujo objetivo geral, visou compreender como a escola inclusiva atua frente à necessidade de atender e oferecer uma prática educativa que respeite as diferenças, no intuito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais. E cujos objetivos específicos: a) investigar práticas educativas que padronizam os processos de aprendizagem no espaço escolar e comprometem o desenvolvimento e aprendizagem do aluno; b) identificar tratamentos especiais estigmatizados e preconceituosos para com os alunos com necessidades educacionais especiais; c) registrar práticas e concepções realizadas no espaço educativo que não tenham preconceitos com as diferenças e otimizem uma aprendizagem significativa; d) identificar as principais diferenças entre práticas educativas inclusivas e não-inclusivas, verificando a relevância dessas diferenças para a efetivação e qualidade da política da inclusão escolar.

MÉTODO



A pesquisa adotou a abordagem qualitativa por contemplar a aproximação maior do pesquisador com a realidade estudada, proporcionando uma relação dialógica entre o objeto e o pesquisador e favorecer a integração deste no processo investigativo descritivo.

Participantes

Foram entrevistados: cinco professores que estão em sala de aula, o diretor, a supervisora, o coordenador pedagógico, a orientadora educacional, a professora da sala de recursos e a pedagogo do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA. A idade dos entrevistados varia entre 29 anos e 54 anos, sendo a maioria com mais de 40 anos. Todos fazem parte do quadro efetivo da carreira do magistério do Distrito Federal.

Materiais

Materiais: diário de campo, gravador, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Memorando de autorização expedido pela Secretaria de Educação do DF. Instrumentos: análise documental; entrevista semi-estruturada e observação não estruturada.

Procedimentos

O principal documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico PPP da escola, as entrevistas semi-estruturadas estavam previstas para serem realizadas com sete professores de sala de aula, mas duas professoras protelaram e se abstiveram de última hora alegando falta de tempo. Foram realizadas 11 entrevistas semi-estruturadas. As observações ocorreram de forma indireta e de forma livre. Foram realizadas em sala de aula, no pátio e no momento de recreação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análises de documento

O PPP apresenta pontos relevantes, tanto na missão quanto em seus objetivos, como: a preocupação com o saber coletivo e significativo visando formar o ser crítico e



atuante na sociedade, e um ser social que tenha capacidade de compreender e conviver com as transformações sociais.

Foram anexados ao mesmo, projetos de aprendizagem que trabalham as particularidades dos alunos visando respeitar seu ritmo e diferenças individuais. A linha pedagógica que defende está baseada nos pensamentos de Piaget e Ferreiro, ao tratar do respeito aos diferentes modos de falar para se chegar à norma culta, utilizando-se, simultaneamente, da alfabetização e letramento, além de destacar a construção do conhecimento a partir do que o aluno já conhece e colocar o professor na posição de mediador

Outro ponto relevante é que prevê buscar meios para atender as necessidades de “todos” os alunos, a fim de garantir *“igualdade de oportunidades educacionais independente dos comprometimentos que possam apresentar, respeito à dignidade humana e direito de ser diferente”*.

Durante a análise, observou-se que o PPP, apesar de ser construído no coletivo com seriedade e levar em consideração as idéias de todos, na maioria das vezes, não se sustenta na prática cotidiana da escola, pois alguns projetos propostos pelo grupo não são realizados no decorrer do ano e nem todos que são iniciados são concluídos com êxito. Também, verificou-se que não menciona diretamente sobre a educação inclusiva, mas levanta tópicos relacionados como o respeito às diferenças, particularidades dos alunos e a diversidade cultural.

No todo, o PPP é uma proposta bem elaborada teoricamente, mas não dispõe de um planejamento prático para a efetivação de todas as atividades durante o ano letivo, ou seja, nem todas as atividades são consideradas ações concretas e contextualizadas. Partindo dessa premissa, destaca-se a possibilidade da equipe escolar propor várias atividades apenas para demonstrar que ela dispõe de um importante projeto, pois observando o espaço escolar verificou-se certa discrepância devido à insuficiência de recursos materiais e humanos e espaço físico adequado.

Entrevistas

Os dados obtidos com a entrevista foram organizados e discutidos conforme respostas relacionadas aos eixos que norteiam os objetivos e a problemática dessa pesquisa, que são eles: Política da inclusão escolar, Respeito às diferenças, Práticas educativas inclusivas e não-inclusivas. E as categorias foram organizadas da seguinte maneira:



[A] Gestão: Diretor [A1] e Supervisor Pedagógico [A2].

[B] Organização pedagógica: Atendimento Educacional e Especializado/Sala de Recursos [B1]; Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: Pedagoga [B2]; Orientação Educacional [B3]; Coordenação Pedagógica [B4];

[C] Corpo docente: [C1]; [C2]; [C3]; [C4] e [C5]

Eixo 1 - Política da inclusão escolar

Ao falarmos em mudanças necessárias para a inclusão escolar, os argumentos apresentados pela equipe gestora e pelo corpo docente, são direcionados, na maioria das vezes, para a estrutura física da escola e capacitação de professores: *“Mais formação dos professores, melhores estruturas físicas e intensificar a integração do trabalho das equipes da escola (professor, SEAA, SOE e AEE - Sala de recurso)”* [A2]. Ao questionar de que formação o professor necessita para atuar na escola inclusiva, além de destacar a importância de saber sobre as deficiências e como intervir, entre as respostas, destaca-se a seguinte: *“Primeiro, preparação pedagógica e depois consciência do que é capaz de fazer por eles”* [A1].

Quanto à elaboração de um currículo e atividades separadas para os ANEE's ou o acesso ao currículo escolar, os gestores relataram que o acesso é garantido, mas houve divergência, pois enquanto [A1] acredita que não acontece essa separação na escola, apenas adaptações: *“Se a inclusão é feita no todo não podemos dividir atividades para ANEE's e outros.”*, [A2] afirma que essa prática ocorre na escola e que beneficia o aluno NEE. Quanto aos professores, a maioria apenas respondeu que sim, mas não quis entrar em detalhes quando o entrevistador levantou questionamentos. Uma docente relatou: *“Pra (sic) dizer a verdade eu não conheço se tem, mas acredito que tenha sim um currículo que tenha as adaptações para esses alunos, é um currículo específico para suas necessidades”* [C1].

Como a escola é inclusiva, foi relevante para a pesquisa saber sobre as sugestões e reclamações dos pais e responsáveis, que chegam até a escola, sobre a inclusão e, nas respostas da equipe diretiva, houve pontos que merecem destaque:

“Não tenho muito a relatar, pois não recebi reclamações a não ser da estrutura física da escola que não é preparada para receber alunos com necessidades mais altas” [A1].



“Percebo que alguns pais prefeririam que seus filhos estivessem em escolas de ensino especial e isso preocupa, pois acho que ainda não perceberam o verdadeiro sentido da inclusão, aqueles que acreditam na inclusão querem apenas que seus filhos cresçam, aprendam e se desenvolvam” [A2].

A maioria dos professores relatou não ter ciência de sugestões e reclamações de pais a respeito da escola, enquanto, inclusiva.

Em relação à infra-estrutura da escola, foi unânime a indicação dos profissionais da organização pedagógica sobre a mudança no espaço físico como um fator necessário para que a escola atenda adequadamente à proposta de inclusão dos alunos.

Para que o professor possa atuar na educação inclusiva foi sugerido, por todos os docentes, a necessidade de formação continuada e dentre as respostas surgiu a importância de uma formação específica: *Na minha opinião, os professores deveriam ter formações específicas como libras, braile e etc. Porém, aqui na escola não há nenhuma exigência específica.*[C2].

Apesar da preocupação da maioria com a formação de professores para a inclusão, vale destacar a opinião de [B3] quando diz que o professor não precisa de outras formações, pois *“o curso de pedagogia já contempla os profissionais da área”*. A falta de materiais adequados e precariedade no acesso ao currículo pelos ANEEs, também foram dados levantados, mas esse acesso foi defendido pela professora da Sala de Recursos com a seguinte declaração:

“Todos os professores que estão com alunos com necessidades especiais na escola, todos eles aceitaram super bem a adequação curricular. Foi um problema que eu não tive. Todos eles trabalham, realmente fazem um trabalho diversificado, tão (sic.) tentando realmente seguir o que a gente propôs na adequação curricular. É muito bom (...). A adequação curricular ela é muito boa, se você trabalha com uma adequação curricular, se você faz um trabalho diversificado, com aquela criança que tem uma necessidade, então, isso é bom, isso é importante, é um direito dele, aquilo vai contribuir pro crescimento intelectual dele, pro sucesso escolar dele.”

A pedagoga do SEAA e o orientador educacional, também sinalizaram fatos relevantes com relação ao currículo:

“A professora da sala de recursos faz todas as adaptações necessárias e repassou para os professores. Há um currículo separado quando o aluno demonstra a



necessidade do currículo. É o respeito com o nível de aprendizagem do aluno e esse currículo é necessário para respeitar a individualidade do aluno.” [B2]

“A sala de recurso tem proporcionado o acesso.” [B3].

Considerou-se importante inserir o desabafo da coordenadora ao questionar sobre a solicitação de espaço adequado e profissionais qualificados para a escola inclusiva: *“Quem deveria verificar isso seria a própria SEE, que conhece muito bem as escolas que tem.”*

Tais resultados revelam que as políticas inclusivas ressaltam sobre os direitos individuais e, quando se trata de escola, centralizam esses direitos aos alunos com necessidades educacionais de serem inseridos no ensino regular. E, aqui, nota-se que existe um risco de cairmos nas armadilhas de políticas públicas que estão preocupadas apenas em cortar gastos com a retirada dos alunos dos centros e a inserção nas escolas regulares.

Nesse contexto de diminuição de gastos, pode-se dizer que tal inclusão se torna complexa para a equipe escolar quando se depara com a chegada da inclusão, principalmente, em relação ao espaço físico.

Por isso, a estrutura física da escola foi considerada pela maioria dos entrevistados um suporte importantíssimo para a qualidade na prática educativa inclusiva, pois o desabafo sobre a precariedade do espaço físico da escola e a falta de recursos materiais foram mencionados como um dos principais fatores que interferem na prática pedagógica e, consequentemente, no respeito às diferenças.

Mas, esses conflitos gerados em torno de uma suposta inclusão escolar surpreendente, podem ser considerados como uma justificativa aos prejuízos na prática educativa, pois se observou que se a postura do professor não mudar e não houver mudanças significativas no PPP da escola, a adequação na infra-estrutura não fará a diferença para a efetivação da prática educativa inclusiva.

No que concerne aos resultados sobre a formação continuada dos professores para atuar na educação inclusiva, gera certa preocupação, quando o orientador educacional manifesta que o curso de pedagogia é o suficiente para a atuação na educação inclusiva. Nesse contexto, é salutar pensar sobre a formação contínua do docente como fator propiciador da qualidade da educação, pois como coloca Senna (2004):

Os agentes de inclusão escolar necessitam reorientar suas práticas, não para novas metodologias de ensino, mas sim para novas metodologias de produção de



conhecimento acadêmico-científico, estas sim determinantes de uma verdadeira possibilidade de diálogo com as diferenças culturais. (p.48).

Tal assertiva nos leva à reflexão sobre um fato preocupante, referente à categoria dos docentes dessa unidade escolar, a maioria dos profissionais está em fase de aposentadoria, com isso, fica evidente que a prevalência ao descaso ou desinteresse com a formação continuada pode estar atrelada ao fato mencionado acima, pois apesar de uma maioria ressaltar a importância dessa formação, esse discurso não condiz com a prática, já que são poucos os professores que estão matriculados em cursos ofertados pela SEDF ou outras instituições. Além de muitos professores procurarem cursos quando estão perto de “pular barreira”²²². Essa obrigatoriedade, em muitos casos, não gera benefícios para a prática educativa, pois a formação está ocorrendo para um fim que não é o da ressignificação da prática com fins à melhor atuação em sala de aula.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de muitos professores depositarem toda confiança na formação contínua como solução para saber como agir com os ANEE’s, sendo imprescindível nesse momento enfatizar que será um conjunto de ações que contribuirá para uma prática educativa inclusiva da escola e não a ênfase de um ou outro aspecto. Pois é isso que foi presenciado no decorrer da pesquisa, ou seja, enquanto uns julgam a estrutura física como um aspecto primordial para a qualidade na educação outros acreditam que a formação de professores é a solução para os problemas da educação inclusiva.

E, diante dessas controvérsias, faz-se necessário buscar um conjunto de transformações, ou seja, preparo e competência profissional dos educadores, ampliação de material didático, como a aquisição de materiais específicos para os alunos com necessidades educacionais especiais e, dentre outros, as adaptações no espaço físico.

O que se observou em relação ao currículo e suas adaptações, é que o diretor elaborou um discurso bastante pertinente, mas não o coloca em prática, pois ele parece estar alheio aos momentos em que, nos poucos dias de observação, foi presenciado a realização de atividades separadas com os ANEE’s tanto em sala de aula quanto no pátio da escola. Com isso é importante destacar que a ausência de um conhecimento prático não produz sentido à educação inclusiva.

²²² “Ascensão Carreira Magistério” dos professores por meio da apresentação de cursos promovidos pela EAPE e outras escolas credenciadas. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/>.



Em relação aos professores, é difícil acreditar o quanto a maioria é omissa ou desconhece as adaptações curriculares, parece que não há uma parceria entre professor e a professora da sala de recursos na elaboração das adaptações curriculares, mesmo que este profissional afirme que busca estabelecer essa parceria, verifica-se que os resultados não têm sido os desejados.

Esse fato pode estar desencadeando a segregação e o desrespeito para com as diferenças presenciado nas observações, pois se o professor não está envolvido com as adaptações curriculares como ele irá mudar a sua postura, a sua prática educativa diante da educação inclusiva?

Eixo 2 - Respeito às diferenças

Ao perguntar sobre a utilização de recursos diferenciados na sala de aula visando os interesses individuais no ambiente escolar e o respeito às particularidades, houve um consenso quanto à importância de se respeitar as diferenças tanto para os gestores, quanto para o grupo de professores, como é perceptível nas seguintes falas:

“A simples mudança de postura do professor já pode fazer uma grande diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno.” [A2]

“Ótimo, porque temos que respeitar a individualidade de cada aluno. Os recursos diferenciados abrangem todos os alunos.” [C3].

O respeito mútuo e socialização entre educandos como benefício para os alunos com ou sem deficiência é trabalhado pela escola por meio da socialização e da solidariedade. Os gestores afirmaram que a escola valoriza as particularidades, cultura e costumes familiares, como sendo um aspecto importante para a prática educativa. E os docentes acrescentaram que a escola trabalha por meio de projetos.

Quanto à indagação sobre a valorização das particularidades, cultura e costumes das famílias, obtivemos com o corpo docente opiniões diversas, pois enquanto alguns professores falaram que isso é relevante para a prática educativa e a escola valoriza:

“Tem trabalhos também logo no início do ano ou algum filme, alguma palestra em sala, alguma coisa apresentada a respeito da diversidade mesmo. Para que eles possam se envolver com esses alunos e ajudá-los também. A escola toda tem feito um bom trabalho com isso.” [C1],

Outros revelaram que:



“Eu, pessoalmente, nunca vi essa prática.” [C4]

“Deveria valorizar, mas, muitas vezes, isso não acontece.” [C2]

Enquanto que, os entrevistados da organização pedagógica, acreditam que os alunos são diferentes, com isso os recursos tem que ser diferenciados.

Dessa maneira, percebe-se que a escola busca trabalhar a partir da cultura e dos costumes, contudo, em relação à socialização, valorização das particularidades e respeito mútuo, há muitas contradições entre os discursos e a prática, principalmente, em relação aos ANEE's. Como afirma uma das professoras que o preconceito advém mais dos adultos do que das crianças.

Essas contradições precisam ser redimensionadas, pois “como o desenvolvimento humano é marcado pelas diferenças, necessitamos entendê-las para que todos possam se desenvolver. E é esta mensagem que queremos passar: ‘O substrato da inclusão são as diferenças’.” (Kelman, 2010, p. 25) (Grifo da autora).

Diante dessa perspectiva, apesar da equipe escolar relatar que a inclusão é importante para os alunos conviverem com as diferenças, percebe-se que não há uma conscientização de que será a escola que mediará esse convívio, pois não há um plano de ação previsto no PPP para essa socialização, com isso surgem às inseguranças e incertezas para atuar nas escolas inclusivas.

Há também os discursos teóricos relevantes presenciados no âmbito da pesquisa de que a inclusão é importante e que todos têm direito, pois há um consenso que a inclusão escolar precisa acontecer, mas, por outro lado, as reais motivações para atuar na educação inclusiva deixam a desejar, pois a maioria não se sente preparada para assumir uma prática educativa inclusiva.

Apesar de praticamente todos os entrevistados relatarem a satisfação de terem a participação de ANEE's em atividades festivas realizadas na escola e sala de aula, percebe-se que esses relatos é uma forma de exprimir que apesar de todos os obstáculos eles estão conseguindo incluir esses alunos. Pode-se dizer que é uma tentativa que, por um acaso, deu certo, portanto, mais uma vez, poderia ser contemplado no PPP. Mas, mesmo que essa conquista da escola tenha sido merecedora de aplausos por todos, é fundamental esclarecer que esse acontecimento, como um fato isolado, não atende inteiramente a prática educacional inclusiva.



Outro contexto observado, que gera contradições no espaço escolar, é sobre o processo avaliativo dos ANEE's, pois como a escola pode afirmar que os alunos devem participar do processo avaliativo, com as devidas adaptações, se essa ação não foi prevista nos documentos normativos da escola? Assim, esses discursos são considerados apenas falácias, pois na verdade o que presenciamos são alunos estudando o conteúdo programático para a prova, enquanto os ANEE's realizam atividades com auxílio de uma monitora ou aguarda a professora para realizar uma atividade que, geralmente, se destoa do que estava sendo ensinado para os demais alunos. Tal situação leva-nos a refletir:

Sabemos que o conhecimento depende da riqueza das experiências oferecidas e é incompatível com o enclausuramento dos rótulos que as pessoas carregam a partir dos diagnósticos a que estão vinculadas, os quais determinam sua experiência subjetiva na escola, convidando-as a serem sempre as mesmas, sob efeito de seus estereótipos, e impedindo-as de serem aquilo que se é: sempre diferente. (Pan, 2008, p.193).

Eixo 3 - Práticas educativas inclusivas/ não-inclusivas

Foi perguntado para a equipe gestora o que acha da inclusão e quais seriam as suas reais motivações para atuar na educação inclusiva e, as respostas foram convergentes à aceitação da inclusão escolar, relatando que esse convívio com as diferenças é importante para os alunos, mas quando se fala em motivação houve certa omissão na resposta e o outro entrevistado declarou que: *Eu particularmente não me sinto preparada para atuar em salas de Integração Inversa, preciso de mais conhecimento, mais informação e formação* [A2].

Em investigação com o corpo docente, as principais colocações foram:

“Eu achei um pouco, é difícil, porque os professores têm que estar preparados, precisam conhecer mesmo o que é a inclusão, ter curso, ter preparação, então eu acho difícil, mas eu acho importante, porque eles realmente precisam ser incluídos no ensino regular é um trabalho riquíssimo que precisam ser valorizados pelos professores mesmos, é importante esse trabalho na sala de aula. A motivação é sempre ‘tá’ envolvendo esses alunos na turma, é sempre ‘tá’ mostrando que eles são importantes para o meio social, que apesar deles possuírem certas dificuldades e limitações, mas eles podem aprender, eles podem crescer, podem ser pessoas preparadas para enfrentar o meio social.” [C1].



“É importantíssimo a inclusão seja ela qual for, educacional, social, tecnológica, etc. Atuando na educação inclusiva, eu participo deste processo tão importante de acabar com qualquer tipo de preconceito contra os ANEE’s e os ajudo a se adaptar a sociedade.” [C2].

“Precisa melhorar muito em todos os sentidos: infra-estrutura, especialistas e etc. Apesar de ser um trabalho especial, ainda não peguei uma turma com alunos com necessidades especiais.” [C3].

“Todo ser humano tem direito a igualdade. O aluno portador de necessidades especiais deve ter contato com outras crianças. Não tenho nenhuma motivação em trabalhar na educação inclusiva. Se acontecer, como profissional, trabalharei da melhor forma possível.” [C4].

“A inclusão escolar é a capacidade de aceitação das diversidades dos alunos. Sempre gostei de trabalhar com turmas de integração inversa, fico feliz com pequenos avanços dos meus alunos, que para outros significam pouco, mas nós que trabalhamos diretamente com essas crianças compreendemos o quanto é importante para elas e suas famílias. Como por exemplo: aprender escrever o seu nome ou identificar as cores.” [C5].

Uma boa parte dos profissionais da organização pedagógica relatou certa insegurança e medo no início, mas dizem acreditar na inclusão, como expresso no seguinte relato:

“Eu acho que todo mundo cresce com a inclusão, eu acho que às vezes, aquela criança dita normal que não tem nenhuma diferença, nenhuma dificuldade, eu acho que ela aprende, eu acho que ela ganha mais, muitas vezes ela ganha mais do que o próprio aluno com a necessidade. Porque ele começa realmente a respeitar as diferenças e se ele consegue respeitar que o outro é diferente, você também consegue se respeitar no momento que você é diferente dos outros. Como pessoa você cresce muito, a sociedade cresce, a sociedade se torna mais humanizada. Forma pessoas mais contentes e pessoas melhores.” [B1].

A maioria dos professores acredita, também, que os alunos devem participar de todo o processo avaliativo da turma, mas com adaptações necessárias. Sobre essa questão, a equipe gestora acredita que os alunos podem, mas, a depender da deficiência, deve haver adaptações para uma melhor avaliação.



No que se refere à participação dos ANEE's nas atividades da escola, todos afirmam que acontece e a exemplificação dos tipos de atividades está expressa nas seguintes falas das duas categorias:

“(...) Na escola tem alunos com necessidades especiais e eles participam de todas as atividades realizadas na escola, como: quadrilha, danças, passeios e etc... dentro de suas limitações.” [C3].

“(...) Temos uma aluna que é cadeirante, ela tem paralisia cerebral, uma garota muito esperta que não se intimida em participar das atividades da escola. Na Festa Junina, essa aluna dançou a quadrilha com sua turma, foi simplesmente lindo, ela fez todos os passos da quadrilha com sorriso no rosto do início ao fim. Outro momento foi na festa da criança quando tomou banho de mangueira com seus colegas, saiu da escola toda molhada, mas feliz da vida. (...)” [A2].

Percebe-se, com isso, que a ênfase está direcionada apenas para as participações relativas às festas, passeios e outros, mas nas demais atividades escolares, principalmente de auxílio ao crescimento pedagógico e de interação social entre alunos, observou-se que não há, por parte da equipe gestora e, em muitos casos, pela organização pedagógica, ações que promovam a efetiva inserção desses alunos.

Em relação às atitudes da escola diante dos ANEE's quando as suas limitações os impedem de realizar alguma atividade com a turma, não houve nenhuma queixa, pelo contrário, apontaram que:

“A escola faz de tudo para que suas limitações não os impeça de realizar as atividades, não me recordo de nenhum momento em que algum aluno ficou de fora por conta de uma limitação”. [A2]

Sobre o tratamento diferenciado ofertado aos ANEEs, destaca-se a seguinte exposição: *“Acho que para que a inclusão aconteça, faz-se necessário que o tratamento seja dado de forma igualitária. Respeitando sempre a necessidade e ajudando no que for possível”. [A1].*

A esse respeito, valem destacar, também os seguintes relatos:

“Como assim diferenciado?... O que a gente mais busca é que assim o tratamento não seja tão diferenciado. A gente quer que essas crianças, elas sejam tratadas como todas as outras. Agora, ofertando aquilo que ela tá necessitando naquele momento.... O legal é que a criança, quando ela vem para a inclusão a gente, às vezes, pensa que o importante é a criança ‘tá’ na escola e não é, a gente quer também que ela cresça no processo educativo, que ela aprenda, que ela se torne mais independente



porque o conhecimento é importante para a vida da gente. As crianças só vão realmente ser respeitadas, saber respeitar, no momento que elas têm (sic) conhecimentos, então não é só 'tá' na escola, não é só 'tá' beneficiando todos os outros não, você tem que 'tá' preocupado com a questão educativa também, mas eu acho que, assim, não é um tratamento diferenciado, é atencioso (risos). É diferenciado, mas acho que mais atencioso, porque se você olha com mais atenção, se você observa melhor a necessidade vai ter como realmente trabalhar com ela.” [B1]

“Não concordo com o tratamento diferenciado, concordo com o atendimento diferenciado, pois a construção do aprendizado tem que ser diferenciada, mas ele tem que se sentir igual a todos. Temos que ter o cuidado de não confundir o tratamento com o atendimento.” [B2].

“É muito positivo um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar para os ANEE's.” [B3].

A coordenadora declarou não ter opinião formada sobre o assunto.

Pelo que foi descrito nesse ponto, percebe – se que a pedagoga do SEAA – demonstra saber o que é tratamento diferenciado e atendimento diferenciado, mas não fica evidenciado na sua prática, um suporte de assessoria no contexto escolar, na tentativa de superar os equívocos presenciados entre os profissionais que atuam com o ANEE.

Enquanto que a professora da sala de recursos demonstrou ter colocado em prática algumas concepções que desmistifica o tratamento diferenciado, quando relata que o aluno precisa vivenciar para conhecer suas próprias limitações e pode-se acrescentar, também, a oportunidade do professor saber que ele é capaz de realizar determinadas atividades com os demais alunos de acordo com as suas potencialidades. O discurso da professora da sala de recursos é contundente por sinalizar ações concretas, ou seja, ela relata as suas vivências e nas observações foi constatado momento de práticas educativas inclusivas.

Na contramão dessa prática, está à postura da coordenadora quando diz não ter opinião sobre o assunto, sendo ela um dos principais suportes para a qualidade na prática educativa.

Em relação à padronização de recursos para ANEE's, a maioria do corpo docente diz que não pode acontecer devido às necessidades apresentarem características diversas, mas dois professores se opuseram:

É bom que tenha, porque assim cada um tem a sua necessidade especial, aquilo que realmente precisa superar, e ter um ensino padronizado, então vai atender



ali a dificuldade de cada um, naquela área, naquela necessidade que cada criança possui. Então é importante sim. [C1].

Sim, em alguns casos, e não para outros. Depende das particularidades de cada aluno. [C5].

Já os profissionais da organização pedagógica relataram que os recursos para os ANEEs não devem assumir um padrão em respeito às particularidades dos alunos, para ilustrar a questão, ressalta-se as seguintes falas:

“Acho que é até impossível, porque você vai ter que conhecer cada aluno para você ver qual recurso você vai trabalhar com ele, porque às vezes ele tem a mesma síndrome e responde ao material e outro já não responde a aquele mesmo material, então você tem que estar buscando alguma coisa que vai atender algum material que vai realmente atender. (...) Os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, eles têm que ter tais recursos, então tem que padronizar os recursos para esses alunos? (...) eu acho que você vai ter que realmente pesquisar, trabalho de sala de recursos é pesquisar (...) para ver que recurso eu vou utilizar com esse, que recurso que eu vou utilizar com aquele.” [B1]

“Não. Mesmo com as necessidades educacionais especiais iguais cada um tem suas especificidades. Não existem pessoas iguais nem mesmo os alunos sem deficiências.” [B2].

Quanto às atitudes da escola a respeito das limitações do ANEE's os impedir de realizar alguma atividade, a maior parte dos profissionais da organização pedagógica relatou que os professores fazem o melhor que podem para adaptar a participação desses alunos, mas um relato chamou atenção:

“Eu acho assim. Eu vejo o empenho do professor, em vários momentos,..., para que aquela criança participe. E ele busca recursos para que ela possa participar, alguns professores buscam! Agora, a escola como um todo, eu acho que a escola ainda está muito apática com relação a essa participação. Às vezes, eu sinto que a escola, principalmente por parte da direção, ela desconhece as necessidades da criança com necessidades especiais, ela desconhece muitas vezes os direitos dessas crianças de estarem realmente participando, de estarem realmente inseridos na escola. Eu acho que a inclusão ainda não é um conceito que foi interiorizado pelas direções das escolas inclusivas.” [B1] .

Isso revela que apenas o professor é responsabilizado pela prática educativa em sala de aula, tal situação fica evidenciada nesse relato de que apesar de ver o esforço de alguns



professores, a equipe gestora desconhece os direitos dos ANEE's, pois a inclusão ainda não foi “interiorizada” pelas direções das escolas inclusivas.

Essa afirmação sustenta a posição de não haver ainda um PPP direcionado para uma prática educativa inclusiva que respeite de fato as diferenças, pois se a escola não dispõe de um projeto pedagógico inclusivo, com certeza, haverá restrições para receber ANEE's em turmas regulares, situações que foram registradas em muitos relatos de experiências próprias ou presenciais.

Sobre o fato de terem praticado e ou presenciado situações de restrição para receber os ANEE's no ensino regular, as principais respostas foram:

“Nunca presenciei e também não faço nenhuma restrição.” [C1].

“(...) Já presenciei professores recusando trabalhar com turmas que tinham crianças com necessidades educacionais especiais por vários motivos: uns alegam não terem jeito, paciência, formação....” [C5]

“Infelizmente já, eu já vi professores que falaram: ‘esse aluno eu não vou atender. Isso já aconteceu’”. [B1]:

“Eu já fiz restrições, eu tinha três alunos com necessidades educacionais especiais e disse para a direção que só ficaria com eles se tivesse uma monitora. A diretora foi até a Regional e a Regional não tinha monitor, mas falou para fazer uma adaptação com algum profissional para me auxiliar. Os alunos eram muito dependentes por isso que eu precisava de alguém para me ajudar.” [B2]

“Sim. Foi exigido da escola que se fizesse algumas modificações na estrutura escolar (Ex. fraldário para a aluna com NEE).” [B3]

“Já. Quando recebi um DV e eu não sabia como otimizar o trabalho com ele”. [B4]

Em suma, apesar de vários questionamentos serem permeados pela justificativa de infra-estrutura inadequada e precária, pode-se observar certa comodidade com a situação provisória da escola por parte da equipe gestora, pois fica esperando acontecer em vez de se unir e levantar estratégias para que a construção da escola aconteça. Os professores só reclamam, mas são indiferentes quando o questionamento é sobre as medidas que já foram tomadas para solucionar esse problema de infra-estrutura. Portanto, o fato de todos contestarem a precariedade da estrutura da escola leva a acreditar que esse é mais um meio de camuflar as inseguranças e os medos de assumir uma escola inclusiva.

Nesse sentido, foi difícil apreciar práticas educativas inclusivas da escola já que esta ainda não assumiu a sua identidade, nem nos documentos normativos, tampouco na prática



educativa, pois apesar da autonomia do professor, quem rege essa prática é o PPP da escola construído por toda a equipe escolar.

Portanto, um dos aspectos fundamentais para o sucesso escolar é a transformação da prática educativa “no sentido da oferta da educação com qualidade a todos, no arco amplo das diferenças individuais, que vão de estilos cognitivos diferentes, padrões culturais diferentes, até habilidades e capacidades diferentes” (Angelucci 2002, p. 38).

CONCLUSÕES

O estudo contribui para a realidade pesquisada, no sentido de resgatar o PPP como um documento de relevante importância para a efetivação de uma prática educativa inclusiva que respeite as diferenças, além de buscar reforçar a idéia de que não serão ações isoladas que consolidarão a inclusão escolar, mas um conjunto de subsídios, principalmente, a prática pedagógica, aliada à formação contínua; infraestrutura adequada; documentos normativo/pedagógicos e políticas públicas educacionais, somadas à mudança de postura da equipe escolar frente à inclusão escolar. Espera-se que pesquisas futuras invistam num estudo do PPP mais consciente e direcionado para a inclusão.

REFERÊNCIAS

Angelucci, C. B (2002). **Uma Inclusão Nada Especial**: apropriações das políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, SP: Instituto de Psicologia da USP.

Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. (1990). Abril 1990. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em 05 de abril de 2010.

Kelman. C. A. (2010). **Sociedade, educação e cultura**. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=540>. Acesso em: 14 de junho de 2010.

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de abril de 2011.



Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: MEC, ACS, 2005.

Marques, R. (2001). **Professores, família e projeto educativo**. Porto, PT: Asa Editores.

Mendes, E. G. (2006, set/dez). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**. Vol.11 no. 33 Rio de Janeiro. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de junho de 2010.

Morin, E. (2003). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: UNESCO.

Pan, M. A. G. S. A.(2008) **O direito a diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex.

Parecer do CEB/CNE n. 17 de 2001 (2001). Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 21 de março de 2011.

Resolução do CNE/CEB n. 02 de 2001 (2001). Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2011.

Senna. L. A. G. (2004, julho/dez.). De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n. 22 p. 58.

UNESCO.(1994). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE.

UNICEF. (1989). A Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em 9 de abril de 2011.

UNICEF. (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso. Março de 2011.

Vasconcellos, Celso dos S.(2000). **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Cadernos Pedagógicos. São Paulo: Libertad.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (org). (2002). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. SP: Papirus.



Vygotsky, L. S. (1991). **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.



EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O TRABALHO DO PSICÓLOGO

Helena Cristina Ramos

Deivis Perez

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- Assis.

E-mails: hel.cristinaramos@yahoo.com.br; prof.deivisperez@hotmail.com

1. TÍTULO: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O TRABALHO DO PSICÓLOGO

Autores: Helena Cristina Ramos e Deivis Perez

Instituição: UNESP

e-mails: hel.cristinaramos@yahoo.com.br; prof.deivisperez@hotmail.com

2. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as referências fundamentais sobre a educação não formal fundamentais que serão abordadas no minicurso “Educação não formal e trabalho do psicólogo”, a ser realizado no X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional / CONPE.

A elaboração do minicurso e desse artigo justifica-se em função de a educação se apresentar, contemporaneamente, como área particularmente propícia para a atividade laboral do psicólogo. Isto porque o ensino e a aprendizagem passaram a ser compreendidos como processos que ocorrem por toda a vida humana e podem ser realizados em diferentes contextos e instituições, para além das escolas. Nesse sentido há uma ampliação da noção e práticas de educação, que deixaram de estar vinculadas à instituição escolar e passaram a contemplar um conjunto de ações educativas intencionais e extra-escolares, que compõe o que se tem nomeado educação não formal.

Cumpramos destacar que o minicurso tratará de duas modalidades particulares de educação não formal em que o psicólogo tem atuado: a educação em organizações não governamentais e a educação corporativa. Nesse artigo o foco foi delimitar as



modalidades de educação (formal, não formal e informal) e indicar algumas possibilidades de atuação do psicólogo.

3. EDUCAÇÃO FORMAL, INFORMAL, NÃO FORMAL E SUAS MODALIDADES

Os processos de ensino e aprendizagem ocorrem ao longo de toda a vida humana, sendo realizados nos mais diferentes espaços e em múltiplas situações. Em função disso, consideramos que a educação pode ser definida como o “processo que deve garantir a socialização e a aquisição das conquistas sociais pelo conjunto de sujeitos de uma sociedade” (PÉREZ-GÓMES; 1998a, p. 13). Esta definição aponta para uma visão ampliada de educação, que inclui desde os processos de socialização básicos, como aqueles realizados pela família, até os complexos sistemas educacionais organizados e regulados pelos governos.

A educação existe em todos os grupos humanos e, ainda que de modo difuso, em todas as esferas da sociabilidade e das práticas humanas. Historicamente, observamos que a noção de educação nem sempre esteve associada à escola e tudo o que nela encontramos. As práticas educativas existiam “[...] primeiro sem escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Dessa forma, ao adotarmos uma perspectiva ampliada de educação, reconhecemos que os espaços em que se realiza o processo educacional não se restringem à escola. Também o professor profissional, conforme afirma Carlos Rodrigues Brandão (1995), jamais foi, e continua a não ser o único a desenvolver práticas de ensino. O autor chega a questionar se a escola seria o melhor espaço e o professor o mais competente para realizar as atividades da educação. Esse questionamento sobre a escola, enquanto espaço que melhor realiza a educação, parece pertinente, mas é preciso ressaltar que essa reflexão não se desdobra neste artigo na tentativa de relativizar a importância da escola e o seu papel central na socialização dos saberes construídos, mas apenas reconhecer que há outras dimensões em que a educação se desenvolve que merecem ser consideradas e analisadas por pesquisadores e profissionais que se interessam e atuam no campo da educação.

Para que seja possível visualizar com clareza os diferentes espaços e possibilidades de realização das práticas educativas, descreveremos as quatro diferentes modalidades de educação. Essa descrição foi realizada a partir da análise crítica e da



síntese das concepções de autores que abordam a questão, com maior ou menor ênfase, em seus escritos. Entre eles, destacam-se Libâneo (1994; 2002), Saviani (2008), Cury (2000), Dowbor (2001a), Gohn (1998; 2001; 2006), entre outros. As modalidades de educação que foram delimitadas são:

1. Educação não-intencional ou informal.
2. Educação intencional.
3. Educação formal.
4. Educação não-formal.

1 EDUCAÇÃO NÃO-INTENCIONAL OU INFORMAL

As primeiras duas modalidades de educação são: A *educação não-intencional* ou *informal* e a *educação intencional*. Conforme as denominações das duas categorias indicam, a noção de *intencionalidade* é central para diferenciá-las. Será a partir da clareza sobre a intencionalidade, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende, que iremos distinguir, na prática, essas modalidades de educação.

A *educação não-intencional* ou *informal* é aquela que acontece em situações diversas da vivência humana, em que não há organização, intencionalidade ou preparação do processo de ensino, assim como não se observa a consciência e a preparação explícita de um indivíduo ou grupo de pessoas para a aprendizagem e a construção de saberes. Esse tipo de educação acontece nas situações concretas de trocas cotidianas entre seres humanos, quando ocorre a aprendizagem dos modos de vida, da cultura de um determinado grupo e das práticas sociais, construídas nas relações interativas familiares, entre amigos, nas comunidades, etc.

A nossa percepção de educação não-intencional é corroborada por Carlos Jamil Cury (2000), quando afirma que, ao nascer o indivíduo é inserido em um mundo já existente e interpretado. Esta interpretação é gradualmente percebida e assumida pelos indivíduos, a partir de suas experiências cotidianas, das relações familiares e outras situações sociais. A esse processo de incorporação ou interiorização do mundo, já existente no momento do nascimento de cada criança, Cury (2000) denomina educação informal. Essa mesma terminologia é utilizada por Maria da Glória Gohn (1998), quando nos lembra que a educação informal é carregada de valores e representações e tem caráter permanente em nossas vidas, visto que acontece em situações de transmissão de saberes na família e no convívio com amigos, como citamos anteriormente, e também, em clubes, teatros, durante a leitura dos jornais, livros, revistas, televisão, e outros.



Essa modalidade específica de educação tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos e grupos humanos. Para José Carlos Libâneo (2002), as práticas educativas que ocorrem de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, próprias do processo de socialização, têm grande influência na formação da personalidade dos indivíduos e chegam a permear a chamada educação intencional, a despeito de não se confundir com esta.

Associada à noção de *educação não-intencional* ou *informal* temos o que Pozo (2002, p. 56) denomina “aprendizagem implícita ou incidental, isto é, que não requer um propósito deliberado de aprendizagem nem uma consciência do que se está aprendendo [...]”.

Em resumo, pode-se afirmar que a educação não-intencional acontece nas situações em que se desenrola um processo de ensino sem estruturação ou planejamento prévio e uma aprendizagem implícita ou incidental.

Essa modalidade de educação não demanda o trabalho de professores, portanto, dispensa a elaboração de processos formativos para esses profissionais. Em verdade, o ingresso de professores nessa categoria de educação seria algo esdrúxulo, que a descaracterizaria.

2 EDUCAÇÃO INTENCIONAL

A *educação intencional* é aquela em que há um esforço **explícito e declarado** no sentido de ensinar de modo estruturado, planejado e sistemático, e um agente educativo (indivíduo que deseja ensinar algo), que declara as suas intenções àquele que aprende ou o aprendiz, o qual, por sua vez, deve ter consciência da sua inserção e participação no processo educativo, realizando, idealmente, um esforço ou mostrando-se disposto a construir a aprendizagem de forma ativa. Assim sendo, essa modalidade de educação tem como característica principal o fato de tanto aqueles sujeitos que desejam ensinar quanto aqueles que aprendem estarem preparados e cientes da participação em um processo de ensino e aprendizagem. Vinculada a esta modalidade de educação, podemos citar um tipo particular de aprendizagem, que Pozo (2002, p. 57) denominou “aprendizagem explícita, que é produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino”.

Em função da complexidade crescente das sociedades e do aumento dos contingentes populacionais, a *educação intencional* foi sendo gradualmente organizada



e passou a ocupar espaços e tempos específicos, além de ser realizada em instituições voltadas para a difusão, reprodução e apropriação pelos homens e mulheres dos conhecimentos e práticas sociais e científicas. Libâneo chega a defender que, a partir da modernidade, passou-se a registrar em grande parte das sociedades:

[...] uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global. (LIBÂNEO, 2002, p. 88)

A relevância que a educação intencional assumiu ao longo da história, levou ao seu desdobramento em outras duas modalidades secundárias, mas não menos relevantes: a *educação formal* e a *educação não-formal*. Ambas marcadas pela intencionalidade daqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem, sendo este, o aspecto que as insere no campo da educação intencional. Entretanto, elas possuem diferenças marcantes, conforme veremos nos próximos tópicos.

Conheceremos adiante essas duas modalidades e, também, o processo histórico que levou a educação formal a se tornar o centro das atenções sociais e científicas e, o movimento político, sociocultural, econômico, cultural e tecnológico contemporâneo que está possibilitando a diversificação dos espaços e das formas de disseminação dos saberes, e favorecendo a valorização e ampliação da educação não-formal.

A presença de agentes educacionais profissionais nessa categoria de educação aponta para a existência de processos formativos próprios para aqueles que atuam nesse campo. Entretanto, como trata-se de uma categoria de educação que possui em seu bojo duas modalidades secundárias, mas não menos importantes, de educação, a formal e a não-formal, veremos que somente a educação formal mereceu o desenvolvimento de estratégias e meios amplamente difundidos nas sociedades, voltados para a garantia da formação dos seus professores.

3 EDUCAÇÃO FORMAL

A *educação formal* é aquela realizada nas escolas, públicas e privadas, com a presença de agentes educacionais profissionais (professores, gestores e demais



funcionários da escola), com objetivos de ensino explícitos, e alunos com consciência da sua participação e suposto comprometimento no processo educativo. Essa forma de educação é normalmente organizada pelos Estados nacionais, em níveis educacionais e em sistemas de ensino. As atividades são reguladas por organismos governamentais, por uma legislação educacional determinada, por documentos de prescrição do trabalho docente, que condicionam o que deverá ser ensinado e aprendido.

No Brasil, pode-se dizer, a título de exemplo, que a educação formal é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, entre outros. Essa educação segue as determinações legais presentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e apresenta documentos de prescrição, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. A educação formal é, ainda, estruturada em sistemas de ensino, organizados pela União, pelos Estados, pelos municípios e pelo Distrito Federal, que atuam em regime de colaboração. Cada uma dessas dimensões administrativas possui incumbências específicas ligadas ao sistema de ensino, definidas e reguladas pela legislação federal pertinente.

Em resumo, a *educação formal* é sinônimo de escolarização. Ela pode ser realizada em escolas criadas e mantidas pelo governo, em nível municipal, estadual ou federal, escolas confessionais organizadas por grupos religiosos, e em escolas privadas ou concebidas e mantidas por fundações vinculadas a empresas, entre outros. A educação formal estende-se, no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo o ensino técnico profissionalizante.

Avaliamos que a definição e descrição acima de educação formal sejam as mais adequadas, embora saibamos que não é a única perspectiva registrada na literatura para caracterizá-la, e que não há consenso conceitual entre os estudiosos da área.

Existe um conjunto de pesquisadores sintonizados com essa nossa visão, entre os quais se destacam Almerindo Janela (1989), Carlos Jamil Cury (2000) e Maria da Glória Gohn (2006). Para Janela, deve-se entender como educação formal, “aquela [...] organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas [...]” (JANELA, 1989, p. 78). Definição semelhante é apresentada por Gohn que, de modo assertivo, indica que a “[...] educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...]” (GOHN, 2006, p. 09).

As características que a educação formal pode assumir, de acordo com a organização mantenedora de cada escola, são abordadas por Cury (2000), quando



registra que, esse tipo de educação poderá apresentar variações, a depender da cultura ou contexto da organização que criou e mantém cada escola, como o Estado, a Igreja, grupos privados ou instituições ligadas a segmentos sociais com visão de mundo e de educação particulares, como os militares.

Vale destacar que buscamos não recair no que avaliamos ser o equívoco de considerar a educação formal como a única modalidade intencional de educação. Neste artigo, indicamos que a educação formal é sinônimo de educação escolar exatamente para realçar a relevância e o importante papel da escola no processo de desenvolvimento humano e na difusão dos saberes socialmente produzidos. As outras possibilidades de práticas educativas intencionais foram incluídas em uma segunda categoria de educação, que apresentaremos detalhadamente, adiante neste capítulo.

Outra visão acerca da delimitação do campo da educação formal é defendida por Libâneo (1994; 2002). Em seu livro *Didática*, publicado em 1994, o autor aponta que a educação formal é aquela realizada nas escolas e em outras agências de instrução e educação, como igrejas, sindicatos e empresas. Porém não esclarece se qualquer espécie de prática educativa realizada por estas agências de instrução e educação poderiam ser consideradas formais, nem explicita se estariam inseridos no campo da educação formal os treinamentos oferecidos a funcionários e as ações de inclusão de pessoas de baixa escolarização em um processo de educação de jovens e adultos (EJA), patrocinados por empresas.

No ano de 2002, em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, Libâneo argumentou que toda e qualquer prática educativa intencional, altamente sistematizada, estruturada e vinculada a uma instituição comporia a educação formal. Com isto, o autor procurou convencionar como sendo parte do campo da educação formal tanto as práticas educacionais realizadas na escola, apontada como a instituição clássica desta categoria, quanto àquelas desenvolvidas nas empresas, sindicatos e quaisquer outras organizações que, de algum modo e em um momento qualquer, se voltassem para a realização de processos intencionais de ensino, ainda que fora do que o autor denominou *marco* escolar. Libâneo (2002) atrelou a sua conceituação à proposta de criação de um sistema de educação formal, que teria na escola o seu centro, e que contemplaria, ainda que de modo lateral, as demais práticas educativas intencionais. Segundo o autor, a sua perspectiva acerca da educação formal pretende superar o que ele avalia que sejam visões estreitas, ou seja, aquelas que reduzem a educação formal à escolarização.



Subjacente à definição de Libâneo está o desejo, nos dizeres do próprio autor, de não sacrificar a escola ou minimizar a sua relevância em favor de formas alternativas de educação. A posição de Libâneo sobre a educação formal nos parece duplamente inadequada, porque, ao colocar a escola no centro dos debates sobre a educação formal, visando destacar o papel desta instituição nas sociedades atuais, o autor acabou por caracterizar de modo confuso a modalidade *educação intencional*. Ainda, minimizou excessivamente o papel e a relevância das práticas educativas intencionais que acontecem para além dos muros da escola. Os processos educativos realizados em empresas, organizações não-governamentais (Ongs), movimentos sociais, etc., têm apresentado uma participação crescente na construção e difusão dos saberes e, isto parece não ser considerado pelo autor, que prefere reafirmar a centralidade da educação escolar formal.

Consideramos que, na contemporaneidade, é preciso discutir o papel da escola na relação com estes outros espaços educacionais e não diminuir a relevância de cada um deles, o que em nada contribui para a melhoria e a valorização da própria escola. A despeito disso, não se nega que a educação formal seja, na atualidade, a principal modalidade de educação intencional. Apenas entendemos que os debates e as teorias sobre a educação ficam enriquecidas se levarmos em conta as suas múltiplas formas de expressão, que existem para além da escola, sem com isto diminuir a sua função e importância no desenvolvimento de indivíduos e da sociedade.

4 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

A *educação não formal* é, analogamente à educação formal, caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais (professores, monitores, educadores, tutores, etc.), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a *educação não-formal* é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas, voltado para pessoas e grupos que, deliberadamente, buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. O que marca esta modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal.

É bastante comum observarmos certa dificuldade para distinguir a educação não-formal da educação não-intencional ou informal, inclusive entre profissionais e



estudiosos. Essencialmente o que as distingue é a intencionalidade. De acordo com o que afirmou-se anteriormente, a educação não intencional é aquela que ocorre nas relações familiares, entre amigos, etc. São atividades não organizadas e espontâneas que resultam em uma aprendizagem incidental, sem que tenha existido qualquer desejo ou consciência do ensino e da aprendizagem. Na educação não-formal, tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem de modo intencional e ocorre, de um lado, pelo trabalho de um profissional que assume o papel de educador ou de professor e utiliza métodos, técnicas e estratégias de ensino. Por outro lado, conta com o interesse, a mobilização e o esforço do aprendiz.

A delimitação do campo da educação não-formal tem sido alvo de enorme controvérsia entre os estudiosos. Alguns deles, como Gohn, optam por conferir um caráter eminentemente social e comunitário à modalidade, definindo-a como aquela que:

[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2001, p. 07)

A delimitação de Gohn parece restringir todo o campo da educação não-formal a uma das categorias que o compõe, relacionada a área social, na medida em que desconsidera segmentos relevantes como a educação realizada pelas empresas em processos intencionais de formação dos trabalhadores, das práticas educacionais elaboradas e desenvolvidas de forma estruturada, por exemplo, na área da saúde preventiva. Consideramos que aquilo que Gohn aponta como sendo a totalidade da educação não-formal, em verdade, é apenas uma das suas categorias particulares.

Outros dois autores, que reconhecem a existência da educação não-formal e que delimitaram o seu campo de estudos e da sua prática, são Cury e Libâneo. O primeiro teórico apresenta uma definição bastante ampla e pouco específica de educação não-formal. Segundo Cury (2000), esta modalidade de educação é aquela que se desenvolve em projetos realizados em áreas e espaços diferentes da escola e da



educação formal. O autor acredita, por exemplo, que as atividades de orientação de casais para o controle da natalidade, feitas em unidades de saúde, são ações típicas da modalidade não-formal de educação.

Para Libâneo a educação não-formal caracteriza-se pela realização de “[...] atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2002, p. 89). Ele aponta, ainda, que a educação não-formal ocorre no âmbito dos movimentos sociais, nas atividades culturais realizadas em museus, cinemas e áreas de recreação, também, pelos meios de comunicação de massa e na escola, em atividades extras e complementares ao currículo tradicional, como em visitas de alunos a feiras e eventos.

A delimitação da educação não-formal apresentada tanto por Cury quanto por Libâneo parecem insuficientes para, de fato, esclarecer o que é esta modalidade de educação intencional. Os autores sinalizam para uma configuração de campo excessivamente difuso. A ida a um cinema, para utilizar um exemplo apresentado por Libâneo (2002), não representa a realização de uma atividade educativa intencional, sistemática e organizada, como defendemos que devem ser as práticas da educação não-formal. Do mesmo modo, a mera leitura de um jornal diário de notícias ou de uma revista de variedades não indica que esteja acontecendo um processo próprio da educação não-formal. A definição dos autores não contribui para que os pesquisadores das Ciências da Educação, que hoje se voltam, essencialmente para a educação formal, passem a valorizar as práticas da educação não-formal como uma dimensão importante para a teorização e a produção de saberes acadêmico-científicos.

As definições mais rigorosas e detalhadas para a educação não-formal, muito provavelmente, foram registradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em um projeto denominado *Thesaurus Brasileiros da Educação*, que consiste em um vocabulário de termos e conceitos extraídos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, analisados e sistematizados pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação. Em seu sítio eletrônico o INEP apresenta cinco definições, interligadas, para o conceito de educação não-formal, a saber:

1. Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos.
2. Qualquer atividade educacional organizada e



estruturada que não corresponda exatamente à definição de ‘educação formal’. 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). 5. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma seqüência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar. 6. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA / INEP, 2001, p. 1)

Os apontamentos e definições organizadas pelo INEP, além de explicitarem algumas possíveis delimitações para a educação não-formal, também, sugerem que estamos diante de um campo de grande amplitude e alcance, o que nos permite pensar não somente em uma única educação não-formal, mas na existência, em seu bojo, de numerosas subáreas. Em função disso, é relevante abordar aquelas que pensamos ser as áreas mais relevantes da educação não-formal. Sabemos que algumas destas áreas não são novas, ainda que cada uma delas seja costumeiramente descrita pelos pesquisadores como uma modalidade de educação inovadora e particular, que não tem relação com a educação não-formal. Entendemos que são subáreas desta educação, e não novas ou diferentes áreas, e é preciso reconhecer que já foram realizados esforços para categorizar ou identificar os diferentes segmentos ou áreas deste campo. A pesquisadora Maria da Glória Gohn (1998; 2001), seguindo a sua opção, anteriormente citada, por considerar que a educação não-formal vincula-se às práticas socioeducacionais, indica que esta modalidade de educação possui seis dimensões ou subáreas:

1. Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos.
2. Capacitação de indivíduos para o trabalho.
3. Capacitação de indivíduos para a organização comunitária e solução de problemas coletivos.
4. Aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, por meio de atividades educacionais de reforço ou de apoio ao ensino escolar.
5. Educação *pela e para* a mídia.
6. Educação para a arte do bem viver (que envolve a educação para o autoconhecimento, meditação, alongamento, antiestresse, etc).



Neste caso, percebemos que a relação de subáreas feita por Gohn trata da descrição de uma grande e destacada subárea particular do campo da educação não-formal, mas ainda insuficiente para dar conta da amplitude e da abrangência do conjunto de áreas desta modalidade educativa, que não se resume às práticas socioeducacionais. Neste trabalho, optamos por reunir e descrever sucintamente aquelas que indicamos como sendo as principais subáreas da educação não-formal na atualidade. Iniciaremos a explicitação apontando os espaços ou organizações em que temos observado a realização de processos próprios deste tipo de educação. São eles:

a) Empresas - em treinamentos, capacitações e formações de trabalhadores para o aperfeiçoamento da prática profissional.

b) Organizações da sociedade civil e organizações não governamentais/Ongs – em processos de formação de cidadãos para práticas de participação e gestão social, capacitação de jovens e adultos para o mundo do trabalho, educação de crianças, jovens e adultos para a preservação do meio ambiente, para as artes, entre muitas outras possibilidades.

c) Movimentos sociais.

d) Áreas, departamentos ou setores governamentais, desde que as atividades educacionais não estejam inseridas no currículo e nas atividades próprias da educação escolar formal.

e) Igrejas – nas situações de ensino e aprendizagem estruturados e explícitos.

f) Meios de comunicação, desde que esteja explícita a intenção de ensinar e de aprender pelas partes envolvidas e participantes do processo.

g) Instituições que realizam cursos livres de formação para as mais diversas áreas da prática, das artes e dos saberes. Incluímos aqui, por exemplo, cursos de formação de condutores de veículos, oferecidos por auto-escolas, cursos de equitação, realizados por instrutores ou treinadores em espaços dedicados à equitação, cursos de música, idiomas, informática, etc., oferecidos por professores independentes ou realizados por instituições dedicadas a cada uma das áreas mencionadas. Cumpre notar que, a realização de algumas das atividades citadas podem ser oferecidas por escolas formais, como parte do currículo. Neste caso, as práticas serão consideradas como parte da educação formal.



Cada um dos espaços possíveis em que a educação não-formal pode ser praticada tende a enfatizar uma determinada visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem. Almerindo Janela destaca que a existência de racionalidades políticas e pedagógicas diferentes e até opostas no campo educacional em questão impõe aos professores e investigadores:

[...] uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão urgente e necessária como a melhor educação escolar. (JANELA, 1989, p. 93)

A reflexão de Janela tem especial sentido para a educação não-formal realizada em Ongs, organizações da sociedade civil (OSCs) e nos movimentos sociais, uma vez que elas possuem origens, configurações institucionais e posicionamentos políticos historicamente diversificados, os quais influenciam na visão de educação e nas práticas educativas que adotam. Daí a necessidade de explicitar que é preciso que adotem referências teóricas e práticas educacionais que sejam críticas ao modelo neoliberal de sociedade e à abordagem tradicional de educação.

A despeito de termos apontado um conjunto de espaços e instituições em que a educação não-formal pode ser realizada, vale lembrar que um aspecto absolutamente importante desta modalidade de educação é o fato de que não há, obrigatoriamente, a necessidade da existência de uma organização ou instituição que abrigue ou faça a ancoragem de suas práticas. Isto é, enquanto a educação formal é institucionalizada por definição, visto que está intrinsecamente ligada à escola, a educação não-formal não precisa ser realizada a partir da vinculação de educadores e aprendizes a uma instituição de qualquer natureza. Apesar disso, parece-nos importante que haja, nas diversas áreas da educação não-formal, a vinculação a instituições, sejam governamentais, da sociedade civil ou empresas. Isto porque a institucionalização das mais diversas práticas educacionais tende a garantir o que Sacristán denominou de *habitus*, que é “[...] uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva. É a organização resultante de práticas com capacidade para dirigir e regular ações futuras, de forma a garantir o alcance de determinados fins [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 83). O sentido de



institucionalização e de *habitus*, que Sácristan aponta, diz respeito à necessidade de assegurar a continuidade das teorias, das práticas e da memória coletiva em torno de aspectos relevantes da vida social.

Em um campo tão fluído e pouco ordenado como o da educação não-formal, a construção deste *habitus* e o vínculo com instituições podem garantir o fortalecimento desta categoria educacional, devido ao fato de a institucionalização e o *habitus*, ainda conforme Sacristán, tenderem a conservar a possibilidade de contato dos grupos e indivíduos com os saberes socialmente construídos, de modo estável e estruturado. Evidentemente o *habitus* e, principalmente, a institucionalização podem vir a se tornar um obstáculo, caso passem a se apresentar de forma conservadora, dificultando a adoção de novas práticas e a elaboração de teorias inovadoras. Gimeno Sacristán (1999) afirma que, em função disto e para que as mudanças sejam possíveis, é preciso que as instituições tenham vida útil limitada. Como sabemos que, muito comumente, as instituições têm vida útil bastante prolongada, avaliamos que é necessário um processo de vigilância teórica, política e das práticas de gestão e educacionais das instituições e deste *habitus*, com vistas a garantir a flexibilidade e a adoção de formas inovadoras e criativas de práticas educativas não-formais.

No tópico seguinte apresentamos, brevemente, indicações sobre as possibilidades de atuação laboral do psicólogo nesse novo campo, que é a educação não formal.

5. O TRABALHO DO PSICÓLOGO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Na contemporaneidade observa-se uma diversificação crescente dos campos de atuação do psicólogo. Além das três áreas clínica, escolar e organizacional, tradicionais da psicologia, nota-se a inserção desse profissional na área da saúde hospitalar, esporte, jurídica, socioeducacional, entre outras formas de atuação. (SOARES; ARAÚJO, 2010)

Sobre as três áreas tradicionais de trabalho do psicólogo, cabe ressaltar a escolar que sofreu grandes alterações ao longo de sua história. O papel do psicólogo escolar era geralmente associado à prática clínica e classificatória, ou seja, voltado para a aplicação de testes como os de personalidade e Quociente de Inteligência ou Intelectual (QI) que conduziam à elaboração de um diagnóstico, geralmente orientado para o reconhecimento e explicitação de supostos distúrbios de comportamento. O encaminhamento do tratamento do distúrbio costuma vincular-se a abordagens clínicas,



entre as quais a psicoterapia individual é a mais conhecida. Tais práticas, muito provavelmente, colaboraram para a discriminação e estigmatização de alunos no ambiente escolar.

Desta forma, os problemas que emergiam da escola eram percebidos como provenientes dos alunos. O psicólogo, por sua vez, dentro desse contexto ressaltava essa percepção ao assumir o papel e a função de cuidar de “curar” os alunos “não-adaptados”.

Atualmente o psicólogo tem assumido, no contexto escolar, o papel de mediador institucional, dos profissionais e, em alguns casos, do coletivo de alunos. Seu objetivo é aumentar a qualidade e eficiência do ensino e da aprendizagem, ressaltar o papel do coletivo profissional e de cada profissional escolar, para favorecer a construção de uma visão global do funcionamento desse ambiente. A partir da reflexão de todos os componentes (professores, alunos e especialistas), o psicólogo auxiliará na quebra de paradigmas e formação de uma equipe multidisciplinar que consiga dialogar e decidir as questões pertinentes ao ambiente escolar, eliminando diagnósticos discriminatórios.

Além dessa nova forma de ação do psicólogo na escola, emergiu recentemente a possibilidade de esse profissional atuar no campo da educação não formal, em processos de planejamento, mediação, avaliação e gestão de programas socioeducacionais, por exemplo, em empresas (educação corporativa) e nas Ongs. Especificamente nas organizações não governamentais o papel desempenhado pelo psicólogo encontra-se fortemente vinculado ao desenvolvimento de pessoas, na perspectiva do estímulo à construção de uma consciência crítica e construção de relações emancipatórias, seja no mundo do trabalho ou na ação cotidiana do cidadão.

6. BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-formal: Um novo campo de atuação. *In: Ensaio: Avaliação, políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n. 21, p. 441-560, 1998.



_____. **Educação Não-formal e Cultura Política: Impactos sobre o associativo do terceiro setor.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 07)

_____. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos sociais, Ongs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da nossa Época, v. 123)

_____. Educação Não-formal na Pedagogia Social. *In: Anais do Primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social.* São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 25 de outubro de 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA / INEP, Educação Não-Formal. *In: Thesaurus Brasileiro de Educação.* 2001. Brasília, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=122350&te3=37499>>. Acesso em 08 de agosto de 2007.

JANELA, Almerindo Alfonso. Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. *In: ESTEVES, J.; STOER, S.R. (orgs.). A Sociologia na Escola: Professores, educação e desenvolvimento.* Porto: Afrontamento, 1989, p. 75-96.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREZ, Deivis. (2009). Formação de Professores para ONGs. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC SP, São Paulo.

SOARES, Pollianna Galvão; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. **Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de**



competências dos educadores sociais. *In:.*Psicologia Escolar e Educacional. 2010, vol.14, n.1, pp. 45-54.



EDUCADORES DE ESCOLA PRIVADA E A QUEIXA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Cristiane Toller Bray (Mestre pela Universidade Estadual de Maringá; cristbray@hotmail.com; agência financiadora CAPES);

Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Prof. Doutora da Universidade Estadual de Maringá; nstessaro@uem.br).

INTRODUÇÃO

Souza (1997) afirma que muitas crianças, cujas queixas, por parte dos professores, são de dificuldades escolares, acabam sendo encaminhadas para tratamento psicológico. Diante desse fato, o presente trabalho se preocupou em verificar como as educadoras de escolas privadas estão lidando com as queixas escolares. A autora aponta ainda que os professores costumam deduzir precocemente qual o problema desses alunos, responsabilizando-os pelos problemas escolares e desconsiderando que muitos destes são produzidos no interior da própria escola.

Essas crianças (que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento), ao serem encaminhadas para os profissionais de saúde ou de saúde mental, segundo Boarini (1998), acabam vítimas da prática histórica e polêmica de psicologizar e medicalizar problemas de aprendizagem escolar. Ou seja, “Procuram-se dificuldades intelectuais e afetivas nas próprias crianças e em suas famílias” (Souza, 2000).

Em contrapartida, Patto (1990) e outros autores, como Souza (1989), Boarini (1992), Collares e Moysés (1992), introduzem uma visão, um olhar diferenciado acerca do fracasso escolar, considerando como mito e preconceito atribuir a culpa pelo fracasso escolar aos alunos, principalmente pobres de escola pública, ou a suas famílias. Essa visão crítica, que compreende o fracasso escolar como produto de um processo psicossocial complexo, serve de subsídio teórico-metodológico para as práticas profissionais, podendo, ao mesmo tempo, superar os modelos e as produções científicas que compreendem o fracasso escolar de modo individualizado.

Além disso, essa concepção crítica da psicologia escolar nos incita a repensar a prática do psicólogo, já que, segundo Eidt e Tuleski (2007), a intervenção do psicólogo diante dos problemas escolares deveria favorecer “a reflexão, junto ao professor e à



criança, sobre as relações estereotipadas existentes na escola, pautadas em crenças que atribuem a dificuldade no processo de escolarização à criança” (p.533). Simultaneamente, essa tendência de reflexão crítica sobre a Psicologia Escolar ainda nos permite repensar o compromisso ideológico da atuação do psicólogo, compromisso que, historicamente, surgiu para atender às necessidades de uma classe burguesa. O ponto crucial dessa reflexão é a construção de modos de atuação pautados numa prática mais humanizadora, democrática e transformadora, na luta por uma Educação de qualidade²²³ (Meira & Antunes, 2003).

Acreditamos que somente tomando conhecimento de elementos teórico-metodológicos, pautados numa perspectiva crítica dos fenômenos educacionais, será possível superar a tendência subjetivista, nesse momento dominante, de atuação dos profissionais de saúde, educadores e, especificamente, dos psicólogos, diante dos problemas escolares. O desafio está em introduzir essa perspectiva crítica nos cursos de graduação e pós-graduação.

A Psicologia Histórico-Cultural, que também fundamenta nosso trabalho, é uma abordagem teórica que serve de subsídio ao trabalho do psicólogo e do educador na medida em que propõe uma atuação que vise uma Educação de qualidade. Além de direcionar uma pedagogia na qual à escola e ao professor é atribuído o papel essencial de provocar a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Além disso, Meira (2003, p. 20) nos esclarece que a Psicologia Histórico-Cultural possui embasamento teórico-filosófico que nos permite compreender “[...] a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social”.

Esta perspectiva entende que o homem nasce dotado de funções biológicas, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais, inclusive através da escola, que vão favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no desenvolvimento do seu psiquismo como um todo. A educação, nessa perspectiva, tem papel fundamental no desenvolvimento do homem, pois ao lhe proporcionar mediações, este passa a ser capaz de fazer uso de instrumentos,

²²³ Entendemos, conforme mencionamos na apresentação do trabalho e isto vale para todas as situações que esta terminologia foi utilizada, que Educação de qualidade é aquela que cumpre o seu papel de ensinar a todos os alunos (promovendo aprendizagem dos conteúdos científicos historicamente produzidos), visando desenvolvimento do pensamento (do psiquismo), inclusive, por meio de uma formação crítica do aluno, para que este seja capaz de interpretar o mundo e agir sobre ele.



apropriando-se de conteúdos científicos e da cultura, que o modifica internamente, possibilitando-o transformar a realidade social.

MÉTODO

Participantes

Fizeram parte deste estudo duas escolas de ensino básico da rede privada, localizadas em uma cidade do interior do Estado do Paraná. Participaram desta pesquisa doze educadoras (professoras, diretoras, coordenadoras etc).

Todas as participantes possuíam idade variando entre 21 anos e 70 anos. A maioria (nove) das educadoras se encontrava na faixa etária dos 30 aos 45 anos. Quanto ao grau de escolaridade, variava entre ter o curso de Magistério e estar cursando Pedagogia, até possuir outra formação superior (Geografia), juntamente com o Magistério. Três educadoras possuíam especialização. Apenas uma educadora estava fazendo o curso de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado. Quanto ao tempo de experiência profissional, variou de 1 ano a 30 anos de experiência, sendo que a maioria relatou possuir mais de 10 anos de experiência profissional.

Material

Os materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes: documento de anuência da escola; ficha de identificação dos participantes; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (documento que as participantes declararam ter recebido informação sobre o propósito do estudo, consentindo com assinatura); roteiro de entrevista e um gravador com fita cassete.

Procedimentos

Em um primeiro momento foi realizado o contato com a direção da escola, com o intuito de solicitar a autorização para a coleta de dados. Após o parecer favorável do Comitê de Ética, (Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde), entrou-se em contato com as participantes na própria escola em que trabalhavam, para explicar os objetivos da pesquisa, como também apresentar o termo de consentimento. Após a anuência dos mesmos, foi entregue a ficha de identificação, a qual foi por elas preenchida, e em seguida foram realizadas as entrevistas (numa única sessão, num tempo de aproximadamente quarenta minutos com cada participante) na própria instituição em que as participantes trabalhavam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Estes dados foram examinados mediante análise de conteúdo (dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi à empregada). Os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e analisados/discutidos, utilizando-se do referencial teórico presente na introdução deste estudo.

1. Como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem

Categorias

1.1 A professora procura resolver em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos procurando trocar a atividade/trabalhar por outras atividades; procurando conversar com a criança; colocando o aluno próximo da professora na sala de aula; realizando uma sondagem inicial e colocando a auxiliar de sala (ou em contra-turno) para trabalhar individualmente com o aluno, antes de encaminhar à coordenação ou direção. Exemplos: “[...] *Com as crianças que têm dificuldade a gente tenta trabalhar com outras atividades*”; “[...] *a gente tenta se aproximar desse aluno, conversar*”.

1.2 Encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno: refere-se às respostas das participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos oferecendo atendimento pedagógico na própria escola, em horário contrário ao que a criança estuda. Exemplos: “[...] *E também tem o reforço, no horário contrário que a criança está estudando pra tentar sanar essas dificuldades*”; “[...] *Na escola a gente faz também pequenos agrupamentos, que seriam as aulas de contra-turno*”.

1.3 Encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família: refere-se às respostas das participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos encaminhando à coordenação pedagógica ou direção, e esta chamando a família, normalmente os pais ou responsáveis, para conversar sobre o que está ocorrendo com a criança (isso ocorre depois que o professor tenta trabalhar com a criança em sala de aula). Exemplos: “[...] *É chamado os pais pra ver de onde, o que o pai tá achando, se isso ele já vinha apresentando há algum*



tempo”; “[...] Chama os pais dele e os pais, e a criança que apresenta dificuldades”; “Ah, conversa com a família, né?”.

1.4 Encaminhamento para um profissional especializado: inclui as respostas das participantes que informaram que encaminham as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem para um profissional especializado (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, neurologista), fora do âmbito escolar, quando há suspeita de algo mais grave com a mesma. Exemplos: *“[...] Então, a escola sempre propõe encaminhamento”; “[...] Quando é alguma coisa muito profunda, a criança vem até mim, daí eu faço uma triagem com ela e daí nós em conselho, junto com as professoras, vemos a necessidade de um encaminhamento pra fora, tá?”.*

1.5 A coordenadora pedagógica trabalha com o aluno: envolve as respostas das participantes que informaram que são as coordenadoras pedagógicas da escola que atendem aos alunos com as dificuldades de aprendizagem, auxiliando-os individualmente. Exemplos: *“[...] E quando precisa também, a coordenação também acaba pegando essas crianças pra tá levando em um outro lugar, pra estar trabalhando, aplicando alguma atividade inferior da que as crianças estão trabalhando na sala”; “[...] No caso de casos mais graves, passamos pra coordenadora e psicóloga, onde são analisados”.*

1.6 Encaminhamento para a psicóloga da escola: inclui as respostas das participantes que informaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem são encaminhados para a psicóloga da escola e esta realiza uma triagem para tentar verificar o que está ocorrendo com os mesmos. Exemplos: *“[...] A psicóloga da escola faz um trabalho na sala, né? De orientação, ela vê, ela...”; “[...] Então, aí o que a gente faz, daí a V. a Psicóloga Escolar ela entra em sala, ela organiza, ela avalia a criança ali, com a professora, tá?”.*

1.7 Não tem aluno com dificuldade de aprendizagem na sala: inclui as respostas das participantes que informaram não ter aluno com dificuldade de aprendizagem na sala de aula ou ser difícil a ocorrência deste problema na escola. Exemplos: *“[...] No caso do aprendizado, eu não tenho nenhum aluno com dificuldade”; “[...] Então, aqui é uma escola de porte pequeno, então, dificuldades de aprendizagem é bem difícil encontrar”.*

TABELA 1 – Como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem

Categorias	Participant es	
	Escola privada	
	F	%
1- A professora procura resolver em sala de aula	2 1	4 1,2
2- Encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno	8 5,7	1
3- Encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família	8 5,7	1
4- Encaminhamento para um profissional especializado	6 1,8	1
5- A coordenadora pedagógica trabalha com o aluno	2 ,9	3
6- Encaminhamento para a psicóloga da escola	4 ,8	7
7- Não tem aluno com dificuldade de aprendizagem na sala	2 ,9	3

Total	5	1
	1	00

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na Tabela 1, a seguir, mostram que as categorias prevalentes em relação a como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem são: *a professora procura resolver em sala de aula* com 41,2% das respostas; *encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno* e *encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família* igualmente com 15,7% das respostas; e *encaminhamento para um profissional especializado* com 11,8% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Por meio dos dados coletados, verificou-se que a forma como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem revela o esforço das educadoras para tentar superar essa problemática dentro da escola. Isto é, em um primeiro momento procuram trabalhar com estas crianças, tentando resolver os problemas no próprio contexto de sala de aula. Mas para isso, conforme Eidt (2004), faz-se necessário o entendimento de que os problemas escolares ocorrem à luz das relações estabelecidas nesta sociedade, pois “Somente uma análise que supere a dicotomia indivíduo-sociedade, compreendendo ambos em constante relação dialética, possibilita a apreensão do fenômeno em questão em sua totalidade” (p.24).

Entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural fornece subsídios para isto, pois possibilita uma compreensão da queixa escolar englobando fatores individuais e fatores sociais na produção da mesma, uma vez que a prática pedagógica, segundo Facci (2004), é uma ação planejada e sistematizada pelo professor, que faz a mediação entre os conteúdos curriculares, a cultura e o aluno, a fim de desenvolver suas funções psíquicas superiores. Com isso, “A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais” (Facci, 2004, p.147). Além disso, esta teoria nos remete a uma análise do momento histórico e social que está influenciando a prática pedagógica, já que possui como



pressuposto o método materialista histórico-dialético para a compreensão dos fenômenos escolares.

Vale destacar aqui a categoria *encaminhamento para um profissional especializado*, que, apesar de apresentar-se com um percentual menor em relação a outras categorias, consideramos significativa a porcentagem de 11,8%, das respostas das participantes. Estes dados demonstram que há educadoras que encaminham os seus alunos com dificuldades de aprendizagem para atendimento com profissionais fora da escola. Acreditamos que o acesso para os alunos de escolas privadas a profissionais especializados (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos etc) seja facilitado, devido as suas condições socioeconômicas favoráveis a um atendimento particular. Além disso, dentro da escola privada as educadoras contam com o auxílio de profissionais especializados que trabalham na própria escola, e assim a categoria *encaminhamento para a psicóloga da escola* representou 7,8% das respostas destas participantes.

No entanto, é pertinente discutir essa recorrente atuação das educadoras de realizar encaminhamentos, por dificuldades de aprendizagem, para atendimentos de ordem médica ou psicológica. A questão é que essas crianças, ao serem encaminhadas para os profissionais de saúde ou de saúde mental, segundo Boarini (1998), caem na prática histórica e polêmica de serem psicologizadas e medicalizadas por problemas de aprendizagem que poderiam ser resolvidos, estritamente, no ambiente escolar. Se isso ocorre, segundo Collares e Moysés (1996), acaba-se deslocando “o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação” (p. 28). A isso se deu o nome de medicalização ou patologização do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Souza (2000) quando aponta que, antes de levantarmos a hipótese de distúrbio de aprendizagem em alguma criança, devemos levantar todas as informações e análises dentro da escola onde a queixa é produzida. Além disso, Eidt e Tuleski (2007) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas, por serem produzidas no processo ensino-aprendizagem e não relacionadas a disfunções do sistema nervoso central (SNC). Mas, quando se parte que existe algum problema com a criança, retira-se a possibilidade de rever como está sendo a Educação escolar dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Não excluimos aqui o fato de que realmente existem crianças com disfunções no sistema nervoso central, apenas não concordamos com a generalização, que faz com



que todas as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem sejam encaminhadas, partindo-se do pressuposto de que as mesmas apresentam algum problema, seja psicológico ou neurológico. O problema não é encaminhar ou não encaminhar uma criança para atendimento especializado, a questão é: parte-se do que para realizar esse encaminhamento? Como o atendimento é realizado? Defendemos a atuação de profissionais que pensem os problemas escolares considerando a totalidade para não caírem na armadilha de legitimar que o problema está no aluno.

Nesse contexto, ao serem transferidos problemas sociais para o âmbito individual, favorecemos mecanismos ideológicos de manutenção da ordem vigente. É como se essa sociedade de classes, desigual e regida por valores neoliberais, estivesse alheia às questões Educacionais, imputando aos indivíduos patologias específicas com o simples intuito de justificar que estes não são capazes de aprender, cabendo a eles tratamento. Se nos limitarmos a pensar dessa forma, não há razão para lutarmos por uma Educação transformadora e igualitária, com ensino de qualidade para todos, pois o problema estaria reduzido aos indivíduos e, portanto, sem solução. Para que isso deixe de ocorrer, esta problemática precisa ser compreendida como algo produzido pela organização social, econômica e política, ou seja, pelos homens.

Um dado interessante e que merece destaque é que 3,4% das respostas das participantes pertencem à seguinte categoria: *não tem aluno com dificuldade de aprendizagem na sala*. Sobre esse dado, arriscamos afirmar que na escola privada os alunos, além de receberem maior assistência pedagógica, ainda são privilegiados por possuírem uma melhor condição socioeconômica, o que pressupõe maiores acessos a livros, números, jogos educativos etc. Por isso, concordamos com Vigotski (1988) quando este afirma que a aprendizagem da criança começa muito antes dela entrar para a escola, existindo uma história anterior (pré-história) da criança, de experiências com números, aritmética, por exemplo. Mas este autor explicita que é a educação escolar que vai transmitir os conteúdos científicos, sistematizados, para possibilitar um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, são as influências dos fenômenos culturais e históricos, ou seja, a transmissão e acesso aos instrumentos, signos e conteúdos científicos que são imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, à medida que a criança aprende, as funções psicológicas superiores se desenvolvem, e à medida que ocorre esse desenvolvimento a criança aprende.



2. Como as participantes lidam com os problemas de comportamento

Categorias

2.1 A professora procura resolver em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram lidar com o problema de comportamento tentando resolver em sala de aula com a criança, ou seja, procuram conversar com a criança sobre o seu comportamento, tentando entender por que ela está agindo dessa maneira, antes de encaminhar à coordenação ou direção. Exemplos: “[...] *A princípio, tentar trabalhar dentro da sala de aula com aquilo que ela tá te trazendo, com aquilo que ela tá te mostrando*”; “[...] *Na maioria das vezes eu tento resolver o problema ali com conversa*”.

2.2 Solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno: refere-se às respostas das participantes que informaram lidar com o problema de comportamento chamando a família para conversar, falar sobre o comportamento e para tentar entender o que está acontecendo com a criança, ou mandando bilhete por meio do aluno, para os pais assinarem, informando o comportamento indesejável do aluno. Isso ocorre depois do professor tentar resolver em sala de aula. Exemplos: “[...] *Então aí, é chamado os pais pra uma conversa, né?*”; “[...] *Agora problema de comportamento a gente avisa os pais, né?*”; “[...] *Nós temos o bilhete que nós podemos mandar para os pais falando do comportamento inadequado*”; “[...] *Mas no caso de bilhete pra casa, o bilhete vai a mãe assina*”.

2.3 Encaminhamento para um profissional especializado: refere-se às respostas das participantes que informaram que encaminham as crianças com problema de comportamento para um profissional especializado (psicopedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, neurologista), fora do âmbito escolar, isto quando suspeitam de algo mais grave com a criança ou quando a escola não está conseguindo resolver. Exemplos: “[...] *Dá nós fazemos os encaminhamentos, mas tendo em vista assim, este aluno, ele precisa de um profissional psicopedagogo, mas com uma formação em psicologia, tá? Porque o caso dele não é um déficit de aprendizagem, não é um problema de aprendizagem, não é uma dificuldade de aprendizagem, a gente percebe que algumas questões são familiares*”.

2.4 Encaminhamento para a psicóloga da escola: inclui as respostas das participantes que informaram que os alunos com problema de comportamento passam por uma triagem com a psicóloga da escola para tentar verificar o que está ocorrendo

com os mesmos. Exemplos: “[...] *A psicóloga da escola faz um trabalho na sala, né? De orientação, ela vê, ela...*”; “[...] *Então, aí o que a gente faz, daí a V., a Psicóloga Escolar, ela entra em sala, ela organiza, ela avalia a criança ali, com a professora, tá?*”.

2.5 Há muitos alunos com problemas de comportamento na escola: relaciona-se às respostas das participantes que informaram ter bastante ocorrência de problemas de comportamento na escola. Exemplos: “[...] *O problema de comportamento é o que mais tem na escola, que no meu caso é falta de limite*”; “[...] *O que mais nós temos, comportamento de atrapalhar a aula, nós temos aquele comportamento de muita agressividade*”.

TABELA 2– Como as participantes lidam com os problemas de comportamento

Categorias	Participantes Escola privada	
	f	%
1- A professora procura resolver em sala de aula	2	6,4
2- Solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno	0	0,3
3- Encaminhamento para um profissional especializado	6	18,2

4- Encaminhamento para a psicóloga da escola	4	1
	2,1	
5- Há muitos alunos com problemas de comportamento na escola	1	3
Total	3	1
	3	00

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Diante das categorias da Tabela 2, de como as educadoras entrevistadas lidam com os problemas de comportamento, podemos afirmar que muitas educadoras procuram resolver os problemas de comportamento dentro da escola, na sala de aula, conversando com os alunos e avisando os pais sobre os problemas de comportamento. Consideramos importantes estas atitudes, pois acreditamos que compete aos professores e não a outros profissionais compreender e trabalhar com o comportamento do aluno considerado por eles indisciplinado. Entretanto, o que questionamos é se os mesmos vêm tentando resolver esta problemática sem ter a compreensão de que os problemas de comportamento/indisciplina não são problemas individuais, mas sim comportamentos produzidos por essa sociedade. É necessário, além de envolver o âmbito social, envolver também o escolar – o processo ensino-aprendizagem; as relações professor-aluno; a qualidade das mediações; o embasamento teórico-metodológico do trabalho do professor etc.

Por meio dos dados coletados, verificamos que nas respostas sobre como as educadoras lidam com os problemas de comportamento estão intrínsecos problemas que envolvem a família ou o aluno, não compreendendo que devem ser revistas as relações em sala de aula, o processo ensino-aprendizagem e aspectos que envolvem o âmbito escolar e social. Entendemos que a escola não deve partir da concepção de que os alunos são “naturalmente indisciplinados” ou somente as famílias são responsáveis pelos comportamentos de seus filhos na escola. Sabemos que é necessário se fazer “a crítica dessas concepções para darmos um passo adiante no sentido de rever as nossas práticas psicológicas diante da queixa escolar” (Souza et al., 1993, p.28). Acrescenta-se



aqui a necessidade dos educadores também reverem suas práticas e fazerem as críticas das concepções diante da queixa escolar.

Sobre a categoria *encaminhamento para um profissional especializado* vale enfatizar que a prática dos educadores de encaminhar os alunos com problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem para profissionais especializados, principalmente psicopedagogos, psicólogos, médicos etc, não deveria ocorrer partindo-se do princípio de que esses alunos possuem algum problema, seja psicológico ou neurológico. Não concordamos em legitimar qualquer distúrbio na criança antes de se verificar como está ocorrendo a experiência escolar dessa criança que apresenta problema de comportamento.

O que questionamos aqui não é o encaminhamento por si só, mas a prática recorrente de muitos profissionais da educação de encaminharem alunos com problemas de escolarização para atendimento médico/psicológico sem considerar todos os fenômenos que envolvem esta problemática. Assim, defendemos a compreensão de que o problema de comportamento/indisciplina está envolvido com fatores econômicos, sociais, políticos, e que isto influencia a Educação. Esta concepção crítica depende de uma formação teórico-filosófica-metodológica capaz de fornecer uma visão não dicotômica do homem e da sociedade. Percebemos, de acordo com as tabelas acima, o quanto que os educadores ainda não atingiram essa formação.

Ainda conforme os dados da Tabela 2 há psicólogos trabalhando nas escolas privadas, o que facilita ainda mais, aos alunos dessa instituição, o acesso a esse profissional. Quanto a esta categoria *encaminhamento para a psicóloga da escola* vale comentar que a existência desse profissional na escola muitas vezes leva os educadores a pensarem que, com o trabalho destes, o problema de comportamento será resolvido, ou pelo menos deveria ser, por acharem que os psicólogos são capazes de resolver milagrosamente esses problemas que, conforme já discutimos, são impossíveis de serem resolvidos de uma hora para outra, já que envolvem aspectos sociais e históricos.

A categoria *há muitos alunos com problema de comportamento na escola* apareceu correspondendo a 3% das respostas das participantes. Esse dado nos permite discutir, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, que o desenvolvimento do psiquismo e as características e comportamentos são desenvolvidos mediante as condições sociais proporcionadas aos indivíduos. Se a estes é oferecida uma Educação que parte de um referencial teórico-metodológico, por exemplo, em que o indivíduo deve aprender a aprender, deve construir seu conhecimento por ele mesmo, além de



considerarmos, segundo Eidt (2004), que estamos produzindo uma sociedade hiperativa, com certeza haveremos de ter muitos alunos com problema de comportamento nas nossas escolas, seja pública ou privada. Ainda sobre os problemas de comportamento, Boarini (1998) complementa que a indisciplina escolar não é um fenômeno que ocorre apenas na escola pública, atingindo também a escola privada. E estes devem ser contextualizados, uma vez que são produtos das contradições sociais dessa sociedade.

Convém comentar, ainda, que estamos vivendo um momento histórico e social no qual há, ao mesmo tempo, uma valorização do conhecimento e uma desvalorização do mesmo, o que significa uma contradição. Acerca disso, Duarte (2003) contribui ao questionar se vivemos em uma sociedade do conhecimento ou numa sociedade antes de tudo capitalista, que produz a ideologia de uma sociedade do conhecimento? Por isso, o autor descreve as ilusões da sociedade do conhecimento: “ilusão que desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade” (p.13). No caso, questionamos o seguinte: será que os alunos agem de forma desinteressada e indisciplinada, perante o ato educativo, já que muitas ilusões do conhecimento imperam nessa sociedade? Será que estas ilusões ou ideologias não influenciam na aprendizagem e no comportamento dos alunos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que a forma como as participantes lidam com as queixas escolares revela o esforço das mesmas para tentar resolver essa problemática no próprio contexto de sala de aula. Consideramos importantes estas atitudes, pois acreditamos que compete aos professores e não a outros profissionais compreender e trabalhar com os problemas escolares. Entretanto, o que questionamos é se os mesmos vêm tentando resolver esta problemática sem ter a compreensão de que as queixas escolares não são problemas individuais, mas sim problemática que envolve a sociedade que estamos produzindo e as relações institucionais, além de outros fatores já comentados (embasamento teórico-metodológico, etc).

De acordo com os resultados foi possível constatar que os alunos de escola privada são assistidos por profissionais especializados, além de possuírem aulas de reforço e muitos pais procurarem professores ou pedagogos para aulas particulares. Além disso, devido às melhores condições financeiras, esses alunos possuem aparato no processo de aprendizagem, com mais assistência e mediações. Outro fator que



influencia é que essas escolas estão preocupadas com sua imagem (nesse caso, como uma mercadoria) e buscam alternativas intra e extra escolares para tentarem solucionar a dificuldade de aprendizagem ou os problemas de comportamento que aparecem na escola.

O que questionamos é o fato dos educadores compreenderem, acerca das queixas escolares, que algo não vai bem com “a criança” (esta não aprende porque possui algum problema ou é naturalmente indisciplinada, desinteressada ou possui algum distúrbio), e acabarem encaminhando o aluno para tratamento psicológico, médico, psicopedagógico, fonoaudiológico etc. Não compartilhamos com esta forma de lidar com as queixas e concordamos com Collares e Moysés (1996), que uma vez que, recorrer aos encaminhamentos é procurar soluções médicas, quando, na verdade, há que se rever a própria educação e discutir as políticas pedagógicas que a envolvem. Propomos, portanto, que a intervenção dos profissionais especializados e a atuação dos educadores estejam pautadas numa compreensão crítica e que visem uma modificação do entendimento da queixa advinda das escolas, a fim de não cairmos na armadilha de responsabilizar individualmente os problemas escolares. Entendemos ser fundamental as atuações de profissionais que pensam os problemas escolares considerando a totalidade que envolve esse fenômeno, ou seja, a sociedade e a escola que estamos construindo.

Acerca do exposto acima, destacamos que nos apoiamos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender as queixas escolares, pois esta teoria não nega a constituição orgânica do sujeito, sendo esta a base para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, esse desenvolvimento não depende somente dessa constituição orgânica, mas também, e principalmente, das condições sociais e culturais, para que ele ocorra. Por isso, Eidt (2004) explica que devemos encarar “a construção do psiquismo humano de forma não dicotômica, ou seja, sem negar a constituição orgânica, mas ressaltando as influências do modo de produção capitalista e, em especial, do neoliberalismo, em sua constituição” (p.194). Assim, também concordamos com a autora que, ao se tratar dos problemas escolares, devemos considerar os fatores macroestruturais e não apenas os psicodinâmicos individuais.

REFERÊNCIAS



Boarini, M.L. (1992). *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia - IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Boarini, M.L. (1998, Jan.). Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. In: Boarini, M.L. *Indisciplina escolar e dificuldade de aprendizagem escolar: questões e debate*. Apontamentos n°69 (2º edição, pp. 3 – 18). Universidade Estadual de Maringá: EDUEM.

Collares, C.& Moysés, A. (1992). *Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série no município de Campinas*. Em aberto. Brasília: ano XI, jan./mar., n° 5, p.13-28.

Collares, C. A. L & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Campinas, Unicamp: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas.

Duarte, N. (2003). *Sociedade dos Conhecimentos ou Sociedade das Ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados (coleção polêmicas do nosso tempo).

Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. 216f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC, Campinas.

Eidt, N.M. & Tuleski, S.C. (2007). *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá, 12 (3), 531-540.

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



Meira, M.E.M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Em Meira, M.E.M & Antunes, A.M.A. (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M.E.M & Antunes, A.M.A. (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.7-11). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Souza, M. P. R. et al. (1989). *A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão*. Revista da Faculdade de Educação- USP, São Paulo. Ano 15, nº2, p. 188-201.

Souza, M. P. R., Tomimatsu, C.A.P., Freitas, E.M.S. de, Sora L.E.B, Manzoni, M.A. & Teixeira, M.T. (1993). Psicólogos na Saúde e na Educação:A busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar.*Revista Insight Psicoterapia*, Lemos Editorial e Gráfica Ltda, Ano 3, nº33, p. 25-29.

Souza, M.P.R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em Machado, A.M & Souza, M.P.R. de. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P.R. (2000). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. Em Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos- práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em Vigotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (Orgs), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*(pp.103-117). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.



Vigotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.



EFEITOS DE SENTIDOS ACERCA DO TRABALHO EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS

Dra. Rosângela Rocio Jarros Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina
jarros@uel.br

ANÁLISE DE DISCURSO: INTRODUÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS- CHAVE

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa é da Análise de Discurso de linha francesa que tem como precursor Michel Pêcheux e mobiliza conceitos advindos da psicanálise, do marxismo e da linguística.

A Análise de Discurso (doravante denominada de AD) é uma disciplina que congrega linguistas, psicólogos, historiadores, sociólogos, filósofos e outros. A base de reflexão é a História, tanto para compreender o funcionamento como a representação que os sujeitos fazem da língua. Não é a história cronológica dos fatos, mas da produção de sentidos sobre o real e como determina a constituição dos sujeitos, as sociedades e as políticas existentes, conforme Rodríguez (1998, p.47) que também afirma que o objeto da AD é “explicar como os sentidos são produzidos na/pela materialidade da língua”.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [isto é, reproduzidas]. (Pêcheux, 1997, p.160)

O texto deve ser visto como artefato que vai além de sua composição estrutural interna, é um objeto de comunicação entre enunciador e enunciatário, onde os sentidos são veiculados e para isso depende da análise das condições de produção externas ao texto. Ele encontra “seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade [de classes] e determinado por formações ideológicas específicas. (...) precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que lhe atribui sentido”, consoante Barros (2005, p.7).



Para AD “o que está fora (o exterior) faz parte integrante do que está dentro (do interior), segundo Ferreira (1998, p.203). Não há, pois, dicotomia; há tensão, há contradição”. Internamente está o linguístico e, na exterioridade, as condições de produção, ou seja, as determinações sócio-históricas.

Temos que o conceito de sentido escapa à palavra e se inscreve na história e na relação com outras palavras. Para Possenti (2004, p.180) “o (efeito de) sentido nunca é o sentido da palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica (...), mas apenas em cada discurso historicamente dado”. O mesmo autor também revela que “os enunciados não tem origem, são em grande parte imemoriais, e os sentidos que carregam são consequência dos discursos a que pertenceram ou pertencem (...) a fonte de sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence”, (Possenti apud Koch, 2002, p.15).

Os efeitos de sentidos estão ligados ao discurso e o discurso é efeito de sentido entre sujeitos em interlocução. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (...) procura-se compreender a língua fazendo sentido”, (Orlandi, 2005, p.15). O discurso é constituído pela presença do discurso outro, estando numa relação de aliança ou de confronto, e é orientado pelas formações ideológicas existentes em dadas condições de produção. De acordo com Brandão (2004) o discurso materializa a ideologia concretizando sua existência. Essa articulação entre discurso e ideologia mobiliza dois conceitos-chave da AD: a formação ideológica e a formação discursiva.

As posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas e podem ser assim definidas:

Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto de luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras. (Haroche, Henry & Pêcheux apud Brandão, 2004, p.47)

Os aparelhos citados tratam da concepção de Althusser (2001) para o qual, a ideologia tem uma existência material, por conseguinte, só existe em práticas



sociais inscritas em instituições concretas. Atos inseridos em práticas reguladas por rituais e que se situam no centro da existência material de um Aparelho Ideológico de Estado (doravante denominado de AIE). Estes são responsáveis por distribuir e manter a ideias dominantes em dada sociedade. É no interior do AIE (escola, governo, polícia, etc.) que ocorrem os confrontos ideológicos que remetem às relações de produção e de classe. Como o discurso materializa a ideologia, pode-se afirmar que os discursos são orientados pelas formações ideológicas.

Para AD a formação ideológica é constitutiva do pensar, que orienta e determina odizer, o que pode e deve ser dito, ou seja, a formação discursiva. Para Foucault (2004, p.136), o discurso é um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva, isto é, “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

A formação discursiva (doravante denominada de FD) atende a regras de formação, concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) a ela. Entre duas ou mais FD há um espaço de circulação que é onde reside o sentido. Todo processo discursivo se inscreve numa relação dialógica de classe e essas relações são contraditórias. Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pela FD que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes, afirma Pêcheux (1997).

Um enunciado não surge do nada, por mágica, mas constitui uma unidade do ato de enunciação que está ligado a uma determinada FD. O enunciador revela sua competência discursiva ao reproduzir o que pode e deve ser dito ao empregar os enunciados próprios de determinada FD, considera Maingueneau (2005).

Hoje se emprega também o termo posicionamento para caracterizar a FD. O posicionamento corresponde à:

posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, aos valores que defende (consciente ou inconscientemente) e que caracterizam sua identidade social e ideológica. Esses valores podem ser organizados em sistemas de pensamentos (doutrinas) ou podem ser simplesmente organizados em normas de comportamento social que são, então, mais ou menos conscientemente adotadas pelos sujeitos sociais e que os caracterizam identitariamente. Pode-se falar, portanto, de “posicionamento”



também para o discurso político, midiático, escolar (...). (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 393).

O posicionamento é uma das categorias basilares da AD e trata da instauração e da conservação da identidade enunciativa. Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 267), a identidade de posicionamento caracteriza “a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz. Esse tipo de identidade inscreve-se então em uma formação discursiva”.

Para sintetizar o percurso teórico que traçamos até aqui, transcrevemos o texto a seguir:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. (...) as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos de formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. (...) no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. (Orlandi, 2005, p.43)

Toda comunidade partilha de um campo discursivo definível como um conjunto de FDs (ou posicionamentos) que se encontra em relação de concorrência, isto é, inserida num jogo de equilíbrio instável, em que cada FD delimita-se por uma posição enunciativa com as outras, conforme Maingueneau (1997). Contudo, a AD não se propõe a estudar um campo discursivo em sua totalidade, mas sim extrair um subconjunto correspondente ao espaço discursivo, constituído de ao menos dois posicionamentos discursivos, cuja correlação é considerada importante pelo analista segundo o dispositivo e os objetivos de sua pesquisa.

Quando, no espaço discursivo, se estabelecem pelo menos dois posicionamentos em confronto fica evidenciada a relação polêmica, no sentido de um discurso sempre ser estabelecido em relação com o seu outro, tornando possível a identidade de cada discurso (Maingueneau, 2005).



Em diferentes situações de nosso cotidiano encontramos sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema que constitui um campo de conflitos e embates sociais. As posições divergentes que se contrastam revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos e é por meio da linguagem que se materializa a expressão desses lugares. Assim, a ideologia é inerente à noção de discurso, de acordo com Fernandes (2007).

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas:

O deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido de oposição; é porta-voz de tal grupo ou tal interesse, ou então está “isolado”, etc.. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que enuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto no vazio, para “dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política. (Pêcheux, 1997, p.77)

Além do sistema linguístico, o funcionamento da língua depende das condições de produção, tanto enunciadores quanto enunciatários lidam com textos situados em contextos reais, determinados por condições sócio-históricas.

As condições de produção organizam o discurso e um fator constitutivo destas é a relação de sentidos, pois não há discurso que não está relacionado com outros. A relação de sentidos reforça a concepção dialógica da linguagem, segundo Bakhtin (2004, p.97), “toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma *polêmica* com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”. O discurso é profundamente dialógico, uma cadeia eterna de elos de respostas, àquele enunciado que o precedeu e ao que virá na sua sequência.

Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (Orlandi, 2005, p.39)



Todos os conceitos-chave da AD tratados aqui poderão ser interpretados nos enunciados inscritos em dispositivos vivos e dinâmicos que condicionam os discursos, que são os gêneros discursivos.

Cada gênero de discurso tem sua maneira de gerar as multiplicidades das relações interdiscursivas: um manual de filosofia não cita da mesma maneira nem se apóia nas mesmas autoridades que um animador de promoção de vendas... O próprio fato de situar um discurso em um gênero (a conferência, o jornal televisado...) implica que ele é colocado em relação ao conjunto ilimitado de outros. (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 172)

Para Bakhtin (2006) os gêneros do discurso são os “tipos relativamente estáveis de enunciados” que cada esfera de atividade social elabora como forma específica de utilização da língua. As esferas de atividade correspondem às situações de interação no cotidiano, no trabalho, na escola, na religião, e outros. Temos como exemplos de gêneros ligados às esferas de atividade: no cotidiano (a lista de compras para o supermercado); no trabalho (as planilhas de custo); na escola (os relatórios acadêmicos); na religião (o sermão). Os gêneros do cotidiano são considerados primários e aqueles das demais esferas de atividades sociais são os secundários.

A esfera de atividade de comunicação do cotidiano fornece os substratos para o desenvolvimento dos gêneros discursivos nas demais esferas. O relatório é uma atividade coletiva que tem origem na “cozinha da mãe” (na conversa entre familiares sobre compras, idas ao médico, os fazeres no trabalho, etc.), um pré-construído do cotidiano adaptado, por exemplo, para a esfera escolar.

Os gêneros discursivos podem ser descritos segundo o tema, o estilo verbal e a construção composicional:

Tema referido a objetos [objeto do discurso] e sentidos (outros enunciados), estilo verbal (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional (procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva). (Rodrigues, 2005, p.167)



Dizer que o gênero de discurso é um contrato porque deve submeter-se ao tema, estilo e construção composicional, significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas. A variedade dos gêneros discursivos é grande, ainda mais se considerarmos a modalidade oral e escrita da língua. Nesta pesquisa limitamos o *corpus* aos enunciados escritos. Na língua escrita o interlocutor não é real, é virtual. O contexto comum partilhado é mais amplo, o texto constrói seu próprio contexto. A intersubjetividade existe, mas é controlada, mais consciente, reflexiva e está ligada a obtenção de um efeito de sentido. Há um planejamento prévio onde são possíveis reformulações tendo em vista o destinatário (Marcuschi, 2001).

OS SENTIDOS ACERCA DO TRABALHO

O objetivo desta pesquisa é investigar as marcas ideológicas acerca do trabalho existentes em diferentes gêneros discursivos empregados no ensino de Psicologia. Tendo em vista os efeitos de sentido produzidos acerca do “Trabalho” ao longo do processo sócio-histórico, os valores ideológicos constitutivos desses sentidos, essa pesquisa se justifica porque pode contribuir para a ampliação da visão dos interessados na temática sobre o funcionamento da produção dos sentidos e sua manifestação na linguagem

Homens e mulheres tendem a crer que as ideias representam efetivamente a realidade, assim as ideias dominantes são aceitas como verdades universais. Para Chauí (1982), o que torna a ideologia possível é a suposição de que as ideias existem em si e por si mesmas desde toda a eternidade e para além delas, independentes das condições reais de produção da existência social humana, da luta entre os interesses das classes sociais. A temática do trabalho se inscreve no campo ideológico, de relações de produção e de luta de classes. Muitas são as ideias cristalizadas como verdades universais, porém a História desvela a produção de sentidos e as condições de produção. Com este intuito, traçamos a seguir, um quadro da evolução histórica dos sentidos do trabalho.

Na linguagem cotidiana a palavra trabalho tem muitos significados como: dor, tortura, fadiga, aflição e fardo. Na origem a palavra vem do latim *tripalium* referindo-se a um instrumento feito de três paus aguçados onde os agricultores batiam o trigo, o milho e o linho para esfiapá-los. *Tripalium* se liga ao verbo *tripaliare* que significa torturar, daí o conteúdo semântico de *sofrer*, segundo Albornoz (2000).



No mesmo sentido, a tradição judaico-cristã contribuiu para associar ao trabalho, as ideias de desonra, degrado e castigo; alega-se serem as mesmas devidas à maldição rogada por Deus ao casal expulso do paraíso: “Do suor do teu rosto comerás”. Também o trabalho servil e a escravidão somaram para a carga pejorativa do trabalho tido como atividade ímpia e vulgar, desse modo, desvalorizada, em contraposição ao ócio, símbolo de riqueza e fé.

É a partir do século VI, conforme Laner (2005), com o surgimento das ordens monásticas e defensoras do lema “*ora et labora*” que, associado à religião, o trabalho passa a ser um modo importante para expiar os pecados, punir os corpos e mortificar o orgulho. O trabalho torna-se um instrumento de salvação e de reabilitação do homem.

Com a Reforma Protestante, o trabalho surge como vocação, não importando a sua natureza. O trabalho é uma obrigação moral e um poderoso agente racionalizado da atividade econômica, gerador de lucro. Segundo Max Weber (1999) é com a máxima de que trabalhar serve para ganhar dinheiro e dinheiro serve para ser economizado e investido para que se possa trabalhar e investir mais, que a ética protestante cria o terreno fértil para o desenvolvimento do espírito do capitalismo.

A sociedade burguesa reconhece no trabalho a fonte de toda riqueza social, mas este é visto como utilidade exterior e não por seu significado intrínseco para a vida humana. Para Albornoz (2000) dissociaram o trabalhador do homem concreto e o tornaram apenas *homo oeconomicus*. Assim, o trabalho fica reduzido a um conceito econômico, o que é incompleto e insuficiente. A ideia mecanicista de que o homem se comporta racionalmente a fim de atingir seus objetivos econômicos, opõe-se à concepção do homem complexo que toma por premissa a complexidade e a variabilidade dos motivos que acionam os indivíduos a apresentarem respostas diferentes ao mesmo estímulo.

O trabalho associado à ideia de atividade de transformação da natureza em objeto ou ação de significado é gerador de satisfação e gratificação, assim o seu sentido é de fonte de prazer, prêmio e meio de satisfazer necessidades humanas mais complexas que a imediata satisfação das necessidades econômicas.

As considerações acerca da evolução dos sentidos do trabalho podem ser sintetizadas na visão humanista e não humanista do trabalho em função de possuir como referência a instrumentalização e o valor:



é instrumental (orientada à racionalidade instrumental) quando vê o trabalho essencialmente como meio para alcançar objetivos instrumentais imediatos, como são aqueles de renda (poder econômico) e do prestígio social (símbolo de *status*), onde o consumo e o tempo livre são benefícios anexos. Ao contrário, uma cultura do trabalho é orientada ao valor (à racionalidade substantiva) quando vê no trabalho os fins últimos (valores em si mesmo) que expressam e realizam a humanidade da pessoa e o bem comum. (Laner, 2005, p.73)

É na oscilação entre o desprezo e a valorização, entre o sofrimento e o prazer que os sentidos do trabalho foram e são produzidos. Ligados, principalmente, à FD religiosa e FD econômica, que tais sentidos/discursos são desenvolvidos e mantidos ideologicamente pelos aparelhos da sociedade.

A PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa e se apoia nos seguintes pressupostos: a) seu objeto é histórico, determinado pelo tempo e lugar social, por conseguinte, provisório e dinâmico; b) existe uma identidade entre o pesquisador e o objeto, uma vez que está comprometido com o que estuda; c) os interesses e visões de mundo, historicamente construídos, são intrínseca e extrinsecamente ideológicos, e d) trabalha com o universo de valores e significados, conforme Minayo (2010). Estes pressupostos orientam desde a escolha do objeto até os procedimentos de análise adotados.

A abordagem qualitativa (...) os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações, são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultações. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (Chizzotti, 2003, p.84)

Na perspectiva da AD não existe a possibilidade de “exaustividade horizontal”, mas tem como alvo a “exaustividade vertical”, em profundidade. Por isso, a delimitação do *corpus* não atende ao critério de maior número de textos possíveis, “a



exaustividade deve ser considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material linguístico empírico (textos) em si”, afirma Orlandi (1989, p.32).

O gênero discursivo selecionado para análise discursiva trata do relatório de estágio elaborado pelos graduandos em Psicologia no quinto ano do curso na área de Psicologia do Trabalho.

Os gêneros de discurso são dispositivos de comunicação que só aparecem quando certas condições sócio-históricas estão presentes. O gênero do relatório de estágio, por exemplo, supõe a existência de empresas e de estudantes que buscam experiência profissional, de professores para aplicar e avaliar as tarefas escritas e, acima de tudo, de todo um sistema aberto ao mundo do trabalho. (Maingueneau, 2001, p.61)

O *corpus* abrange quatorze excertos de relatórios de estágios e tratam da temática do trabalho do psicólogo. Os procedimentos foram: a) escolha do gênero discursivo; b) caracterização da tipologia discursiva; c) descrição do gênero e identificação das condições de produção; d) leitura preliminar do *corpus* para encontrar as marcas ideológicas recorrentes; e) análise e identificação das formações discursivas e ideológicas existentes acerca do trabalho no gênero discursivo selecionado.

Os sentidos do trabalho expressos nos enunciados extraídos dos excertos dos relatórios de estágio revelam a proximidade com o discurso de cunho funcionalista e o distanciamento do discurso ligado à teoria crítica.

O enunciador do relatório de estágio indica que o trabalho do psicólogo na área de atuação voltada para as organizações privadas era tecnicista:

*...o profissional de psicologia fazia bastante **uso de testes padronizados**, cursos para melhora de desempenho, isto é, **o trabalho se configurava como algo técnico**. (Excerto 4)*

*...a Psicologia do Trabalho teve como característica básica os trabalhos de **seleção de pessoal**, mais precisamente, **o uso de instrumentos psicológicos para avaliar o potencial de ajustamento do indivíduo às tarefas** que deveria executar, dentro da tão conhecida **abordagem tecnicista** que exalta a suposta neutralidade em favor da ciência, e que tão bem foi decodificada pelo famoso “homem certo no lugar*



certo” que vem nortando a ação profissional do psicólogo do trabalho (...). (Excerto 10)

Marca o tempo passado como aquele onde o trabalho do psicólogo englobava atividades voltadas para adaptação do(a) trabalhador(a) às condições pré-existentes nas organizações e visando o aumento da produtividade. O discurso a seguir representa a FD da Adaptação que mobilizava os sentidos acerca do trabalho do psicólogo:

*...o profissional lida com “**motivação, seleção, treinamento, liderança, análise de desempenho, stress, fadiga, quociente de inteligência**”, enfim, (...) “Aqui, **todo esforço consiste em transformar o indivíduo em instrumento de trabalho**. (Excerto 1)*

*A psicologia do trabalho, a princípio, veiculou suas **práticas dentro de uma lógica de adaptação**, onde resumia-se aos “recursos humanos” e a busca do **melhor trabalhador, aquele que produzisse um melhor resultado**, que gerasse mais lucros para a empresa. (Excerto 5)*

*A principal função do psicólogo era “selecionar o homem certo para o lugar certo”, ou seja, **identificar quais as habilidades de cada trabalhador (ou as inabilidades) e inseri-lo em uma atividade que lhe fosse mais ajustada** de acordo com a ótica da empresa(...). (Excerto 8)*

No tempo presente o enunciador adere ao discurso da FD da Transformação rejeitando a FD da Adaptação. Há a projeção de outro sentido para o trabalho e o deslocamento do nível de intervenção para ação dos psicólogos nas organizações:

***O resgate do verdadeiro significado do trabalho, das transformações sociais e do próprio desejo do psicólogo de ser/estar intimamente identificado com um papel transformador, permite a este tornar a organização consciente de que nunca encontrará operários, mas somente seres humanos.** (Excerto 11)*



*...a preocupação do psicólogo (...) com os indivíduos se desloca para a organização como um todo e qualquer atividade é então considerada uma **intervenção na configuração da organização ou no sistema de atividades**, aumentando o campo de atuação do psicólogo (...). (Excerto 6)*

*Agora, o psicólogo trabalha como um agente de transformação dos sistemas sócio-técnicos, atuando na realidade organizacional e participando das decisões estratégicas. Nessa sua atuação na empresa verifica-se que **não trabalha mais isoladamente, mas sim em conjunto com outros especialistas como gerentes e administradores, dando início, nessa etapa, ao trabalho interdisciplinar.** (Excerto 8)*

*...os psicólogos são denominados de “**agentes de transformação** dos sistemas sócio-técnicos”. Assim, eles começam a **participar da configuração dos sistemas de tarefas dentro de uma organização**, tendo uma **visão do todo, não dos indivíduos**, passando a valorizar cada atividade como integrante de um sistema. Os instrumentos a serem utilizados ampliaram-se, o psicólogo **passou a se preocupar mais com processos e não com instrumentos.** (Excerto 9)*

Ambas as FD de Adaptação e Transformação, embora apresentem sentidos de trabalho ora mais focados na aplicação das técnicas psicométricas como, por exemplo, a medida das habilidades do(a) trabalhador(a) para o desempenho das tarefas, e ora reivindicando uma ação mais estratégica dentro das organizações, ainda estão atuando conforme o paradigma funcionalista.

A presença da matriz funcionalista e organicista na psicologia manifestam-se no plano ontológico e no metodológico. Em termos de caracterização dos seus objetos, praticamente toda a psicologia que se pretende uma ciência natural adota um modelo instrumentalista dos fenômenos mentais e comportamentais. Percepção, memória, pensamento, afetividade, motivação, aprendizagem, etc. são concebidos como processos orientados para a adaptação – conceito que na psicologia é suficientemente amplo para admitir as mais variadas interpretações, mas que em todas aponta para uma intencionalidade que pode ser consciente ou puramente objetiva, manifesta ou totalmente encoberta. Ao nível metodológico toda a psicologia de inspiração



funcionalista e organicista se caracterizam pelas tentativas de produzir que integrem as análises funcionais, estruturais e genéticas. (Figueiredo, 2007, p. 77-78)

O que se constatou é que o enunciador se ilude com o sentido do trabalho da FD da transformação revelando um equívoco. O sentido da palavra transformação é tomado como próximo à teoria crítica que apregoa a mudanças das condições de trabalho e das relações hegemônicas que implicam a relação capital e trabalho. Assim, o enunciador parece aderir ao discurso crítico, como vemos a seguir:

*Trabalhar em uma organização pode significar **subverter ordens** instituídas dentro dela, **um trabalho que vai ao encontro dos interesses da classe trabalhadora**, deixando assim de cumprir o papel de um mero **instrumento de alienação**. (Excerto 7)*

Uma vez estabelecido o vínculo empregatício entre psicólogo e Organização como seria possível a adesão a esse discurso ligado à FD de Emancipação da classe trabalhadora?

É no jogo de proximidade e distanciamento que o enunciador do relatório de estágio projeta seu posicionamento discursivo acerca do próprio trabalho. No estágio o enunciador está num campo discursivo conflituoso que é exatamente no interstício entre a academia e a organização privada. Nesse lugar discursivo o posicionamento do enunciador é orientado pela ideologia dominante em confronto desses espaços de produção intelectual e material.

CONCLUSÃO

Para se conhecer o homem é preciso compreender-se os significados dados por ele, na relação com outrem, aos diversos produtos ou eventos sociais e, para que isto aconteça, é fundamental estudar a linguagem. A língua é um fenômeno social, cultural e histórico, por conseguinte, depende das condições de produção. As condições de produção determinam a posição dos sujeitos e os posicionamentos discursivos. O enunciador ocupa a posição institucional de graduando, lugar de onde ele fala com o outro, o professor-orientador, quando na enunciação e para o supervisor de campo, no tempo enuncivo.



No campo acadêmico, o enunciador está submetido ao gênero discursivo relatório de estágio onde muitas vozes aparecem representadas e servindo para estabelecer uma profusa relação interlocutória. Esta relação é tecida na linguagem por uma multidão de fios ideológicos que representam a trama das relações sociais, culturais e históricas.

Conclui-se que há três formações discursivas que concorrem na produção de sentido do trabalho do psicólogo nas organizações. Duas estão ligadas às matrizes de pensamento funcionalista: da adaptação e da transformação. A primeira ligada ao modelo de trabalho tecnicista e a segunda à mudança do nível estratégico de ação. A formação discursiva que esboça proximidade com a teoria crítica, de cunho econômico marxista, revela-se na contradição do sentido empregado ao léxico da transformação.

O trabalho do psicólogo traz, em sua formação acadêmica, a relação polêmica decorrentes do confronto ideológico ligado a duas matrizes de pensamento: funcionalista e crítico. A partir desses lugares discursivos o enunciador projeta para si o sentido que o trabalho do psicólogo tem nas organizações.

REFERÊNCIAS

- Albornoz, S. (2000). *O que é trabalho*. (6a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Althusser, L. (2001) *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. (8a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (11a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barros, D. L. P. (2005). *Teoria semiótica do texto*. (4a ed.). São Paulo: Ática.
- Brandão, H. H. N. (2004). *Introdução à análise do discurso*. (2a ed.). Campinas: UNICAMP.



Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

Chauí, M. S. (1982). *O que é ideologia*. (8a ed.). São Paulo: Brasiliense.

Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (6a ed.). São Paulo: Cortez.

Fernandes, C. A. (2007). *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz.

Ferreira, M. C. L. (1998). Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In Orlandi, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.

Figueiredo, L. C. (2007). *Matrizes do pensamento psicológico*. (13a ed.). Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2004). *A arqueologia do saber*. (7a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Laner, A. S. (2005). *Psicologia e trabalho na história: da apropriação do tempo à busca da felicidade*. Ijuí: UNIJUI.

Koch, I. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Maingueneau, D. (2008). *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola.

_____. (2005). *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar.

_____. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. (3a ed.). Campinas: Unicamp.



Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala a escrita: atividade de retextualização*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.

Minayo, M. C. S. (2010). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In _____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29a ed.). Petrópolis: Vozes. p. 9-29.

Orlandi, E. P. (2005). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. (6a ed.). Campinas: Pontes.

_____. (1989). *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez.

Pêcheux, M. (1997). *Semântica do acontecimento: uma crítica afirmação do óbvio*. (3a ed.). Campinas: Unicamp.

Possenti, S. (2004). Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In. Possenti, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. (2a ed.) Curitiba: Criar.

Rodrigues, R. H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In Meurer, J.L., Bonini, A. & Motta-Roth, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola.

Rodriguez, C. (1998). Sentido, interpretação e história. In Orlandi, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.

Weber, Max. (1999). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.



EM BUSCA DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Juliana Trindade Barbaceli²²⁴

Prof. Dra. Denise Trento Rebello de Sousa

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Este artigo é resultado da etapa inicial de pesquisa de mestrado, que tem por objetivo entender como se configura a identidade docente durante sua formação inicial. Quais elementos estão presentes nos cursos de formação de professores que contribuem para a constituição da identidade desses profissionais, especificamente aqueles formados no curso de pedagogia da Universidade de São Paulo. O projeto é composto de três fases. O presente artigo apresenta resultados relativos à primeira fase da pesquisa em andamento: uma análise histórica da legislação sobre educação no Brasil, da formação docente e das relações entre imagens ou papéis sociais atribuídos aos professores e a identidade docente em diferentes épocas. Por meio de revisão bibliográfica, procuramos identificar uma relação entre a maneira como ocorria a formação docente, a evolução do sistema educativo brasileiro e a história do país, por entender que esses fatores modificaram o papel social do professor e possivelmente provocaram mudanças na constituição da identidade docente.

Muitos estudos recentes discutem questões relativas à identidade (Ciampa, 1994; Nóvoa, 1995; Esteve, 1995; Lawn, 2001; Dubar, 2003; Silva, 2009), entretanto, nem todos os autores apresentam uma definição para esse conceito. Da mesma forma, é difícil encontrar uma diferenciação entre o conceito de identidade e o de personalidade. Na psicologia sócio-histórica vemos esses termos usados por alguns teóricos, como Padilha (2009, p. 90), como sinônimos, baseados no conceito de personalidade desenvolvido por Leontiev (1978, 2004). Adotaremos essa posição no decorrer do texto.

Martins utiliza o termo personalidade para se referir ao resultado das “relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo” (Martins, 2007, p.86) A personalidade, portanto, não é um aspecto puramente subjetivo, mas seu desenvolvimento está vinculado às condições objetivas de vida e à atividade

²²⁴ Mestranda em Educação, bolsista CAPES. E-mail: juliana_tb@yahoo.com.br



realizada por cada sujeito: “personalidade é atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana”. (Martins, 2007, p. 87) Entendemos, pois, a identidade como resultado da ação humana no exercício da atividade de trabalho.

Então, podemos nos perguntar: qual a importância de estudar a identidade do professor? O que existe de singular na prática docente, que a diferencia de outras formas de atividade humana? O tipo de trabalho que o professor realiza não apresenta como produto objetos físicos, mas a humanização do homem. O produto de seu trabalho depende, portanto, do seu próprio desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sua identidade. Seria, então, uma impropriedade estudar o ensino sem levar em conta a subjetividade do professor, pois, “a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo. (..) não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador.” (Martins, 2007, p.5)

A história da pedagogia brasileira é marcada por reformas significativas, que modificaram não só a forma como a formação docente era promovida, mas o espaço dos profissionais da educação, sua representação social e o modo como sua identidade se constituía.

Este trabalho procura apresentar algumas reformas pedagógicas importantes no Brasil, contextualizá-las, focando especialmente o Estado de São Paulo e a Universidade de São Paulo.

Para realizar esta análise, buscamos também recuperar a legislação sobre a educação de cada época, concordando com Miguel (n.d., p.9) que:

o modo como as diferentes classes sociais estão representadas no aparelho de Estado, bem como as pressões possíveis que as demandas possam fazer dão os conteúdos das leis e suas abrangências, bem como trazem implícitas as concepções de homem e de mundo, de sociedade e de educação.

Acreditamos, portanto, que a recuperação da história da educação brasileira, da faculdade de educação da Universidade de São Paulo e da legislação sobre a educação brasileira podem apresentar indícios que dizem respeito ao modo como a identidade dos professores se constituiu em diferentes épocas.

Identidade docente no Brasil: transformações históricas



Segundo Dermeval Saviani (n.d., pp. 1 e 2), existem 2 modalidades principais de concepções educativas: a escola tradicional e a escola nova. A primeira, característica do século XIX, considera a teoria como principal aspecto educativo e desenvolve, portanto, teorias e métodos de ensino. A segunda, iniciada no século XX, é focada na prática e baseada principalmente nas teorias da aprendizagem e no lema “aprender a aprender”.

No período colonial e imperial, o Brasil possuía um modelo econômico agrário exportador, principalmente focado na produção de cana e café, atividades que não precisavam de mão de obra especializada. Portanto o país não possuía um sistema de educação organizado em diferentes níveis: os que podiam, estudavam fora do país. (Carvalho, n.d., p. 3)

A educação jesuíta, característica da época, era desinteressada e não apresentava qualificação profissional, mostrando-se incapaz de promover uma transformação social. Educação era um luxo sem utilidade, que servia apenas para recrutar fiéis.

A partir do século XIX, a educação passa a ser vista como uma forma de ascensão social. A vinda da família real para o Brasil cria o ensino superior no país, como uma estratégia para garantir a estadia real e nobre. Em 1881 ocorre a descentralização da educação, e aparecem as escolas normais, cursos de ensino médio para a formação de professores. Segundo Romanelli (2002, p. 23):

a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. A necessidade de manter os desníveis sociais, teve desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades.

No século XIX aparece a necessidade de ampliação do mercado consumidor e a instrução para camadas populacionais maiores. Entretanto, Romanelli (2002) atenta para o fato de que o aumento de dá na demanda, e não na estrutura, o que provoca um sucateamento da educação formal.

Em 1914 acontece a primeira tentativa de separação entre ensino normal e propedêutico no Brasil, com a reforma Afrânio Peixoto. A partir dessa reforma, a



formação docente, que ocorria nas chamadas escolas normais, passa a contar com atividades práticas realizadas nas escolas de aplicação, que ficaram, desde então, vinculadas às primeiras.

O ensino, nesta época, estava diretamente vinculado à oportunidade de ascensão social, como explica Romanelli (2002, p. 22). A educação sofria forte influência da religião e o professor era visto como o único detentor do conhecimento na sala de aula.

A partir de 1920, segundo Gadotti (1995, p. 230-232), o pensamento iluminista começa a chegar no Brasil. Cria-se a Associação Brasileira de Educação. Influenciada pelo novo pensamento pedagógico libertário e por autores da Escola Nova como Binet, Clarapède e Montessori, Maria Lacerda de Moura propõe educação com educação física, educação dos sentidos e conhecimento sobre o crescimento.

É o início de uma nova ideia do papel do professor: a de especialista em infância.

Nessa nova concepção da educação, a função do mestre é inteiramente outra. O mestre (...) deve ser um estimulador de interesses, despertando necessidades intelectuais e morais. Deve ser para os seus alunos muito mais um colaborador do que um professor *ex-cathedra*. (...) Essa nova concepção da escola e do educador implica uma transformação completa na formação dos professores, do ensino de todos os graus. Esta preparação deve ser, antes de tudo, psicológica. (Clarapède, 1958, p. 9 e 10)

Com o passar dos anos, a constituição da identidade docente será cada vez mais influenciada por esse papel, e outras disciplinas (psicologia da educação, sociologia da educação) virão contribuir para a formulação desse conhecimento nos professores, realizando estudos sobre desenvolvimento infantil, relação entre a criança e a instituição escolar e buscando outras instituições que possam atuar de modo relevante no processo educativo da criança, como a família.

Entretanto, Accácio diz que nessa época os professores ainda não tinham um papel social relevante:

(...) até 1928, em 40 anos de existência, a Escola Normal do Rio de Janeiro não consegue modificar em profundidade o panorama de descrédito da formação profissional do professor. (...) Falta concepção pedagógica, unidade orgânica, senso de



realidade humana. Currículos, duração do curso variam arbitrariamente, ao sabor de influências filosóficas e políticas sem maiores correspondências sociais. (Accácio, n.d., p. 8)

É importante frisar que esse ecletismo pedagógico, apesar de não ser uma particularidade brasileira, se faz presente na nossa história educativa desde o início. Como uma república nova, o Brasil começa a receber, na mesma época, influências dos modelos pedagógicos que foram desenvolvidos no resto do mundo durante anos. Sobre esse ecletismo, Lima, um padre defensor do ensino tradicional católico que viveu em 1931, já alertava:

De modo que de um duplo perigo devemos procurar defender-nos: da apologia do moderno, por aqueles que partem do postulado evolucionista do século passado, e da repulsa ao moderno, por aqueles que não distinguiram ainda, bem claramente, o que devemos defender como eterno no passado e o que devemos eliminar como efêmero. (Lima, Debates Pedagógicos, 1931, p. 7, como citado em Saviani, n.d., p. 11)

Para Vianna (1999, p. 66), apesar da chegada de uma nova proposta que modifica o papel social docente, os professores ainda são vistos como “sacerdotes”, profissionais que realizam seu trabalho sem esperar uma remuneração, pois a educação é vista como uma “missão nobre”, desprendida das relações econômicas e ainda bastante vinculada à igreja.

Com a Grande Depressão de 1929, ocorre uma desarticulação entre os países, o que favorece o investimento interno, o crescimento das economias nacionais e desenvolve o nacionalismo, fortalecendo do Estado. É a época do estado empreendedor, envolvido na economia, do Estado do bem-estar social, que garante direitos aos cidadãos. No Brasil, a economia cafeeira está em crise, ocorre a abolição da escravidão e começa a existir a necessidade de treinar mão de obra para prestação de serviços.

Ocorre também uma valorização da cultura nacional, que tem na Semana de Arte Moderna seu maior exemplo.

Na área da educação, Romanelli (2002) diz que, até 1930, ainda existe um dualismo entre o ensino primário e as escolas profissionalizantes (voltadas para a classe baixa) e o ensino secundário e superior (para os ricos). É só com o Golpe de Estado de 1930 que se cria a necessidade de organização de um sistema de ensino. O então



presidente Getúlio Vargas pede uma reforma na educação. (Carvalho, s/d, pp. 5 e 6). Apesar de não caracterizar uma ruptura governamental, aparecem ideias novas para a política brasileira.

Nesta época solidifica-se a influência da escola nova na pedagogia brasileira. Lourenço Filho define suas características:

Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. (...) Do ponto de vista dos fins da educação, a Escola Nova entende que (...) a educação é a socialização da criança. Do ponto de vista político, pretende a escola única e a paz pela escola. Do ponto de vista filosófico, admite mais geralmente as bases do neovitalismo e do neoespiritualismo, que as do mecanicismo empírico. (...) Aconselha, primeiramente, a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino, pelo emprego do estudo objetivo da criança (...). Depois, a transformação da dinâmica do ensino, a reforma dos processos. Ao invés do ensino passivo, decorrente da filosofia sensualista e intelectualista de outros tempos, proclama a necessidade do ensino funcional ou ativo, baseado na expansão dos interesses naturais da criança. Ao invés do “nada está na inteligência que não tivesse passado pelos sentidos, o “nada está na inteligência que não tenha sido ação interessada”. (...) Ao invés da escola de ouvir, a escola de fazer, de praticar a vida. Ao invés da autoridade externa, a reunião de condições que permitiam desenvolver-se, em cada indivíduo, a autoridade interna: toda educação deve ser auto-educação. (Lourenço Filho. Introdução ao estudo da Escola nova. São Paulo, Melhoramentos, 1930, como citado em Gadotti, 1995, p. 242)

Naturalmente, uma transformação de tal abrangência na concepção de educação não poderia ocorrer se não propusesse uma transformação considerável também na concepção do papel e da identidade docente. O professor, já não era mais apenas uma figura de autoridade a quem cabia a transmissão de conhecimentos, ele era um educador, um facilitador e problematizador no processo de construção do conhecimento pelo aluno: deveria atuar indiretamente na formação, oferecendo meios para a autoformação:



Sua ação indireta deve ser assídua: deve preparar, com pleno conhecimento de causa, o ambiente, dispor o material didático com habilidade e introduzir, com máximo cuidado, a criança nos trabalhos da vida prática. Cabe a ela (professora) saber distinguir a criança que procura o caminho certo daquele que se enganou de caminho; deve estar sempre pronta a ajudar, quando é chamada, a fim de demonstrar o seu amor e a sua confiança. Estar sempre a postos: só isso. (Montessori, s/d, p. 48)

Em 1931 ocorre a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto 19.850/31) e a reforma Francisco de Campos, que apresenta a primeira ideia de formação universitária para docentes de escolas secundárias. Pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, o título de professor secundário requer formação em nível superior (decretos 19.851 e 19.852/31).

No ano seguinte ocorre a primeira manifestação em favor de um Plano nacional de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. As Escolas Normais são transformadas em Institutos de Educação (IE), que unia as funções de escola secundária, escola de formação de professores e escola de aplicação. Accácio (n.d., pp. 20-23) mostra como era a seleção dos alunos para os IE, que buscava classificar e homogeneizar a classe, separando os alunos de acordo com características comuns: a primeira e principal era a excelência nos estudos anteriores. Dessa forma, criava uma identidade, características comuns aos futuros professores. A formação, segundo a autora, já visava transformar o professor em um autodidata, seguindo os preceitos propagados pela Escola Nova. Vemos novamente uma possível mudança na identidade, agora vinculada diretamente à formação profissional: o professor é um autodidata, deve aprender a aprender, para conseguir aperfeiçoar sua atuação profissional. Entretanto, a obrigação de excelência nos estudos e a classificação dos professores em formação indicam uma permanência do papel docente anterior, centrado nos conteúdos disciplinares. Essa mistura de ideais a respeito da profissão docente continuará presente nos cursos de formação durante todo o século XX.

Em 1934 é formulada uma nova constituição e um plano nacional de educação, e a Universidade de São Paulo (USP) é fundada. No Estado de São Paulo, os IEs passam a fazer parte da USP, que agora é responsável (ao menos legalmente) pela formação dos professores. Na prática, porém, eles continuam realizando a formação dos professores paralelamente ao trabalho desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. Somente em 1937 serão incorporados definitivamente à FFCL



e apenas em 1938 a formação docente passa a ser responsabilidade dessa faculdade, com a criação da seção de pedagogia e o departamento de educação, e a extinção dos IEs.

Quando a formação docente passa a ser, na prática, responsabilidade de uma instituição universitária a carreira adquire uma nova representação social. A universidade é um espaço freqüentado pelas camadas mais ricas da sociedade brasileira e a ideia (que já existia na escola normal) de pedagogia como um curso de formação para boas esposas e mães é realçado pelo caráter exclusivista da Universidade. Essa identificação da pedagogia com a maternidade, segundo Vianna (1999, p. 61), remete à polarização das esferas público/privada da vida social e a identificação da primeira com o gênero masculino e da segunda, com o feminino, própria da primeira metade do século XX.

Assim, apesar da predominância da concepção moderna de educação, Romanelli (2002, p. 174) diz que até 1956, Carlos Lacerda apresentou um projeto educativo que visava a escola como continuação dos lares. Isso nos mostra como era a imagem social da educação formal da época, que se relacionava a identidade docente com a maternidade. Ainda hoje a profissão docente mantém essa imagem protetora, muitas vezes relacionada com a ideia de cuidado maternal. Esse terceiro papel do professor, unido ao de detentor do conhecimento - escola tradicional - e ao de educador – escola nova – completa o conjunto das representações docentes mais presentes na sociedade.

Pensamos que o peso que cada professor dá a cada um deles é fator importante na constituição da sua identidade profissional e pessoal. A busca de equilíbrio entre esses papéis sociais também parece ter ocupado os teóricos que propõe novas concepções pedagógicas.

Segundo Saviani (n.d., pp. 12-14), entre 1930 e 1945 existiu um equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (católica) e humanista moderna (escola nova) na educação brasileira. A partir de então, a última passa a prevalecer.

Entre 1942 e 1946 o ensino secundário e o profissionalizante são organizados (ensino industrial, comercial, normal, agrícola) por meio da reforma Capanema, que cria leis orgânicas de ensino e em 1946 aparece pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases” para a educação nacional na constituição. A lei de diretrizes e bases (LDB) só será concluída em 1961 e continuará em vigor até 1996.



Durante todo o período militar a educação apareceu como um instrumento para divulgar o discurso nacionalista do Estado: era preciso formar uma identidade nacional, portanto, combater regionalismos e estrangeirismos. Podemos ver, então, como a criação do Plano Nacional de Educação e da LBD foram estratégicos para a realização desse objetivo central. Ao mesmo tempo, era preciso fazer o país se desenvolver, treinar trabalhadores e intelectuais. Essa política desenvolvimentista fortalecia a ideia de que a educação não poderia ser igual para todos. Utilizando a concepção escolanovista, que propõe a preocupação do educador com a realidade do educando, o Estado justificava a existência de tipos diferentes de formação: para trabalhadores e para burgueses. (Carvalho, n.d., p. 7)

Em 1964, com o Golpe militar, a política pedagógica nacionalista estabelece uma nova organização do ensino de acordo com as leis do mercado. Implantam-se projetos para a alfabetização de adultos e a ideia de que a educação é um direito de todos corrobora com a necessidade de profissionalizar o ensino de segundo grau. Aparece a relação entre educação, cidadania e empregabilidade, discutida por Carvalho (s/d) e Pereira (s/d). Segundo Saviani (n.d., pp. 19-26) a concepção pedagógica produtivista, produto do tecnicismo da época predomina até 2001.

No Brasil e na América Latina aparecem novas concepções pedagógicas, que podem ser divididas, de acordo com Gadotti (1995, p. 233) em 2 correntes: uma em favor da escola pública e outra, da educação popular não escolar. Diferentemente do que ocorre na América Latina, entretanto, no Brasil essas correntes não são opostas, ficando a primeira ligada principalmente à educação básica formal e a segunda ao ensino de adultos e educação não escolar.

Com a reforma universitária de 1969, a universidade passa a ser defendida como “espaço do saber”, e não escola profissionalizante. Extingui-se a FFCL como bloco integrador das universidades e criam-se outros institutos e faculdades (Estatuto da USP, decreto estadual 32.305 de 16 de dezembro de 1969), como por exemplo, a Faculdade de Educação que, por conter os cursos de licenciatura, comuns a várias especialidades, acaba por exercer a função de integração. Para Saviani (n.d., p.18) esta reforma traz a concepção pedagógica moderna para a universidade, à medida que postula ideias como cooperação, trabalho em equipe e solução de problemas como ideias-chave para o desenvolvimento do ensino superior.

O ano seguinte, 1970, foi proclamado “ano da educação” pela UNESCO. Apresenta-se o conceito de “educação permanente” como resposta aos problemas



educacionais nos países em desenvolvimento e como ideia de projeto: a “educação do futuro” para todos os países. No Brasil já aparece a necessidade de uma formação específica para os docentes, que devem ser mais educadores que transmissores do conhecimento. (Gadotti, 1995, p. 279). Apesar dessa concepção de professor educador ter aparecido desde os anos 30, a formação ainda era focada no acúmulo, quantidade e reprodução de conteúdos.

Segundo Pereira (n.d., pp. 24 e 25), nos anos 80 e 90, cidadania no Brasil passa a ser sinônimo de empregabilidade e a educação passa a ter dois objetivos principais: a formação do cidadão e a democracia e, conseqüentemente, neste contexto, a formação de mão de obra. Assim:

Uma educação para a superação do mundo que engendrou a democracia na ordem burguesa terá que ser tão ampla e complexa que dê conta das contradições historicamente constituídas e também a sua possibilidade de superação. Para isso, não basta o acesso a tudo o que historicamente e socialmente a humanidade produz, na ótica do mercado, mas a plena garantia com a posse comum dos meios de produção (entre outras condições para que não se fale em economicismo) do que resulta a possibilidade da educação para todos, pública e gratuita e em todos os níveis. (Pereira, n.d., p.14)

A partir de então a ideia de competência, própria da esfera econômica, aparece tanto vinculada ao desenvolvimento nos alunos como à formação de professores, com estudos de Darcy Ribeiro, Selma Garrido Pimenta e Ezequiel Theodoro da Silva (Gadotti, 1995, p. 237) e os discursos pedagógicos preocupam-se em relacionar educação e cultura, influenciados pela escola francesa do crítico-reprodutivismo em parceria com a educação política desenvolvida na América latina. Passa a ser comum a abordagem de temas como diversidade cultural (premissa para o multiculturalismo pedagógico), gênero e etnia nos estudos pedagógicos.

Gadotti (1995, p. 238) defende que a pedagogia brasileira pode ser dividida em dois grupos, nem sempre opostos: da educação liberal (que defende a intervenção mínima do Estado, na qual ele inclui a pedagogia católica): “tem em comum uma filosofia do consenso, isto é, que não reconhecem no seio da sociedade o conflito de classes e restringem o papel da escola ao estritamente pedagógico”; e da educação progressista, que “defende o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social”.



Em 1996 faz-se a nova LBD, que apresenta como medida principal a elaboração, a cada 10 anos, de um plano nacional de educação. Para Carvalho (n.d., p. 12) essa e outras medidas resultantes da política norteadora na nova LBD, em acordo com as premissas do Banco Mundial, transferem a educação do âmbito da política social para a política do mercado, e instauram uma crise na educação, que tem como resultado o controle a avaliação dos serviços educacionais, municipalização do ensino, contratações e valores salariais descentralizados e regimes temporários de trabalho no setor educacional.

Segundo Saviani (n.d., pp. 19-22) desde então existe uma concepção pedagógica produtivista vinculada ao neoliberalismo, que exalta a “sociedade do conhecimento” e a “teoria do capital humano” e considera a escola como instrumento de ajuste entre as demandas do mercado e a educação.

Como fica a identidade, então, do professor em meio a essa relação entre educação e mercado?

Considerações Finais

Percebemos que ao longo da história brasileira a educação esteve direta ou indiretamente relacionada com os interesses governamentais, que modificaram, por meio de legislações específicas, tanto a forma como o papel do professor era desempenhado e considerado socialmente como a própria identidade docente, que respondia a uma ou outra finalidade, de acordo com as diferentes concepções pedagógicas vigentes.

Atualmente os professores precisam desenvolver seu trabalho orientados por dois fins: a formação cidadã e a resposta às demandas do mercado. O professor já não é mais o detentor de todo o conhecimento, mas precisa fazer com que os alunos aprendam um conteúdo específico; já não é mais visto como uma figura de autoridade ou cuidado, como os pais, mas continua responsável pelo desenvolvimento da cidadania nos jovens do país: “agora é o momento ideal para que a educação forme os cidadãos do futuro, competentes e preparados por suas habilidades para atuarem no mercado de trabalho.” (Carvalho, n.d., p. 15)

Multiplicam-se os cursos de formação que pretendem, de forma continuada, formar nos professores as competências, habilidades e características julgadas necessárias para o pleno desenvolvimento da atividade docente, mas ninguém definiu ao



certo quais são essas características. O professor passa por um momento em que é cobrado e responsabilizado constantemente por resultados que não dependem exclusivamente dele, mas que representam o estado em que a nossa sociedade vive.

Dessa forma, os profissionais da educação acabam por não conseguirem realizar seu trabalho de modo satisfatório: perder o sentido da sua atividade.

O papel complexo e muitas vezes contraditório que os professores tem que exercer no decorrer da sua atividade nos leva a uma necessidade de entender como a identidade desses trabalhadores se constitui em meio às exigências impostas atualmente. Este trabalho fez uma reconstituição histórica dos processos que podem influenciar a formação dessa identidade. É preciso, porém, dar continuidade a ele e compreender como a realidade da educação brasileira atual pode modificar a identidade dos professores desde a sua formação inicial.

Referências Bibliográficas

Accácio, L. O. (n.d.). *Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Rio de Janeiro*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf. Acesso em 13 de maio de 2011

Carvalho, R. C. G. (s/d). *As transformações do ensino no Brasil: análise das reformas*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_091.html

Ciampa, A. C. (1994). Identidade. Em: Lane, S. T. M; Codo, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense

Clarapède, E. (1958). *A educação funcional*. São Paulo: Nacional

Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. Em: Canário, R (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto/Pt: Porto Editora. pp. 43-60.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. Em: Nóvoa, A. *Profissão professor*. Porto/Pt: Porto Editora. pp. 95-122.



Gadotti, M. (1995). *Histórias da Ideias pedagógicas* (3ª. ed.). São Paulo: Editora Ática S.A.

Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001

Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.

_____ (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora.

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. (Coleção Formação de Professores). Campinas: Autores Associados

Miguel, M. E. B. (s/d). *A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html Acesso em 01 de maio de 2011

Montessori, M. (s/d). *Em família*. Rio de Janeiro: Nórdica

Nóvoa, A. (1995) *Profissão professor*. Porto/Pt: Porto Editora.

Padilha, A. (2009) *O processo de constituição da identidade humana e o trabalho da universidade neste processo: um estudo com alunos do curso de serviço social da PUC/SP*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Pereira, M. F. R. (s/d). *Dois sentidos para a educação na década de 80: democracia e cidadania*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html Acesso em 24 de abril de 2011



Romanelli, O. O. (2002) *História da educação no Brasil (1930-1973)* (27ª. ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Saviani, D. (n.d.). *Concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acesso em 15 de abril de 2011.

Silva, M. L. R. (2009) *A complexidade inerente aos processos identitários docentes*. Notadum Libro 12. FEUSP/ Universidade do Porto: Portugal. pp. 45-58

Vianna, C. (1999). A identidade coletiva e a ação do professorado. Em: *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, pp. 45-72



ENSINO-APRENDIZAGEM: VISÃO PANORÂMICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

ESBRANA, Marcia Vanderlei de Souza

GEPPE/PPGEdu/CCHS/UFMS

mesbrana@gmail.com

URT, Sonia da Cunha

UFMS/CCHS/DCH/PPGEdu

surt@terra.com.br

Introdução

O artigo “Ensino-aprendizagem²²⁵: visão panorâmica na perspectiva Histórico-Cultural”²²⁶ é continuidade de uma investigação sobre a aprendizagem de adulto, pela necessidade encontrada durante os encontros de Formação Continuada proporcionada pela Rede Municipal de Ensino (REME) em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul e da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Em hipótese alguma, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) é analisado, investigamos a definição da concepção de ensino e de aprendizagem definida por sujeitos, professores de língua portuguesa em situação de formação. Para tanto, utilizamos como cenário o Gestar II. Como definem a concepção de ensino e de aprendizagem em grupos e individualmente, os professores de língua portuguesa do Gestar II?

Este trabalho é relevante por ampliar o conhecimento e aprofundamento de estudos voltados para a área da educação, envolvendo professores em situação de

²²⁵ Mantivemos a escrita Ensino-aprendizagem, conforme documento do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (GESTAR) em que utilizamos uma das questões da Unidade 2 (A Proposta Pedagógica do Gestar II, Atividade 2 – Revelando as concepções sobre o ensino-aprendizagem/Guia Geral, 2008, p.21) para análise desse trabalho.

²²⁶ Este artigo é continuação do trabalho apresentado no Seminário Internacional América Platina 3, Nov (2010) por ESBANA, Ensino-aprendizagem: visão panorâmica na perspectiva Histórico-Cultural, tendo como um dos objetivos o estudo de investigação de aprendizagem de adulto no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com a SEMED/Gestar II/UnB, nos anos de 2009/2010.



formação continuada, em que o conceito de aprendizagem teve seu início por meio de investigação empírica pela Psicologia, logo todo conhecimento advém da experiência. Temos por objetivo investigar e analisar os discursos da concepção de ensino e de aprendizagem para os professores que frequentaram o Gestar II, no ano de 2009.

Resumindo, podemos inferir que o GESTAR II é um curso com 300h/a, distribuídas em encontros presenciais, Lições de Casa, Oficinas, trocas de experiências (discussões coletivas), dinâmicas de grupos e outras atividades do próprio programa e é oferecido no Brasil por meio de parceria com a Universidade de Brasília, aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, apenas para os estados e municípios que aderirem ao programa, correspondendo ao Título VI, Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases em que assegura, no inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado [...].

A investigação desse artigo é um recorte da primeira atividade diagnóstica solicitada pelo Programa GESTAR II, em que utilizamos a questão a respeito da concepção de ensino e de aprendizagem solicitada aos professores cursistas que definissem a concepção de ensino e de aprendizagem em grupo e depois das discussões gerais que a respondessem individualmente, o que veremos no decorrer desse trabalho.

Para tanto, estruturamos nosso artigo em três etapas: na primeira, apresentamos a Introdução; na segunda, o problema investigado e os procedimentos; na terceira, o Conceito de ensino e de aprendizagem/abordagem teórica, seguido das conclusões e referências.

Não finalizamos o trabalho, apenas fizemos um outro recorte da proposta dos cinco grupos participantes da formação inicial e trouxemos 12 (doze) discursos de alguns sujeitos colaboradores para este trabalho, embora esta análise encontra-se em andamento numa pesquisa maior sobre a aprendizagem de adulto em situação de formação continuada no programa de Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O problema investigado/procedimentos

Deparamos, durante encontros de formação continuada que se faz necessário ampliar a investigação de como o sujeito adulto aprende em situação de formação. Neste sentido, investigando este tema e aprofundando-o no curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, surgiu a oportunidade, no



ano de 2009, durante os encontros de formação continuada oportunizados pela SEMED em parceria com a Universidade Federal de Brasília, na adesão ao programa Gestar II em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul a ideia de investigar a aprendizagem de adulto nesta formação.

Partimos para nossa primeira problemática: como definem a concepção de ensino e de aprendizagem os professores de língua portuguesa, cursistas do Gestar II/SEMED em Campo Grande-MS, no ano de 2009?

Os procedimentos para esta investigação seguiram os seguintes passos: a) aplicamos a atividade diagnóstica a todos que compareceram no primeiro encontro, a respeito da definição da concepção ensino-aprendizagem;

b) na sequência, recolhemos as concepções, reunimos por região e iniciou-se o trabalho de análise de acordo com Bardin (1977), a respeito da categorização.

Conforme Bardin (1977) em Princípios:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.(BARDIN, 1977, p. 117).

Embasamos o trabalho na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores e de Lüdke e André (1986) pelas características abordadas sobre a pesquisa qualitativa.

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.11-13).

Segundo Lüdke e André, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural; neste caso, consideramos a formação continuada como este ambiente em que os dados



descritivos foram coletados, onde o processo é mais significativo que o produto. E nossa análise caminhou também pelo processo indutivo.

De acordo com Vigotski (1996) nas investigações metodológicas tem importância o problema da linguagem da ciência, da terminologia da palavra. “A linguagem – escreve – desvenda uma espécie de mudanças moleculares que a ciência vive [...]”. (VIGOTSKI, 1996, p.506)

Neste sentido de investigação metodológica, fizemos um recorte, conforme apresentado no Apêndice A, Quadro 1, deste trabalho de 12 (doze) discursos selecionados para nossa investigação sobre a concepção de ensino e de aprendizagem, na visão de alguns professores colaboradores da pesquisa. Em que, por meio da linguagem veremos a concepção de ensino e de aprendizagem.

Conceito de ensino e de aprendizagem/abordagem teórica

Segundo Vigotski (1996), a ciência é um sistema interno coeso.

A ciência é, segundo Vigotski, um sistema internamente coeso. Cada um de seus componentes (o fato, o termo, o procedimento metodológico, a construção teórica) obtém o significado do conjunto, que atravessa uma série de fases que se substituem inevitavelmente entre si, de modo análogo a como certas formações socioeconômicas se transformam em outras. (VIGOTSKI, 1996, p. 506).

De acordo com Vigotskii (1988, p.116), a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, mas é o processo de desenvolvimento que segue o processo de aprendizagem, logo não coincidem, ao seguir o desenvolvimento da aprendizagem, “cria a área de desenvolvimento potencial”.

“Nossa ciência – escrevia Vigotski – não podia e nem pode se desenvolver na velha sociedade[...]”. (VIGOTSKI, 1996, p.513).

Como afirma Palangana (1994, p.117) que “o desenvolvimento consiste em um processo maturacional que ocorre antes e independentemente da aprendizagem.

Assim, a aprendizagem ocorre por meio externo e não tem papel ativo no desenvolvimento, mas o deixa inalterado.



Vigotski reconhece de acordo com Palangana (1994, p. 119) de que desenvolvimento e aprendizagem são distintos e interdependentes, um torna o outro possível.

Para Vigotski os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem, não são sinônimos, o processo de desenvolvimento é mais lento e sempre vai atrás do processo de aprendizagem.

Ressaltamos que na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski aprendizagem não significa aquisição de informações, nem de associação de ideias cotidas na memória, mas está relacionado ao interno e interpessoal.

González Rey aborda que:

A aprendizagem é, sem dúvida, uma questão de caráter interdisciplinar, sendo a psicologia uma das ciências que tem feito importantes contribuições à produção de representações teóricas nesse campo. As contribuições da psicologia têm tido muito a ver com as representações da mente dos autores que mais contribuíram nessa direção (GONZÁLEZ REY, 2006, p.29).

Como vimos, González Rey aborda a questão da aprendizagem como caráter interdisciplinar. A pesquisa é de cunho qualitativo, conforme Martins e Bicudo (1989) “talvez fosse melhor dizer análise qualitativa na pesquisa”. Segundo os autores, devemos entender como trabalho metodológico das Ciências Humanas. A descrição é fundamental, mas não a descrição pela descrição, esta deve vir acompanhada de aporte teórico com explicação.

Os conceitos sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, em um plano de pesquisa qualitativa são elaborados pelas descrições. Isso não quer dizer que se esteja colocando a linguagem como o objetivo das Ciências Humanas. Está-se, apenas, tentando focalizar o que surge do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado na maneira pela qual representa o mundo para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem.

A aprendizagem para González Rey é:

um processo que integra as condições atuais de vida do sujeito que aprende, a história de sua constituição subjetiva diferenciada, expressa em sua personalidade, e a qualidade dos processos de relação que caracterizam a vida escolar na configuração



subjetiva do aprender, um aspecto essencial do sentido subjetivo da aprendizagem para o sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.38).

Embora existam diversas formas de aprender, o que nos deparamos são com estudos específicos de aprendizagem de crianças e adolescentes, e o adulto vive em constante aprendizagem e está dotado de conhecimentos, aprendizagens, experiências internalizadas das quais se apropriou ao longo de sua existência, como de fato este adulto aprende em formação?

Na visão de Gadotti:

Aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo, dizem os construtivistas. Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico. Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ele buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica. (GADOTTI, 1997, s/n).

De acordo com Gadotti aprendemos o que é significativo e o que se quer aprender. Concordamos com esta afirmação da autora, aprendemos quando queremos de fato, embora temos a questão da necessidade, em que nos coloca em uma posição de aprendizagem não democrática.

Afirma Paulo Freire, ao negar que práticas como observar e descrever a realidade sejam educativas, quando:

Na realidade, na medida em que esta modalidade educativa se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com as quais educandos e educadores observam a realidade social (quando a observam), simplesmente para descrever, esta educação é tão domesticada como qualquer outra. A educação para libertação não pode ser a que procura libertar os educandos das pirraças para lhes oferecer projectores. Pelo contrário, é a que se propõe, como praxis social, contribuir para libertar os seres humanos da opressão que se encontram na realidade objectiva. Por isto mesmo, é uma educação, tão política como aquela que , servindo as elites do poder, se proclama apesar de tudo



neutra. Daí que esta educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade. (FREIRE, 1996, p. 118).

Freire defende seu ideal em um posicionamento sociológico e antropológico da condição humana dentro do ambiente escolar. A educação deve ser vista, segundo o autor como a que contribui para libertar os seres humanos da opressão.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. (FREIRE, 1996, p.115).

Smith (1988) apud Cerqueira (2000, p.46) apresenta seis proposições que ajudam no aprendizado, a saber: a aprendizagem dura toda a vida; aprender é um processo pessoal e natural; aprender implica mudar; aprender está ligado, vinculado, unido ao desenvolvimento humano; a aprendizagem pode dar sentido ao desenvolvimento evolutivo; a aprendizagem está intimamente relacionada com a experiência.

De acordo com Cerqueira:

A experiência do adulto constitui simultaneamente seu potencial mais rico e o principal obstáculo para a aprendizagem, pois a aprendizagem consiste, em parte, de um processo de reafirmar, reorganizar e reintegrar as experiências adquiridas anteriormente. (CERQUEIRA, 2000, p.46).

Portanto, aprender é interagir com o meio. Neste sentido, investigar a aprendizagem do adulto em seu meio, principalmente na atividade de sua prática pedagógica e em situação de formação, onde se espera a interação com o meio de forma



ativa é relevante para pesquisas na área educacional, principalmente reconhecer os estilos de aprendizagem.

Cerqueira (2000, p. 59) aborda sobre os estilos de aprendizagem de pesquisadores como Dunn e Dunn (1978); Schmeck (1980); Grasha-Riechman (1972) e Kolb (1976, 1985, 1993).

Resumindo, consideramos contribuição de Cerqueira (2000, p.59-60), sobre autores que abordam questões de aprendizagem como modelos. Dunn e Dunn são considerados autores representativos de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental e médio. Estes autores classificam cinco categorias que afetam a aprendizagem dos alunos: (a) Ambientais, luminosidade, temperatura, ambiente formal x informal e som; (b) Emocionais, tais como responsabilidade, motivação, persistência e necessidade de estrutura; (c) Sociológicos: aprender sozinho, com colegas, com adultos, ou de forma variada; (d) Físicos: horário do dia, modalidades preferenciais de atenção e necessidade de alimento e/ou de movimentar-se durante a aprendizagem; (e) Psicológicos: “características cognitivas, como as preferências bipolares analítico/global e reflexivo/impulsivo”. (CERQUEIRA, 2000, p.65).

Para Schmeck, de acordo com Cerqueira (2000), os estilos de aprendizagem após estudos e aplicações de análises chegou-se a conclusão de instrumentos, agrupados em quatro escalas: (a) Processamento Profundo; (b) Processamento Elaborativo; (c) Retenção das Informações; (d) Estudo Metodológico.

De acordo com Cerqueira (2000, p.70) o estilo de aprendizagem de Grasha e Riechmann, por meio de questionário, elaborado para analisar diferenças entre estilos de aprendizagem de alunos do ensino médio e superior, capta como estes estudantes interagem com o professor, com estudantes e com a aprendizagem. Dessa forma, os autores apresentam seis tipos de estilos de aprendizagem: (a) Estilo evasivo; (b) Estilo participativo; (c) Estilo competitivo; (d) Estilo colaborador; (e) Estilo Dependente; (f) Estilo Independente.

E, por último, o estilo de aprendizagem na visão de Kolb que define estilo de aprendizagem como: “*um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente*” (KOLB, 1984, p. 24 apud CERQUEIRA, 2000, p. 74)

Kolb, de acordo com Cerqueira (2000), trabalha a aprendizagem de alunos universitários, por meio da Teoria de Aprendizagem Experiencial, concebe “o

aprendizado como o processo pelo qual ocorre o desenvolvimento do indivíduo.” (CERQUEIRA, 2000, p.75).

Assim, temos conforme Cerqueira quatro modos de aprendizagem, na visão de Kolb.

11) A estrutura afetiva na experiência concreta resulta em vivência de sentimentos mais importantes;

12) A estrutura perceptual na observação reflexiva resulta em observações mais aguçadas;

13) A estrutura simbólica na conceituação abstrata resulta na criação de conceitos mais apurado;

14) A estrutura comportamental na experimentação ativa resulta em atos maiores e mais complexos. (CERQUEIRA, 2000, p. 75-76).

Para Kolb, estas quatro dimensões de aprendizagem, são representadas como cone, sendo a base os estágios mais baixos e o ápice o pico desse desenvolvimento, em que estas dimensões se integram ao máximo.

De acordo com Hernández Sánchez (1997), é importante conhecer a concepção de aprendizagem, pois há diversos trabalhos que envolvem os docentes, mas propriamente a aprendizagem dos docentes ainda são escassos em pesquisas educacionais.

Neste ponto, convém definir o que entendo por aprendizagem. Alguém aprende quando está em condições de transferir uma situação nova (por exemplo, a prática docente) o que se tem conhecido em situação de formação, ou seja, de maneira institucionalizada, nas trocas com os companheiros, em situações não formais e em experiências de vida no cotidiano.²²⁷ (HERNÁNDEZ SANCHÉZ, 1997, p. 44).

Hernández Sánchez (1997) apresenta algumas observações que podem servir para estudos investigativos sobre a aprendizagem de adulto, tais como: o refúgio no

²²⁷Nooriginal: Llegados a este punto conviene definir lo que entiendo por aprendizaje. Alguien aprende cuanto está en condiciones de transferir a una situación nueva (por ejemplo, a la práctica docente) lo que se ha conocido en una situación de formación, bien sea de manera institucionalizada, en los intercambios con los compañeros, en situaciones no formales y en experiencias de la vida diaria. (HERNÁNDEZ SANCHÉZ, 2000). Tradução livre da autora.



impossível; o incômodo de aprender; a revisão da prática não soluciona os problemas; o aprender ameaça a identidade; aumenta a separação entre a fundamentação e a prática.

Paulo Freire defende sua pedagogia em que aborda a questão da conscientização crítica que leva à pedagogia libertadora.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na praxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2005, p. 46).

De acordo com Freire, esta conscientização deve seguir o seguinte pressuposto, ou seja, deve ser uma tomada de consciência:

Não há conhecimento se da sua prática não surge a acção consciente dos oprimidos, enquanto classe social explorada, na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialéctico entre a reflexão crítica sobre a acção interior e a acção subsequente no processo daquela luta. (FREIRE, 1977, p.118).

Conforme Freire (1983), temos três tipos de consciência em nossa sociedade, a saber: consciência intransitiva, estática, imutável, logo não compreende a dinâmica da sociedade, também conhecida como consciência mágica; a outra consciência é a transitiva, aparece em sociedade de transição ou aberta. No período de transição, alerta Freire há o perigo do aparecimento da consciência fanática. Quando este período de transição é superado, temos a consciência transitiva crítica.

Esta desejada por Freire com métodos educativos que permitem ao homem a transformação social.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões.



Por despir-se ao máximo de preconceitos, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a argüições. (FREIRE, 1983, p. 61).

A partir do momento em que se interpreta os problemas e suas profundidades, chegaríamos a educação dialogal e ativa, desde que não fosse pelo caminho da polêmica, mas de princípios causais. Assim teríamos a consciência transitiva crítica não desconsiderando o velho pela receptividade do novo, mas aceitando ambos, teríamos uma educação melhor.

Análise dos dados

Os dados de nossa investigação foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e de seus colaboradores e da utilização da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977), Lüdke e André (1986).

É possível enxergar a AC como técnica de pesquisa em que o pesquisador, por meio da palavra, ou frase permite, de forma objetiva e prática a produção de inferências, expressões que representam o discurso analisado e dessas inferências cria categorias que agrupem as ideias totalmente diferentes ou semelhantes.

Assim, para Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, 42)

O entendimento da AC, segundo Bardin (1977, p.118), faz se necessário compreender as categorias, ou seja, o processo de tipo estruturalista que possui duas etapas: O inventário: “isolar os elementos” e a “classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impôr uma certa organização às mensagens”.

Conforme Bardin (1977) as categorias são rubricas ou classes agrupadas em um título genérico. O critério de categorização pode ser por: semântico, sintático, léxico e expressivo.

As análises dos dados tendem, conforme Lüdke e André (1986), passarem pelo processo de indução. É preciso aprofundar as análises, sem a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses antes da investigação aprofundada da pesquisa.

Neste sentido, trouxemos alguns dados, os quais foram categorizados para melhor entendimento do que seja a concepção de ensino e de aprendizagem para professores colaboradores de nossa pesquisa. Conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Concepção de ensino e de aprendizagem

Categorias			Quanti	%
dade				
Interação	do	conhecimento:	07	5
professor/aluno			8	
Outras			05	4
			1	
Processo	de	(re) construção do	04	3
conhecimento			3	
Total: 03			16 ²²⁸	1
			32	

Organização: ESBRANA, 2010.

²²⁸ Justificamos o número de sujeitos selecionados corresponderem a 12 (doze), contudo na Tabela 1 aparecem em maior quantidade devido a participação dos mesmos sujeitos em outras categorias.



Os resultados sobre a concepção de ensino e de aprendizagem para os sujeitos, professores de língua portuguesa, selecionados no primeiro encontro da formação continuada do GESTAR II pela SEMED em Campo Grande-MS, no ano de 2009 (Apêndice A, Quadro 1 deste trabalho) demonstram que há divergências na concepção ensino e aprendizagem, pois aparentam preocupação com a aprendizagem, mas não com o ensino.

A Tabela 1, acima revela que obtivemos um total de 58% dos sujeitos que definem a concepção de ensino e de aprendizagem como a categoria Interação do conhecimento: professor/aluno. De acordo com Libâneo e Freitas (2006):

As considerações apresentadas nos permitem conceber a atividade profissional dos professores como o desenvolvimento simultâneo de pelo menos três aspectos: 1) a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; 2) a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir facilitadoras do trabalho, a partir da explicitação da atividade de ensinar; 3) a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas - na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO e FREITAS, 2006, p.8)

Neste sentido, o maior número de respostas demonstra a preocupação com a concepção de ensino e de aprendizagem voltada para a interação professor/aluno no ambiente escolar, ressaltando a importância da atividade do ato de ensinar.

Para a categoria Outras, agrupamos os sujeitos que divergem as respostas, obtivemos 41% do total de discursos analisados, nesta categoria. Conforme Paulo Freire, o homem precisa ser consciente do que faz, assim

[...] os homens são seres da práxis. [...] como seres do que fazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. [...] Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2005, p.141).



Em outras palavras, as formações continuadas para professores deveriam despertar novos questionamentos, partir de problemas levantados pelos próprios professores em situação de formação e utilizar estratégias de formação que abordem diferentes modalidades de aprendizagem e que estes professores, ao levantarem problemas possam solucionar durante os encontros, aproveitar o meio no qual estejam inseridos. Ressaltamos a importância da troca de experiências entre os mesmos, sabendo que para alguns será aprendizado novo, para outros experiência de vida já vivenciada.

Para a categoria Processo de (re) construção do conhecimento obtivemos 33% das respostas em que a concepção de ensino e de aprendizagem seja concebida como (re) construção do conhecimento.

Afirma Freire que investigar e conhecer a realidade do aluno é o alicerce primordial para a educação, assim

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, sua idéias, suas concepções. (...) ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente - futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. (FREIRE, 2005, p.106-107).

Esperamos ampliar e despertar novos questionamentos nesta direção, bem como ampliar nosso Aporte Teórico e nossa investigação para que de fato possamos contribuir cada vez mais com a sociedade, por meio de estudos e pesquisas voltados para a aprendizagem do adulto e como estes definem a concepção de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Neste trabalho “Ensino-Aprendizagem: visão panorâmica na perspectiva Histórico-Cultural investigamos a concepção de ensino e de aprendizagem durante o



primeiro encontro do Gestar II em Campo Grande-MS, como uma das atividades solicitadas, na formação continuada aos professores da SEMED.

Coletamos os dados, sobre a concepção de ensino e de aprendizagem, definidos pelos professores em situação de formação continuada e reunimos em três categorias: categoria Interação do conhecimento: professor/aluno; categoria Outras e, por último, categoria Processo de (re) construção do conhecimento. Os dados, em sua maioria, revelam uma grande preocupação com a aprendizagem, mas não com o ensino. Surge um novo questionamento: como trabalhar com o ensino, qual a melhor maneira de ensinar? Existe?

Nesta pesquisa apontamos os diferentes estilos de aprendizagem, tendo estilos específicos para o ensino fundamental, ensino médio e o ensino superior, além de estilos de aprendizagem que podem dificultar este processo de aprender.

Defendemos as formações continuadas para professores, contudo que estas devam despertar novos questionamentos, partir de problemas levantados pelos professores em situação de formação. Devemos utilizar estratégias de formação que abordem diferentes modalidades de aprendizagem e de ensino.

É preciso que professores, ao levantarem problemas tentem solucioná-los durante os encontros, aproveitando o ensejo trocando experiências uns com os outros, pois é na relação social que o homem se constitui.

Esperamos ampliar e despertar questionamentos nesta direção, bem como ampliar nosso Aporte Teórico e nossa investigação para que possamos contribuir cada vez mais com a sociedade da qual fazemos parte, a respeito desse trabalho.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Cerqueira, Teresa Cristina Siqueira.(2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. Belo Horizonte, Cuatiara.

Freire, Paulo. (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 Out 2006.



_____. (1983). *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição.

Gadotti, Moacir. (1997). Lições de Freire. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 Out 2006.

González Rey, Fernando. (2006). *O sujeito que aprende* - Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In Maria Carmen Tacca (org.). *Aprendizagem e trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea.

_____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad.: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Hernández, F. (1997). *¿Cómo aprenden los docentes?*. Kikirikí, 42-43, pp. 120-126.

Libâneo, J.C; Freitas, R.A.M.M. (2006). *Vygotsky, Leontiev, Davydov*— três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. ISBN 85-8977-937-8 Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>

Lüdke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Palangana, I. C. (1994). *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. São Paulo: Plexus.



Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. Gestar II. (2008). *Guia Geral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 76 p.:il.CDU 371.13.

Vigotski, L. S. (1996). *Liev S. Vigotski: Teoria e método em psicologia*. Tradução Claudia B. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Apêndice a

QUADRO 1 – Concepção de ensino e de aprendizagem

	DISCURSO	ESSÊNCIA	SÍNTESE
	É o processo pelo qual um indivíduo auxilia o outro a ampliar os horizontes do conhecimento. Um se enriquece do outro durante o processo: um porque assimila, transforma e se forma; o outro porque aprende a ensinar, sabendo lidar com as diferenças durante o processo.	Processo pelo qual o indivíduo auxilia o outro a ampliar os horizontes, assimila, transforma e se forma e o outro aprende.	Processo que auxilia, enriquece o outro e outro aprende.
	Processo pelo qual o professor e aluno trabalham juntos na construção/reflexão de ideias, conceitos, conhecimentos.	Processo em que professor e aluno trabalham juntos na construção/reflexão de conhecimentos.	Processo de construção/reflexão do conhecimento.

Entender através de atividades significativas, um determinado conteúdo e fazer uso dele no seu cotidiano.	Entendimento de atividades do cotidiano.	Entender atividades do cotidiano.
É o ato de ensinar e aprender mais que isso, é o ato de intermediar a construção do conhecimento experimentada pelo professor e pelo aluno, simultaneamente.	Ato de intermediar a construção do conhecimento simultâneo pelo professor e aluno.	Intermediação da construção do conhecimento.
É o momento em que o aluno apreende, retém as informações e isto passa a ser seu conhecimento.	Momento em que o aluno apreende, retém conhecimento.	Retenção de conhecimento.
“Aprender” para que eu possa passar aos alunos, coisas boas e inovadoras, lembrando sempre que aquilo em que eu realmente “aprendo” se bem aproveitado, jamais deixarei morrer.	Aprender para que possa passar aos alunos coisas boas e inovadoras.	Aprender para repassar.
É um processo permanente na construção do conhecimento, pois esse não é pronto e acabado, sendo construído a cada dia na mediação professor versus aluno.	Processo permanente na construção do conhecimento pela mediação professor versus aluno	Processo de construção pela mediação

	Para mim é uma troca, uma vez que o professor não é o dono da verdade, está sempre aprendendo com seus alunos e os alunos por sua vez devem se sentir à vontade para expor seus conhecimentos e dúvidas.	É troca, professor aprende com aluno.	Processo de troca entre professor e aluno
	Ensino-aprendizagem para mim é quando o educando consegue entender o que ele está aprendendo, para quê ele está aprendendo e como vai utilizá-lo em sua vida estudantil e profissional.	Educando consegue entender o que está aprendendo e como utiliza na vida estudantil e profissional	Educando entende o que aprende e como utiliza na vida estudantil e profissional
0	É uma relação de troca entre aquele que aprende e aquele que ensina. Pois o conhecimento acadêmico não garante a nós profissionais da educação que sabemos tudo, por outro lado, não devemos desvalorizar o conhecimento de mundo dos alunos.	Relação de troca entre o que aprende e o que ensina, não desvalorizando o conhecimento do aluno.	Relação de troca entre quem ensina e quem aprende, valorização do conhecimento de mundo.
1	É um processo de desconstrução e reconstrução de conhecimento, interagindo o professor com o aluno.	Processo de desconstrução e reconstrução de conhecimento.	Processo de desconstrução e reconstrução de conhecimento.



2	É o processo de interação professor e aluno e vice-versa. Ensinar é uma arte relacionada à afetividade e relacionamento entre o educador e educando. Acredito nessa teoria e pratico-a.	É o processo de interação professor e aluno.	É o processo de interação professor e aluno.
Total de sujeitos colaboradores 12			

Organização: ESBRANA, 2010.

ENTRE A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É: UMA ANÁLISE ERGONÔMICA DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Letícia Cirqueira de Oliveira²²⁹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, com base na Ergonomia da Atividade, a atuação do psicólogo escolar na Universidade de Brasília, no Serviço de Orientação Universitária (SOU). A importância de se investigar a atuação do psicólogo escolar na universidade, a luz da ergonomia, se faz necessária, pois essa abordagem nos permite olhar para o trabalho real e prescrito do psicólogo, para as suas expectativas em relação a sua atividade, bem como as expectativas da instituição e demais atores; a relação afetiva desses profissionais com seu desempenho: as vivências de bem-estar e/ou mal-estar, as contradições e estratégias individuais e/ou coletivas utilizadas para superá-las. O psicólogo é aquele que toma decisões sobre as melhores formas de agir no seu cotidiano, faz gestão das exigências não se submetendo passivamente sobre elas. Cabe a esse profissional construir, juntamente com a equipe e instituição, valores e modos de atuar, conhecer e discutir as concepções e expectativas, desconstruir representações sociais de uma atuação clínica na escola, em situações de não-adaptação do aluno e problemas de aprendizagem. Este trabalho se justifica pelo fato de ter poucas referências tanto no âmbito da psicologia escolar e atuação no Ensino Superior, quanto na Ergonomia da Atividade. Foi realizado um grupo de discussão com quatro psicólogos e observações no Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, no SOU, na UnB.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior, Ergonomia da Atividade.

INTRODUÇÃO

Abordagem Ergonômica do Trabalho

Diante das transformações no mundo do trabalho, a inserção de novas tecnologias e modos de fazer para garantir a competitividade, as organizações têm buscado oferecer serviços de qualidade e contam com trabalhadores comprometidos com suas crenças, valores e normas. Há uma expectativa tanto da instituição quanto do

²²⁹ Aluna de graduação em Psicologia na Universidade de Brasília. E-mail: leticiacirqueira@hotmail.com



trabalhador em relação à atividade a ser realizada. Nesse cenário, trabalhadores de um modo geral se deparam cotidianamente com regras, procedimentos, rotinas que tomam a forma, principalmente, de códigos de conduta e de inventário de tarefas (formais e/ou informais). Segundo Mario César Ferreira (2004), a vida em sociedade, da qual a produção econômica é parte integrante, parece ser inseparável da existência de normas formais e informais. Entretanto os comportamentos dos trabalhadores nas situações de trabalho mostram um universo de atividades que transcende aquilo que previamente foi estabelecido pelas tarefas. O exame da inter-relação tarefa-atividade se apresenta, portanto, como um objeto privilegiado para a análise de práticas, valores, crenças que colocam em confronto os modelos de gestão do trabalho e os modos de fazer e pensar dos trabalhadores (Ferreira, 2004). O autor aponta dois conceitos em ergonomia importantes para analisar o contexto de produção de bens e serviços, a saber: 1) definição de uma **cultura do trabalho prescrito**: *“Diferentes serviços da empresa definem, previamente, uma produção, um trabalho, os meios para realizá-los: estes são determinados por meio de regras, de normas e avaliações empíricas”* (Daniellou, Laville & Teiger, 1989, citados em Ferreira, 2004) desse modo, o trabalho prescrito é o modo de como uma tarefa deve ser executada, como se utiliza as ferramentas e as máquinas, em determinado espaço de tempo, e como se respeita as ordens. Características: a) caráter reducionista da análise do trabalho em termos de tempo e movimentos, negligenciando o custo cognitivo; b) as características e a diversidade dos trabalhadores não são levadas em consideração, prevalecendo a ideia de trabalhador médio (média aritmética); c) objetividade do tempo, (conceito ilusório já que o tempo pode ser objeto de julgamento), com o passar do tempo há um automatismo e a necessidade de novos ajustamentos; d) fragilidade científica, por se basear no caráter coercitivo da racionalização. Em contrapartida, no trabalho prescrito, a prescrição é um quadro indispensável para que se possa operar a atividade, ou seja, estrutura o *modus operandi* do trabalho, o que é discutível é uma cultura de prescrição em demasia; 2) definição de uma **cultura de trabalho real**: o trabalho real implica em uma atividade no qual o sujeito da ação opera em três dimensões independentes- uma relação econômica de compromisso com a produção de bens e serviços, uma relação sócio-profissional com outros sujeitos envolvidos no contexto do trabalho, uma relação consigo mesmo para gerir as necessidades de mudanças que operam no nível do corpo, da razão e do afeto. Nesse sentido o trabalhador não é um mero executante, mas um operador que toma decisões sobre as melhores formas de agir faz gestão das exigências



não se submetendo passivamente sobre elas. Ele aprende agindo e adapta seu comportamento às variações ambientais.

Estudos evidenciam que a discrepância entre o trabalho real e o trabalho prescrito são geradores de mal-estar nas organizações (Ferreira, 2004). Para tal, os trabalhadores desenvolvem estratégias de mediação individual e coletiva com o objetivo de amenizar os efeitos desse mal-estar.

Conforme destaca Ferreira (2002), a Ergonomia tem sido chamada para atender a múltiplas demandas do mundo produtivo como a melhoria das condições materiais e instrumentais de trabalho dos assalariados; a identificação de agentes nocivos à saúde dos trabalhadores; o aprimoramento da competência profissional; transformações na organização sociotécnica do trabalho; os impactos do uso de novas tecnologias; concepção de ambientes de trabalho e produtos de consumo (Ferreira, 2002), muito embora tenha sido uma abordagem que ganhou ao longo dos anos o estereotipo de “cadeirologia”. No geral, a análise do contexto sociotécnico em *ergonomia da atividade* tem como horizonte conhecer o funcionamento da empresa ou da instituição onde se realiza a intervenção. O objetivo central é identificar os fatores (econômicos, sociais, técnicos, jurídicos) que podem ajudar a compreender ou “decodificar” a situação-problema investigada (Ferreira, 2002).

Contexto da Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior

Segundo Clayse Marinho-Araújo (2009, citado em Corrêa, 2011), a literatura nacional no que se refere à atuação do psicólogo escolar na educação superior é bastante limitada, pois, tradicionalmente, a psicologia escolar tem se ocupado com questões relacionadas ao ensino básico, em especial ao fracasso escolar, atuação e formação do psicólogo escolar. Na literatura internacional, encontram-se trabalhos voltados para a vertente clínica-terapêutica, de acolhimento, de escuta e acompanhamento de estudantes, professores e corpo administrativo da instituição em prol de uma maior efetividade educacional (Corrêa, 2011).

Pensando no contexto educacional, com as mudanças ocorridas na Educação Superior no Brasil, passou-se a exigir mais dos profissionais que atuam nessa área, no que tange a atualização e a qualificação, no sentido de prover aos alunos um ensino integral, que atenda às demandas sociais (Corrêa, 2011). A expectativa que se tem em relação à atuação do psicólogo escolar é que o mesmo deva apresentar uma contribuição mais eficaz dentro da variedade de problemas escolares que se apresentam, em especial,



aos processos de aprendizagem. O que se tem notado é que as práticas no espaço escolar estão voltadas para a estruturação de programas para alunos com dificuldades e a preparação e treinamento de professores. Historicamente, a função desempenhada por um psicólogo escolar dizia respeito ao fracasso escolar, seguindo uma orientação clínica individual, com elaboração de diagnósticos e tratamento de distúrbios, amparado no paradigma psicopatologizante da educação. Entretanto, com as mudanças sociais e histórico-culturais, a instituição escola ganha outras funções como formação de uma consciência crítica, voltada para o coletivo, conectada com o contexto social e desenvolvimento contínuo dos indivíduos participantes. O antigo modelo de atuação não é mais suficiente para atender a essas demandas. Segundo Jobim e Souza (1991, citados em Serpa e Santos, 2001), o que se espera de um psicólogo escolar hoje é que ele trabalhe aliado ao educador, integrando aprendizado e ensino aos conhecimentos pedagógicos e de desenvolvimento, valorizando a diversidade cultural, bem como divulgando esses conhecimentos para que ocorra o progresso da própria Psicologia Escolar. O psicólogo escolar tem o potencial para fortalecer práticas que priorizem a conscientização, a reflexão, o trabalho coletivo e a ética, bem como mediar a compreensão do sistema educacional e dos processos de aprendizagem pelos indivíduos que nele atuam (Corrêa, 2011); procurando atuar com o corpo docente e discente, assim também junto à coordenação e à equipe técnica, tentando ao máximo conscientizar a realidade da universidade.

Sobre a justificativa do trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior, Serpa e Santos (2001) dizem que:

Estudos sobre universitários têm apontado para existência de fenômenos, tais como a evasão e a reprovação, entre outros, que requerem atenção especial dos estudiosos da psicologia e áreas afins. Fica evidente que uma instituição de ensino superior não pode contentar-se apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos seus estudantes, tendo em vista que é de sua responsabilidade a formação integral do ser humano (Cabrera e cols., 1992; Polydoro, 1995 e 2001;

Sbardelini, 1997, Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

A partir dessa afirmação fica claro o papel social do psicólogo frente ao *status quo*, cabe a ele tomar consciência e entender a dinâmica do que está posto e possibilitar mudanças.



Este estudo se justifica no âmbito da produção acadêmica devido ao ainda baixo número de trabalhos publicados sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Método

Foi realizado um grupo de discussão com quatro psicólogos do SOU no campus Darcy Ribeiro, na UnB, gravado em MP3, com duração de 57 minutos; bem como observações de campo, realizadas no estágio supervisionado de psicólogo escolar. A abordagem foi qualitativa dos resultados, vistos a luz da Análise Ergonômica do Trabalho (EAC).

Sujeitos

Três participantes mulheres (M1, M2 e M3), que fazem parte do quadro de servidores técnicos de nível superior, no cargo de psicólogo escolar da universidade, efetivadas nos anos de 2008 e 2009; e um participante homem (H1), contratado com vínculo celetista desde 2007, no cargo de estagiário técnico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Contexto de Produção de Bens e Serviços (CPBS):

O contexto de produção de bens e serviços (CPBS) designa o meio físico, instrumental e social onde se realiza a atividade de trabalho. Na pesquisa em questão, o contexto de trabalho analisado foi o Serviço de Orientação ao Universitário, Na Universidade de Brasília.

A Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB) foi inaugurada em 21 de abril de 1962. Atualmente, possui mais de 2 mil professores, 2.512 servidores e cerca de 28 mil estudantes. É constituída por 25 institutos e faculdades e 25 centros de pesquisa especializados. Oferece 103 cursos de graduação, sendo 24 noturnos e 14 a distância. Os cursos estão divididos em quatro campi espalhados pelo Distrito Federal: Plano Piloto, Planaltina, Ceilândia e Gama. A produção de conhecimento na UnB obedece ao modelo tridimensional de ensino, pesquisa e extensão, o que favorece a uma formação universitária de qualidade, respeitosa com todas as formas de saber e comprometida com a cidadania (Universidade de Brasília, 2011).

O Serviço de Orientação ao Universitário



O Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) iniciou suas atividades em 1987 como uma coordenação pertencente ao Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE) que fazia parte do Decanato de Ensino e Graduação (DEG). Nesse período tinha como principal função orientar estudantes da UnB e servia como um canal de comunicação entre a administração acadêmica e os alunos de graduação. Além dos atendimentos individuais, eram realizados trabalhos de sensibilização dos coordenadores de curso frente aos problemas dos alunos. Suas atribuições foram regulamentadas pelo AR 640/87, no qual constavam: (a) recepcionar os calouros e identificar suas necessidades e expectativas; (b) identificar obstáculos da estrutura e funcionamento da instituição, informar aos órgãos competentes, solicitando e sugerindo mudanças; (c) programar canais de comunicação entre o corpo discente, docente, técnico-administrativo e a comunidade para favorecer o desenvolvimento de ações integradas; (d) orientação profissional; (e) informação, orientação e apoio a grupos minoritários; (f) orientação e apoio aos alunos estrangeiros. A partir de 1990, o SOU passou a focar os seus trabalhos de modo que a atuação fosse preventiva, devendo identificar os obstáculos da estrutura acadêmica que dificultassem ou impedissem o desenvolvimento e acompanhamento acadêmico do aluno, informando-lhes sobre os órgãos competentes a tomar providências necessárias para resolução de problemas; com a AR 442/90 outros itens foram acrescentados no que se refere à atuação como orientação acadêmica do aluno, integração entre os coordenadores dos cursos e comissões de orientação para criar política conjunta de atendimento ao aluno, fazer encaminhamentos quando necessário. Atualmente, o SOU pertence à Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA) que faz parte do Decanato de Graduação (DEG), na Universidade de Brasília (Corrêa, 2011).

A Equipe

A equipe é composta por sete psicólogos (entre eles, uma coordenadora), duas pedagogas, uma técnica em assuntos educacionais, duas estagiárias do curso de psicologia e uma estagiária do curso de pedagogia, no *campus* Darcy Ribeiro. Uma pedagoga e uma psicóloga no *campus* da Ceilândia. Uma pedagoga e uma psicóloga no *campus* do Gama. Um Psicólogo no *campus* de Planaltina. Totalizando em dez psicólogos, cinco pedagogos e três estagiários.

Condições de Trabalho

Comparando entre os setores da UnB, alguns consideram que o espaço concedido para realização das atividades no *campus* Darcy Ribeiro é razoável, tendo em



vista que possuem dois banheiros, duas salas de atendimento individual, um espaço com mesa para cinco computadores, geladeira, ventiladores, armário para arquivo e outro espaço de recepção. Entretanto, se comparado as condições ideais o espaço está muito aquém do esperado, as salas de atendimento individual não tem isolamento acústico, o espaço é pequeno e não comporta todos os membros da equipe, de forma que o trabalho é organizado em turnos, dois psicólogos e uma estagiária no diurno, duas psicólogas e uma estagiária no noturno.

Organização do trabalho

No campus Darcy Ribeiro, a equipe se divide da seguinte forma: dois psicólogos trabalham de 08 horas da manhã até as 12 horas, pausam para o almoço, e das 14 horas às 17h; a outra equipe entra às 15h30min horas e sai às 21h30min horas, contabilizando oito horas diárias e quarenta horas semanais. O SOU funciona de forma ininterrupta. O aluno interessado precisa ligar para marcar o atendimento individual ou comparecer ao local para uma conversa com os psicólogos presentes. No setor não pode ausentar o profissional, quando há algum evento na Universidade, que julgar importante a presença de algum profissional do SOU, a equipe faz revezamento para que todos possam participar. Existem núcleos temáticos de atuação, no qual cada um escolhe a área de mais afinidade para trabalhar e desenvolver projetos, são eles: a) formação de professores; b) orientação profissional; e c) acolhimento a diversidade. Esses núcleos temáticos surgiram de reuniões periódicas entre a equipe, chefia imediata e reuniões intersetoriais. O SOU também forma parcerias com outros setores quando é convocado.

2. Atividade Prescrita do Psicólogo Escolar na UnB

O edital para provimentos de cargos para Psicólogo Escolar da Fundação Universidade de Brasília (FUB), nos anos de 2008 e 2009, utilizou como referência a CBO, para descrever as atividades dos servidores psicólogos escolares a serem efetivados, entretanto acrescentaram a atividade de assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O edital não pontua a diferença das atividades do psicólogo escolar e do psicólogo clínico apesar de serem cargos diferentes. Segundo a Classificação Brasileira de Profissões (CBO), a descrição sumária das atividades dos psicólogos escolares é estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s)



paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins.

De acordo com o sítio da Universidade de Brasília, o SOU se propõem a orientar na transição do ensino médio para o superior, entre elas as de acolhimento e inserção do estudante na UnB e no próprio curso; informar quanto às especificidades do curso como currículo, disciplinas, créditos, tempo de permanência para se formar em um dado curso, seus professores, outros setores de atendimento e apoio ao estudante na UnB, e, ainda, aquelas relativas à sistemática de avaliação adotada na graduação; fazer reflexões quanto aos vínculos e as relações interpessoais que são estabelecidas no decorrer da vida acadêmica; informar sobre normas e procedimentos vigentes na graduação e solicitações delas decorrentes (trancamentos de matrícula, mudança de curso, aproveitamento de créditos, transferência, dupla opção, mínimo de créditos do curso por semestre, tempo máximo de permanência, situação de risco de desligamento, desligamento, reintegração), e dar encaminhamentos; fazer ponte entre a instituição e o aluno, no que se refere à participação em atividades complementares à formação Acadêmica: estágios, bolsas de graduação, mobilidade acadêmica, intercâmbios, monitoria, tutorias, culturais, entre outras; orientar os estudantes nos estudos, por exemplo, o desempenho acadêmico, a elaboração do plano de estudos que contemple as horas extras de estudo nas disciplinas - com o apoio para o desenvolvimento de novas estratégias de estudos, adequadas às exigências e realidade do ensino superior; o acompanhamento individual em momentos de decisões importantes da vida universitária, entre elas as relativas ao acompanhamento e à permanência no curso, à própria escolha do curso, à formatura, ao início da vida profissional; O acompanhamento aos estudantes com necessidades especiais juntamente com o PPNE, o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UnB; o SOU propõem reflexões acerca dos direitos e dos deveres no contexto universitário; bem como orientar em situações de ordem pessoal e familiar que possam interferir nos estudos (problemas de saúde pessoal ou na família, saída da casa dos pais, mudança de cidade, de país, problemas de ordem financeira e de apoio familiar, envolvimento com drogas lícitas e ilícitas); situações dos estudantes trabalhadores e dos estudantes pai e



mãe, os estudantes cuidadores; situações outras que possam interferir no acompanhamento regular dos estudos e aproveitamento acadêmico; entre outras.

3. Atividade Real do Psicólogo Escolar na UnB

Prevalecem os atendimentos individuais, entretanto a equipe participa de grupos de trabalhos intersetoriais, como suplentes em comissões e colegiados no que tange as decisões referentes a alunos de graduação. São raros os atendimentos aos professores e coordenadores de curso, mas esses, no geral, comparecem para tirar dúvidas com o objetivo de orientar seus alunos. No início de cada semestre são convocados para recepcionar os calouros e ambienta-los na vida acadêmica. São chamados para explicar os direitos e deveres do universitário, bem como as regras de desligamento e reintegração à universidade.

Foi consenso entre o grupo que ao chegar à UnB, mesmo com todas as normas prescritas, as atividades a serem executadas não eram muito claras. Alguns apontaram falhas no que tange a ambientação do servidor em termos de estrutura organizacional, serviços prestados pela universidade e a diferenciação de atividades, como exemplificam as falas:

“Olha quando eu cheguei, eu esperava encontrar tudo pronto, o que eu tinha que fazer, eu chegaria e cumpria tudo o que me seria demandado... quando eu cheguei, o meu chefe na época não fazia parte da psicologia, ele era um engenheiro, então ele me foi passando algumas demandas de trabalho dele que era nada menos que elaborar o plano político pedagógico do curso de engenharia, e eu não sabia como fazer, eu tinha especialização na área clínica, não sabia nada de escolar, com o tempo eu fui estudar e percebi o quão absurdo era aquela demanda.. A primeira impressão foi bem assustadora, fiquei assim sem chão. Com o tempo fui percebendo que a gente não tinha um trabalho fixo, não tinha uma definição ora a gente fazia atendimentos com os alunos, ora um trabalho em equipe” (M2)

“Os cargos de psicólogos, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais são a mesma coisa ou se complementam? Se não sabemos, não temos regras, cada um decide por si só o que fazer e vai associando o serviço a várias funções, vários trabalhos sem nenhuma reflexão crítica? Precisamos definir as atividades e competências do serviço e dentro disso como será a participação de cada profissional do SOU” (M1)

“Eu diria que o nosso trabalho é algo muito novo, não existe um padrão, ainda está sendo construído e mistura muita coisa como psicologia escolar, clínica,



psicologia do trabalho e assim vai. Eu trabalho com outros setores da UnB, na verdade, grupos de trabalho como a INT, que é a assessoria internacional, voltado para o atendimento desses alunos também, junto com as reuniões de trabalho do PROMISAES, que é uma bolsa que o Brasil fornece aos melhores alunos (estrangeiros), tem uma série de critérios para isso e eu participo dessa comissão que avalia isso. Um GT que reúne periodicamente, que é responsável por quantificar esses alunos, criar metodologias para avaliar, julgar cada caso junto ao MEC.” (H1)

Em todas as atividades acima mencionadas, os psicólogos aprendem na sua realidade prática, com a interação com o ambiente de trabalho. As resoluções existentes na UnB não falam especificamente como o psicólogo escolar deva atuar, no geral, ele fica com atribuições mais burocráticas, participando de Grupos de Trabalho, elaborando planilhas estatísticas de atendimentos por semestre, além dos atendimentos aos alunos em situação de risco acadêmico, que, aliás, o orientador pedagogo também realiza essa atividade. O que gera muita preocupação, clima de insegurança e ansiedade, principalmente em termos éticos sobre o compartilhamento de informações sobre o aluno, exposto no atendimento individual, como exemplifica a fala de M1 e H1:

“Eu fico preocupada e penso que deveríamos ter um sistema integrado intracampos com acesso restrito no que se refere aos registros de atendimento e geração de relatório, se a gente pensar nos computadores do SOU partilhados em rede, devemos verificar no CRP como devem ser feitos esses registros e compartilhamento dos mesmos numa equipe interdisciplinar” (M1).

“Algumas informações aqui eu não passo, só para nossa coordenadora que é psicóloga, mas tem questões que devemos manter sigilo e simplesmente não dá para fornecer a outros profissionais. Eu sempre guardo comigo os meus relatórios. Procuro me resguardar. Se o CRP vier aqui eu nem sei.” (H1)

4. Custo Humano do Trabalho (CH) e Estratégias de Mediação Individual e Coletiva (EMC)

O que foi observado em relação ao custo humano do trabalho no SOU é que as atividades desempenhadas geram descontentamento por parte dos psicólogos, pois a forma como o trabalho é estruturado e os valores da Psicologia Escolar enquanto área de atuação parece haver uma contradição. O que se pode perceber é que a dimensão



afetiva e cognitiva do psicólogo que atua no SOU é o que mais demanda custo humano para o desempenho de tais atividades. Segue a fala de M1:

“No SOU, apresenta muitas dificuldades... e possibilidades também, é difícil encontrar e entender brechas em um cargo institucionalizado, nessa estrutura controladora, burocratizada, demasiadamente hierarquizada, de repetição e reprodução para provocar mudanças, potencializar instâncias produtivas não institucionalizadas. Enfim muitas vezes é necessário ser clandestino e infiltrado” (M1).

Esse agir “clandestino” e “infiltrado” é uma estratégia utilizada por eles para diminuir esse mal-estar.

“O que é a universidade? É uma instituição educativa? O conhecimento é transmitido, reproduzido, é construído? O que percebemos é uma lógica do capitalismo que acaba por afetar as relações, as atividades e a postura da universidade. Quem sabe mais é quem produz mais e, portanto é mais valorizado, a exemplo temos a CAPES, como consequência, temos a especialização dos saberes e divisão social do trabalho. De algum modo a universidade está mantendo o status quo a medida que não discutimos sobre nós mesmos e apenas construímos conhecimentos para os outros, para fora. O que se percebe é uma dualização entre a teoria e a prática. Entendo minha função aqui relacionada a própria história da UnB, com o seu ideal”... “Temos necessidade de projetar nossa atuação, criar utopias ligadas a utopias maiores de educação e universidade e sociedade, utopia essa que não advém de uma inovação, mas talvez do resgate do antigo, do ancestral” (M1).

Na fala supracitada, percebe-se um forte teor político no que se refere à atuação do psicólogo escolar, mas ao ver da psicóloga, existe uma grande contradição da universidade no que se refere às práticas cotidianas, uma distância entre teoria e prática como bem relatou.

Em contrapartida, a resolução dos problemas dos alunos e o reconhecimento dos mesmos e dos pares pelo desempenho, bem como o contato com esses estudantes na recepção dos calouros é fator de bem-estar para os psicólogos do SOU. Segue a fala de M2 que expressa bastante satisfação em realizar o seu trabalho:

“Eu acho gratificante quando você pode ajudar a pessoa, quando você ver uma situação que você recebeu e chegar ao fim daquela situação, resolveu e a pessoa ficou bem, isso daí não tem preço. É o que reacende as nossas esperanças, expectativas, faz a gente sair de um dia aborrecido e triste e ficar muito feliz porque o aluno realmente resolveu o seu problema que tava incomodando muito. Acompanhar



esse processo de uma situação muito ruim, muito problemática, e ver aos poucos tudo sendo resolvido, de repente encontrar uma solução que eles também trazem, que ele foi construindo. Isso realmente é gratificante”. (M2)

CONCLUSÃO

A insegurança diante de atividades não muito claras ou demandas muito discrepantes da realidade do psicólogo escolar; o descontentamento por não atuar como acredita que poderia, faz com que o psicólogo escolar na UnB tenha um alto custo humano ao realizar o seu trabalho, principalmente no que se refere à dimensão afetiva. A “dor” por não realizar seu papel de forma plena e ver tão de perto, nas relações cotidianas, o quanto na universidade existem processos de ação contraditórios e excludentes; o sentimento de que poderia ser mais aproveitado no seu trabalho, de que existe a capacidade de um engajamento político e comprometido com a cidadania, mas que, no entanto esse potencial é pouco explorado, esses fatores geram mal-estar. Por outro lado, a “delícia” de se ter uma postura ativa, e a possibilidade, ainda que pequena, de gerar demandas e não só esperar por elas tem sido a bandeira de alguns profissionais no SOU. A alegria de resolver um problema e o reconhecimento por parte dos pares e dos alunos; um pequeno movimento de contestação e reflexão que geram mudanças positivas são fatores que geram bem-estar e mantêm um sentimento de esperança no grupo. Muitas são as estratégias desenvolvidas por eles para contornar as situações-problema do seu dia-a-dia, desde a criação de projetos que abrem espaços para a cidadania, responsabilidade social e compromisso para uma universidade mais acolhedora.

O psicólogo é aquele que toma decisões sobre as melhores formas de agir no seu cotidiano, faz gestão das exigências não se submetendo passivamente sobre elas. Cabe a esse profissional construir, juntamente com a equipe/instituição, valores e modos de atuar, conhecer e discutir as concepções e expectativas, desconstruir representações sociais de uma atuação clínica na escola, em situações de não-adaptação do aluno e problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (2011). Concurso FUB 2009. Disponível em http://www.cespe.unb.br/concursos/FUB2009/arquivos/ED_1_2009_FUB_ABERTURA_FINAL2.PDF. Acessado em 05/05/2011.



Corrêa, J. R. A. N. (2011). Psicologia escolar e educação superior: investigação em uma faculdade de engenharia. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.

Ferreira, M. C. (2002). O sujeito forja o ambiente, o ambiente “forja” o sujeito: inter-relação indivíduo-ambiente em Ergonomia da Atividade. In: FERREIRA, M. C.; ROSSO, S. D. (Orgs.). *A regulação social do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2003. p. 21-46. Brasília.

Ferreira, M. C. (2004). Bem-estar: equilíbrio entre a Cultura do Trabalho Prescrito e a Cultura do Trabalho Real. In: A. Tamayo (org.) *Cultura e Saúde nas Organizações*. Ed. Artimed, pp 181-207. São Paulo, SP.

Ferreira, M. C. (2008). A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho?: Reflexões empíricas e teóricas. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 11, n.1, jun.2008. Disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 11 maio 2011.

Ministério do Trabalho (2011). Classificação Brasileira de Profissões. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acessado em 05/05/2011.

Serpa, M.N. F. & Santos, A.A.A. (2001). Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2001 Volume 5 Número 1 27-35 .

Universidade de Brasília (2011). Serviço de Orientação ao Universitário. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/diretorias/daia/sou.htm>. Acessado em 05/05/2011.

Universidade de Brasília (2011). Disponível em: <http://www.unb.br/sobre> . Acessado em 05/5/2011.

**ESCOLHER “ADULTESCER” NA ADOLESCENTE
CONTEMPORANEIDADE** ²³⁰

Luiza Helena Raittz Cavallet²³¹

Luciana Albanese Valore²³²

RESUMO

Nos últimos anos uma série de mudanças vem ocorrendo rapidamente na sociedade, transformando as relações humanas e constituindo a contemporaneidade. Uma das características deste tempo, que vem sendo apontada por diversos autores e até mesmo no dia-a-dia pelo senso comum, é um chamado prolongamento da adolescência. Todas as faixas etárias têm assumido determinadas características atribuídas à adolescência, diante de uma sociedade que toma esta última como um ideal cultural. Ao mesmo tempo, exige-se do jovem que faça a transição para a fase adulta. O presente trabalho buscou compreender como estas mudanças sociais e os fatores que estão nelas envolvidos têm influenciado o processo de tornar-se adulto dos jovens na contemporaneidade. A pesquisa consistiu em um estudo teórico. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir do trabalho de autores que tomam como referencial a psicanálise, com o objetivo de entender como tais mudanças têm influenciado a passagem dos jovens à idade adulta. Concluiu-se que nesta sociedade, que valoriza a juventude como um ideal de consumo, beleza e felicidade, a adolescência real – tempo de passagem angustiante, de crises, de elaboração e de construção de uma identidade própria - é dificultada e, de certa forma, negada. Sendo assim, a passagem para a fase adulta nesta sociedade adolescente (por estar também em transição e por tomar a adolescência como ideal), é uma escolha cheia de dificuldades.

Palavras-chave: Adolescência, Contemporaneidade, Tornar-se Adulto.

²³⁰ Este artigo foi baseado na monografia intitulada “Escolher ‘adultescer’ na adolescente contemporaneidade”, de Luiza Helena Raittz Cavallet, orientada por Luciana Albanese Valore, defendida em 01/12/2010 no departamento de Psicologia da UFPR.

²³¹ Graduanda em Psicologia pela UFPR. Contato: lu.cavallet@gmail.com

²³² Professora Dedicação Exclusiva da UFPR. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo- USP. Contato: luvalore@uol.com.br



INTRODUÇÃO

Entende-se neste trabalho a “contemporaneidade” como o conjunto das características do tempo atual. Esta se caracterizaria para alguns autores, como Abeche, Araújo e Inada (2003), Cardoso (2006), Lebrun (2008) e Outeiral (2003), pela queda ou esgotamento dos discursos característicos da modernidade, que legitimavam normas e costumes sociais. O esgotamento destes discursos faz da contemporaneidade um período intermediário, de transição da modernidade para um novo período que ainda não tem moldes claros, gerando um quadro social de valores contraditórios e em constante mudança (Outeiral, 2003).

Para Cardoso (2006) o tempo atual é de aguda e crítica transição, um tempo de desamparo coletivo que é fonte de intensa angústia e, para alguns, de dor psíquica. Como aponta a autora, a contemporaneidade comporta um alto potencial de transformação, possibilitando novas aberturas e outras modalidades de existência. Nestes aspectos a contemporaneidade se aproxima muito da adolescência, tempo de transição angustiante entre a identidade infantil, que já não serve mais ao indivíduo, e a identidade adulta, que ainda não se constituiu. Tendo isso em vista, escolheu-se denominar a contemporaneidade como “adolescente contemporaneidade”.

Também contribuiu para a escolha do termo “adolescente contemporaneidade” o fato de que uma das principais características deste tempo é a idealização da adolescência, como apontam Abeche, Araújo e Inada (2003), Calligaris (2000), Debert (2004), Rocha e Garcia (2008) e Salles (2005). Segundo Calligaris (2000), a adolescência está relacionada aos ideais de autonomia e liberdade, representando o sonho de liberdade dos adultos. Desta forma, as condutas adolescentes se cristalizam, se fixam e se tornam objeto de imitação e consumo.

Neste trabalho escolheu-se denominar a passagem da infância ao mundo adulto como “escolher adultescer”. Este processo é situado como uma escolha, pois partindo do referencial psicanalítico, é preciso uma aposta de que há algo do sujeito envolvido no que lhe acontece.

O processo de adultescer se dá em meio aos processos de identificação. O jovem busca seus modelos de identificação na sociedade, pois é nela que está inserido e que busca ser reconhecido. É de acordo com os princípios culturais que os sujeitos se



constituem, confirmando-os ou rejeitando-os. O adolescente formula seu projeto de vida com base nos modelos presentes em seu meio. Contudo, na sociedade atual, há uma multiplicidade de valores e modelos que estão em rápida e constante mudança e que nem sempre têm consistência. Além disso, quando o jovem busca seus modelos identificatórios nesta sociedade muitas vezes encontra sua própria imagem, tomada como ideal. Como escolher “adulterar” em uma sociedade que quer rejuvenescer? Quais os impactos no jovem e em sua passagem para a fase adulta desta configuração social em transição e da posição de estar no ideal cultural?

Frente ao contexto exposto e a estes questionamentos, delineia-se o objetivo deste trabalho, que foi compreender como estas mudanças avindas da contemporaneidade, incluindo os novos sentidos atribuídos à adolescência, têm atuado sobre a transição dos jovens para a idade adulta. Para tornar possível a realização deste objetivo mais amplo, definiram-se como objetivos específicos: 1) compreender que aspectos estão envolvidos na transição da adolescência para a idade adulta; 2) levantar as principais características da contemporaneidade envolvidas nas questões da adolescência e no processo de tornar-se adulto; 2) identificar os sentidos atribuídos à adolescência e à fase adulta na contemporaneidade; 3) compreender que aspectos estão envolvidos na transição da adolescência para a idade adulta; e, 4) a partir de tais estudos, discutir as condições desta passagem para a fase adulta na contemporaneidade.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi um estudo teórico com base na literatura psicanalítica. Os principais autores estudados foram Abeche, Araujo e Inada (2003); Alberti (2004); Birman (2006); Calligaris (2000); Debert (2004); Freud (1905); Lebrun (2008); e, Outeiral (2003). Faz-se importante lembrar que tanto a adolescência, quanto a contemporaneidade são temas com vasta bibliografia não só na psicanálise, mas em outras teorias, e que este estudo representa um recorte daquilo que foi possível abranger.

ADOLESCÊNCIA

Puberdade e Adolescência são termos diferentes, mas relacionados, como explica Outeiral (2003). A puberdade se refere ao período biológico caracterizado pelo surgimento de uma atividade hormonal responsável pelos caracteres sexuais secundários. Já a adolescência, na tese do autor, é um fenômeno psicológico e social e, sendo assim, possui diferentes configurações a depender do ambiente e sujeito



específicos. A adolescência pode tomar diversas formas de acordo com a cultura e com a vivência particular de cada jovem.

Outeiral (2003), fazendo uma análise da origem etimológica múltipla da palavra “adolescência”, conclui que esta significa aptidão para crescer, física e psiquicamente (ad-olescer), e para adoecer, sofrer emocionalmente (adolescer). Também refere um significado relacionado a causar dano ou prejuízo a alguém (dolo).

A definição de adolescência mais encontrada na literatura estudada foi a de que esta é um período de transição entre a condição infantil e a condição adulta, que demanda elaboração de perdas e lutos e a constituição de uma nova identidade. Várias mudanças estão envolvidas neste processo. Dentre elas: a modificação no corpo, que demanda a redefinição da imagem corporal; a configuração da sexualidade em moldes adultos; a substituição da relação de dependência e idealização dos pais por vínculos mais maduros, mais independentes, de maior tolerância e com relativização da idealização dos pais; a constituição de uma identidade própria a partir das diferentes identificações construídas; a continuidade no processo de estruturação do superego através das identificações.

Estas mudanças estão relacionadas com o encontro com o real, com a falta, que se dá na adolescência e com a posição que se toma a partir deste encontro, situado por Freud (1905) e Alberti (2004) como característica principal da adolescência. Segundo Freud (1905), a puberdade implica o encontro com o sexo, algo inesperado e que provoca, necessariamente, angústia, porque representa o encontro com o real, com aquilo que não pode ser dito, que não é simbolizável, para o qual não se tem palavras. E diante do que o jovem terá que se posicionar. O encontro com o real do sexo, como pontua Alberti (2004), não se reduz à relação sexual propriamente dita, mas ao encontro angustiante com as questões relativas a um posicionamento diante do masculino e do feminino.

A partir disso, Alberti (2004) define a adolescência como um trabalho psíquico de escolhas, luto e elaboração, decorrente de um encontro com o real, com a falta e o desamparo, inerentemente humanos. A autora discorre sobre a importância da elaboração da falta no Outro que ocorre na adolescência. O conceito de Outro foi formulado por Lacan e é escrito em letra maiúscula para que seja diferenciado dos demais outros, como instância à qual o bebê pode apelar no seu desamparo fundamental. O(s) Outro(s) a quem a criança recorre em seu desamparo é geralmente a mãe e o pai, ou quem ocupa tais funções.



Chegado o período de latência a imagem dos pais vai sendo relativizada e a criança começa a perceber que os pais também são falhos e não podem protegê-la do desamparo. O sujeito é, então, convocado a tomar uma posição diante da falta, da incompletude inerente ao humano. Os pais são muito importantes neste momento, pois são eles que, ao sustentarem sua própria posição, permitem ao sujeito suas próprias pesquisas. (Alberti, 2004).

A criança que buscava satisfazer a demanda dos pais para garantir seu amor e proteção contra o desamparo, pode passar a se experimentar como autor do desejo. A capacidade de desejar, de agir, de transformar é passível de transmissão. O adolescente “pensa com a própria cabeça” quando pode suportar não mais satisfazer as demandas dos pais, quando não teme mais a perda do amor deles, em parte por já ter tido provas suficientes de que não o perde facilmente, em parte porque já não é mais tanto isso que interessa. (Alberti, 2004).

Para poder se desempenhar como sujeito do desejo o jovem tem que se haver com a castração. É necessário que ele reconheça a limitação humana e que saiba que não há como escapar do desamparo fundamental intrínseco ao ser humano. O Outro não pode protegê-lo do desamparo, apenas enriquecê-lo com algum recurso para que possa encará-lo sozinho. O desejo se alimenta da castração, é porque há falta que se deseja. E é porque os pais também são castrados que os filhos podem se separar deles. (Alberti, 2004).

Porque os pais são insuficientes e imperfeitos, faltantes e castrados como os demais, as referências identificatórias podem ser relativizadas, abrindo espaço para que o adolescente encontre seus próprios jeitos e caminhos. A dificuldade consiste no fato de que a castração do Outro remete ao desamparo fundamental e para elaborá-la é preciso verificar que, apesar deste, é possível fazer algo, “fazer acontecer” (Alberti, 2004).

Entende-se que, com base nas perspectivas dos autores expostos, para que o jovem possa constituir uma identidade adulta é necessário que ele se encontre com o real, que ele encare o desamparo fundamental, a falta inerente do humano e que, a partir dos trabalhos psíquicos da infância, ele internalize o Outro, passando cada vez mais a recorrer a si próprio e a seus desejos do que aos pais e à demanda de amor dos outros. É quando o jovem pode se deparar com a falta que há em si mesmo e nos outros que ele pode estabelecer verdadeiros vínculos amorosos e com o mundo, menos narcísicos,



também assim ele pode se engajar em projetos. É porque há falta que é possível desejar e por em prática projetos de mudança.

Estas questões relativas ao desamparo fundamental, à falta no Outro, e ao desejo se fazem presentes não somente na adolescência, mas acompanham as pessoas em toda a sua vida. Segundo Cintra (2006), as separações e rituais de passagem realizados na infância são revividos e reelaborados na adolescência e ao longo da vida e constituem a tarefa principal de toda a análise.

Dolto (2004) evidencia que a sociedade de hoje não apóia os jovens a se tornarem adultos. A sociedade contemporânea dificulta esta passagem em parte por questões financeiras, pela dificuldade econômica, pela necessidade de prolongamento dos estudos e da entrada no mercado profissional, adiando outros aspectos da vida adulta. De outro lado, poderia se pensar, com base no que foi exposto neste capítulo, que a sociedade contemporânea dificulta esta passagem por negar e dificultar em parte os trabalhos psíquicos de elaboração característicos e necessários para esta travessia. Isto será exposto mais adiante. Faz-se necessário compreender as principais características da contemporaneidade.

CONTEMPORANEIDADE

Como exposto anteriormente, a contemporaneidade é um período de transição. Os discursos, paradigmas e valores da Modernidade estão sendo contestados e modificados. Este tempo é marcado pela ruptura com antigos valores, pela oferta de produtos de consumo e pela globalização. Há excesso de informações difundidas muito rapidamente. Tudo está pronto para ser acessado e consumido, exigindo pouco esforço de construção e elaboração (Abeche, Araújo & Inada, 2003; Outeiral, 2003).

A disseminação intensa e rápida de informações, a ênfase no consumo, a multiplicidade de valores e discursos e sua fluidez geram uma instabilidade e banalização de valores, pessoas, situações. Pessoas tomam características de produtos de consumo, sendo descartáveis. Na cultura marcada pelo consumismo, para que o mercado se mantenha, os indivíduos têm que estar sempre insatisfeitos e buscando a satisfação nos objetos oferecidos ao consumo (Abeche, Araújo & Inada, 2003).

Outra característica marcante da contemporaneidade é o individualismo. A liberdade, a autonomia e a valorização narcísica são os grandes ideais da pós-



modernidade. Tais ideais servem à manutenção de uma sociedade pautada no capital, e no consumo indiscriminado e sem limites (Abeche, Araújo & Inada, 2003).

A contemporaneidade é também marcada pela impulsividade. Há baixa tolerância à frustração, dificuldade em postergar a realização dos desejos e busca por descarga imediata dos impulsos (Abeche, Araújo & Inada, 2003; Outeiral, 2003).

Todos estes fatores fazem desta uma sociedade que prioriza o que é superficial. A aparência é mais importante que a essência (que o interno), o ter é mais importante que o ser e a ênfase é na materialidade. Esta é uma sociedade marcada pelo mundo das imagens e empobrecida de recursos simbólicos. Todos esses pontos reforçam uma cultura de massa: impulsiva, sugestionável e que pouco valoriza a diferença (Outeiral, 2003).

Toda a população, inclusive os adolescentes, é bastante influenciada pelos meios de comunicação. Nestes meios as promessas de uma vida melhor e de prazer através de produtos de consumo são constantes (carros trazem prestígio e uma vida ativa, cerveja atrai mulher bonita, produtos de beleza trazem felicidade). Tudo parece possível de se alcançar por meio do consumo, sendo que nada é o suficiente.

Há a ilusão de que o dinheiro pode comprar tudo – inclusive juventude e felicidade – e de que o consumo pode tamponar a falta inerentemente humana. Tenta-se, desta forma, negar a condição faltante inerente do humano e o desamparo fundamental ao qual todos estão submetidos vendendo a idéia de que “se tivermos tudo que o mercado de consumo pode oferecer, não sofreremos”.

O ideal contemporâneo de ser completo faz com que a cultura atual negue um lugar para a angústia ou a solidão, como se não existissem. (Palmeira, Mayerhoffer, Mariz & Cardoso, 2006). A “negação da falta” (o ideal de ser completo) tem impactos na adolescência, pois, como foi exposto, a elaboração da falta é um dos principais trabalhos da adolescência.

DISCUSSÃO

Após estas exposições dos conceitos de Adolescência e de Contemporaneidade, é momento de discutir, com base no que foi apresentado, as condições em que se dá a passagem para a fase adulta na contemporaneidade, isto é, de que forma as características da contemporaneidade têm atuado sobre esta transição, que é a questão norteadora e objetivo principal deste trabalho.



Foi exposto que o processo de adolecer é a passagem da condição infantil à condição adulta, que requer um longo e laborioso trabalho de luto. Adolecer implica a apropriação e a construção de uma nova representação de si, com base em identificações com os modelos presentes na sociedade e elaborados de tal forma que possam sustentar referências próprias. Como os autores estudados apontam, tais modelos identificatórios encontram-se, na contemporaneidade, empobrecidos, em constante mudança, contraditórios e massificados. Abeche, Araújo e Inada (2003) e Outeiral (2003) referem que o contexto social não propicia o estabelecimento de um projeto de identificação necessário para a ascensão ao mundo adulto.

De um lado a falta de referenciais claros, de outro a abundante oferta de tecnologias de informação que comunicam pela imagem e que remetem o adolescente à mídia. A televisão e a internet acabam por ter mais influência nos jovens que os pais e a escola. Por consequência, a criança e o jovem são educados a partir dos valores e modelos da mídia, frequentemente relacionados ao consumo, à imagem narcísica do corpo, ao empobrecimento da ética e do respeito ao outro. Observa-se que a lógica do capital, do consumo, é o princípio mais difundido nestes meios. A ideia enganosa que predomina é a de que com poder aquisitivo se pode tudo, sendo que, ao mesmo tempo, nada é suficiente.

Tudo parece ser possível de comprar, inclusive a tal “felicidade”, tão procurada pela humanidade, e a “juventude”, que passa a ser significada por um modo de consumo “adequado”, de quem sabe “aproveitar a vida”. Tenta-se, desta forma, negar ou proteger-se da condição faltante, da angústia, da solidão e do desamparo fundamental, ao qual todos estão submetidos (Palmeira et al., 2006). Esta negação tem impactos na passagem para a fase adulta, pois, como foi exposto, a elaboração da falta é um dos principais trabalhos da adolescência e não se elabora aquilo que se nega.

A elaboração da falta é necessária para a transição para a fase adulta, pois propicia o estabelecimento de uma economia de desejo, ao invés da demanda de amor e proteção do Outro. Esta também possibilita o estabelecimento de relações menos idealizadas com os pais, nas relações amorosas e consigo mesmo.

Se sociedade de consumo funciona de forma a iludir os indivíduos de que se pode tudo, de que o consumo pode tamponar toda a falta, como se pode pensar as consequências na subjetividade dos jovens desta sociedade que nega a falta, e cujos principais valores são o individualismo, o imediatismo e o consumismo? Parece que as consequências têm sido:



1. Uma interferência no desenvolvimento dos jovens, em sua capacidade de pensamento simbólico e na estruturação de seu superego;
2. Uma modificação na constituição da posição de desejante, sendo que os jovens parecem ficar na etapa anterior, de demanda de amor do outro, buscando fugir do desamparo, ou na satisfação imediata dos impulsos;
3. Uma cultura em que as passagens ao ato são muito mais incidentes, colocando o jovem em situação de risco e em conflito com a lei;
4. A falta de respeito na relação com os outros, de forma que não se leva em consideração a existência dos outros como indivíduos separados e diferentes;
5. A estruturação de uma cultura de massa, em que os sujeitos seguem os ditames do consumo e não seus próprios desejos, sem se diferenciar como individualidades, justamente neste tempo em que buscam construir uma identidade própria;
6. O prolongamento da dependência dos pais e de outras pessoas, e consequentemente, da adolescência.

Segundo Abeche, Araújo e Inada (2003), os jovens pagam o preço da recusa da castração imposta pelos adultos. Se os adultos não têm encarado a dificuldade de desapegarem-se da ideia do filho como projeto narcísico e se a sociedade nega a falta através da lógica do consumo que tudo pode, o jovem do ideal parental de hoje carrega o peso de um ideal de perfeição, de que poderia estar aquém da castração. O preço a ser pago se dá no real, na passagem ao ato. Lebrun (2008) aponta que o modo como o jovem lida com a própria falta e com as renúncias que deve fazer em prol das leis civilizatórias passa pela forma como a geração anterior lida com suas próprias questões com a falta.

Antes, o amor dos pais pelos filhos, e a perda deste, era um dos fatores que possibilitava as renúncias necessárias por parte dos filhos, para a implantação de uma economia do desejo. Mas a situação se inverteu, são os pais que fazem renúncias com medo da perda do amor dos filhos. Sem a educação necessária que deveria ser dada pelos pais, através da colocação de limites, os indivíduos encontram-se despreparados para lidar com a própria restrição, inerente à condição humana (Abeche, Araújo & Inada, 2003).

Tornar-se adulto é uma escolha! Em parte consciente em parte inconsciente. Faz-se a escolha mediante uma promessa, a de que há algo lá a ser conquistado. Pois



bem, que é isso que leva um jovem a querer se tornar adulto? Dentro dos parâmetros da modernidade, o lugar do adulto era socialmente visto como privilegiado, mas também como lugar de responsabilidade.

Mas nos últimos tempos, houve uma modificação na representação social da juventude e da fase adulta. De um tempo de repressão extrema do jovem, que deveria esperar ser adulto para usufruir de certos prazeres, passamos a um tempo em que o jovem pode usufruir tudo sem arcar com nada. Alguns autores avaliam que este seria o resultado de uma geração que não quis repetir com seus filhos a repressão que sofreu na juventude. Outros avaliam que a adolescência foi inventada desta forma como consequência do desejo inconsciente dos adultos, de viver sua vida como tal. Mas, independentemente do motivo para que a adolescência se configure hoje de tal forma, há que se refletir: se o jovem pode desfrutar de todos os desejos que tiver, sendo sustentado pelos pais e não precisando arcar com as consequências de suas ações, o que pode impulsioná-lo para adentrar na fase adulta?

A necessidade que o ser humano tem de fazer parte, ser reconhecido pelo grupo em sua cultura, a necessidade de ser reconhecido pelos adultos enquanto igual poderia ser um fator que motivasse a passagem para a fase adulta. Mas se o grupo adulto reconhece o adolescente como objeto de admiração e inveja, por que este vai desejar ser adulto?

O significado do que é ser um adulto se modificou na contemporaneidade. Como evidencia Debert (2004), a imagem de adulto, até então vinculada à maturidade, responsabilidade e compromisso, passa a representar a visão negativa de um consumidor inábil que se mostra incapaz de desfrutar das receitas para uma vida saudável e prazerosa. A juventude perdeu a conexão com uma determinada faixa etária e se transformou em um bem, num valor que pode ser conquistado a qualquer idade com a adoção de estilos de vida e formas de consumo “adequadas”.

A juventude como valor, que se caracteriza por formas de consumo, através do poder aquisitivo, não é acessível a todos. Apesar disso, “ser jovem” é visto como responsabilidade individual. Levando em conta a desigualdade social, pode-se pensar na auto-depreciação que sofrem aqueles que não têm acesso a esses padrões de consumo. O que assemelha todas as classes sociais é o fato de que, as promessas do mercado de consumo parecem criar a ilusão de que é possível, sim, através do consumo, ser “feliz” e “completo”.



Há hoje uma valorização excessiva da aparência, da beleza, um culto ao corpo. A estética é um dos aspectos que mais movimenta o mercado de consumo, gastam-se todos os esforços e verbas em prol do “melhor corpo”, do “melhor visual”. Ensimesmados, os indivíduos deixam de exercer sua ação no mundo e ficam, como narciso, a admirar sua própria imagem deixando a vida passar. E o mito de Narciso representa exatamente o indivíduo que se recusa a se ver como incompleto, como alguém que precisa dos outros. A beleza do corpo é mais valorizada do que a beleza de caráter e a inteligência. Ser inteligente, nos tempos atuais, parece corresponder a “saber se dar bem”.

Há um conflito entre o significado da condição “adulta” e a cultura contemporânea. O herói contemporâneo, como aponta Outeiral (2003), é narcísico, individualista, oportunista, faz o que for preciso para conquistar seus objetivos individuais, tendo o mínimo de prejuízo, podendo, de preferência, não arcar com o preço de nada. Se ser adulto significa bancar-se (financeira e subjetivamente) e relacionar-se (levando em consideração a existência dos outros), pode-se dizer que o herói contemporâneo não é adulto, ou é um adulto perverso. Banca-se à custa dos outros (o que soa muito mais adolescente do que adulto), uma vez que não arcaria com os custos materiais e morais de seus atos. As relações deste herói com os outros soam muito pouco adultas, de forma que o outro não é reconhecido enquanto alteridade.

O jovem encontra-se em meio a uma sociedade impregnada por indicativos que: 1) pouco estimulam seu desenvolvimento, sua criatividade e seu pensamento; 2) negam a falta que deveria ser por ele elaborada; 3) incentivam o consumo exacerbado como “solução” para tudo; 4) tomam como valor o individualismo e o narcisismo onipotentes; 5) entendem o adulto como um “mau consumidor”, alguém que não sabe aproveitar a vida. Como pode o adolescente querer fazer a passagem para a vida adulta em meio a todas estas circunstâncias?

Afetivamente privados e fragilizados pelo excesso de proteção ou falta de oportunidades, eles têm mais dificuldades para aprender a se virar. Consequentemente, a infantilização de sua condição se prolonga, de forma que a adolescência se arrasta para além dos limites desejáveis e acaba por invadir a idade adulta. Assim, essas duas fases de existência tendem a se confundir e se superpor (Birman, 2007).

Cardoso (2006) aponta as possíveis consequências deste tempo: um nítido aumento nos quadros patológicos de maior gravidade, da prevalência das atuações e das passagens ao ato e do apelo a mecanismos mais arcaicos e elementares, implicando



precária elaboração. Tais fatores sinalizam a intensificação de um estado de desamparo e de desorientação subjetiva, principalmente em adolescentes e jovens adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que, nesta sociedade que tanto valoriza a juventude como um ideal de consumo, beleza e felicidade, a adolescência real, como tempo de passagem angustiante, de crises, de elaboração e de construção de uma identidade própria é dificultada e, em partes, negada.

Deve-se levar em conta que a contemporaneidade também é um período de transição, entre a modernidade e um tempo que a irá substituir. Novas configurações estão sendo construídas. Como aponta Cardoso (2006), mesmo que a transição provoque crise, angústia e dor psíquica, todo o período de transição comporta um potencial de mudança positivo, possibilitando novas aberturas e outras modalidades de existência. Assim é na contemporaneidade e também assim é na adolescência: traumáticas, agressivas, impulsionadas por rupturas e perdas, e, comportando novos ganhos.

É particularmente difícil, como aponta Dolto (2004), passar por um momento de transição quando a própria sociedade se encontra em transição. Levando em conta o que este estudo indica, a dificuldade aumenta na contemporaneidade, em que valores fundamentais para a civilização humana estão sendo modificados e parece que a humanidade está chegando a um ponto crítico de sua existência. Apesar disso, deve-se acreditar no potencial humano, na força da pulsão de vida, que em outros momentos históricos de crise, foi capaz de reverter destinos que pareciam certos. Pode-se acreditar no potencial transformador dos próprios adolescentes, que muitas vezes tomam para si causas sociais e são grandes agentes de mudanças.

Contudo, como apontam os autores estudados, o destino dos jovens e da sociedade não deve ser deixado ao acaso. Os pais, a escola, a psicanálise e a sociedade como um todo precisam interrogar-se e interrogar sua prática. A realidade está inevitavelmente sensibilizando tais instâncias para a questão da adolescência, da importância e fragilidade deste período. É preciso incentivar não apenas ações isoladas com este público, mas um movimento social neste sentido, inclusive através de políticas públicas.



Aos pais cabe acompanhar o jovem na adolescência, sem desistirem de estar presentes pelas dificuldades impostas neste período. É fundamental que sustentem a própria posição de pais e de exceção. O modo como eles lidam com a própria falta e o próprio desamparo perpassa o modo como o jovem pode lidar com estas questões. Para tanto, muita vezes os pais precisam de auxílio. A escola e a psicanálise podem servir neste sentido sustentando seus lugares e auxiliando também o jovem. Para isso é preciso o questionamento constante sobre os limites do seu papel na vida do jovem, para que não se excedam na tênue fronteira entre dar suporte e interferir.

Considerando as escolas como um dos principais espaços de favorecimento do desenvolvimento, Outeiral (2003) aponta três elementos úteis para ajudar estas a auxiliar os jovens a encontrarem um lugar. O primeiro elemento é o olhar para a criança com um novo olhar, propiciando a ela subjetivação e historicização, atentando para a diferença entre o ensinar (colocar para dentro os conteúdos) e o educar (possibilitar o desenvolvimento nos ritmos e potenciais individuais). É preciso recusar-se a impor o modelo fordista, de velocidade e alta produção nas escolas. Um outro elemento é o educar para brincar. O brincar como exercício da criatividade é essencial para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança. O terceiro elemento é educar para pensar, resgatando a função de elaboração do pensar, perdida na contemporaneidade. É necessário que a escola preserve os valores essenciais da sociedade e, ao mesmo tempo, esteja aberta ao progresso e ao novo (Outeiral, 2003).

A psicanálise fornece ao jovem e à sua família um espaço de escuta diferenciado, em que as questões humanas, que provocam angústia e conflitos, podem ser elaboradas. Os impasses da adolescência são fundamentais não só na adolescência, mas em toda a vida. Eles estão sempre retornando e demandando elaboração. Não cabe à Psicanálise localizar o que “desfunciona” na adolescência, como aponta Alberti (2004), mas se faz importante pensar em um momento da vida tal como a adolescência, tão cheio de angústias e de possibilidades de transformações, não só individuais como sociais.

À sociedade de forma geral cabe repensar seus valores. A cultura do consumo passa por cima de princípios básicos de humanização. A desigualdade social, a devastação do meio ambiente, a superficialidade das pessoas, são todas marcas de uma sociedade que prima pelo mercado de consumo em detrimento de todo e qualquer valor. Cada um dos indivíduos que compõe a civilização pode fazer muito para resgatar princípios básicos, que parecem estar sendo perdidos. Paradoxalmente, as pessoas



parecem cada vez mais revoltadas e, ao mesmo tempo, imobilizadas para mudanças sociais. Como pensar esta contradição?

O presente estudo buscou compreender como é a vivência do adolescente e sua passagem ao mundo adulto na contemporaneidade. Todo trabalho apresenta suas limitações. Não foi possível explorar de forma mais ampla a vasta bibliografia na área, nem a bibliografia dentro da perspectiva psicanalítica. É necessária a continuação deste estudo, para um maior contato com outras bibliografias. Um estudo sobre as contribuições de Freud para a compreensão da adolescência e de como a cultura atual impacta nela seria necessário. Também seriam importantes pesquisas que buscassem na prática compreender como é esta passagem nas palavras dos próprios adolescentes.

Não se pode através de um estudo como este compreender como é a vivência particular de cada adolescente nesta empreitada que é a adolescência e suas especificidades, mas pode-se fazer uma aproximação da complexidade dos fatores envolvidos e refletir sobre os aspectos da contemporaneidade que dificultam o trabalho psíquico na adolescência, a partir da visão dos autores sobre o tema.

Através desse estudo, foi possível compreender que a vivência adolescente, apesar de muito particular, envolve aspectos que extrapolam o jovem, como a cultura onde está inserido, os valores e características dela, bem como as instituições que o cercam, escola e família, dentre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeche, R. P. C.; Araújo, J. da S.; Inada, J. F. (2003, Novembro). Os percalços enfrentados pelos adolescentes na construção da subjetividade na contemporaneidade. Trabalho apresentado no Seminário Ética e Política: fundamentos teóricos. Acesso em 23 de junho, 2010, em [http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Regina Abeche Juliana da Silva Araujo Jaqueline Feltrin Inada.pdf](http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Regina_Abeche_Juliana_da_Silva_Araujo_Jaqueline_Feltrin_Inada.pdf)

Alberti, S. (2004). O adolescente e o Outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Birman, J. (2006). Tatuando o desamparo: A juventude na atualidade. In M. R. Cardoso (Ed.), Adolescentes. São Paulo: Editora Escuta.



_____. (2007). Laços e desenlaces na contemporaneidade. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, 40 (72), 47-62, 2007.

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.

Cardoso, M. R. (2006). Apresentação. In M. R. Cardoso (Ed.), *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta.

Cintra, E. M. U. (2006). Adolescência prolongada. In M. R. Cardoso (Ed.), *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta.

Debert, G. G. (2004). A Cultura adulta e juventude como valor. Trabalho apresentado no ST13 Imagens da Modernidade: Mídia, Consumo e Relações de poder. Caxambu. Acesso em 11 de outubro, 2010, em <http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/CulturaAdulta.pdf>

Dolto, F. (2004). *A causa dos adolescentes*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

Freud, S. (1996). Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. In J. Strachey (Ed. And Trans.), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago. (Original work published 1905)

Lebrun, J.P. (2008). Incidências da mutação do laço social sobre a educação. In J.A.P. Gediel & V.R. Mercer (Eds.). *Violência, paixão & discursos: o avesso dos silêncios*. Porto Alegre: CMC.

Outeiral, J. (2003). *Adolescer – Estudos Revisados sobre Adolescência*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Revinter.

Palmeira, C. G.; Mayerhoffer, E. L.; Mariz, N. N.; Cardoso, M. R. (2006). Desamparo e Melancolia na adolescência contemporânea. In M. R. Cardoso (Ed.), *Adolescentes*. São Paulo: Editora Escuta.



Rocha, A.P.R.; Garcia, C.A. (2008). A adolescência como ideal cultural contemporâneo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(3), 622-631.

Salles, L.M.F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.



ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NO TRABALHO JUNTO A CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Edalcléia Soraya Cavalheiro – Faculdade Guairacá

cleiasoraia@yahoo.com.br

Karolina Siebert Sapelli – Faculdade Guairacá

karol_sapelli@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as atividades de estimulação essencial realizada na Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAE), destacando seus benefícios para crianças de 0 a 4 anos com síndrome de Down. Foram abordadas questões referentes as características do trabalho de estimulação essencial junto às crianças com síndrome de Down, descrevendo o programa de estimulação essencial, destacando suas atividades, habilitação, estrutura física, planejamento das orientações, as (AVD's e AVP's), a importância atribuída pelos profissionais que atendem crianças com síndrome de Down e por fim refletir sobre os benefícios dessas atividades. Para atingir os objetivos da pesquisa adotou-se como referencial metodológico a pesquisa descritiva, explicativa, qualitativa e documental. Participaram deste estudo 4 (quatro) professoras que atuam nas turmas de Estimulação Essencial da Associação de Pais e Alunos Excepcionais (APAE). Como alternativa de preservar a identidade das participantes, as mesmas foram identificadas através de letras, como: P1, P2, P3 e P4. Portanto, devido à escassez de pesquisas na literatura científica a respeito da estimulação essencial no contexto da síndrome de Down, propõe-se que estudos adicionais sejam feitos.

Palavras-chave: Educação especial; síndrome de Down; estimulação essencial.

INTRODUÇÃO

A estimulação essencial é definida como uma técnica terapêutica que pretende abordar, diversos estímulos que podem intervir na maturação da criança, com a finalidade de estimular e facilitar posturas que favoreçam o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com alguma deficiência (RIBEIRO *et al*, 2007). Entende-se que estimulação significa proporcionar a criança diversos tipos de oportunidades para experimentar, explorar e brincar com os objetos que estão redor dela e isso inclui



movimentos corporais, o uso de todos os sentidos, principalmente a visão, audição e tato (WERNER *apud* PAINERAS, 2005).

Estimular ou intervir é importante para qualquer criança, com ou sem atraso no seu desenvolvimento, pois o atraso pode estar relacionado à carência de estimulação e oportunidades adequadas para a idade e as situações de privação social e sensorial, influência no desenvolvimento da criança (PAINERAS, 2005).

No caso da criança com síndrome de Down, esta apresenta como anormalidade básica a presença de uma quantidade extra de material do cromossomo 21, onde toda a condição do paciente é causada por este excesso de material genético, pois a maioria dos afetados possui um cromossomo extra, em todas as células do organismo. Ao invés de ter um par de cromossomos 21 (um proveniente da mãe e outro do pai), o paciente tem 3 cromossomos 21, por isso denominada trissomia 21 (LEFÉVRE, 1981a). Assim entende-se que as pessoas com síndrome de Down, apresentam várias conseqüências do excesso de material genético, proporcionando dificuldades na aprendizagem de certas tarefas, na sua consolidação e precisando de muita repetição e prática, pois esquecem com facilidade o que aprende, ao menos que tenham oportunidades para consolidar o que apreenderam.

Neste contexto o objetivo desta pesquisa é analisar as atividades de estimulação essencial realizada na Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAE) de um Município do interior do Estado do Paraná, destacando seus benefícios para crianças de 0 a 4 anos com síndrome de Down. Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram realizar o levantamento bibliográfico sobre as características do trabalho de estimulação essencial junto a crianças com síndrome de Down; descrever o programa de estimulação essencial implantado na APAE, destacando suas atividades, habilitação, estrutura física, planejamento das orientações, ajuda a criança para desenvolver atividades de vida diária e vida prática (AVD's e AVP's) e a importância atribuída a tal programa pelos profissionais que atendem crianças com síndrome de Down e por fim refletir sobre os benefícios das atividades de estimulação essencial para crianças com síndrome de Down.

Para atingir os objetivos desta pesquisa adotou-se como referencial metodológico a pesquisa descritiva, explicativa, qualitativa e documental. Uma vez que permitem compreender o processo de estimulação essencial nas crianças com síndrome de Down, analisando os benefícios deste programa.



De qualquer modo, este estudo é de extrema relevância científica e social, proporcionando maiores informações sobre os processos de estimulação essencial e os conhecimentos acerca das atividades desenvolvidas com as crianças com síndrome de Down.

De acordo com a literatura consultada a estimulação essencial proporcionada à criança desde os primeiros meses de vida, será à base da aprendizagem posterior e dão uma matriz de aprendizagem que será utilizada em idades mais avançadas, além dos benefícios no desenvolvimento motor, lingüísticos, perceptivos, cognitivos e sócio-emocionais. Nesse sentido, a criança necessita ser encaminhada para programas de estimulação essencial o mais precocemente possível, como forma de adquirir ganhos em diversos aspectos, devido às conseqüências provocadas pela síndrome. Assim o programa de estimulação essencial, aborda os procedimentos preventivos e de intervenção precoce voltados ao desenvolvimento das crianças.

Neste contexto, recomendam-se novas investigações a respeito da estimulação essencial no contexto da SD, tendo em vista a escassez de publicações no âmbito nacional, sendo enfatizado principalmente na literatura internacional proporcionando uma análise descontextualizada com a realidade brasileira.

MÉTODO

Participantes:

Participaram deste estudo 4 (quatro) professoras que atuam nas turmas de Estimulação Essencial da Associação de Pais e Alunos Excepcionais (APAE) de um Município do interior do Estado do Paraná.

Como alternativa de preservar a identidade das participantes, as mesmas serão identificadas através de letras, como: P1, P2, P3 e P4.

P1 e P2 são graduadas em Educação Física, P3 é graduada em Pedagogia e a P4 é graduada em História.

Instrumentos:

Os instrumentos para a coleta de dados foram: um roteiro de entrevista semi-estruturada composto por 5 (cinco) perguntas dirigidas aos participantes, um gravador e o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Aspectos Éticos da pesquisa:



A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP) da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO sendo aprovada por meio do parecer 027/2010.

Procedimentos:

Inicialmente foi realizado contato informal com a diretora da APAE, que indicou a responsável pela coordenação das turmas de Estimulação Essencial, para autorização do início da pesquisa nesse local. Foi realizado o contato individual com cada professora para expor os objetivos da pesquisa e agendar previamente as entrevistas.

A entrevista individual iniciou-se com a P1, onde a mesma foi convidada a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, recebendo a cópia deste.

A entrevista com a P2 seguiu os mesmos procedimentos aplicados com a P1. Neste mesmo dia foi realizado a consulta e estudo do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Este documento contém todo o histórico da escola, estrutura de funcionamento, plano docente das turmas de Estimulação Essencial e organização escolar/pedagógica.

Por fim, as duas últimas entrevistas com P3 e P4 ocorreram na Sala dos professores.

A partir da leitura das entrevistas, foram destacados e agrupados em três categorias temáticas e subdividida em subcategorias que surgiram a partir dos relatos das participantes, que assim foram denominadas:

1) Estudo dos documentos da Escola referentes ao Programa de Estimulação Essencial junto às crianças com síndrome de Down; 1.1 Objetivos do Programa.

2) Observação da estrutura física, planejamento das orientações e a importância atribuída pelos profissionais que intervêm junto à população estudada; 2.1 Como o programa é desenvolvido.

3) Benefícios das atividades de estimulação essencial observados nas crianças com síndrome de Down participantes do programa.

Os dados obtidos nas entrevistas e por meio da consulta ao Projeto Político Pedagógico foram comparados para identificar o que era consenso e o que era incompatível neste conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



1. Estudo dos documentos da Escola referentes ao Programa de Estimulação Essencial junto às crianças com síndrome de Down:

Nesta categoria foram destacados os objetivos do programa de estimulação essencial por meio de consulta do Projeto Político Pedagógico da Instituição e dos relatos das professoras que trabalham com essas turmas.

1.1 Objetivos do Programa

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2009), o objetivo da Educação Essencial é proporcionar as crianças um desenvolvimento tão harmônico quanto possível, além de diminuir os efeitos dos transtornos, como também evitar o aparecimento de outras patologias decorrentes das situações em que elas se encontram, garantindo melhores evoluções nas etapas posteriores.

Cabe salientar que o propósito da Estimulação Essencial, nesse caso, não é de transformar o comportamento das crianças comparando-se com aquelas sem deficiência, mas prevenir, detectar, minimizar, recuperar ou compensar as deficiências e seus efeitos (Ministério da Educação e do Desporto, BRASIL, 1995).

São beneficiadas por esse atendimento as faixas etárias de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentam características que apontam para distúrbios de desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo, emocional e linguagem.

Portanto, para que a APAE realize suas atividades a instituição está credenciada ao Sistema Único de Saúde (SUS) e conta com uma equipe multiprofissional, de: Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Médicos, Psicólogos, Pedagogos, Terapeuta Ocupacional, Professores especializados e equipe de atendentes com treinamento específico aos educandos. Na visão de Dessen e Costa Júnior (2005), em qualquer projeto de intervenção, seja precoce ou preventiva, há necessidade de uma equipe multiprofissional que atue de forma dinâmica e integrada.

Assim, entende-se que para obter êxito no desenvolvimento da criança por meio da estimulação essencial, além do apoio familiar é necessária a equipe multidisciplinar trabalhando todas as áreas deficitárias, pois cada função será estimulada numa sequência cuidadosamente planejada por estes especialistas (LEFÉVRE, 1981a).

Na opinião da entrevistada P3 **“NÓS PROCURAMOS ATRAVÉS DAS ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO TRAZER A CRIANÇA COM A SÍNDROME DE DOWN O MAIS PRÓXIMO POSSÍVEL DO NORMAL, PORQUE ESSAS CRIANÇAS POSSUEM UM DESENVOLVIMENTO MAIS**



LENTO E UM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL, ENTÃO DEVEMOS ENSINÁ-LAS E AJUDÁ-LAS REFORÇANDO OS ESTÍMULOS DE UMA FORMA QUE ELA VÁ APRENDENDO LENTAMENTE (sic)”. Conforme encontrado na literatura, as crianças com síndrome de Down têm uma mistura de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem mais lentos (CUNNINGHAM, 2008).

Essa criança com síndrome de Down apresenta reações mais lentas do que as outras crianças; isso altera sua interação com o ambiente, assim como o processamento das informações ocorre de forma diferenciada, tendo como conseqüências dificuldades de aprendizagem que levarão o indivíduo a conflitos ainda mais sérios, pois à medida que a criança cresce, as diferenças mostram-se maiores, já que as dificuldades da aprendizagem alteram o curso do desenvolvimento (VOIVODIC e STORER, 2002).

2. Observação da estrutura física, planejamento das orientações e a importância atribuída pelos profissionais que intervêm junto à população estudada

Nesta categoria inicia-se com a estrutura física disponível para atender as crianças com síndrome de Down na estimulação essencial na APAE.

A sala de aula destinada às crianças com síndrome de Down é utilizada no período da manhã pelas entrevistadas P3 e P4 e no período da tarde a P1 e P2. Cada professora é responsável por 6 (seis) alunos, mas as duas realizam as atividades na mesma sala. Esta sala é toda adequada às necessidades especiais das crianças e toda a forma de estimulação possível, como: tapete especial, tatami, piscina de bolinhas, caixa de percepção tátil, brinquedos lúdicos e sonoros, bola bobath, fantoches, jogos, lanterna, espelho, materiais com diferentes texturas, livros sensoriais e infantis, CDs, músicas relaxantes, sapatos, esponja, toalha, pinico, dado pedagógico, cavalo de borracha, carrinhos, andador, massinha de modelar, potes, caixas e cestos, cadeiras, banheira, mesa, objetos de várias formas e cores, apitos, cornetas, bolinhas de isopor, gravuras e fotos de família (Projeto Político Pedagógico, 2009). Por isso as atividades devem ser centradas em coisas concretas e manuseadas pelos alunos, além das experiências devem ser adquiridas no ambiente do próprio aluno (SILVA, 2002).

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995), essa estrutura física é considerada, como: "Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais", ou seja, refere-se ao conjunto de contatos humanos adequados, como diálogos, brincadeiras, exploração de objetos e espaços, com a finalidade de estimular a criança e enriquecer seu desenvolvimento global. Como relatado por uma das entrevistadas **“ATUALMENTE A SALA DA EDUCAÇÃO ESSENCIAL É**



TODA ADAPTADA, COM BASTANTE ESTÍMULO VISUAL, TÁTIL, LÚDICO ETC (sic)” (P3).

Nessa estrutura física da APAE está incluída a Clínica da Saúde, que é composta por profissionais de Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e uma Médica voluntária. As crianças da APAE são atendidas por esses profissionais na medida em que eles necessitam do atendimento. Nessa perspectiva, trata-se de uma abordagem multidisciplinar, fundamentada na superação dos limites dos campos de conhecimento de cada especialidade, conservando, contudo, o núcleo básico de atuação de cada uma (BRASIL, 1995).

Na opinião de P1 a estimulação essencial não existe sozinha, ela é um tripé: professores, profissionais da saúde e a família. A avaliação da necessidade de atendimento é realizada entre, o professor, o profissional da saúde e a família. **“NECESSITAMOS DESSE TRABALHO EM CONJUNTO, SENÃO NÃO HÁ PROGRESSO(sic)”**. Por isso as intervenções na estimulação essencial necessitam da participação ativa dos familiares, no qual contribuem satisfatoriamente no desenvolvimento da criança.

Segundo a P1, a interação com os profissionais da saúde acontece também por meio de orientações. Geralmente eles descrevem como os professores devem trabalhar com determinada criança, por exemplo: **“COMO PODERÍAMOS TRABALHAR PARA QUE AQUELE ALUNO TENHA MENOS ACELORÉIA (SALIVAÇÃO EXCESSIVA), ENTÃO ELES FAZEM UMA ORIENTAÇÃO POR ESCRITO E NÓS EXECUTAMOS (sic)”**. Essa delegação de funções ao professor responsável pela turma está descrito nas orientações em relação à estimulação essencial pelo Ministério da Educação e do Desporto, algumas responsabilidades próprias a cada profissional podem ser executadas por outros, ou seja, o educador é responsável pelas tarefas de avaliação e de intervenção, mas sempre que receba orientação ou supervisão nos aspectos atinentes a outras especialidades. Cabe aos membros da equipe proporcionar a complementação do atendimento, sempre que necessário por meio do encaminhamento a outros profissionais (BRASIL, 1995).

Lefèvre (1981b) descreve que a criança Down desde o seu nascimento apresenta distúrbios relacionados à comunicação e a expressão, como dificuldade para sugar, deglutinar, mastigar, controlar os movimentos dos lábios e da língua, isto ocasiona atraso na articulação dos movimentos que compõem a fala expressiva. Nesse contexto, a fonoaudiologia atua no desenvolvimento da fala, contribuindo para o



progresso da articulação dos sons e da habilidade verbal na construção da linguagem (verbal e não-verbal).

Em relação à Psicologia, Lefèvre (1981b) relata que a psicoterapia se dirige a solução dos problemas emocionais que as crianças apresentam como distúrbios de personalidade e de comportamento, pelo qual a família não consegue resolver. Em função disso, a autora sugere algumas questões que podem ser trabalhadas no tratamento:

Orientar a família em relação às dificuldades emocionais da criança, interpretando para os pais as necessidades de seus filhos, seus medos, conflitos, hostilidades e desejos. Proporcionar à criança meios de expressão, possibilidade de sucesso e valorização. Ressaltar aos pais os aspectos positivos da criança, para que haja reforço das atividades mais maduras, normalizando o nível de exigência da família. A terapia familiar ou o aconselhamento familiar são muitas vezes necessários, contribuindo para a solução de muitos problemas (LEFÉVRE, 1981b, p. 71).

Na opinião da P2, na psicologia a interação é muito forte, principalmente no início da descoberta da síndrome de Down, ou seja, a fase de luto dos pais. **“EXISTEM CASOS DE PAIS QUE DESCOBRIRAM A SÍNDROME QUANDO O BEBÊ JÁ TINHA 6 OU 10 MESES E SEPARAM-SE APÓS A DESCOBERTA, ENTÃO A PSICOLOGIA NOS AJUDA A CONVERSAR COM OS PAIS, VERIFICAR O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA FAMÍLIA E OFERECER APOIO(sic)”**. Nesse trecho, é possível verificar a importância da interação do profissional com a família, principalmente na superação dos problemas emocionais surgidas com a vinda de uma criança com síndrome de Down e também pela passagem à fase do luto.

Por isso, o atendimento psicológico nesse momento inicial tem como objetivo principal auxiliar no processo de aceitação e esclarecimentos em relação à nova realidade que se apresenta. De acordo com especialistas da área, para que os pais possam atender as necessidades, prioridade e urgência do bebê, eles também precisam de cuidados, vivenciarem os sentimentos de perda e tempo para pensar e rever as expectativas que foram criadas no período da gestação e agora não podem se realizar da maneira idealizada inicialmente. Muitos sentimentos contraditórios surgem, então é importante ter um espaço para expressá-los e compreendê-los de forma construtiva (ASSOCIAÇÃO REVIVER DOWN, s/d).



Neste contexto, outro profissional envolvido na estimulação essencial é o fisioterapeuta. Segundo Lefèvre (1981b) a fisioterapia se dirige à motricidade global, isto é, aos movimentos do corpo todo ou dos membros, através de técnicas especiais procurando eliminar as reações patológicas. No caso da criança com síndrome de Down, pode ter dificuldades em evoluir motoramente nos primeiros anos de vida, por isso é importante o estímulo com a fisioterapia, para ajudá-lo a se desenvolver com mais rapidez e eficácia.

Em relação ao planejamento das atividades, as orientações são baseadas no Plano Docente da Educação Essencial e de acordo com as quatro entrevistadas o planejamento são organizadas semanalmente, como relatado por duas entrevistadas **“NÓS ELABORAMOS TODAS AS ATIVIDADES QUE VAMOS DESENVOLVER NA SEMANA E REGISTRAMOS NO SEMANÁRIO** (sic) P1 e P2. Inclusive são trabalhadas as cinco áreas, ou seja, área sensório perceptivo; área de autocuidado; área motora; área de linguagem e comunicação e área sócio-emocional, todas integradas e intercaladas para serem trabalhadas diariamente nas atividades desenvolvidas com as crianças.

Portanto, o trabalho pedagógico nos programas de estimulação essencial deve ser estruturado, permanente e os profissionais envolvidos devem tomar cuidado com o uso indiscriminado de estímulos não específicos (PUESCHEL, 1993).

2.1 Como o programa é desenvolvido

A subcategoria como o programa é desenvolvido, traz as atividades da Educação Essencial a partir da estimulação das cinco áreas essenciais: área sensório perceptivo; área de auto cuidado; área motora; área de linguagem e comunicação e sócio-emocional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

Segundo o P.P.P. (2009) a área sensório perceptivo tem como objetivo estimular as diferentes percepções sensoriais explorando substâncias e materiais diversos visando a integração dos estímulos e a compreensão do ambiente onde vive. Os conteúdos estruturantes trabalhados nessa área são: percepção visual; percepção auditiva; percepção gustativa; percepção olfativa; percepção tátil e sinestésica. De acordo com Bibas e Duarte (2009), o desenvolvimento dos sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar) são vias de entrada para levar informações ao cérebro, ou seja, são caminhos para aprendizagem.



Nesse sentido, a área sensório perceptivo é desenvolvida com diversos materiais, que são elaboradas pelas entrevistadas e de acordo com a necessidade de cada aluno. Um exemplo ocorre na percepção visual, que são trabalhadas com lanternas, celofane, cores definidas e com materiais específicos. **“SÃO EMITIDOS SONS PARA OBSERVAR SE A CRIANÇA ACOMPANHA O OLHAR DOS OBJETOS E RESPONDE AOS ESTÍMULOS(P1 e P3)”**. Assim, tanto os objetos que emitem sons como os objetos que interessam a visão do bebê devem ser oferecidos para que ela explore e manipule, ou seja, é preciso que a criança saiba seguir com os olhos todas as coisas que passam diante dela, que saiba abranger todo o campo perceptivo, que ouça e reconheça pela audição como se sucede o ritmo no tempo, nos diversos ruídos e variados instrumentos (LEFÉVRE, 1981b). É importante salientar que as entrevistadas recebem orientações do oftalmologista orientando como se deve estimular no campo visual e tátil das crianças.

Na percepção gustativa, a entrevistada relata **“A MAIORIA DE NOSSOS BEBÊS ESTÃO INICIANDO O ALIMENTO, ENTÃO NÓS FAZEMOS O TRABALHO DE DIFERENCIAÇÃO, AGORA É O MAMAZINHO, VOCÊ VAI EXPERIMENTAR E NESSE SENTIDO VAI CONVERSANDO BASTANTE COM ELES (sic)”** (P1). De acordo com Pueschel (1993), na alimentação a maioria das crianças com síndrome de Down não apresenta problemas e os reflexos que envolvem a sucção e deglutição, geralmente são bem desenvolvidos.

Em função disso, a P3 relata que durante o lanche, as crianças são estimuladas a percepção gustativa, como: **“ISSO É QUENTE, FRIO, O SABOR É DOCE, SALGADO, POSSIBILITAM QUE ELES SINTAM O CHEIRO E O SABOR (sic)”**. Por isso, é necessário levar a criança a reconhecer as variações de temperatura, consistência, peso e volume (LEFÉVRE, 1981b).

De acordo com Pueschel (1993), os pais necessitam de orientações e assistência de um fisioterapeuta, nutricionista, fonoaudiólogo ou outro profissional, para promover padrões apropriados e eficazes de sucção, deglutição, mastigação e mais tarde alimentação independente para seus filhos, haja vista que entre o quarto e sexto mês os alimentos sólidos são introduzidos na dieta do bebê e cabe aos pais acompanhar as fases de desenvolvimento da criança. Posto que seja importante que todos os familiares tenham uma idéia do que a criança está aprendendo e de como podem estimulá-la e ensiná-la (CUNNINGHAM, 2008).



Na opinião da P2, quando são estimuladas as áreas olfativas, auditiva, gustativa e visual, todas essas áreas são trabalhadas em conjunto. Por exemplo, do fantoche **“VOCÊ ESTARÁ TRABALHANDO O VISUAL DA CRIANÇA PORQUE ELA ESTÁ OLHANDO, O AUDITIVO E A PERCEPÇÃO (sic)”** (P2). Por isso a audição é um canal essencial para a aquisição e desenvolvimento da linguagem; a visão deve estar em boas condições para que a criança possa captar todas as informações do ambiente (BIBAS e DUARTE, 2009).

A segunda área descrita é do autocuidado, essa área tem como objetivo proporcionar à criança meios para a aquisição de hábitos de independência no cuidado de si mesmo, utilizando seus próprios recursos e aqueles que o meio coloca a seu alcance, bem como incentivá-los a agir com cordialidade. Os conteúdos estruturantes trabalhados são: a alimentação; vestuário e higiene pessoal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

Na fala da P1 é o momento em que a criança começa a demonstrar maior independência e autonomia, porque é trabalhada a alimentação, vestuário, a questão da higiene. Conforme relatado **“APÓS UMA REFEIÇÃO ELES SÃO ORIENTADOS A LIMPAR A BOCA E ANTES DO INÍCIO DA ALIMENTAÇÃO DEVE-SE LAVAR AS MÃOS, SE ELA PEGOU NO CHÃO LOGO APÓS DEVE LAVÁ-LAS, (...) APÓS CERTA IDADE, É ENSINADO O CONTROLE DO ESFÍNCTER E A FAZER URINA NO PINICO** (P1).

Na visão de Lefèvre (1981a), além dos estímulos sensório-motores, perceptivos, espaciais e temporais, na terapia ocupacional a criança Down é treinada aos hábitos de atividade da vida diária (AVD) que são comer, vestir, higiene pessoal etc., são treinamentos das funções que tornarão a criança independente.

De acordo com Cunningham (2008), devem ser orientados aos pais e professores a procurar aproveitar as oportunidades que surgem para ensinar a criança em situações cotidianas do dia-a-dia.

Portanto, considerando a área motora, essa intervenção tem como objetivo proporcionar a execução e controle apropriado dos movimentos com a utilização da postura adequada, equilíbrio e locomoção independente, bem como, a coordenação das partes essenciais do corpo. Os conteúdos estruturantes são: coordenação motora; psicomotricidade; capacidades físicas, alongamento e relaxamento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).



Em relação ao desenvolvimento da motricidade, na visão de Pueschel (1993) a coordenação motora inicia-se com o controle da cabeça e posteriormente são efetivadas as diversas atividades motoras, como erguer o corpo; virar de barriga pra cima; sentar; da posição deitada para a posição sentada; ajoelhar-se; ficar em pé; correr; pular; saltar e subir. No relato da P1, a entrevistada menciona que a psicomotricidade é estimulada desta forma **“NÓS RESGATAMOS OU INICIAMOS TODA A FASE DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, DESDE O ENGATINHAR, RASTEJAR, ROLAR E DEPOIS O TRABALHO DE FORTALECIMENTO DO TRONCO CERVICAL, ONDE A CRIANÇA APRENDE A CONTROLAR O PESCOÇO E DEPOIS O TRONCO (sic).”**

Por isso a entrevistada P4 direciona suas atividades com vários tipos de brinquedos, com o intuito de desenvolver a coordenação motora fina por meio das atividades concretas, com diversos brinquedos, como: bola, boneca, piscina de bolinha, o jogo dos copos e ao mesmo tempo nomeia o brinquedo, para que as crianças assimilem a aprendizagem. Essas atividades descritas pelas entrevistadas podem também, ser exercitadas com qualquer criança, na brincadeira com os filhos no ambiente familiar. Werneck (1993) destaca que toda criança com ou sem síndrome de Down, precisa de estímulos para aprender a arrastar, sentar, andar, falar e a cada brincadeira nova, passeios, música cantada, no momento do banho ou durante a refeição, estamos estimulando-as.

Nesse contexto, a aprendizagem deve ocorrer de forma facilitada, através de momentos prazerosos, haja vista que o profissional envolvido deve promover o desenvolvimento da aprendizagem nas situações diárias da criança, respeitando a evolução gradativa da aprendizagem (SILVA, 2002).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2009), outra área específica da estimulação essencial é a área de linguagem oral e comunicação. Seu objetivo é oportunizar a criança habilidades para comunicar-se através da linguagem oral e gestual com espontaneidade, a fim de estabelecer a necessária interação com o meio. Os conteúdos estruturantes são: comunicação; respiração e linguagem.

Dessa perspectiva, a entrevistada P1 relata que o objetivo principal nessa área é realizar todo o trabalho articulatorio, aonde a criança comece a entender as falas e articular as palavras, iniciando pelas sílabas repetidas: ba-ba-ba e dá-dá-dá. Essas atividades são exercidas principalmente com as crianças Down, devido à língua ponta aguda, **“POR ISSO TRABALHAMOS A SENSIBILIZAÇÃO AO REDOR DA**



BOCA PARA ELA APRENDER A TRAZER A LÍNGUA PARA DENTRO, O EXERCÍCIO DE SOPRAR PORQUE A MUSCULATURA DA MASTIGAÇÃO (FACIAL) AO REDOR DA BOCA É FLÁCIDA, ALÉM DE EXERCÍCIOS DE SUCÇÃO COM ESSA CRIANÇA, SENÃO TORNA-SE DIFÍCIL ADQUIRIR A MASTIGAÇÃO (sic)” (P1).

Por fim a última área da estimulação essencial corresponde à área sócio-emocional, que tem como objetivo proporcionar a criança, meios para estabelecer vínculo afetivo e estímulos necessários para integrar com as pessoas, expressando seus desejos, desgostos e necessidades. O conteúdo estruturante nesta área é a socialização (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

De acordo com a entrevistada P1 **“A SOCIALIZAÇÃO É ESTIMULADA UTILIZANDO LUGARES QUE NÃO SEJA O MEIO FAMILIAR E FAZENDO QUE ELA CONVIVA COM OUTROS LUGARES, COMO NA SALA DE AULA, ESTIMULANDO QUE ELA RECONHEÇA A PROFESSORA(sic)”**. Por isso um dos conteúdos específicos da área sócio-emocional, é relatar e acompanhar fatos a respeito do contexto familiar da criança, como atividades de final de semana, conhecer seu grupo familiar, interagir com o meio social, acontecimentos da escola e elementos da natureza (P.P.P, 2009).

A partir desses levantamentos, cabe aos pais analisar os locais de estimulação disponível, escolher o centro de atendimento, o programa e o profissional que melhor adaptem às suas necessidades e às da criança (ASSOCIAÇÃO REVIVER DOWN, s/d).

3. Benefícios das atividades de estimulação essencial observados nas crianças com síndrome de Down participantes do programa

Em estudo Silva e Bolsanello (*apud*SILVA e KLEINHANS, 2006) investigaram crianças com síndrome de Down entre quatro meses e quatro anos de idade, participantes de atividades de estimulação, com intuito de avaliar as construções cognitivas no período sensório motor. Eles destacam na pesquisa que existe um atraso de um ano a um ano e meio nas crianças, mesmo em estimulação. No entanto, apontam uma criança que até os quatro anos de idade não havia sido estimulada, e ela ainda não andava e tinha idade cognitiva de cinco meses. Essa diferença no desenvolvimento psicomotor também é verificada nas turmas de estimulação essencial da APAE, conforme observado **“A DIFERENÇA DAS CRIANÇAS QUE ENTRAM NA ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL AOS 4 MESES E AQUELES QUE COMEÇAM A**



FREQÜENTAR MAIS TARDE, A DIFERENÇA É GRITANTE. NO ANO PASSADO ENTROU CRIANÇAS COM 3 E 4 MESES E QUANDO CHEGARAM AOS 8 MESES, NÃO HAVIA DIFERENÇA COM UMA CRIANÇA NORMAL, POIS ESTAVAM COM O DESENVOLVIMENTO MOTOR MAIS EVOLUÍDO, SENTAVAM E ROLAVAM. QUANDO CHEGA UMA CRIANÇA SÍNDROME DE DOWN COM 8 MESES NA ESCOLA, GERALMENTE ELE ESTÁ MUITO MOLINHO E BEBEZINHO, DEVIDO AO AUTO CUIDADO EXCESSIVO DOS PAIS E DO PRÓPRIO DESCONHECIMENTO DA SÍNDROME(sic)” (P1).

Cabe salientar ainda, que os benefícios são percebidos mais rápido nos bebês, mas em crianças também são observados, **“COMO ALGUNS JÁ CONSEGUEM FICAR EM PÉ, LEVANTAM SOZINHOS, PRONUNCIAM ALGUMAS PALAVRAS. NO CASO DA SÍNDROME DE DOWN, O DESENVOLVIMENTO DEPENDE MUITO DE CADA CRIANÇA, ALGUNS SÃO MAIS RÁPIDOS E OUTROS MAIS LENTOS, MAS TODOS RECEBEM A MESMA ESTIMULAÇÃO. EM SITUAÇÕES QUE OS DOWN TÊM IRMÃOS, ELES DESENVOLVEM MAIS RÁPIDOS, PORQUE ELES BRINCAM BASTANTE COM OS IRMÃOS E QUANDO ESTIMULADOS EM CASA PELA FAMÍLIA, A SUA EVOLUÇÃO É PERCEBIDA NITIDAMENTE EM SALA DE AULA (sic)” (P4).** Nesse contexto, é com a família que o bebê ou a criança passa a maior parte do seu tempo, sendo em casa que eles terão mais experiências e são os pais e irmãos os maiores interessados em seus progressos. Aos poucos, os familiares se descobrirão estimuladores e a estimulação vai se tornando tão natural que passa a fazer parte do cotidiano de cada um (BIBAS e DUARTE, 2009).

Na visão de Werneck (1993) as crianças com a síndrome que não recebem estimulação adequada ainda no primeiro ano de vida, elas correm o risco de ficar com seu desenvolvimento sensorio-motor bastante prejudicado. Pois há diferenças significativas no desenvolvimento em função da educação e do ambiente, a que são submetidas essas crianças desde os primeiros anos de vida.

Tendo em vista isso, são observados vários benefícios nas crianças que estão freqüentando a estimulação essencial, como o caso do aluno C.E.R. (1 ano) com síndrome de Down, que até então a mãe nunca havia trazido na APAE. Segundo a P1 **“ELE ENTROU NA ESCOLA COM A LÍNGUA TOTALMENTE PRA FORA DA BOCA, ENTÃO INICIAMOS AS ORIENTAÇÕES COM A MÃE PARA TRABALHAR EM CASA, FAZENDO A FLEXIBILIZAÇÃO DA BOCA (sic)”.**



Na sua opinião esse fato não se trata de um descuido da mãe, mas sim de falta de informação, pois a mãe não tem formação fonoaudióloga, por isso foram encaminhados o C.E.R. (1 ano) e sua mãe para conversar com a fonoaudióloga. Assim **“NÓS TRABALHAMOS EM CONJUNTO COM A FONOAUDIÓLOGA, PERGUNTANDO, QUESTIONANDO E APRENDENDO JUNTAS (sic)”** (P1). A partir disso, a atuação multidisciplinar deve proporcionar uma cooperação efetiva entre os integrantes da equipe, com real motivação de atender às crianças e suas famílias (Ministério da Educação e do Desporto, BRASIL, 1995).

Tais afirmações demonstram a falta de informação, o medo de lidar com o bebê com síndrome de Down, fazendo com que as professoras interajam com as mães, oferecendo informações, conversando, dialogando a respeito da síndrome e verificando a importância do trabalho prestado por meio do acompanhamento dos pais.

CONCLUSÕES

Pelo que pôde ser exposto no presente estudo, os objetivos da educação essencial da APAE do Município do interior do Paraná, vêm ao encontro das diretrizes educacionais sobre a estimulação essencial do Ministério da Educação e do Desporto (1995), tendo como principais pressupostos a prevenção, minimização, recuperação ou compensação das deficiências, explorando as áreas que não foram afetadas pela síndrome.

Segundo o Ministério da Educação, a estimulação essencial é destinada a crianças com deficiência de 0 a 3 anos, mas na APAE do Município estudado a estimulação essencial foi ampliada para as faixas etárias de 0 a 3 anos e 11 meses, cujo atendimento beneficia as crianças que apresentam atraso no seu desenvolvimento, com antecedentes pré-natais, neonatais, distúrbios no desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo, emocional e da linguagem.

Em função disso, a esfera da educação infantil na APAE visa desenvolver a criança nos aspectos: físico, motor, social, afetivo e cognitivo. Nesse sentido são trabalhados todos os conteúdos descritos no projeto político pedagógico da instituição. Conteúdos estes, trabalhados pelas participantes do estudo e também pela equipe multidisciplinar, vindo ao encontro da literatura consultada quando descrevem as áreas que devem ser estimuladas nas crianças com atraso no desenvolvimento global.



Em relação à estrutura física, a sala de aula destinada ao programa de estimulação essencial é toda adequada às necessidades especiais das crianças, com estimulação visual, tátil, lúdico, exploração de brinquedos e espaço, descritos na literatura consultada. Assim como a Clínica da Saúde, composta por uma equipe de profissionais que trabalham em rede multidisciplinar, fundamentada na superação dos limites dos campos de conhecimento de cada especialidade, conservando o núcleo básico de atuação de cada uma.

Quanto aos benefícios das atividades de estimulação essencial, observa-se uma evolução positiva no desenvolvimento global das crianças, principalmente nos casos de bebês que iniciam precocemente a estimulação essencial. Tendo em vista, que alguns aos 8 meses já estão começando a caminhar, outros bebês que não freqüentam a APAE apresentam retardo no desenvolvimento psicomotor. Cabe ressaltar ainda, que grande parte da evolução no desenvolvimento das crianças Down, dependerá dos estímulos proporcionados pela família, pois de acordo com a literatura e as participantes, o sucesso da estimulação essencial dependerá do conjunto estimulação, família e programas de educação infantil.

De qualquer modo, este estudo é de extrema relevância científica e social, proporcionando maiores informações sobre os processos de estimulação essencial e os conhecimentos acerca das atividades desenvolvidas com as crianças com síndrome de Down. Nesse sentido, contribui para a reflexão e a produção de conhecimentos para programas que visam o aperfeiçoamento das atividades de estimulação, oferecendo novos saberes, práticas em saúde e orientações para a sociedade. Viabilizando o aperfeiçoamento de ações que auxiliem os educadores, a família e as instituições de educação especial.

Diante do exposto, existe a necessidade de novas investigações a respeito da estimulação essencial no contexto da síndrome de Down, tendo em vista a escassez de publicações nacionais, encontrando maiores informações na literatura internacional com uma análise descontextualizada com a realidade brasileira. Embora nos últimos anos tenham aparecidos muitos artigos sobre as crianças com síndrome de Down, o mesmo apresentam limitações em suas conclusões, pois seus dados apenas exploram as impressões clínicas, genéticas, vínculo mãe-bebê e interações familiares, explorando infimamente os benefícios da estimulação essencial destinada a crianças com síndrome de Down.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO REVIVER DOWN. Associação de Pais, Profissionais e Amigos da Síndrome de Down. Curitiba. s/d. Disponível em: <www.reviverdown.org.br>.

BIBAS; Josiane Mayr.; DUARTE, Ângela Marques. **Idéias de estimulação para a criança com síndrome de Down: brincando e se desenvolvendo em casa.** Curitiba: Artes & Textos, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde: **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucao/reso_96.htm>. Acesso em: 29 mai. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 016/2000.** Disponível em: <www.pol.org.br>. Acesso em: 29 mai. 2010.

CUNNINGHAM, Cliff. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DESSEN, Maria Auxiliadora.; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

LEFÉVRE, Beatriz Helena. **Mongolismo: estudo psicológico e terapêutica multiprofissional da síndrome de Down.** São Paulo: Sarvier, 1981a.

LEFÉVRE, Beatriz Helena. **Mongolismo: orientação para famílias.** São Paulo: Almed, 1981b.



PAINEIRAS, Laisa Liane. **Narrativas sobre a estimulação essencial evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcohólica Fetal**. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança) – Programa da Pós-graduação do Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz. Ministério da Saúde, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.fiocruz.br>. Acesso em: 10 dez. 2009.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

RIBEIRO, Carla Trevisan M; et. al. **Perfil do atendimento fisioterapêutico na Síndrome da Down em algumas instituições do Município do Rio de Janeiro**. Revista Neurocienc, UFRJ, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2007/RN%2015%2002/Pages%20from%20RN%2015%2002-4.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

Secretaria da Educação e do Desporto. **Diretrizes Educacionais sobre Estimulação essencial: O Portador de Necessidades Educativas Especiais**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/UNESCO, SEESP, 1995.

SILVA, Maria de F. M.C.; KLEINHANS, Andréia C. dos Santos. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília/São Paulo, v.12,n.1, jan-abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100009>. Acesso em: 30 out. 2009.

SILVA, Roberta N. Antunes. **A educação especial da criança com síndrome de Down**. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (Mestrado)- Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

VOIVODIC, Maria A. M. A.; STORER, Márcia R. de Souza. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down a luz das relações familiares**. Revista Psicologia: Teoria e Prática. 2002. Disponível



em:<<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/viewFile/1057/773>.> Acesso em: 30 out. 2009.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre pessoas com Síndrome de Down**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.



ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fernanda Araujo Cabral – PUCSP. Email: fe.arau@uol.com.br. Dissertação com financiamento pela CAPES.

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se à dissertação de mestrado intitulada “Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual” defendida em fevereiro de 2011 como exigência parcial para a conclusão do curso de estudos pós graduados em Educação: história, política, sociedade pela PUC-SP, sob orientação do professor doutor Odair Sass. Na dissertação foram discutidas as relações sociais estabelecidas entre as crianças com e sem deficiência intelectual tendo como referencia a coleta de dados obtida com a aplicação do teste sociométrico e com a observação dirigida nos momentos de sala de aula. Aqui foi realizado um recorte na pesquisa original que permite discutir os resultados obtidos com a aplicação do teste sociométrico e com a elaboração dos sociogramas individuais, para dar maior visibilidade às questões relacionadas à formação de subgrupos na sala de aula que possui alunos de inclusão e também à existência de preconceitos permeando tais relações. O referencial teórico utilizado para a discussão dos dados é a Teoria Crítica da Sociedade e as obras de seus principais autores: Adorno (1941, 1965, 2006), Marcuse (1969 a e 1969 b) e Horkheimer e Adorno (1973, 2006). Além destas, é importante destacar como referencia os estudos de José Leon Crochík, sobretudo a obra *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (2006) e o projeto temático *Preconceito com relação aos incluídos na educação inclusiva* (2008).

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo deficiência intelectual designa aquele que anteriormente era chamado de pessoa com deficiência mental, terminologia, aliás, ainda encontrada em boa parte dos livros científicos e de divulgação sobre o assunto, bem como nas leis que versam sobre os direitos e os deveres desses cidadãos. A alteração da terminologia que designa o referido conjunto de pessoas acompanha a história da deficiência como uma tentativa de minimizar as idéias pejorativas que impregnavam as designações e também de precisar as definições sobre a deficiência. Apesar disso, os problemas e dificuldades dessas pessoas persistem; o que mostra ser pouco eficaz a simples mudança de terminologia.



Em textos mais antigos é comum encontrar ainda outros termos, como: pessoa deficiente mental, retardado, pessoa com retardo mental, excepcional, idiota, entre outros tantos que, com o passar do tempo, foram caindo em desuso e sendo substituídos sistematicamente por formas que pareciam atender às concepções da sociedade vigente, em cada época, sobre a deficiência. Cirilo (2008), em seu estudo sobre deficiência mental, apresenta uma retrospectiva histórica referente a utilização de nomenclaturas e suas respectivas concepções; a propósito, lembra que o termo “idiotismo” foi usado primeiramente pelo médico Philippe Pinel, que o caracteriza como uma obliteração das faculdades mentais e afetivas do sujeito, propondo que o idiota somente seria capaz de desenvolver uma forma de vida vegetativa. Remonta também ao médico francês Jean Itard, que realizou seus estudos contemporaneamente a Pinel, utilizando a mesma nomenclatura: “idiotismo”, porém compreendendo a deficiência como um defeito global adquirido logo nos primeiros anos de vida. A diferença entre os dois autores é que Pinel acreditava na irreversibilidade do quadro e Itard sugeria a existência de tratamento relacionado ao ensino das regras de convivência e de aprendizagem simples, que proporcionaria uma recuperação parcial.

Ao longo do tempo, essas concepções passaram por sucessivas alterações até chegar a atual proposta de nomenclatura, a mudança do termo de “pessoa com deficiência mental” para “pessoa com deficiência intelectual”, realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2009. A alteração proposta visava ajustar o termo a uma denominação que expresse a deficiência de maneira adequada e não pejorativa, com a finalidade de atribuir ao conceito uma perspectiva humanista e não meramente biológica. A OMS defende a ideia de que a modificação na nomenclatura não é apenas uma questão de denominação para evitar o senso comum e as idéias pautadas no preconceito das quais as nomenclaturas anteriores já estavam carregadas, mas sim tem como proposta alterar a própria concepção da deficiência, situando o foco da mesma no intelecto e não em toda a mente como a designação anterior sugeria.

Quanto à contribuição da alteração na nomenclatura para a diminuição do preconceito, Crochík (2006) permite considerar que o clima cultural geral contrário ao preconceito inibe o seu exercício e não a sua formação. Analisando a proposta da OMS, pode-se concluir que mudar a nomenclatura sob a justificativa de que a alteração se deve a uma nova forma de concepção orgânica da deficiência inibe a manifestação de atitudes verbais carregadas de preconceito e direcionadas para a pessoa com deficiência. Porém dificilmente atingirá o cerne da formação preconceituosa, já que a classificação



da pessoa com deficiência intelectual mantém a necessidade de homogeneização dos indivíduos, igualando todas as pessoas com deficiência intelectual sob uma série de características que dá vazão a concepção das pessoas com deficiência a partir de idéias fixas e estereotipadas.

Pretender a redução do preconceito com a alteração da nomenclatura mantendo a condição de desadaptação social como a forma mais característica da deficiência intelectual, acaba por fadar o termo a sofrer a mesma trajetória que das designações que o antecederam. Pode-se dizer que a alteração da nomenclatura permanecerá insuficiente para mudar a concepção da sociedade sobre a pessoa com deficiência intelectual, embora seja um importante movimento em direção a educação reflexiva.

Além de justificar qual é a nomenclatura utilizada, também é necessário estabelecer quais as características que conformam o conjunto de sujeitos que atendem sob a designação de pessoas com deficiência intelectual. Um primeiro aspecto a ser discutido é a correlação entre o diagnóstico de deficiência intelectual e a adaptação social. Crochík ; Crochík (2008) criticam a forma de condução da sociedade administrada que leva à adaptação dos indivíduos, sobretudo a função adaptativa desempenhada pela escola:

[...] a cultura atual transmitida pela educação incentiva pouco à reflexão, que não se reduz a questões técnicas, e que a sua apropriação pela indústria cultural também deve ser criticada por reduzi-la a um conjunto de bens culturais a serem consumidos. Dessa maneira, o indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos, em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe. A possibilidade da percepção de transformação, que permite ao homem ser histórico, se perde. (Crochík; Crochík, 2008, p. 147)

Em uma sociedade que privilegia a homogeneização dos indivíduos e a adaptabilidade, o diagnóstico de deficiência intelectual torna-se cada vez mais funcional e pertinente como maneira de excluir aqueles que não conseguem se adaptar às normas sociais ditadas pela sociedade administrada. A rotulação dos indivíduos dentro de espectros de inteligência que predizem suas possibilidades de atuação impede as possibilidades de transformação e de individuação da pessoa diagnosticada com deficiência intelectual. O diagnóstico de deficiência intelectual é dado em duas situações: quando aparece como sintoma de uma síndrome específica, a Síndrome de Down, por exemplo, ou quando aparece como diagnóstico pleno sem associação a



outras síndromes. No primeiro caso, há uma designação de deficiência intelectual estereotipada, como se todas as pessoas que possuem determinada síndrome tivessem o mesmo padrão de intelectualidade e de comportamento. No segundo caso, o diagnóstico fica à mercê do meio social no qual o indivíduo está inserido, e a deficiência intelectual é definida em comparação ao padrão intelectual médio das outras crianças do mesmo meio social. Retomando a citação acima, pode-se inferir que muitos dos diagnósticos de deficiência intelectual surgem com o ingresso na escola, definidos pela dificuldade de adaptação ao padrão de inteligência vigente na escola. No caso das crianças que possuem a marca fenotípica de uma síndrome associada a deficiência intelectual, a escolarização é tida previamente como dificultosa e a não adaptação aos conteúdos escolares rigidamente transmitidos, reforça o diagnóstico.

Para evitar um diagnóstico arbitrário, como o que pode ser estabelecido pela observação do indivíduo em seu meio social, com vistas à capacidade de adaptação do mesmo, utiliza-se da medição das capacidades dos indivíduos por meio de testes de inteligência. O estudo de Malki (2000) mostra que a principal crítica levantada para a utilização dos testes é justamente a capacidade destes em desviar os questionamentos pertinentes à estrutura social na qual os sujeitos testados estão inseridos. A quantificação da inteligência por meio dos testes de QI não permite a expressão do ambiente social no qual o indivíduo está imerso e, muitas vezes, esta classificação é apenas instrumento de justificativa para inclusão ou para exclusão social. Se, por um lado, o diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual é medido por sua capacidade de adaptação à sociedade na qual está imersa, por outro, a utilização dos testes ignora a cultura e a individualidade do ser, padronizando respostas universalmente.

Apesar das dificuldades em definir o diagnóstico de deficiência intelectual, este se torna necessário para compreender as diferenças na adaptação social que as pessoas com deficiência intelectual possuem e para melhor atender as necessidades de cada indivíduo. Diagnosticar a pessoa com deficiência intelectual não é o que promove o surgimento do preconceito, desde que o diagnóstico seja elaborado de forma a minimizar a massificação e a valorizar o sujeito. Por outro lado, a ausência de diagnósticos, concordando com o excerto acima, não conduziria a uma identificação com o sujeito, mas sim a interpretações arbitrárias pautadas em atitudes preconceituosas, já que os agrupamentos dos sujeitos por características similares é inerente aos seres humanos.



Na sociedade atual não é possível declinar das classificações e diagnósticos, sob pena de enfatizar rotulações que negam a possibilidade de esclarecimento e retornam ao mítico. Sendo assim, optou-se por utilizar o DSM IV (2002) como critério classificatório para as pessoas com deficiência intelectual selecionadas como sujeitos desta pesquisa, sem perder a visão crítica que possibilita uma posterior alteração da perspectiva atual. A nomenclatura utilizada é pessoa com deficiência intelectual, porém as denominações utilizadas em citações serão mantidas conforme sua escrita original.

INCLUSÃO ESCOLAR E PRECONCEITO

Os modelos de inclusão educacional atualmente defendidos prevêm que todas as crianças tenham a possibilidade de estudar nas salas regulares de ensino da rede escolar, relegando o ensino especializado ao reforço escolar que deve ocorrer no contraturno. O referido modelo ainda pretende tornar a experiência educacional uma possibilidade de incluir toda a diversidade de crianças. Porém é necessário recordar que algumas formas de inclusão podem gerar outras formas de exclusão (Crochík, 2006). Tomando esta afirmação como base, é necessário compreender que nem todo processo de inclusão prevê necessariamente uma aceitação integral das características do outro, pautada na percepção do indivíduo. Muitas vezes o preconceito assume formas que são mais valorizadas pela sociedade, fazendo-se parecer com a aceitação, porém estas não são nada mais que manifestações encobertas do preconceito.

A manifestação preconceituosa é sempre voltada para as relações e comportamentos que são atribuídos aos grupos ou aos indivíduos representantes de minorias ou conjunto de pessoas com características menos valorizadas politicamente. O preconceito é expresso pelo agir sem reflexão frente a um objeto, demonstrado pela rejeição total ou pelo intuito de desvalorizar o outro, como se este fosse inferior por suas características ou diferenças. É uma manifestação de autodefesa frente a uma ameaça imaginária, causada pelo medo diante do desconhecido por parte do preconceituoso e uma reafirmação de um sentimento de subjugação que impede o movimento, por parte de quem sofre o preconceito. (Crochík, 2006)

Com relação à pergunta sobre a formação do preconceito, Crochík (2006), responde que não se trata de um fenômeno inato ao ser humano, tendo em vista que as crianças percebem o outro como diferente delas e essa não é uma percepção que impede o estabelecimento do relacionamento com o outro; são os processos de socialização que fazem com que o indivíduo incorpore representações do objeto às quais deve reagir preconceitosamente. A transmissão das ideias preconceituosas é feita



culturalmente de geração para geração, fazendo com que os indivíduos que recebem a informação preconceituosa aceitem-na como verdadeira, sem exercitar sua racionalidade e seu próprio juízo a respeito do objeto, ou, mesmo sem ter experiências com o objeto. Horkheimer e Adorno (1973) postulam que para a formação do preconceito dividimos o mundo entre bons e maus, de maneira que:

Os bons são definidos de tal modo que, por parte do ouvinte, o sentimento é de que é igual a eles e pode até considerar-se um deles; assim, o esquema economiza a necessidade de provar que se é bom. Depois, a existência dos malvados absolutos oferece uma aparência de legitimidade à descarga dos impulsos sádicos do ouvinte sobre as vítimas escolhidas em cada ocasião.(Horkheimer e Adorno, 1973, p176)

Assim entende-se que o preconceito não é inato, mas as crianças aprendem a manifestá-lo desde muito cedo, para conseguir uma posição de destaque junto aos seus grupos de referência, encontrando já na constelação familiar elementos que a diferenciem dos irmãos, tornando-a melhor. Outra forma precoce de transmissão do preconceito são as informações culturais transmitidas de geração em geração, que impedem a experiência da criança com o objeto, relegando-a à reprodução.

Para se identificar com os sujeitos que são valorizados pela sociedade, os indivíduos devem se identificar com a ordem social estabelecida e quanto mais rígida for essa ordem, mais fácil será a identificação. Assim explica-se a necessidade da existência de uma classificação de maneira estereotipada, que entende as pessoas a partir de uma reação individual, produto de uma ação cultural (Crochík, 2006) e o preconceito somente se expressa posteriormente, quando ocorre uma reação de violência contra aqueles que são entendidos como ameaça à manutenção da ordem socialmente estabelecida entre bons e ruins, na qual as características individuais são extrapoladas e expressas no grupo representativo, como no exemplo em que se posicionam todas as pessoas com deficiência intelectual como incapazes de aprender.

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter... Já os estereótipos são produzidos e fomentados por uma cultura que pede definições precisas, por meio de suas diversas agências: família, escola, meios de comunicação de massa etc., nas quais a dúvida, como inimiga da ação, deve ser eliminada do pensamento e a certeza, perante a eficácia da ação, deve tomar o



lugar da verdade que aquela ação aponta: o controle, quer da natureza, quer dos homens, para melhor administrá-los. (Crochík, 2006, p. 22)

Os estereótipos e o preconceito são, então, formas internas de controle e de defesa, presentes e profundamente arraigadas na sociedade para a manutenção de seu ideal competitivo e para a auto defesa das pessoas, de maneira que os estereótipos servem para classificação da sociedade em grupos e o preconceito só é manifesto quando um grupo precisa de manutenção no poder, direcionando a violência para outro grupo diferente, não necessariamente aquele que ameaça seu poder, mas sim um grupo que possa ser submetido a violência reafirmando o poder dos primeiros. Historicamente, Goffman (1982) relata que os sujeitos lidavam com os estereótipos segregando aqueles que consideravam diferentes; os indivíduos que eram marcadamente diferentes deveriam ser mortos ou banidos da sociedade, rumando para a homogeneização. Com a introdução da moral e da piedade católica, eles passaram a ser confinados em locais específicos para pessoas com determinados tipos de características, mantidos longe da sociedade. Horkheimer e Adorno (2006) utilizam o exemplo do preconceito contra a mulher nos tempos cristãos, analisando que o amor ao próximo e a compaixão cristã estão a serviço da dissimulação do ódio proibido e obsessivo dentro da moral católica.

A segregação servia para separar, inclusive fisicamente, a população que se entende como boa, daquela que apresenta características diferentes e que, por isso, ameaça a constituição e a manutenção da sociedade ideal; porém a manutenção dos excluídos vivos, às margens da sociedade, reafirmava a todo instante o potencial daqueles que se encontravam no centro social. Martins (1997) denomina esse tipo de segregação como marginalização, de maneira que os indivíduos que são diferentes não devem ser excluídos da sociedade, mas sim mantidos à sua margem, para que possam reforçar o conceito de sociedade ideal que se mantém no centro. É justamente o conceito de marginalização que elimina a necessidade da segregação e possibilita a inclusão social, pois todos os indivíduos são necessários para a manutenção do equilíbrio da ordem social, sendo que os que apresentam características marcadamente diferentes devem ser aceitos para reforçar a piedade e a bondade daqueles que os admitem na sociedade, porém precisam continuar a serem olhados como possuindo menor valor, para ampliar o valor daqueles que estão no centro da sociedade.

Então o preconceito sob as formas de segregação ou de marginalização, serve ao controle social e os homens serão verdadeiramente livres



quando se encontrarem livres de suas influências, sendo capazes de julgar o outro e a si mesmo a partir da própria racionalização (Horkheimer e Adorno, 1973).

Sendo a escola uma instituição formadora do indivíduo, é necessário discutir sua influência na formação da pessoa. Para tanto há que se observar o duplo papel da educação: por um lado promover a minimização do autoritarismo e da barbárie, ou pelo menos, resistir a eles, auxiliando a construção do sujeito emancipado. Por outro lado, a educação é encarregada de transmitir valores profundamente arraigados na sociedade, disseminando ou até contribuindo para formar o preconceito. (Adorno, 2006)

PRECONCEITO E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Para compreender como ocorrem os processos de formação da pessoa, recorre-se à formação da consciência de si, segundo o referencial da psicologia social de George Herbert Mead, mencionada no estudo de sua obra realizado por Sass (2004), define que a formação da consciência de si tem base nas relações sociais e as experiências do indivíduo; se desenvolve em três etapas sucessivas: as atividades lúdicas, as atividades de jogos e as atividades lingüísticas. Nas atividades lúdicas representadas por brincadeiras e jogos infantis, a criança organiza sua primeira representação do outro como um dublê, conversando e atuando com papéis projetados nos brinquedos, brincadeiras, personagens ou amigos imaginários que lhe conferem o entendimento de como atuar em diferentes situações. As atividades de jogo pressupõem um domínio de regras e reconhecimento do papel do outro para a organização das brincadeiras. Por fim, as atividades lingüísticas implicam a expressão do pensamento a partir do gesto vocal, internalizando conscientemente o mundo exterior e convertendo a consciência de si mediante a consciência do outro. As atividades lúdicas, atividades de jogo e atividades lingüísticas são funções fundamentais na escolarização, de onde podemos deduzir que a escola e as relações sociais produzidas nela também são fundamentais para o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Também é necessário observar a importância dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, tento em vista que é desde a mais tenra infância que os sujeitos já assumem papéis sociais diferenciados. Wallon (1979) descreve a importância da posição assumida pela criança na família nos seguintes termos:

A criança pode pertencer a uma família onde não é a única, e que pode compreender, por exemplo, três ou cinco crianças. Mas ela não é uma criança entre três ou cinco, será a mais velha ou a mais nova, ou aquela que têm a sua frente mais velhas e



atrás mais novas; a criança por conseguinte que se percebe não enquanto uma entre os seus semelhantes, mas a criança que compreende como encaixada num conjunto, num conjunto que tem para ela uma extrema importância, porque esse conjunto delimita a sua personalidade, faz dela o foco de interesses, de sentimentos, de exigências, de decepções que têm a ver com o lugar por ela ocupado na constelação familiar.(Wallon, 1979, p.205)

As relações sociais constituídas a partir do papel que a criança ocupa na constelação familiar, estendida depois para os grupos secundários, tais como os amigos e, sobretudo, para os grupos formados na escola, contribuem para o desenvolvimento das aptidões sociais, o que poderia ser benéfico para o sucesso intelectual da criança, visto que ela é capaz de compreender que pertence a vários grupos e é obrigada a assumir um papel diferente em cada um desses grupos, devendo então desenvolver aptidões para corresponder às expectativas que subjazem a ela. Uma criança em processo de socialização e de individuação pode aspirar seu pertencimento a alguns grupos e outros não, bem como grupos podem aceitar ou rechaçar o indivíduo.

A criança com deficiência intelectual em situação de inclusão ingressa no grupo da sala de aula sob a expectativa de ser aquela que precisa de auxílio e que terá dificuldades de compreensão e aprendizagem, o que não é *per si* uma atitude preconceituosa, na medida em que todas têm e recebem expectativas dentro de um grupo, mesmo antes do primeiro contato. A formação preconceituosa pode começar quando as atitudes da criança não são enxergadas como são efetivamente realizadas; são moldadas e interpretadas para que ela se encaixe no papel que lhe foi relegado, sem possibilidade de mudança. Ou quando é negado para a criança com deficiência intelectual a ambição de ocupar papéis diferenciados dentro de um grupo, direcionando seu comportamento e cognição para a consecução dos papéis pré designados à ela. A aceitação ou rejeição no grupo é interpretado como a realidade à qual a criança deverá se adaptar, fazendo com que o ego perceba a realidade e relegue ao superego a culpa por possíveis não conquistas.

Segundo Crochík (2006) o indivíduo vai desenvolvendo predisposição para aceitar o preconceito que lhe é direcionado quando não percebe a possibilidade de mutabilidade das características que foram atribuídas a ele (tais como cor de pele, sexo, classe social, atributos físicos, entre outros) fazendo com que sua identidade seja um sucessivo padrão de repetição sem a oportunidade do questionamento. Na construção desta identidade a adaptação na luta pela sobrevivência pressupõe o menosprezo da



fragilidade e a necessidade de controle por tudo aquilo que é desconhecido. Ou seja, esta imutabilidade faz com que determinados indivíduos sejam constante e repetidamente expostos às situações preconceituosas e pode-se interpretar sob essa égide que mesmo o processo de inclusão educacional, quando reforça a fixidez na posição social ocupada pelo indivíduo com deficiência intelectual, só vem a reforçar na formação de sua consciência o sentimento de predisposição ao preconceito.

Nos casos em que o papel dado à criança com deficiência em situação de inclusão, não se constitui de maneira fixa, permitindo o contato e a identificação entre as crianças, ocorre a interiorização de uma cultura rica em multiplicidade de expressões, (Crochík e Crochík, 2008) conduzindo à emancipação e a formação de pessoas com menor predisposição ao preconceito.

PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

O problema de pesquisa é sintetizado em uma pergunta geral que pode ser assim redigida: como ocorre a relação, em sala de aula, entre os alunos do ensino fundamental com e sem deficiência intelectual?

- Identificar as relações estabelecidas entre crianças com deficiência intelectual e sem deficiência dentro da sala de aula, em termos de preferências e rejeições na formação de subgrupos.
- Observar possíveis manifestações preconceituosas com relação às crianças com deficiência intelectual em processo de inclusão.

MÉTODO

A pesquisa contou com dois sujeitos entendidos como foco para o estudo das relações estabelecidas entre as 52 crianças do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, distribuídos entre 24 crianças matriculadas na sala do terceiro ano do fundamental I, dentre elas JV uma criança de nove anos de idade, diagnosticada com paralisia cerebral espástica e indicada como criança com deficiência intelectual. Os outros 28 alunos estavam matriculados na sala do quarto ano do fundamental I e dentre eles a criança identificada por R, com dez anos de idade e diagnosticado com quadro de deficiência intelectual. As salas de aula foram selecionadas conforme a possibilidade de haver estabelecimento de relações sociais entre crianças com e sem deficiência intelectual, para isso deveriam contar com pelo menos uma criança com deficiência intelectual matriculada em processo de inclusão escolar.



O instrumento utilizado foi o teste sociométrico que segundo Bastin (1966) permite identificar a posição social que cada elemento ocupa dentro de um grupo em termos das preferências e rejeições que os integrantes desse grupo emitem. Moreno (1954), idealizador do teste o define como “*um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio de um grupo*” (apud Alves, 1974, p.14) A partir do levantamento de dados torna-se possível identificar a posição social ocupada pelo sujeito no grupo. O teste apresenta-se de maneira versátil e universal, o que permite sua aplicação em qualquer grupo social. (Martins, 2007)

É também possível identificar as preferências e rejeições recíprocas, bem como as relações de indiferença; de modo a propiciar o estudo das relações interpessoais. A partir destas identificações são traçados os sociogramas dos grupos, ou seja, os mapas de relações interpessoais entre o indivíduo e o grupo, bem como entre os subgrupos e seus integrantes, que permitem verificar a dinâmica dos grupos, o estabelecimento das relações sociométricas por meio das preferências e rejeições, a posição que o aluno em situação de inclusão ocupa dentro de um grupo e a posição que os demais alunos ocupam no mesmo grupo (Bastin, 1966; Martins, 2007).

O material utilizado para a aplicação do teste sociométrico foi uma folha contendo na página de rosto cinco questões sobre as preferências de cada criança e na página posterior cinco questões sobre as rejeições. A página de rosto dispunha de um espaço, na parte superior, para que a criança anotasse o nome, dado que foi posteriormente foi codificado apenas com as iniciais do nome próprio de cada criança.

Para as respostas, JV utilizou inicialmente nomes de pessoas que não faziam parte dos alunos de sua sala de aula, fazendo menção a pessoas famosas, à pesquisadora ou à professora do CEFAI . Solicitei que ele respondesse um segundo teste utilizando somente escolhas dentre os alunos da sala e ele o fez, porém suas respostas tornaram-se repetitivas. Nas suas respostas R fez questão de mencionar o personagem “Garfield” e a boneca “RA” em suas resposta Para valorizar a espontaneidade nas respostas de JV e de R, optou-se por utilizar as escolhas em que JV seleciona pessoas externas ao ambiente dos alunos da sala de aula e realizar uma análise que compreenda tais escolhas.

O teste sociométrico foi composto pelas seguintes perguntas:²³³

- 1) Com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula?
- 2) Com quem prefere brincar em sala de aula?

²³³ As questões são baseadas no instrumento aplicado no projeto de Crochík (2008), acrescidas de novas proposições.

- 3) Com quem prefere estudar em casa?
- 4) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no seu time?
- 5) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?
- 6) Com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula?
- 7) Com quem não gosta de brincar em sala de aula?
- 8) Com quem não gostaria de estudar em casa?
- 9) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no seu time?
- 10) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no time oposto ao seu?

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do teste sociométrico foram utilizados para a elaboração do sociograma individual que segundo Moreno (apud Bastin, 1966) o representa o átomo social, ou seja, os laços sociais que unem um indivíduo ao outro e que devem ser considerados a unidade de medida das relações sociais. Como esta pesquisa prevê o foco nas relações sociais estabelecidas pela pessoa com deficiência em situação de inclusão, foi elaborado o sociograma individual apenas para as crianças com deficiência intelectual.

As linhas finalizadas por duas setas indicam as relações recíprocas. As setas representam as relações da seguinte forma:

- | | |
|---|--|
| Relações de preferência | Relações de rejeição |
| Relações de preferência recíproca | Relações de rejeição recíproca |
| Relações de preferência com pessoas externas ao grupo de alunos da sala de aula | Relações de rejeição com pessoas externas ao grupo de alunos da sala de aula |

Figura I a: sociograma individual de JV



The diagram shows a central node **R** (a circle with a thick black border) interacting with several other nodes. To the left of a vertical dashed line are two nodes: **Boneca RA** and **Garfield**. To the right of the dashed line are nodes **RA**, **DI**, and **A**. Node **R** has red arrows pointing to **RA** and **DI**, and a blue double-headed arrow connecting it to **A**. Dotted blue arrows point from **R** to **Boneca RA** and **Garfield**.

O sociograma individual de JV apresenta uma única relação recíproca, com M. Apesar de não ter sido o aluno menos citado nas escolhas entre e rejeições, foi mencionado nas respostas de apenas três crianças e obteve as para rejeição do que para preferências. O sociograma individual de R não relações recíprocas e ele é o aluno menos lembrado durante a realização do métrico, sendo citado por duas crianças em situação de rejeição, obtendo dos pontos entre escolhas e rejeição igual a três. Esses resultados apontam são mais rejeitados do que aceitos pelo grupo de alunos que estudam na de aula que eles, tendo em vista a baixa, ou quase nula, interação entre os e sem deficiência



M. é a única criança que estabelece relação recíproca com uma criança com deficiência intelectual em situação de inclusão escolar, no caso, JV. A relação entre M e JV pode ser explicada pela possibilidade de identificação estabelecida entre as crianças, já que M também possui rejeição marcada nas escolhas que envolvem atividades cognitivas e momentos de lazer. M, assim como JV, é visto como um aluno com baixo rendimento escolar.

As respostas diferenciadas fornecidas por JV indicam as expectativas que ele tem com relação ao seu grupo de sala de aula. Citar a pesquisadora como uma das fontes de preferência para realizar atividades cognitivas se deve ao fato de que durante a avaliação de JV, a pesquisadora pôde identificar e mostrar para a estagiária algumas formas de trabalhar cognitivamente com ele, esta escolha demonstra a necessidade de JV de ser compreendido para a execução das atividades pedagógicas.

A escolha da estagiária G como preferida e preterida demonstra que JV tem a chance de estabelecer uma relação pautada na experiência com G. Se por um lado JV identifica em G uma pessoa que o compreende e que o auxilia nos momentos de sala de aula, por outro lado percebe a necessidade de afastar-se dela como forma de adquirir autonomia nas relações.

A escolha do jogador de futebol Kaká para compor o time da gincana mostra uma forma projetiva de compensar o sentimento de menos valia ante ao grupo da sala de aula. Kaká é um jogador de futebol brasileiro que ganha expressividade como atacante na primeira década dos anos 2000. O jogador tem como características marcantes, o reconhecimento produzido pela indústria cultural como símbolo de beleza, inteligência, educação e religiosidade. A seleção de Kaká como preferência na montagem de um time para participação de gincana indica a presença da brincadeira e a utilização do jogador como dublê, ou seja, um outro imaginário que desempenha uma importante função na formação da consciência de si de JV. A projeção de JV em Kaká indica a exigência de seu superego para o alcance de um padrão idealizado como parâmetro para obter reconhecimento social nas situações cotidianas.

Quanto às escolhas realizadas por R direcionadas a pessoas externas ao grupo da sala de aula, identificamos a Boneca RA, uma boneca de plástico comum, com aparência de bastante degradada, o que é percebido por manchas de sujeiras espalhadas por toda a boneca e pelos cabelos emaranhados em nós. Fica guardada no armário da sala de aula e quando R solicita é colocada em cima de sua mesa, mesmo que ele não brinque com ela. O nome RA foi dado pela professora, porque o único a



brincar com a boneca é R, e o nome representa o feminino do nome de R. O outro personagem é Garfield, um personagem que representa um gato criado por Jim Davis em 1978 para ilustrar tiras de quadrinhos que são publicadas em jornais, posteriormente deu origem ao desenho animado que consta da programação televisiva e ao filme que leva o nome do personagem. Segundo o cartunista, Garfield tem como características ser preguiçoso, comilão, egoísta e odiar as segundas-feiras. Ainda possui ironia e mau humor como características marcantes. Nas histórias de Garfield, ele sempre consegue melhores resultados quando ocorre alguma disputa com os outros personagens e constantemente humilha Oddie, personagem que representa um cão.

Tanto a boneca quanto Garfield representam a posição de dublê, o outro imaginário importante para a formação da consciência de si de R. A boneca indica uma auto imagem mais depreciada e que garante segurança para R, já que ele gosta de manter a boneca sobre sua mesa durante a aula, mesmo sem brincar com ela. A boneca RA indica um processo de identificação com a exclusão, sendo uma amiga que sofre do mesmo processo de exclusão que R, já que é utilizada exclusivamente por ele ou fica guardada no armário da sala de aula. Garfield, por outro lado, representa a identificação de R com o poder e com o reconhecimento produzido pela indústria cultural. R realiza em Garfield o desejo de prescindir do outro e de se destacar nas situações sociais, imputando aos demais os sentimentos de desvalorização e incapacidade, tal como o gato realiza em suas histórias com Oddie. A escolha deste personagem como outro imaginário faz um contraponto à escolha da boneca, mostrando que a formação da consciência de si de R guarda traços de identificação com a estrutura do id, ou seja, preservando os instintos primários de obtenção do prazer; com minimização da culpa e da punição inconsciente inculcadas pelo superego.

O reduzido número de crianças que mencionaram JV e R no teste sociométrico aponta para a tendência à segregação das crianças com deficiência em situação de inclusão, pois as crianças ocupam o mesmo espaço físico da sala de aula, porém não são entendidas pelas demais crianças como parte do grupo. As poucas referências feitas aos alunos em situação de inclusão remetem à presença de atitudes preconceituosas, pois os colegas rejeitam a participação deles em situações que exigem a utilização de capacidades intelectuais ou motoras, caracterizando a concepção rígida do sujeito antes de permitir a possibilidade de contato. As respostas diferenciadas emitidas pelas crianças em situação de inclusão representam a compreensão que elas



possuem de sua situação na escola e os instrumentos psíquicos que são mobilizados para lidar com tal situação.

Referências bibliográficas

Adorno, T. W. (2006). *Educação e emancipação*. (4º Ed) São Paulo: Paz e Terra.

Adorno, T. W. (1965). *Tipos y Síndromes*. In: T.W. Adorno, E.F. Brunswik, D.J. Levinson, R.N. Sanford. *La personalidad autoritaria*. (pp.695-729) Buenos Aires: Editorial Proyección.

Adorno, T. W. ; Simpson, G. (1994). *Sobre música popular*. In: G.Cohn, T. W. Adorno: *Sociologia*. (pp. 115-146). São Paulo: Editora Ática.

Alves, D. J. (1974). *O teste sociométrico*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

American Psychiatric Association. (2002). *DSM IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 4ª edição revista*. Porto Alegre: Artmed.

Bastin, Georges. (1966). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Editora Moraes.

Bueno, J. G. S. (1997). *Prática institucionais e exclusão social da pessoa deficiente*. In: A. M.Machado et alii. *Educação especial em debate*. (pp. 37-54) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Casco, R. (2007). *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Cirilo, M.A. (2008). *Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Crochík, J. L. (1997). *Aspectos que permitem a segregação na escola pública*. In: A. M. Machado et alii. *Educação especial em debate*. (pp. 14-22) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Crochík, J. L.(2009) *Preconceito e cultura*. In: M.L.T. Amiralian (org.) *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade*.(pp. 39- 56) São Paulo: Vetor.

Crochík, J. L.(2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Crochík, J. L. & Crochík, N. (2008). *Teoria crítica e educação inclusiva*. (pp. 134-150) Intermeio: revista do programa de Pós –Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28.



Crochík, J.L. (2008). *Preconceito em relação aos 'Incluídos' na Educação Inclusiva*. In: J. L. Crochík; O. Sass. *Teoria Crítica, Formação e Indivíduo*. Projeto temático, São Paulo. (comunicação pessoal dos autores)

Goffman, Erving. *Estigma*. (1982). Rio de Janeiro: Zahar editores.

Horkheimer, M e Adorno, T. W. (2006). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Malki, Y. (2000). *Reflexões sobre os teste psicológicos a partir da teoria crítica da sociedade*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia Escolar da Faculdade de Psicologia, da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Martins, J. S. (1997). *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus editorial.

Martins, J. L. G. (2007). *Educação Inclusiva: Formação de grupos afetivos, intelectuais e recreativos entre o deficiente mental incluído em escola regular e seus grupos de pares*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

Sass, O. (2004). *Crítica da razão solidária: a psicologia social segundo George Herbert Mead*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Wallon, H. (1979). *As etapas da sociabilidade na criança*. In: Wallon, H. (pp. 197-236) *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, Veja.



EXPERIENCIA EM COMUNIDADE ESCOLA DIÁLOGOS ENTRE PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Dra. Maria Sara De Lima Dias, UTP

Resumo:

O diálogo entre a psicologia e a formação integral de educadores nos remete a relação entre campos diferentes do saber onde a pedagogia e a psicologia compartilham a necessidade da formação integral dos graduandos. A partir da psicologia escolar e do estudo dos processos de aprendizagem somos capazes de alcançar uma compreensão abrangente do processo educativo em uma perspectiva histórico-cultural onde o professor é o mediador na construção da autonomia do sujeito em práticas sociais libertadoras. O conceito de mediação é tido como subsídio teórico orientador e central na teoria histórico-cultural. Objetivando tal formação integral, a experiência de estágio no programa Comunidade Escola através de parceria entre a instituição formadora Faculdades Santa Cruz e o Programa Comunidade Escola, da prefeitura municipal de Curitiba, permite descobrir um campo para a pesquisa e a intervenção comunitária na educação. O programa abre 86 escolas nos fins de semana para a oferta gratuita de cursos, oficinas e atividades esportivas, de saúde e lazer. Os diferentes espaços comunitários constituem novas possibilidades de ação e subsidiam a prática de intervenção comunitária. O estágio em 2010 envolveu 30 alunos da pedagogia, que realizaram onze ações educativas/oficinas, atingindo mais 1000 participantes entre alunos, pais e professores de diversas faixas etárias. O projeto caravana da arte tem por objetivo ao atender a comunidade, oportunizar novos conhecimentos, através de atividades lúdicas, artísticas, culturais e recreativas, com: oficinas de pintura e confecção de máscaras; lúdica e recreativa, de leitura e contação de histórias, de expressão corporal e dança, musical e instrumental, de artes plásticas e oficina de bingo pedagógico. A metodologia proposta foi disponibilizar para cada escola opções de levar oficinas de arte na prática educativa estimulando a participação de todos os atores locais nas ações. Os resultados do estágio, registrados em relatos informam que alcançam o propósito que nos mobiliza a registrar nossas reflexões, o processo de formação integral do aluno entendido como um movimento reflexivo-afetivo e de ação pedagógica. Consideramos que nos processos de aprendizagem somos capazes de alcançar uma compreensão mais abrangente do processo educativo em uma perspectiva histórico-



cultural, contribuindo na formação do educador para uma visão crítica e coerente entre a pessoa e a comunidade. Ações não convencionais de estágio permitem inúmeros e ricos processos de mediação simbólica intrínsecos às situações de trabalho dos espaços de educação não formal. O expressivo processo de crescimento do aluno e de suas relações com o mundo significam na intervenção comunitária a possibilidade de estabelecer múltiplas relações do saber com o fazer. Ao voltar-se para o desenvolvimento de competências dos educadores os produtos intelectuais dos alunos são perpassados por um sentir a prática educativa e que precisam de condições objetivas para criar/recriar espaços e estratégias de aprendizagem. A comunidade escola pode ser um destes ricos espaços de intervenção a caravana da arte um processo de mediação com os demais atores sociais desses contextos férteis para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: formação de professores, comunidade, psicologia social comunitária

A EXPERIENCIA EM COMUNIDADE ESCOLA

A falta do diálogo aberto entre professores do ensino superior coloca a formação integral de educadores em xeque e o futuro pedagogo apesar de todos os esforços da graduação em formar um referencial teórico, encontra-se distante das informações básicas sobre sua própria realidade e sobre a sua práxis educativa na comunidade. Esta questão discutida entre os professores e profissionais da educação, pretendeu ser desenvolvida e superada na forma de um projeto de estágio.

A formação integral dos educadores nos remete ao desenvolvimento de técnicas didático-pedagógicas integradoras de diferentes campos do saber, entre a psicologia e a pedagogia mediadas pela arte. Sendo uma experiência, envolve condicionamentos, mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos (Freire, 2001). Para atender compreender a relação entre a pedagogia e a psicologia social comunitária na formação de futuros educadores considerou-se a matriz histórico-cultural como central na abordagem dos estágios.

A partir de disciplinas da psicologia escolar bem como do estudo dos processos de aprendizagem, somos capaz de alcançar uma compreensão abrangente do processo educativo na formação dos educadores. Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se às potencialidades que podem ser



desenvolvidas a partir do ensino. Chamada ZDP, a zona de desenvolvimento proximal é à distância entre o nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque nos possibilita delinear o estado dinâmico do desenvolvimento da criança e permite ao professor olhar seu educando de outra perspectiva.

Em uma perspectiva histórico-cultural compreende-se que o professor é o mediador na construção da autonomia do sujeito em práticas sociais libertadoras. Assim fundamentados teoricamente nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e nos aportes teóricos de Vygotsky (1998; 1999), Luria, A. R. E Leontiev, A. N. (1991) e Freire (2001). Principalmente no que se refere a configuração de novas subjetividades e identidades profissionais dos educadores constituído uma práxis educativa voltada para a intervenção comunitária e que se desenvolve este projeto de estágio.

O caráter mediado é uma das características que demarcam a especificidade da atividade humana Vygotsky (1999). O desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade comunitária é essencial para a formação do professor. A relação da arte na prática pedagógica media no nível social, a estética e a ética para o desenvolvimento pleno da cidadania.

O pedagogo estabelece entre as pessoas da comunidade novas possibilidades criativas e educacionais no processo interventivo, nas palavras de Lane (2001), fica clara a importância do trabalho de tomada de consciência da reprodução ideológica, para a superação da individualidade e conscientização do sujeito como membro de um grupo a revelar suas condições históricas comuns o que os leva a reconhecer dos membros essa mesma percepção “(...) levando-os a um processo de identificação e de atividades conjuntas que caracterizam o grupo como unidade.” (Lane, 2001, p.17).

O processo de estágio é aquele que possibilita a reconstrução interno de um saber teórico adquirido pela formação na ação práxis comunitária de transformação externa. Aproxima-nos da comunidade como um campo de pesquisa e ao mesmo tempo de intervenção social e educativa. Assim o estágio consiste na apropriação, pelo sujeito de uma determinada realidade local e as ações propostas em forma de oficinas permitem novas produções e relações sócio culturais. Oferece um dialogo socialmente construído ao longo das atividades com a comunidade e apresenta novos sentidos e significados para os fazeres pedagógico. Segundo Freire (2001, p.22) “A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir



conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos.”

Os conceitos e significados da psicologia social comunitária e os debates sobre os processos de aprendizagem se entrecruzam no planejamento das propostas de oficinas elaboradas por grupos de estagiários. De acordo com LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (1991, p. 320), a apropriação é “o processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento formados historicamente”. Ao se encontrar com a comunidade e conhecer as demandas, as carências da formação educacional das pessoas, existe a realização de um planejamento de intervenção que sejam adequados para o momento da prática pedagógica em uma decodificação da realidade. “A decodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica.” (Freire, 1978).

A partir dos diálogos estabelecidos entre os estagiários e a própria comunidade escola, observou-se a conversão das aprendizagens teóricas em práticas sempre mediatizadas através da arte e cultura local.

O aluno trabalhador

Para que o aluno possa ao mesmo tempo trabalhar e estudar, como é o caso dos alunos do período noturno, eles necessitam de uma práxis. Para que sua formação se contretize na dialética entre o conteúdo aprendido e a realização da prática pedagógica se faz necessário estágios adequados em escolas que propiciem esta dinâmica. Um estágio que só é possível em um tipo de escola que permita a conciliação do trabalho com o estudo, oferecendo horário compatível para as ações pedagógicas.

As múltiplas condições objetivas como localização da escola, a distância entre a universidade, a relação empregatícia e o tempo dedicado aos estudos e qualidade de ensino, entre outros fatores se constituem muitas vezes como obstáculos a formação integral do aluno. Segundo Freire (2001, p.16) “Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados



aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.” Na comunidade o que acontece nas periferias das cidades reunindo-se para discutir seus direitos, para estar na escola, ou mesmo para observar o movimento das práticas educativas, nada pode escapar ao olhar dos educadores envolvidos na prática do fazer pedagógico.

Assim se percebe por um lado na realidade do ensino superior brasileiro, principalmente nos grandes centros urbanos, um esforço de um número cada vez maior de trabalhadores de conquistar seu aprendizado, por outro a dificuldade de uma formação integral e crítica desta realidade. Contudo, cabe aos professores o importante papel, delegado pela instituição escolar, de realizar intervenções mediadoras que possibilitem aos sujeitos apropriar-se do saber social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado.

Com base nesses pressupostos, diversas investigações têm apontado a importância do papel da mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Góes (1997, p. 9) afirmam que “é através do outro que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”. Portanto há inegavelmente a necessidade de que as nossas instituições ofereçam oportunidades de formação integral aos alunos em sua relação com a comunidade, um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas da localidade.

A escola hoje deve estar cada vez mais aberta às necessidades das comunidades, deve receber a todas as pessoas, que muitas vezes, por falta de opção não tiveram no passado nenhuma alternativa senão desistir de prosseguir na escalada educacional. Concebemos o Programa Comunidade escola como uma forma educativa singular que permite conhecer a comunidade e ao mesmo tempo pesquisar e intervir nesta transformação da realidade almejada. A formação integral do aluno deve ser uma categoria cada vez mais debatida e perseguida entre os professores, questionando quais habilidades, conhecimentos que atitudes podem contribuir para esta pretensa formação integral.

A beleza da prática educativa está exatamente no “reconhecimento de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista.” (Freire, 2001, p.16). Compreendemos que o estágio permite a vivência do aluno sobre uma



comunidade com diferentes necessidades anseios e objetivos que a seguem buscados e frente às quais a educação não pode passar de forma despercebida.

O Programa Comunidade Escola e o Projeto Caravana da Arte

O programa comunidade escola da prefeitura municipal de Curitiba foi lançado em maio de 2005, abre 86 escolas nos fins de semana para a oferta gratuita de cursos, oficinas e atividades esportivas, de saúde e lazer e os números de participantes aumentam a cada fim de semana. A comunidade que participa das oficinas e atividades do programa é constituída por jovens, crianças e adultos. Quanto questionados sobre o espaço da escola, para os grupos participantes, o programa tem efeitos muito positivos, na medida em que as escolas tornaram-se espaços para encontrar amigos para conhecer pessoas e para aprender. A escola se abre para a comunidade como um espaço seu a ser apropriado, um espaço de saber a ser conhecido.

Assim para os professores o programa comunidade escola nos permitiu descobrir um campo para a pesquisa sobre novas formas educativas e ao tempo um campo para a intervenção comunitária na educação. Os diferentes espaços comunitários constituem novas possibilidades de ação e subsidiam a prática de intervenção comunitária. No entanto o programa requer um projeto que seja consistente e coerente com as demandas reais da comunidade, assim surgiu no debate entre professores o Projeto Caravana da Arte.

Objetivo geral do projeto é atender a comunidade local dos moradores na vizinhança das escolas e a comunidade acadêmica oportunizando novos conhecimentos, através de atividades lúdicas, artísticas, culturais e recreativas. Ao propor oficinas comunitárias, a expectativa foi ao mesmo tempo intervir na área de formação do pedagogo, visando a capacitação integral do mesmo, e propor para os cidadãos o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades artísticas.

O conhecimento da realidade social, local permitiu aos alunos levantar a presença emergente de novas práticas que possibilitam entender o psicológico e o pedagógico claramente dentro de um contexto social amplo. É necessário desconstruir conceitos tradicionais tanto da pedagogia quanto da psicologia social, mostrando que a escola se caracteriza por antedecentes sociais que orientam a sua finalidade.



Apresentamos a perspectiva da ação docente como uma perspectiva da intersubjetividade e do seu lugar no campo da psicologia coletiva onde as relações contraditórias entre reprodução e mudança se efetuem mediadas pelo educador. Revisamos os modelos de estágio a fim de reconstruí-los como processo de experiências concretas demonstrando que há novas interpretações à categoria de mediação.

Os educadores e educandos reivindicam para a escola o direito de participar deste jogo social e contribuir para a transformação da sociedade. Não será extinguindo a escola que tais anseios serão alcançados. Segundo Montero (2010) “Se trata do tempo da comunidade e é necessário que saibamos observar, esperar e inclusive, ser surpreendidos” (p. 74). Necessitamos da escola que, como já dissemos, faz a mediação entre as pessoas e os modelos sociais, uma escola pode e deve ensiná-los de maneira crítica. Ensinar às pessoas a historicidade dos modelos e como eles foram se modificando no tempo, conforme os homens foram transformando suas formas de vida e suas necessidades.

As atividades propostas na Caravana da Arte, possibilitam a análise da experiência individual e o questionamento da própria eficácia das várias situações de ensino. São centrais, nessa prática, “processos de conscientização; procura-se trabalhar com os grupos populares para que eles assumam progressivamente seu papel de sujeitos de sua história, conscientes das determinantes sócio-políticas de sua situação e ativos na busca de soluções para os problemas enfrentados”. (Campos, 1999, p.11).

O trabalho da Caravana da Arte é próprio da relação pedagógica que inclui mediações de natureza social e política, transforma emoções explicita os problemas enfrentados pelo professor na escola. A concepção de mediação considera os sentimentos dos professores e dos participantes nas oficinas, produz conceitos, discute valores e significados culturais e sociais do processo da aprendizagem. O objetivo da Caravana da Arte através das oficinas é proporcionar o desenvolvimento integral do educador criando formas de trabalho pedagógico, ações concretas que permitam a mediação entre o saber escolar e as condições de vida e trabalho dos alunos. estimulando relações e desenvolvendo capacidades

Método

Foram desenvolvidas as seguintes oficinas com um tempo estimado: entre 30 a 40 min, coordenadas por alunos do curso de pedagogia. Em reuniões com os estagiários elaboradas com a presença e orientação dos professores os subgrupos discutiram as



situações significativas encontradas em cada particularidade da escola e como o interesse pela participação nas mesmas aumenta a cada etapa do projeto. Várias propostas de trabalhar com a arte são discutidas pelos subgrupos e dialogicamente vão se construindo como sujeitos de todo o processo. As atividades proporcionaram habilidades como: equilíbrio, agilidade, atenção, tato, confiança, resistência física, coordenação, memória, observação, reflexão e habilidade em situações difíceis seu intelectual, emocional, social, perceptivo, físico, estético e criador. Tudo isso pode ser desenvolvido através de linguagens artísticas, bem como música, teatro, dança e artes plásticas, desenvolvendo assim a sensibilidade, percepção, imaginação e finalmente a criação.

Oficina de artes plástica – Jogos Plásticos. Esta oficina pretendeu através da interação das artes plásticas; desenvolver os eixos de aprendizagem significativa da criança e da comunidade freqüentadora da escola: integrar com a diversão da pintura, modelagem e desenho constando um contínuo fazer e compartilhar. A concordância entre pessoas de várias faixas etárias promoveu diferentes modos para a percepção das dinâmicas plásticas, aproximando a comunidade de vivências que possibilitaram apreciar e refletir sobre arte, oferecendo momentos de concentração, conhecimento das cores complementares, promovendo individualmente ou em grupo as diversas possibilidades da criação artística a caminho da sensibilização pela arte. O conhecimento de algumas técnicas em seus modos de preparação dos materiais, organização e responsabilidade pelos instrumentais a fim de proporcionar lazer com criatividade, a imaginação e a capacidade de produzir manifestações artísticas e refletir sobre elas. Foram desenvolvidas atividades plásticas com argila e massinha. Essas atividades visam explorar as possibilidades de uso da massa tanto orgânica quanto artificial convocando a impressão de modelagem, trabalho com textura e observação do que pode ser brinquedo utilitário e escultural com a integração de outros materiais no escopo da modelagem. O fazer com as mãos, o toque, oferece um momento de recuperação de gestos internalizados que são colocados para fora, oferecendo aos sujeitos participantes uma dinamização do trato, com atenção e controle psicomotor na execução. Coordenadores: Andréa Rosa, Priscila, Sonia, Janete e Marta.

Oficina de pinturas e mascaras

Foram elaboradas atividades de pintura diversas bem como o processo de elaboração de máscaras. O objetivo foi apresentar aos participantes um diálogo entre o



real e o imaginário. A brincadeira com a confecção de máscaras mostra propicia a realização de formas já conhecidas em direção ao imaginário, sendo assim a técnica é descoberta como variante de possibilidades que incrementam o que se faz ornamental para ser vivenciado em outras práticas artísticas como teatro, oferece a dinamização do recorte, do empapelamento, do desenho, das pinturas. Os fatores utilitários, com função de adereçamento, construção de objetos e ornamentos possibilita também, devido o desenvolvimento dos modos do fazer, a possibilidade de que o imaginário seja despontado, nesse sentido percebeu-se que os participantes sentiram necessidade de desenvolverem, a partir da oficina, os seus próprios trabalhos. Coordenadores: Larissa, Jennifer e Elisandra.

Oficina lúdica e recreação

Foram realizadas atividades recreativas específicas, tais como pula corda, passa bola, escravo de Jó. Todas as atividades propostas objetivaram estimular na criança o lúdico bem como suas habilidades cognitivas e motoras. Os jogos recreativos promoveram a integração de grupos dessemelhantes, construção de objetivos, reavaliação dos próprios jogos com inovação e compartilhamento de outros semelhantes conhecidos da comunidade. Por exemplo, se só pode jogar bola enquanto tiver música, obriga os participantes a se determinarem no jogo acompanhando o tempo e ritmo musical, obrigando que as mudanças rítmicas com a troca musical determinem o lúdico com improvisações ampliando a dinamização das regras do jogo. Coordenadores: Andréa Bonttorin, Lucivania, Ana Paula, Letícia e Rosane.

Oficina de leitura, contação e criação de história

As atividades propostas possibilitaram aos alunos um momento de audição de histórias, proporcionando um processo de desenvolvimento dos alunos, do que é contado para o coletivo recepcionado pelo individual e compartilhado. A possibilidade de leituras com ou sem ênfase nos sentidos textuais, oferece a percepção semântica das narrativas, um desejo de interpretação significativa do narrado. Assim, ampliam-se as relações sociais em promover a leitura em outros espaços. Além de incentivar a leitura e a fruição da literatura, compreende-se a ordem dos eventos narrativos, além de transmitir valores e sentido artístico que determinam atitudes éticas, que possibilitam o compartilhar do imaginário, compreender as diferenças singulares e sentidos coletivos.



A contação de histórias promove o desejo da escrita e o redimensionamento dos sentidos. Coordenadores: Maria de Lurdes, Juliana, Fabiane, Flavia e Débora.

Oficina de expressão corporal/dança

As atividades proporcionaram a sensibilização e descoberta dos movimentos manuais e corporais que desenvolvam a coordenação motora e o equilíbrio corporal. Bem como a construção de espaço, tempo, ritmo, lateralidade, direções e deslocamentos no espaço. O corpo é redescoberto como integrado na coreografia e na dinamização expressiva de um objetivo expressivo. O reconhecimento da pulsação musical, da expressividade corporal e da mobilidade do grupo em seu conjunto em atingir os objetivos coreografados. Percorrer os circuitos coreográficos também é escrever a história do grupo através da música. Coordenadores: Patrícia, Rosane Muller e Valeria.

Bingo pedagógico

Essa atividade teve como proposta desenvolver o raciocínio lógico-matemático, bem como conhecimento e o reconhecimento das cores e as formas geométricas. E estimular na criança o uso do material lúdico. Os participantes recebem cinco cartelas com formas, cores, fotografias, números, desenhos geométricos. O jogo promove a intersecção dos sentidos da cartela principal mostrada aos participantes tanto crianças em fase de aprendizado ou não quanto adolescentes e adultos em geral. Identificar a figura mostrada na cartela principal que se relaciona à cartela individual. O jogador do bingo pedagógico deseja encontrar os fatores de sua cartela que se relacionam com a cartela principal. Coordenadores: Franciele, Kariana, Rosimeire e Reginaldo.

Oficina musical e instrumental

Essa oficina objetivou promover a confecção de instrumentos musicais com sucata, auxiliando no desenvolvimento motor, corporal e mental dos participantes através do ritmo, canto e teatro. Bem como realizar a integração da escuta, a produção e a reflexão sobre o fazer musical. A oficina trabalhou a construção do conhecimento musical de modo amplo, prazeroso e significativo, enquanto colabora com a formação integral de cada aluno. Diferenciar o ruído com a construção da harmonia e com isso de uma melodia que de forma grupal integre a sonoridade dos instrumentos construídos. A



construção como escultura de caixas de ressonância, remodelação de instrumentos já conhecidos a partir de materiais que venham a promover a sonoridade. Organização de subgrupos para a dinamização do tempo e do ritmo bem como da união de todos para a orquestração harmônica das ações musicais criadas. Coordenadores: Cleonice, Malane, Honielohri, Hanne Caroline, Elisangela e Naiara.

Considerações Finais

As mudanças de aspectos na formação dos educadores e também no exercício das práticas aqui relatadas parecem se aproximar dos pressupostos da psicologia social comunitária revelando a exigência de uma nova postura na formação de educadores a partir da comunidade. Essa visão teórica-prática deve vir a contemplar a produção de conhecimento através do compromisso com a transformação social. Segundo Freire (2001, p.9), “Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo.”

Assim as referências de identificação dos formandos com a comunidade que tornam como objeto de estudo e de intervenção é igualmente importante na sua formação integral e na construção de sua leitura sobre a realidade escolar.

No discurso dos educadores que passaram pelo programa de estágio, através do Projeto Caravana da Arte e no discurso dos professores que atuam na formação dos pedagogos, o contexto parece contribuir significativamente para uma práxis pedagógica crítica. Como nesta fala de uma aluna: “- A sociedade pode mudar superando barreiras do ensino produzido em uma educação bancária e longe da realidade das pessoas.”

Entre os alunos do seu grupo de referência no estágio percebem-se ganhos significativos de aprendizado em qualquer uma das oficinas onde a arte torna-se uma opção de trabalho pedagógico e de intervenção comunitária. Como neste depoimento: “- O estágio nos possibilitou conhecer ainda durante a formação qual deve ser o papel do professor produzindo relações entre a educação e a comunidade.”

Objetivamente nos grupos de alunos coordenadores das oficinas surge a comunicação e no diálogo que se promove com os participantes das oficinas a oportunidade se recriar criticamente o seu mundo. A arte os absorve em um processo circular de cultura, onde o pedagogo ensina e aprende em reciprocidade. Na comunidade o papel do educador é o de coordenador, que tem por função dar as



informações solicitadas pelos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo no curso do diálogo.

Os mecanismos de desenvolvimento da formação integral do pedagogo são, portanto a partir de uma matriz histórico-cultural dependentes das oportunidades e dos processos de aprendizagem que constituem condições de formação. A comunidade é assim responsável pelo envolvimento dos alunos nas ações e relações que se estabelecem no ambiente educativo, mediadores de novos saberes.

A emergência de ações práticas na formação de alunos trabalhadores, que viabilizem o trabalho comunitário transcende a uma programação curricular convencional se abre para a crítica sobre a realidade social vivenciada nas escolas. O campo aberto ao saber comunitário permite integrar pessoas, de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade em busca de um novo saber, que perpassa a relação com o outro e a arte é a mediadora essencial neste processo.

Por serem desenvolvidas em forma de oficinas as atividades permitem que os temas da educação, do aprendizado, da escrita e da arte sejam vivenciadas no território da comunidade, fornecendo a base para o desenvolvimento de novos processos do aprendizado e novos interesses sobre o espaço territorial da escola sobre o saber e sobre a realidade que toma seus cotidianos.

O aprendizado no estágio quando adequadamente organizado, resulta no desenvolvimento integral dos novos educadores, pondo em movimento processos de percepção da realidade que seriam impossíveis de se conhecer sem o contato com o local e com as pessoas que formam a comunidade.

Para os professores, esses princípios educativos do conhecer e intervir na comunidade diferencia visões de homem e de mundo que perpassam o saber teórico produzido da academia desenvolvendo uma aprendizagem real, vivencial de como são e como vivem as pessoas da comunidade. Um processo que é criativo, a gestão das oficinas antecede o planejamento e a execução do estar na comunidade. Assim acreditamos que a aprendizagem mediatizada pelo outro, nas ações artísticas como um processo que a viabiliza um saber/fazer abordados de uma forma lúdica e participativa.

Nas falas de uma aluna que participa da Caravana da arte, a educação em sua práxis: “Pode assim ser trabalhadas de uma maneira prazerosa e consciente” e “desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias - quebra cabeça intelectual - que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não pode ser dicotomizada” (FREIRE, 1987, p.53). O



processo constatou o desenvolvimento de uma consciência social, na medida em que o processo é grupal e ocorre com todos os membros caracterizando o desenvolvimento de uma consciência, do papel de ser professor do que viver a educação na comunidade.

O grupo de alunos estagiários se percebe, portanto inserido no processo de produção material de sua vida e atuante em sua própria formação. Ao trabalhar com a comunidade constata as contradições entre educação e trabalho geradas historicamente e que engendram processos de formação. O estágio no Projeto Cavana da Arte junto ao Programa Comunidade Escola tem levado os educadores a desenvolverem em suas oficinas atividades criativas que visam à superação das contradições presentes no seu cotidiano. Acreditamos, portanto que estamos promovendo a autonomia dos educadores tornando-os sujeitos da transformação histórico social.

Referencias:

CAMPOS, R. H. F. (Org). 1999. Introdução: a psicologia social comunitária. Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P. (1978) A pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREIRE, P. (2001) Política e educação: Ensaio. São Paulo: Editora Cortez.

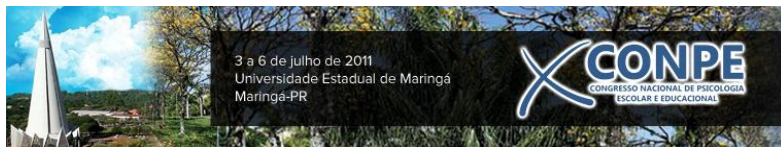
GÓIS, C. W. de L.(1983) Noções de psicologia comunitária. Fortaleza: Edições UFC.

LANE, S. T. (2001) Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Ed. Brasiliense

LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (1991) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Cone.

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

_____ (1993) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



MONTERO, M. (2008). Introducción a la Psicología Comunitária: Desarrollo, conceptos y procesos (pp. 89-114). Buenos Aires: Paidós.

MONTERO, M. (2010). Teoría y Práctica de la Psicología Comunitária: La tension entre comunidad y sociedad (pp. 59-92). Buenos Aires: Paidós.



EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO BÁSICO:

O CAMPO, AS POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Lucy Nunes Ratier Martins – UCDB lucy@gersonmartins.jor.br

Tania Rocha Nascimento – UCDB taniarochapsi@hotmail.com

Norma Celiane Cosmo – UCDB norma.cosmo@uol.com.br

RESUMO

O trabalho traduz formas diferenciadas de se conceber a constituição do estágio básico em psicologia no curso de graduação de psicólogos. A proposta foi dimensionada em eixos de conhecimento, aqui relatada o eixo – educação, que privilegiou práticas em contextos educacionais formais (escola). A psicologia escolar/educacional é solicitada para atender demandas em um contexto diversificado apontando a possibilidade de se constituir uma educação de qualidade para todos. A complexidade das demandas educacionais requer que se busque alternativas nas ações que contribuam para a mudança na percepção do papel e prática deste profissional neste âmbito de atuação. Historicamente o papel do psicólogo ficou marcado por atuações mais individuais voltadas ao atendimento do escolar, o que permitia uma associação das práticas deste profissional voltada ao atendimento de “problemas educacionais”. As práticas atuais de trabalho podem ser propostas não apenas na dimensão psicoeducativa da instituição escolar, mas também na sua dimensão psicossocial, apontando para medidas mais preventivas e promocionais. Das possibilidades desenvolvidas no estágio foi possível favorecer práticas de habilidades sociais e roda de conversa, inclusão, atenção à família e ao professor, e a profissionalização dos profissionais na realidade institucional.

Palavras-chave: estágio básico; práticas supervisionadas; formação profissional.

INTRODUÇÃO

Diversas tem sido a forma de conceber os estágios básicos em Psicologia nos cursos de graduação, contudo este trabalho procura traduzir uma destas formas de concepção do estágio básico na formação do psicólogo. A experiência trata da organização de uma proposta em torno de eixos de conhecimentos, a saber: saúde, educação, trabalho e comunidade. O recorte organizado neste texto apresenta a concepção, o campo, as possibilidades e perspectivas no campo educacional.



O CNE/CES por meio da resolução Nº 08 de 07 de maio de 2004 e resolução Mec/CNE Nº 5 de 15 de março de 2011 apontam a necessidade de organização de dois tipos de estágios na organização curricular de psicologia: os estágios básicos e os estágios específicos.

No artigo 5º, da resolução 08/2004 do CNE/CES, que trata das Diretrizes curriculares do curso de psicologia exige que os cursos articulem conhecimentos, competências e habilidades em torno dos eixos estruturantes e aponta no item VI, que as “práticas profissionais devem assegurar competências voltadas para o núcleo básico e que permitam a inserção e atuação do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais de forma articulada com outros profissionais de áreas afins”.

O estágio básico deve ser organizado integrando conhecimentos, competências e habilidades do núcleo comum nos aspectos conceituais, instrumentais e atitudinais.

Vale ressaltar que o professor supervisor deve assegurar um conjunto de ações que promovam ajuda no processo ensino-aprendizagem; avaliações de situações institucionais, comunitárias ou individuais envolvidas nos processos; inclusão de alunos com deficiências; ser porta voz de denúncias de contradições das práticas educativas e as necessidades dos educandos; preservar a saúde no ambiente escolar e; buscar estratégias de preservação da integridade humana neste espaço.

Neste estágio o acadêmico deve ter experiências com papéis profissionais e níveis menores de complexidade e autonomia, para tanto a organização das propostas se dão em um outro nível, que chamamos de observação e participação.

A observação se organiza na inserção do acadêmico na realidade com o objetivo de vivenciá-la e dela abstrair as formas de como as relações se estabelecem no cotidiano escolar e, a participação se daria em um nível de acompanhamento de práticas desenvolvidas por profissionais na realidade escolar em que estiver sendo desenvolvidas as práticas acadêmicas.

Deparamo-nos aqui com uma dificuldade: apesar da necessidade do profissional psicólogo na realidade educacional ser sentida, pouco ainda se visualiza de sua prática nestes espaços necessitando uma articulação dos profissionais/professores na sua atuação enquanto supervisores de estágio.

O estágio básico, como se estrutura hoje, depende da responsabilidade técnica do professor supervisor e de uma atuação mais estreita e constante com a realidade escolar, com compromisso social vinculado a esta realidade, bem como com o formando



que experienciará a realidade sem a presença deste profissional, que poderia oferecer parâmetros para a construção de uma prática profissional.

Na ausência do profissional psicólogo, buscamos orientar as atividades por meio de um profissional da escola (coordenador, técnico, professor, etc..) a fim de facilitar a compreensão da e na realidade que se constitui um campo possível de desenvolver o estágio.

O estágio supervisionado desenvolvido ao longo do curso deve preparar o aluno para desenvolver papéis específicos da sua formação, preparando-o para práticas profissionais de complexidade e responsabilidade progressivas com atuação voltada para pessoas, grupos, instituições e situações sociais (Art. 20 e 21 da resolução 08/2004).

No desenvolvimento destes papéis profissionais estão envolvidos várias competências a serem desenvolvidas, que demandam análise de serviço, delineamento de ações, testagem e avaliações e a comunicação destas informações por meio de feedback e/ou construção de relatórios. Com isso, é imprescindível ajustamentos constantes as solicitações realizadas.

O CAMPO, AS POSSIBILIDADES E AS PERSPECTIVAS

Conforme aponta Guzzo (2009) os currículos da formação do psicólogo ainda se constituem de forma muito incipiente em relação a capacitação do psicólogo para atuar em contextos educacionais. Há ainda uma grande confusão sobre o nosso papel nas escolas, que geralmente eram voltados para uma representação clínica que atendia uma formação centrada num modelo biomédico, para uma produção de conhecimentos voltados para intervenções mais ampliadas, em espaços e discussões sobre as dificuldades presentes na conjuntura política, o que se torna obstáculo na qualidade de educação no país.

Inserir os psicólogos em práticas mais críticas rompendo com a visão patologizante ocorrida ao longo da prática deste profissional na escola, é um desafio a ser enfrentado a fim de romper com a visão de exclusão tão recorrentes na realidade educacional integrando os diferentes profissionais na busca de alternativas para o enfrentamento do cotidiano escolar.

As intervenções atuais em Psicologia Escolar valorizam as relações e o contexto histórico no qual as dificuldades se instalam, apontando para práticas preventivas e relacionais no cuidado das pessoas para com a saúde psíquica (Oliveira e Marinho-Araújo, 2009).



Mitjans Martinez (2010) aponta que as práticas no campo educacional podem se apresentar como práticas tradicionais e emergentes, destacando o trabalho em equipe e a vinculação do seu fazer com o de outros profissionais da escola.

Conforme destaca a autora, as formas de atuação mais tradicionais estão ligadas ao campo da avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento das crianças com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação da sexualidade; formação e orientação de professores e outras práticas relacionadas a elaboração e coordenação de projetos específicos.

Nas formas de atuação mais emergentes se encontram as avaliações e intervenções em níveis institucionais no delineamento de estratégias para otimização do processo educativo; participação e acompanhamento do proposta pedagógica da escola; participação no processo de seleção de membros para a escola e avaliação dos resultados; contribuição para a coesão da equipe escolar; coordenação de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, realização de pesquisas diversas que favoreçam o processo educativo e facilitar a implementação das políticas públicas.

Observa-se que , em sua atuação profissional o psicólogo escolar utiliza múltiplos e diversos conhecimentos, para contribuir com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que ocorrem no contexto escolar não apenas na dimensão psicoeducativa, mas também psicossocial (Mitjans Martinez, 2010).

Aplicar conhecimentos sem a devida reflexão, análise e planejamento (Machado, 2000), descontextualizado e sem referência a natureza histórico-cultural do ser humano contribuem para a não efetivação das possibilidades que a psicologia pode apresentar a realidade educacional.

Não estamos na escola para fazer terapias, ou encaminhamentos a serviços especializados ou, ainda, para legitimar o fracasso das crianças e dos adolescentes no processo educativo, que apresenta uma grande tendência a patologização dos comportamentos expressos no cotidiano escolar.

O nosso papel aponta para uma ação mais preventiva e promocional da criança e do jovem na realidade educacional tomando em consideração a “dinâmica escolar a realidade social objetiva às subjetividades presentes nesses processos” (Guzzo, 2009, p. 44).

Machado (2000) aponta para a não culpabilização do aluno pelas dificuldades que enfrenta na escola, apontando para uma gama maior de determinantes que não só os individuais, psicoafetivos e familiares, mas estas dificuldades podem ser decorrentes de



uma conjuntura em que a própria realidade possa ser determinante da problemática que o aluno enfrenta.

Os conhecimentos produzidos sobre a violência e a exclusão na realidade escolar devem ajudar a alicerçar as propostas dos psicólogos, junto as crianças, professores e famílias da comunidade envolvida no trabalho, construindo assim as possibilidades de transformação da realidade educacional. Não é finalidade da psicologia na educação a adaptação dos alunos a realidade, com posturas, princípios e relações de acordo com o que é esperado pela instituição.

O compromisso com o processo educativo de crianças e adolescentes, e professores inserido nestes espaços, define a quem orientamos a nossa prática profissional e com isso auxiliamos na construção dos papéis do psicólogo escolar/educacional na instituição e realidade social em geral construindo assim parâmetros para as políticas públicas.

A imersão na realidade escolar, sensibiliza e oportuniza a construção de novas práticas a uma demanda tão diversificada e complexa como a realidade educacional.

A identidade do psicólogo escolar e a “especificidade de sua atuação são dadas, sobretudo, pela configuração de um campo de atuação profissional, e não por um campo de saberes delimitado por uma abordagem teórica e/ou metodológica” (Araújo, 2003, p.13).

O atual desafio da psicologia escolar/educacional (Oliveira e Marinho-Araújo, 2009) é ampliar o seu campo de atuação para diferentes contextos e níveis educacionais, sistematizando ações que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos no cotidiano escolar.

O ESTAGIO BÁSICO E AS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Os estágios básicos têm por objetivo o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum. Com isso, os acadêmicos têm a oportunidade de exercitar a integração entre teoria – prática – teoria, tornando-os mais preparados para a realização futura dos estágios específicos/profissionais.

O fazer por meio do estágio básico visa a promoção do desenvolvimento das crianças, com a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade onde ela está inserida, questionando o papel da escola nesse processo: se ela mantém aquelas condições de exclusão, de violência e se negligencia o que as crianças vivem, ou se consegue ser um espaço de práticas emancipadoras.



A realidade demanda muito a necessidade do profissional psicólogo na escola porém não há um reconhecimento desta prática na realidade estadual e/ou municipal em nossa região.

Como aponta Guzzo (2009), ainda hoje não temos leis que nos amparem neste trabalho, mas podemos “construir uma estrada para os que virão, por opção política de trabalhar com formação de pessoas em contexto educativo e com fundamento de uma psicologia comprometida com as massas” (p.42).

Mesmo que, no momento, estas práticas fiquem asseguradas por intermédio do exercício profissional do professor supervisor, o caminho construído alicerça determinadas ações na construção das práticas do profissional psicólogo num papel crítico desses processos e promotor de autonomia do sujeito nos espaços sociais e culturais.

Deve-se assegurar que o espaço educacional possa fazer a diferença na vida dos alunos e dar visibilidade de uma possibilidade de atuação mais diferenciadas.

A estruturação do estágio básico está organizada em três momentos que podem ser assim caracterizados. *Primeiramente*, a ação fica voltada para realizar um levantamento da realidade escolar, a fim de identificar o campo de trabalho e possíveis demandas. A partir dos dados coletados através de entrevistas, observação do cotidiano educacional, com todos os segmentos da escola e com a comunidade, foi possível levantar as necessidades, propor e delinear estratégias de intervenção. Após estas estratégias são apontadas possíveis ações para ser desenvolvida na realidade. Num *segundo momento* são desenvolvidos planos de ações orientados pelos professores supervisores a fim de alicerçar uma intervenção na realidade. O plano é traçado de acordo com o nível de escolaridade, público a ser beneficiado, objetivos, e uma descrição detalhada dos procedimentos a serem efetuados e aprendizagem relevante com a intervenção proposta e avaliação do processo. No *terceiro momento* busca-se organizar uma atuação mais ampliada que envolva a realidade educacional em uma ação conjunta frente a uma temática geral na realidade escolar como por exemplo: violência, inclusão, família, saúde do escolar, etc... Busca-se aqui o envolvimento da comunidade escolar como um todo.

No estágio básico os projetos de certa forma buscam responder aos problemas concretos apresentados pela escola.

Os planos de ações por suas especificidades e de acordo com a demanda se encontram em perspectivas mais tradicionais da ação do psicólogo, mas também há uma



tendência em solicitar demandas mais emergentes como oficinas que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos e uma enorme solicitação da escola por contribuir com estratégias que otimizem o processo educativo em outros âmbitos como corpo técnico, administrativo e professores, principalmente no cuidado com a saúde destes colaboradores. Através dos vários enfoques psicológicos, é possível escolher estratégias de atuação compatíveis com os problemas.

Estas práticas tem incluído trabalho com habilidades sociais (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, Del Prette, 2006), sexualidade (Pinto, 1999), inclusão (Emilio, 2009), leitura e escrita (Santos; Suehiro e Oliveira , 2004), oficinas de risco (Poletto e Koller, 2008) e pesquisas desencadeadas pela escuta de como percebem o nosso trabalho e quais as necessidades que permeiam a realidade, capaz de fornecer parâmetros do que fazer para avançar nas práticas desenvolvidas pelo profissional psicólogo.

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO

Durante o estágio é possível identificar as competências mínimas de domínio do acadêmico, no sentido de desenvolver intervenções preventivas ou não capaz de solucionar problemas individuais, grupais, organizacionais; na elaboração e implementação de propostas de acordo com necessidades detectadas e avaliação dos efeitos dos mesmos.

O processo e a aprendizagem são acompanhados pelas supervisões sistemáticas das atividades previstas, participação na escola e também pela intervenção na realidade por meio da integração e socialização dos dados com o grupo que acompanha todo o processo, não só de sua atuação, mas pelas propostas realizadas pelos demais acadêmicos.

O estágio básico tem se apresentado como uma possibilidade aprendizagem contínua, de integração com a realidade educacional e social, que necessita ser constantemente reavaliada para que as necessidades organizacionais locais sejam atendidas como também este espaço se organize como importante para o desenvolvimento e aprendizagem do acadêmico em formação.

Cabe-nos apontar esses fazeres que se apresentaram na atividade do professor supervisor, exigem outras demandas que podem não estar garantidos na relação que ele estabelece com a instituição formadora pela contratação que se estabelece.



A reflexão sobre a prática desenvolvida e a possibilidade de trocar experiências na constituição deste processo podem se revelar como ajustes no âmbito da formação profissional.

A realidade favorece uma aprendizagem dos acadêmicos quer por acertos e erros, mas também se beneficia por meio das estratégias desenvolvidas no contexto educacional que necessita dinamizar para atender a sua finalidade.

REFERÊNCIAS

Araújo, C. M. M.; Almeida, S. F. C. de. (2003) Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: Almeida, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea, p. 59-82.

Brasil, Brasília. (2004) Resolução nº 08 de 07 de maio de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior*. Brasília-DF, DOU de 18 de maio de 2004, seção 1, p.16 e 17.

Brasil, Brasília. (2011) Resolução nº 05 de 15 de março de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior*. Brasília-DF, DOU nº 51, de 16 de Março de 2011, seção 1, p.19 - 21.

Emilio, S. A. (2009) Laços, amarras e nós no processo de inclusão. In *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p. 97 -110.

Guzzo, R. (2009) O debate e os caminhos do ano da educação – revivendo as necessidades e possibilidades em *Seminário Nacional do ano da educação psicologia: profissão na construção da educação para todos/ Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: CFP, p. 40 – 47.

Machado, A. M. (2000) As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M.; Proença, M. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 39-54.

Mitjans Martinez, A. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v.23, n.83, p.39-56.



Oliveira, C. B. E. e Marinho-Araújo, C.M. (2009) Psicologia Escolar: Cenários Atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, Ano 9, n.3, p. 648-663
<http://www.revipsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., Del Prette, Z. A. P. (2006) Treinamento de Habilidades Sociais e educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414.

Pinto, E. B. (1999) *Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade*. São Paulo: Editora Gente.

Poletto, M. e Koller, S. H. (2008) Contextos Ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*.Campinas. 25(3):405 – 416.

Santos, C. S. G. dos. (2004) Atuação do Psicólogo Escolar/ Educacional e Habilidades Sociais: uma relação necessária in Correia, M. (org.) *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*.Campinas, SP: Ed. Alínea, p. 83-99.

Santos, A. A. A.; Suehiro, A. C. B.; Oliveira, K. L. de. (2004) Habilidades em Compreensão da Leitura: Um Estudo com Alunos de Psicologia.*Revista Estudos de Psicologia*.v. 21,n. 2, p. 29-41, maio/agosto. Campinas.

Silva, S. C. da. (2006) Estágios de Núcleo Básico na formação do psicólogo experiências de desafios e conquistas.*Psicologia America Latina*, México, n. 5, fev. Disponível<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 maio 2011.

Silva, M P. S. ; Giardini, S. e Murta, S. G. (2009). Treinamento de Habilidades Sociais para Adolescentes: Uma Experiência no Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 136-143.



FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE: DESAFIOS E PRÁTICAS DO PSICOLOGO ESCOLAR

Viviane Prado Buiatti

Docente efetiva da Universidade Federal de Uberlândia

viviane@pontal.ufu.br

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Docente efetiva da Universidade Federal de Uberlândia

lilidosgui@hotmail.com

Neste trabalho procuramos refletir sobre o fazer/ser docente, considerando que o professor constitui-se e é constituído nas relações experienciadas ao longo de sua vida e no cotidiano de seu trabalho. Amparadas pela concepção histórico-cultural buscamos autores que contribuíssem para discutir elementos fundamentais da prática docente, as relações que permeiam o ambiente escolar, a interlocução entre teoria e prática e o compromisso social da educação. Salientamos a nossa prática enquanto psicólogas escolares, delineando a proposta e a construção do trabalho de psicologia na formação continuada de educadores na escola.

Sabemos que o cotidiano do trabalho docente envolve um processo de construção, o professor não nasce pronto, ele se constitui na prática, na relação com o outro e essa apropriação abarca diversos fatores como o desejo, a escolha da profissão, os aspectos subjetivos de cada um que os leva a fazer escolhas, bem como o constante confronto com o processo de escolarização.

Fontana (2003) ressalta que o processo em que alguém se torna professor é histórico, “na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente” (p. 48). O espaço da escola, lugar da atividade docente se constitui em um lugar de mediação, de relações sociais e políticas que se pautam em valores e ideologias e serão estes elementos fatores que perpassam as práticas docentes.

Assim, quando nos propomos lembrar aqueles professores que marcaram a nossa vida, muitos de nós nos lembraremos de situações boas, de um professor



inesquecível; outros de situações ruins que deixaram lembranças amargas, podendo ter interferido, inclusive no aproveitamento da disciplina/conteúdo que esse professor ministrava na época em que vivenciamos tal situação. Durante nossas vidas escolares convivemos com muitos professores, uns autoritários, outros democráticos, uns que ainda permanecem em nossas memórias pelas marcas positivas, outros que passaram sem deixar grandes marcas, outros ainda que nos afetaram de forma negativa. Como já dizia Henry Adams (1989 apud Leite 2006, p.23), “o professor se liga à eternidade; ele nunca sabe onde cessa a sua influência”.

De acordo com Vygotsky (2001) o indivíduo se desenvolve junto com o outro; a atividade humana individual só pode ser compreendida dentro de um contexto de relações sociais, pois ela não existe sem essas relações. Ele afirma repetidas vezes o papel do outro na constituição cultural do homem. O autor (Op. Cit) faz considerações contundentes sobre o papel do outro na constituição da pessoa. Ressalta que as necessidades da criança pequena só podem ser completadas pelo outro, e é por meio dessa relação que a criança e suas ações vão se constituindo. Para o autor, a constituição do sujeito está diretamente relacionada ao aprendizado, que é apropriado na interação com pessoas mais experientes, outros mediadores, seu grupo cultural, por meio da utilização da linguagem. No dizer de Rego (2002, p. 50)

o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sócio-político da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a educação tem uma função mediadora de transformação social, quando considera o homem um indivíduo histórico. O indivíduo, de forma ativa, recebe as influências do meio e as internaliza. O desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. O contato com o conhecimento formalmente organizado, nas atividades educativas, leva o sujeito a novas formas de pensamento, de se inserir, agir e de se relacionar com o seu meio, e a partir da expansão do conhecimento ocorre uma mudança na sua relação cognitiva com o mundo. Assim, a escolarização tem impacto crucial no desenvolvimento das funções psíquicas mais elaboradas e a qualidade do



trabalho pedagógico é fundamental para a promoção do desenvolvimento dos alunos. Rego (2002, p.72) ressalta que “o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas que deixará no sujeito. Portanto, a qualidade da escola faz a diferença”.

Cabe ao educador compreender que as capacidades individuais estão diretamente relacionadas ao mundo externo. Daí a necessidade de considerar o aluno (e o próprio educador) em uma dimensão histórica, como pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura. Isto porque, a constituição do sujeito e suas características peculiares estão diretamente relacionadas aos processos de aprendizado que ocorrem desde o nascimento.

Vale ressaltar ainda que a boa relação entre professor e aluno tem uma importância significativa na aprendizagem escolar. Como salientam Morais et al. (2000, p. 247) “as pessoas não se apercebem de que, mais do que as palavras, são os gestos, as expressões faciais, as inflexões de voz e posturas que revelam as disposições inconscientes de aceitação/rejeição, crença/descrença no outro”.

Assim, apoiamos a idéia de que o afeto e a cognição são inseparáveis e, desse modo, que a relação vincular está presente de forma muito intensa no processo de aprendizagem. O que o professor vivenciou enquanto aluno junto a seus próprios professores certamente estará presente nas suas ações e práticas cotidianas, pois a sua constituição reúne elementos de sua história escolar e pessoal delineando sua prática profissional. Nesse sentido à medida que o professor estabelece bons vínculos afetivos com seus alunos possivelmente deixará marcas positivas nas histórias escolares desses mesmos alunos. A atuação pedagógica, segundo Sergio Leite (2006), precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, “no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares”.

Para além do estabelecimento de vínculos com seus alunos é fundamental que o professor consiga identificar os elementos do seu fazer/ser docente presentes na relação com os educandos, nas suas ações cotidianas, na forma como lida com seu trabalho, dentre outros. O cotidiano do professor pode ser considerado como palco ideal para reflexões, formação, desenvolvimento, aprendizagem e capacitação profissional. Através da reflexão sobre sua prática o professor pode visualizar a realidade do contexto da sala de aula, as técnicas e metodologias, e desenvolver habilidades profissionais mais adequadas e efetivas.



Gómez (1997) acredita que a prática deve ser considerada o eixo central do currículo de formação de professores. O conhecimento teórico deve se integrar ao pensamento prático, e neste sentido o autor critica a separação entre teoria e prática presente em alguns cursos de formação de professores. Para ele, o conhecimento se mobiliza para enfrentar as situações divergentes na prática.

Assim entendida, a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. A prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real (GÓMEZ, 1997, p. 112).

Segundo Campos e Pessoa (1998), os educadores que se detêm unicamente em suas práticas, sem uma reflexão sobre as mesmas, se acomodam, aceitando sem questionar o cotidiano de suas escolas, prendendo-se a soluções rotineiras e impostas para resolver os problemas que surgem na instituição, não conseguindo dimensionar alternativas diferentes para os desafios de seu cotidiano. Além da reflexão sobre suas práticas, ter uma consciência política e fazer uma leitura histórica sobre os fenômenos educacionais são essenciais ao professor para que se rompa com o instituído e avance em sua atuação profissional.

Zeichner (1993, *apud* DICKEL, 1998) destaca a importância de o educador ter um compromisso político que possibilite a reflexão sobre reformas sociais e educacionais amplas e preconiza o desenvolvimento de pesquisas pelos professores, para possibilitar contribuições ao conhecimento e à aprendizagem. Como Zeichner, apostamos na revisão crítica que a escola e o educador necessitam realizar sobre o cotidiano institucional, sobre as funções da educação e também na formação continuada de professores, como pontos imprescindíveis para que possa haver uma compreensão mais efetiva a respeito dos fatores que envolvem o ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano (MARÇAL, 2005, p. 69).

Na década de 1980 Patto (1981, p. 218) já fazia a seguinte reflexão:



Rediscutir integradamente os objetivos da escola e meios para atingi-los é o primeiro passo para fazer da escola uma instituição participante dos processos políticos e sociais que visem à criação de formações sociais alternativas, mais compatíveis com os ideais democráticos defendidos por tantos (PATTO, p. 218, 1981).

A respeito disso, Galdini e Aguiar (2003, p. 89) resumem que “da mesma maneira que a escola é ao mesmo tempo conservadora e inovadora, que não é um oásis, nem é um beco sem saída, o professor, entendido como um ser histórico e social, tem a possibilidade tanto de simplesmente reproduzir concepções e práticas, como de transformá-las”.

Dessa forma, acreditamos ser imprescindível que professores vivam um processo de reflexão sobre suas ações, o que é ressaltado por Schon (2000) quando discute sobre o professor prático-reflexivo, procurando relacionar teoria e prática, caminhando para a compreensão das questões referentes à realidade educacional. O autor acrescenta que o processo de reflexão sobre a prática faz com que o docente entre em contato com sua ação educativa de maneira ativa, tomando consciência de suas atitudes, crenças, possibilitando assim, uma avaliação de sua atuação.

Nesta perspectiva, o professor precisa fazer um “mergulho” em sua prática no sentido de refletir sobre a mesma, e a fim de que habilidades sejam construídas e reconstruídas, é importante pensar em formação de grupos, isto é, que na instituição escolar estes profissionais possam se reunir no sentido de buscar momentos de reflexão de suas práticas, considerando seu contexto, para que ações e projetos sejam elaborados visando a uma maior qualidade de intervenção e ensino. Para Nacarato et al (1998) essas são ações que se configuram e delineiam o professor pesquisador, reflexivo e profissional.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Sawaya (2002) refere-se a algumas contribuições da psicologia para a formação continuada do educador, e, voltadas para uma revisão crítica das relações que



constituem o fazer educacional, suas concepções, seus modos de atuação e suas relações com alunos e a instituição escolar. Em primeiro lugar, há necessidade de se repensar as relações entre professores e alunos baseadas em alguns pressupostos, como o do aluno “ideal”. É importante que o educador possa reconhecer as diferenças individuais de cada um, perceber cada aluno com necessidades e dificuldades singulares.

Em nossa prática tanto como psicólogas escolares trabalhando dentro de instituições públicas de ensino quanto como docentes de ensino superior e supervisoras de estágios em psicologia escolar, buscamos colaborar com a formação continuada dos professores construindo grupos reflexivos com os mesmos. O objetivo maior desses grupos é auxiliá-los na revisão de suas práticas, incentivando a adoção de uma postura de pesquisadores diante dos fenômenos que perpassam a instituição na qual trabalham, considerando seu papel ativo e sua co-responsabilidade como membro do contexto educacional.

No entanto percebemos que a nossa contribuição na atuação docente muitas vezes fica comprometida, pois nos deparamos com a frustração de alguns professores que não sendo atendidos prontamente naquilo que almejam e idealizam da prática do psicólogo escolar, encontram dificuldades em redimensionar suas ações.

Acreditamos que a Psicologia tem um compromisso social com a educação e deve realizar o seu trabalho com clareza política e filosófica capaz de direcionar as reflexões sobre as próprias finalidades do psicólogo, principalmente daquele que atua no contexto educacional, buscando uma consciência social que expresse posicionamentos firmes na defesa de uma sociedade que possa, de fato, humanizar o homem (BOCK, 2003; MEIRA, 2000; MARTINEZ, 2003).

Nesse sentido, reforçamos a importância do educador encontrar espaço na escola para refletir sobre suas práticas, buscando na relação com seus pares, e com a mediação do psicólogo escolar, uma possibilidade de tornar mais efetiva e menos angustiante a sua atuação profissional. Com relação ao trabalho do psicólogo escolar junto ao grupo de docentes, Galdini e Aguiar (2003, p. 101) salientam que

nesse espaço de discussão e reflexão com seus colegas de profissão, o professor tem a oportunidade de alterar significativamente o papel que desempenha, desconstruir posturas, rever ideologias. Nosso objetivo é que o professor possa reconfigurar sua subjetividade, olhar para si mesmo, sua história, suas necessidades,



seus desejos, seus afetos, perceber o mundo em que vive, suas relações intersubjetivas, para desencadear mudanças em suas práticas.

Sawaya (2002) ressalta o quanto a precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas de algumas escolas do ensino fundamental, bem como a precariedade da situação dos professores, da sua formação, o excesso de trabalho e a desvalorização profissional interferem na atuação profissional docente.

Com isso, sabemos da necessidade de mudanças no sistema educacional e também na formação docente. Diante dessas questões a psicologia escolar precisa trabalhar no sentido de "estar junto" com estes profissionais, buscando parcerias, pois como ressalta Souza (2002, p. 260):

Os professores são os que mais sofrem com as consequências negativas do argumento da incompetência. Em um ambiente no qual a qualidade do sistema educacional e a competência dos seus profissionais, particularmente do professor, são sistematicamente criticados, tem sido difícil para todos permanecerem na docência, especialmente para aqueles profissionais que a despeito das condições precárias levam a sério seu trabalho.

Na grande maioria das vezes, os cursos de formação para professores centralizam e investem na competência técnica dos educadores e no aprofundamento de estudos sobre temas atuais da educação. São raros os encontros em que o professor é ouvido, trazendo para o eixo das discussões, esses docentes como sujeitos de suas práticas, que possibilite a apropriação de seus saberes e ações e que reconheçam a subjetividade como ponto essencial a ser considerado (NUNES, 2005).

Diante disso, e tendo em vista estudos anteriores realizados (MARÇAL, 2005; NUNES, 2005) percebemos que o trabalho do psicólogo em conjunto com professores deve promover a re-significação de sua prática, o rompimento com o instituído, a conquista do entusiasmo, da motivação e do prazer na sua atuação. Os momentos de interlocução entre psicólogos escolares e docentes poderão ocorrer no espaço de formação continuada, tendo como eixo a reflexão, o trabalho com temáticas sugeridas pelo grupo, o acolhimento e a problematização de situações vividas por estes educadores no seu cotidiano.



Massetto (2002) enfatiza a necessidade de instituir a formação contínua do professor, pois seu saber não reside somente em aplicar conhecimento teórico ou científico, mas em poder transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que é trabalhado/produzido.

Para Palitot e Brito (2004) o papel da formação vai além do ensino, pois envolve a capacidade de criar espaços de participação, formação e reflexão a fim de que os indivíduos aprendam e tornem-se capazes de lidar com as dificuldades e mudanças que surgirem e menos dependentes do poder econômico, político e social. É imprescindível, portanto, a formação de um profissional docente prático-reflexivo, dotado de conhecimentos e habilidades e principalmente capaz de refletir sobre a sua própria prática. Gimeno (1988, apud IMBERNÓN, p:37) coloca que:

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor.

Silva (2005, p. 157) tem a seguinte fala a respeito da contribuição do psicólogo escolar na formação docente:

Mesmo considerando as limitações de seu trabalho, vejo o psicólogo escolar como um possível interlocutor. Privilegiado pelas características da profissão, tem condições de assumir uma posição em que a escuta e olhar podem estar a serviço da reflexão do docente sobre a própria ação e sobre efetivas possibilidades de mudança.

Concordamos, com o fato de que a psicologia pode também contribuir junto a equipe da instituição escolar com suas concepções acerca do desenvolvimento infantil, no trabalho com os grupos (discente, docentes e a escola como um todo), podendo auxiliar os profissionais em um planejamento que atenda às necessidades reais dos alunos. Mas para isso é preciso que os docentes tenham disposição para se expressar.

Para Fontana (2003) quando nas instituições escolares não é permitida a comunicação, a possibilidade de mostrar as fragilidades, há desconfiança e rivalidades, gerando o empobrecimento das relações e do trabalho de docência. Dessa forma, para a autora é fundamental falar de medos, ansiedades, desconfiança, discutir sobre saberes e



não-saberes e confrontar e compartilhar “modos de preparar aulas, de avaliar, de registrar o próprio fazer/ fazer-se” (FONTANA, 2003, p.76).

Na mesma perspectiva de Fontana (2003), Nóvoa (1995) destaca que a comunicação é o veículo de auto-realização do professor e propõe uma formação permanente construída a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente se entrelaçam com as situações de ensino.

Neste sentido, o psicólogo escolar busca dar voz a estes profissionais para que possam refletir sobre seu percurso. Este feito se traduz em intervenção e formação, pois como ressalta Cunha (1997, p. 5) quando o sujeito se estrutura para expressar suas crenças e idéias no relato ele “reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.

Para abordar tanto aspectos da subjetividade quanto da objetividade do professor e abrir espaço onde seja possível pensar e se responsabilizar por seus atos, o trabalho da psicologia escolar com os docentes precisa envolver momentos de expressão e vivências.

Em nossa experiência como psicólogas escolares, os encontros e atividades propostos objetivam propiciar um clima favorável para que os professores possam se colocar expressando suas necessidades, problemas, expectativas, percepção de si mesmo e manifestação de idéias. Uma outra questão é estimular o professor para olhar para o aluno, inserido na sua realidade, ou seja, refletir sobre o aluno da “nossa cultura, do nosso momento, que vive outras necessidades, outros interesses e atribui sentidos diferentes a atitudes e objetos” (GALDINI e AGUIAR, 2003, p. 98).

É preciso também propiciar, nos encontros com os docentes, reflexões sobre o papel do professor como sujeito que interfere na constituição do aluno, buscando entender ainda como a relação vincular entre professor e aluno tem uma implicação direta na aprendizagem.

A intervenção do psicólogo escolar no grupo com professores se mostra para além das discussões teóricas, envolve não somente o estudo de teorias que contribuem para o fazer e o pensar na educação, mas também busca essencialmente vivenciar com o professor situações do seu cotidiano, e uma análise sobre suas próprias concepções, e as possíveis interferências de suas vivências pessoais na sua atuação profissional.

Silva (2005) chama atenção para esse aspecto quando diz



Todo docente tem, consciente ou inconscientemente, concepções sobre o que é ser professor, ser aluno e ensinar. O ideal é que isso se torne consciente: O que é ser um educador? De que maneira as experiências de minha história de vida marcaram-me em relação à escolha profissional? Sem perceber, acabamos repetindo algumas experiências, nem sempre muito adequadas. Será que esses professores viveram momentos realmente interessantes dentro da escola? Se viveram, por que tais momentos foram esquecidos? Um mergulho nas respostas a essas questões pode, ao aprofundá-las, levar o docente a pensar mais detidamente sobre sua fala e, também, a pensar em alternativas e mudanças para as situações que porventura o estejam incomodando.

Como verificado em estudos anteriores (NUNES, 2005; MARÇAL, 2005) quando se oferece ao professor um espaço de escuta e reflexão sobre suas ações, viabiliza-se que o mesmo possa expor os conflitos de seu cotidiano, resgatando o seu papel e compromisso com a sua prática. Nessa perspectiva o educador é considerado um ser ativo que constrói no e com o grupo mudanças, e à medida que ele consegue ter melhor compreensão de sua realidade, possivelmente terá maior habilidade para lidar com ela.

CONCLUSÕES

Portanto, a atuação do psicólogo escolar no grupo de professores envolve uma postura de parceria com estes educadores auxiliando na descoberta de caminhos, procurando pensar juntos em alternativas para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Encontrar significado à comunicação dos professores pode incentivar a continuidade da verbalização e o movimento em torno de apropriação de sua subjetividade para mudanças em sua prática. É necessário auxiliar a descoberta de potencialidades do grupo, conduzindo os professores à aquisição ou fortalecimento de autonomia em seu trabalho, despertando ainda sua criatividade e estimulando seu crescimento profissional.

Para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação, torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor de qualquer nível de ensino. Um docente capaz de



refletir sobre a interferência das dimensões culturais, sociais, corporais cognitivas e emocionais, bem como as diversas dimensões da existência humana, na construção dos conhecimentos dos sujeitos.

Acreditamos que o trabalho do psicólogo escolar junto aos professores exige escuta e acolhimento cuidadoso, além de um compromisso ético profissional com os educadores, para que se construa um vínculo verdadeiro, de confiança e respeito entre o psicólogo escolar e os docentes, permitindo assim que os objetivos de formação e auxílio à docência sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. São Paulo: Alínea, 2003. 194 p.

BOCK, A. M. B. *Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica*. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 168 p.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. J. F. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A (Orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. 335 p.

CUNHA, M. D. da. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 23, n. 1-2. jan./dec. de 1997.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. 335 p.

FERNANDEZ, A. O saber em jogo. São Paulo: artmed, 2001.

FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. 335 p.

FONTANA, Roseli, C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 204p.



FREIRE, P., *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 168 p.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Souza Tavares. 3. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. 158 p.

LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica*. Araraquara: JM editora, 1999. 113 p.

_____ (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: casa do Psicólogo.

MARCAL, V.P.B. *A queixa escolar nos ambulatorios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Psicologia. Uberlândia, 2005.

MARTINEZ, A. M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em: S. F. C. de Almeida (org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

MASSETO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2002.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (a) 168 p.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (b) 128 p.

MORAIS, M. L e SOUZA, B. P (Orgs.). *Saúde e Educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 266 p.

NACARATO, A. M; VARANI, A.; C. V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível: abrindo cortinas. In: In: GERALDI, C. M. G, NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.



NUNES, L. G. A. *No cotidiano da escola (pública): algumas contribuições da psicologia escolar para a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Uberlândia, 2005

OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. 287 p.

PALITOT, M. D; BRITO, F. de A. T. de. **Revista Conceitos**, Julho de 2004/ julho de 2005. Disponível em: <<http://www.adufpb.org/publica/conceitos/11/art06.pdf>> Acesso em: 10 de maio de 2009.

PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. 430 p.

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. 287 p.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, S. M. C. *Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea e Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. et. Al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. 287 p.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. 228 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José C. Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168 p.



FORMAÇÃO DE HABILIDADES A PARTIR DA TEORIA DA ASSIMILAÇÃO POR ETAPAS MENTAIS DE P. YA. GALPERIN

Antônia Batista Marques (UERN)²³⁴

Isauro Beltrán Núñez (UFRN)²³⁵

RESUMO

Os debates atuais sobre formação de professores extrapolam questões técnicas acerca de como ensinar. Evidenciam muito mais o como se deve entender e interpretar o ensino, tema bem mais complexo. Esse trabalho é parte de uma pesquisa em andamento. Tem como objetivo investigar a relação entre a formação de conceitos científicos, a partir da teoria da assimilação por etapas mentais de P. Ya. Galperin e o processo de formação de habilidades. Os fundamentos teórico-metodológicos são da perspectiva Histórico-Cultural, particularmente, nos estudos de Vygotsky e seus seguidores como: Leontiev, P. Ya. Galperin, Davydov entre outros. O campo empírico será licenciandos de uma Universidade do estado do Rio Grande do Norte. Entre os procedimentos metodológicos estão o questionário e a entrevista, além de estudos. Trabalhar nessa perspectiva pode contribuir para que a escola cumpra a sua função específica, sair do pensamento empírico, transcender a aparência, estudar as manifestações do fenômeno para se chegar à essência. A tese inicial desse estudo é que processo de formação de conceitos científicos, a partir da teoria da assimilação por etapas mentais de P. Ya. Galperin pode contribuir para a formação de habilidades e favorece ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; FORMAÇÃO DE CONCEITOS; TEORIA DE GALPERIN.

As complexidades da vida social tornam imperativa a formação de profissionais compatíveis com essa complexidade. Por isso, é necessária a formação acadêmica que contemple a formação de habilidades cognitivas de alto nível, pois estas não são inatas. Nesse contexto, evidenciam-se no sistema educacional brasileiro

²³⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.

²³⁵ Professor Doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.



diversas proposições didáticas que contemplam modelos de ensino e aprendizagem pautados em várias teorias, no intuito de abranger as especificidades e processos inerentes à prática pedagógica.

Muitas vezes os educadores aderem a determinadas proposições de maneira pragmática, espontânea, sem um estudo teórico aprofundado acerca dos pressupostos que as fundamentam. Essas propostas são fundamentadas em correntes filosóficas diversificadas que nem sempre são compreendidas na sua essência.

Esse trabalho tem por objetivo, de modo geral, discutir algumas contribuições da teoria Histórico-Cultural criada por Vygotsky e ampliada pelos seus colaboradores. De modo específico, discutiremos sobre a relação entre a formação de conceitos científicos, a partir da teoria da assimilação por etapas mentais de P. Ya. Galperin e o processo de formação de habilidades. Para efeito didático, o texto está estruturado em tópicos, o qual inicia com uma rápida discussão acerca da formação de professores, destacando a perspectiva da formação de habilidades a partir da teoria de Galperin. Em seguida, discute sobre a formação de conceitos científicos no enfoque Histórico-Cultural. Por último, relata a atividade final (planejamento de uma habilidade) realizada durante o Ateliê²³⁶ de pesquisa: formação de habilidades na perspectiva da teoria da atividade de A. N. Leontiev e da formação por etapas de P. Ya. Galperin.

1. Um pouco sobre formação de professores

No âmbito educacional constata-se uma diversidade de críticas relativas à: formação de professores. Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p.19) afirmam que “[...] uma questão inegável é admitir que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos [...]”. Em todas essas dimensões a participação do professor torna-se indispensável. Todavia, se faz necessário que tal participação se dê de forma efetiva. A realidade da sala de aula muitas vezes é tão incompatível com o que dizem as teorias, que os professores acabam realizando suas aulas baseadas muito mais nos saberes da experiência, do que nos saberes teóricos”.

Em relação aos saberes da ação docente, Gauthier (1998) destaca a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que alicerçam a prática docente. Para ele, não basta ao professor saber o conteúdo, ou ter talento, ou ter bom senso, ou seguir a intuição, ou ter

²³⁶ Ateliê ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no segundo semestre de 2010.



experiência ou ter cultura, e aponta como saberes necessários ao ensino: saber disciplinar: matéria; o saber curricular: programas; o saber das Ciências da Educação; a tradição pedagógica: usos e experiências: jurisprudência particular.

Deste modo, as estratégias de aprendizagem não podem ser construídas a partir de um inventário de parâmetros, indicadores e conceitos que se sobreponham; devem se construir numa perspectiva mais complexa, mais dialética. Segundo Freire, “a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo” (1998, p. 29). Para isso, o professor deve saber pensar de forma crítica, teórica, deve ter consciência do seu papel e um projeto político de sociedade.

Neste sentido, é mister que retomemos as discussões a respeito dos fins da educação, na perspectiva de um possível enfrentamento consciente das contradições próprias do processo educativo. “O primeiro passo para o processo de mudança é focalizar o objeto de transformação, isto é, ter consciência do problema e procurar a sua solução de forma efetiva (FARIÑAS,1994).” Reconhecemos a complexidade dessa solução. No entanto, cremos que as pesquisas podem contribuir através de alternativas compatíveis com esta problemática.

A necessidade de responder às indagações postas pela problemática relativa ao processo ensino-aprendizagem, particularmente a formação de professores, vem sendo alvo de inúmeros debates. Nesse contexto, (RAMALHO;NUÑEZ;GAUTTHIER,2003 p.11) discorrem;

Em quase todos os continentes e em muitos países do ocidente observamos propostas de transformações profundas nos sistemas de educação, seja no nível da educação fundamental, do ensino médio ou universitário [...] as reformas que passam a surgir interpelam de forma específica, as orientações, os conteúdos e os dispositivos de formação para o ensino. [...] um argumento largamente utilizado resume-se na seguinte proposição : a grosso modo, no contexto atual, o progresso das sociedades liga-se, em parte, à qualidade da educação fornecida, que depende por sua vez da formação daqueles que ensinam e educam.

Considerando que a escola é o local onde se processa a apropriação do saber sistematizado, o professor está no centro desse processo. Essa sistematização implica na elucidação dos fenômenos que são apreendidos pelo ser humano na experiência cotidiana e na apreensão das leis e princípios que as fundamentam. Necessário se faz que seja desencadeado o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, via formação de conceitos sob o ponto de vista da formação de habilidades. Pensar



numa proposta fundamentada no processo de formação de conceito é pensar no desenvolvimento das funções mentais do indivíduo e, ainda, no papel da escola nesse processo, como via de desenvolvimento integral da personalidade.

No período escolar quando o processo de ensino e de aprendizagem é planejado adequadamente, provoca avanços no desenvolvimento do aluno que não ocorreriam sem essa intervenção. Este, portanto, é o melhor período para a efetivação do processo de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1961).

Essa ideia reforça a necessidade de nos debruçarmos sobre a possibilidade de um ensino pautado não na erudição, na seleção e organização dos conteúdos determinados pelos grupos que controlam o poder político, mas pautado em um referencial que ajude a escola a não se ater apenas, ao pensamento empírico.

Nesse sentido, é possível a escola com um processo de ensino aprendizagem planejado, sistematizado, para desenvolver o pensamento teórico, pensamento que transforma em conceitos científicos os dados da observação e da contemplação, ou seja, é possível transcender da empiria para as leis internas dos fenômenos.

2 . A formação de conceitos científicos no enfoque Histórico-Cultural

O enfoque Histórico-Cultural, introduzido por Vygotsky e consolidado por seus colaboradores entre eles: Leontiev, Davidov, e Galperin, apresenta desde século passado, ideias que extrapolam a psicologia tradicional no que se refere à visão de homem, conhecimento, ensino e aprendizagem, contribuindo para a inserção de uma pedagogia voltada ao desenvolvimento humano.

As obras de Vygotsky sugerem que o processo de aprendizagem é uma prática social, ou seja, que a aquisição de conhecimento emerge da ação mediatizada pelos outros, através dos instrumentos e dos signos, onde a linguagem ocupa um lugar de destaque. Vygotsky oferece uma nova forma de relacionar aprendizagem e desenvolvimento. Para ele a aprendizagem é o agente desencadeador do desenvolvimento.

No que diz respeito ao aprendizado de conceitos, Vygotsky dá sua colaboração quando analisa o processo de formação de conceitos no sujeito e o desenvolvimento dos conceitos científicos apresentados no espaço escolar, mostrando a diferença entre os conceitos não científicos ou espontâneos, obtidos nas experiências práticas dos indivíduo.

O conceito, mais do que um ato mental, é um ato complexo do pensamento. É importante ressaltar que a origem do processo de formação conceitual não está ligada à



maturação das funções mentais, nem tão pouco ao meio cultural de forma isolada, mas às relações que se estabelecem no convívio social. Tais relações se expressam via interação dialógica entre os indivíduos.

Vygotsky (1998) direcionou seus estudos para a dinâmica interna do processo de formação de conceitos e de sua relação com processo de pensar mediado pela linguagem. Para esse autor, a trajetória até a formação do conceito passa por três fases básicas, intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

Na primeira fase, a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos, apenas agrupa de forma desorganizada, formando amontoados. Nessa fase a criança representa o processo de internalização do significado de uma determinada palavra.

Neste estágio o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que de uma forma ou de outra, aglutinam-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável (VYGOTSKY, 1998, p.74)

Essa fase da trajetória da formação de conceitos inclui três estágios distintos: o primeiro é a formação dos amontoados sincréticos; é o estágio de tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento. O segundo é determinado pela posição espacial dos objetos, ou seja, a organização do campo visual puramente sincrético. O terceiro estágio se dá através dos agrupamentos elaborados nos estágios anteriores. (VYGOTSKY, 1998)

A segunda fase da trajetória para formação de conceitos é caracterizada por relações orientadas pela semelhança concreta, visível das coisas e fenômenos.

Nessa fase de acordo com Vygotsky (1998, p.76).

[...] abrange muitas variações de um tipo de pensamento que chamamos de *pensamentos por complexos*. Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às *relações que de fato existem entre esses objetos*. Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível muito mais elevado.

Nesse contexto, essa fase abarca estágios de associações, a palavra perde sua função denotativa de objetos isolados para agrupar objetos e fenômenos estabelecendo relações entre si por semelhança, contraste ou contiguidade no espaço, formando os pseudoconceitos. A abstração abrange os atributos dos objetos e fenômenos e o seu



significado funcional, pois nesta fase o sujeito isola os atributos, mas não os separa da totalidade da experiência concreta da qual faz parte.

Na terceira fase da trajetória da formação de conceitos, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização e da diferenciação. Essa fase exige uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica numa relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema.

Outro aspecto de grande relevância no estudo sobre formação de conceitos, realizado por Vygotsky, está relacionado à função das vivências cotidianas, a experiência pessoal da criança e do ensino sistematizado, a aprendizagem na sala de aula. Tais processos possibilitam desenvolver dois tipos de conceitos, os quais estão inter-relacionados – os conceitos espontâneos e os científicos.

Esses conceitos se relacionam, porém existe uma diferença psicológica fundamental entre eles. Trata-se do sistema de generalidade. Enquanto nos conceitos científicos cada estrutura de generalização apresenta um nível específico, de generalidade, uma relação entre os conceitos. Nos conceitos espontâneos os níveis de generalidade se confundem; as relações que se estabelecem não incluem nem subordinam os conceitos. Todavia, como a aprendizagem dos conceitos científicos é consciente e deliberada, sua apropriação fornece a estrutura para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. (VYGOTSKY, 1998)

Deste modo, os conceitos científicos, por se tratarem de conhecimentos sistematizados, os quais pressupõem uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalização, estabelecem relações de ordenação, subordinação e supra-ordenação mediadas, por outros conceitos, desde o início, constituindo-se num sistema concreto para o pensamento.

Nesse sentido, a generalização pressupõe a transição mental específica desde os objetos singulares e isolados às suas classes correspondentes. Para isso, é preciso destacar as propriedades inerentes a cada objeto em separado e simultaneamente comuns a todos os objetos comparáveis. Portanto, a generalização se dá quando se processa mentalmente o objeto, explicando através da verbalização e abstração dos indícios essenciais, o seu significado.

Em síntese, a elaboração de conceitos consiste na apropriação pelo sujeito do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da sua história social, um processo



de mediação simbólica, interativa (com signos e outros sujeitos) e ocorre pela internalização do conhecimento via aprendizagem.

Na produção do conhecimento em geral e particularmente no processo de elaboração conceitual, os conhecimentos prévios têm fundamental importância, pois é de grande relevância no estudo sobre formação de conceitos o papel adquirido nas vivências e experiências cotidianas.

De acordo com Núñez (2009, p. 62)

Leontiev analisa criticamente a Teoria Histórico – Cultural de Vygotsky afirmando que não são os conceitos e sim a atividade real o que une o sujeito com a realidade, o que determina o desenvolvimento da consciência[...] A análise da Teoria da atividade, de A. N. Leontiev, possibilita uma melhor compreensão do processo de assimilação de conceitos científicos no contexto escolar, em uma perspectiva que integra, de forma dialética, as idéias de Vygotsky. Esse quadro teórico sobre aprendizagem se completa com as contribuições de P. Ya. Galperin criador da teoria de assimilação por etapas das ações mentais.

Nessa abordagem do processo de formação de conceitos científicos a atividade tem um papel decisivo, pois no nível psicológico, onde se formam as generalizações científicas, a atividade conceitual não ocorre pelo domínio do conceito, mas sim porque aprendemos a agir conceitualmente.

Desse modo, a Teoria da Atividade de Leontiev privilegia as ações que dizem respeito a sua formação e aplicação nos limites da generalização. Nessa perspectiva a formação de conceitos deve se estruturar considerando os seguintes princípios: “a) a atividade que leva à formação do conceito; b) a atividade que o aluno deve realizar para a assimilação do conceito e; c) a atividade que deve compreender as etapas da formação dos conceitos [...]” (NUÑEZ, 2009, p. 73).

A teoria da atividade de Leontiev sugere que o aluno se relaciona com o mundo por meio da atividade que está formada por ações e operações correspondentes para alcançar um objetivo. As ações constituem a unidade principal, o objetivo e a motivação devem estar próximos para constituir uma atividade de estudo. Leontiev reconhece nos trabalhos de Vygotsky que a atividade interna ou mental é reflexo da atividade externa ou material, mas não indica como acontece esta transformação. É Galperin quem indica o caminho de tal transformação quando defende que a atividade antes de ser mental deve passar por etapas, que serão descritas a seguir, a partir de Núñez (2009).

2 . Planejamento da formação de habilidade de identificar

A Atividade foi o planejamento da formação de uma habilidade numa turma de terceiro ano do ensino fundamental. Os passos dessa atividade foram os seguintes:

No primeiro momento foi a definição do objetivo/ Habilidade a ser formada, o conteúdo conceitual e dos indicadores qualitativos da habilidade. Decidimos então identificar carro de passeio; a habilidade é *identificar* e o conteúdo conceitual é *carro passeio*. Os indicadores de qualitativos da habilidade são:

- a) *alto grau de generalização* – já que a generalização se constitui no limite das possibilidades de aplicação da ação, o aluno tem alto grau de generalização quando é capaz de aplicar o novo conhecimento em situações novas;
- b) *alto grau de independência* - quando o aluno consegue realizar corretamente uma ação sem ajuda; ou seja, quando o aluno consegue realizar a ação de forma independente, sem necessidade de compartilhar com os colegas, ele tem um alto grau de independência;
- c) *alto grau de consciência* – o aluno apresenta um alto grau de consciência quando é capaz de realizar a ação e explicar verbalmente o que está fazendo e por quê;
- d) *caráter detalhado* – o aluno detalha passo a passo os componentes da ação, porém quando chega a etapa mental é capaz de conhecer por que se realiza a ação, em cada momento e quais ações devem ser realizadas, ou seja, o alto grau de detalhamento contribui para a conscientização da atividade;
- e) *alto grau de solidez* – o aluno apresenta um alto grau de solidez quando é capaz de depois de algum tempo da formação de uma ação realizá-la com sucesso;
- f) *forma de ação* – grau de apropriação do sujeito, o grau de internalização.

O segundo momento foi explicitar como será feito o diagnóstico do grau de desenvolvimento da habilidade em relação ao conteúdo conceitual e à estrutura operacional da habilidade

O diagnóstico inicial será feito de forma que permita ao professor definir os níveis de desenvolvimento da habilidade de identificar carro de passeio. Para



isso é necessário identificar o domínio do conceito de carro de passeio e o domínio do procedimento de identificação.

Serão realizadas tarefas que permitam ao aluno expor suas ideias antes da assimilação do novo conhecimento. Uma boa tarefa é utilização da técnica de tempestade de ideias.

O terceiro momento foi destacar para cada etapa do processo de assimilação /formação da habilidade: sistema de tarefas segundo dos indicadores qualitativos; procedimentos ou estratégias de ensino e; acompanhamento da aprendizagem.

A *etapa motivacional* é a primeira. Essa etapa pode ser considerada etapa zero, prepara os alunos para a assimilação de novos conhecimentos. “Um primeiro momento no processo de formação da atividade é criar nos alunos disposição positiva para o estudo.” (NUÑEZ, 2009, p.98-99)

Essa etapa exige que o professor planeje e oriente tarefas cognitivas para os alunos. O professor apoiado na experiência anterior e no conhecimento dos alunos deve apresentar tarefas que requeiram reflexão sobre o problema objeto de estudo, despertando o interesse cognoscitivo dos mesmos.

É importante destacar que apesar da motivação ser uma etapa inicial, a mesma deve ser mantida durante todo processo de assimilação. A utilização de situações problema se constitui em uma das formas de suscitar a motivação interna dos alunos.

No caso da formação da habilidade de identificar carro de passeio, pode-se utilizar-se da seguinte situação problema:

Uma família necessita viajar durante suas férias. Essa família tem 5 pessoas no trajeto, necessita trafegar por estradas muito estreitas, que muitas vezes parece ser via única. Que tipo de carro essa família deve utilizar? Justifique.

A *etapa de estabelecimento do esquema da Base Orientadora da Ação(BOA)* é a segunda, se constitui num modelo no modelo de atividade, projeto de ação, necessita conter orientação, execução e controle, que são partes estruturais e funcionais da atividade.

A construção da BOA deve possibilitar ao aluno determinar o seu conteúdo, no que se refere a conceitos e das ações que deve realizar para resolver as situações problemas e satisfazer suas necessidades. Existem vários tipos de BOA, destacamos nesse trabalho a BOA tipo III, na qual sua construção supõe:

a) Compreensão das situações-problemas, como casos particulares de um conjunto de tarefas de mesmo tipo;

- b) As análises das situações-problemas;
- c) Determinação do conteúdo conceitual, como ivariante do conhecimento;
- d) Determinação do procedimento geral, como ivariante do procedimento;
- e) Modelizar (representar) o método geral de solução para o conjunto de tarefas do mesmo tipo. (NUÑEZ,2009, p.104)

É interessante destacar que os meios de ensino são diversos e que através deles são representadas as relações essenciais do objeto de estudo. Aqui utilizaremos quadros. Dessa forma propomos que:

A partir de documentários, os alunos podem desenvolver as seguintes etapas da atividade:

Determinar as propriedades múltiplas dos objetos

AÇÃO	TAREFA
<i>Familiarizar-se com as propriedades múltiplas dos transportes terrestres</i>	a) <i>Passeio</i> <i>Tamanhos, cores, antigos, potência, segurança, conforto, carroceria</i> b) <i>Carga</i> <i>Tamanhos, cores, antigos, potência, segurança, conforto, carroceria</i> c) <i>Descrever outras propriedades do conhecimento do aluno</i>

1. Determinar as propriedades gerais e essenciais do carro de passeio

AÇÃO	TAREFA
<i>Determinar as propriedades distintivas e gerais do carro de passeio.</i>	<i>Descrever propriedades do carro;</i> <i>Agrupar as propriedades que pertencem apenas ao carro de passeio</i>

A etapa da formação da ação na forma material ou materializada é a terceira, nela inicia-se a realização da ação no plano externo, o aluno executa a ação e o professor controla; nesse momento a atividade realiza-se no trabalho com pares ou em grupos.

Nessa perspectiva, a forma de ação pode ser material ou materializada. Na forma material é apresentado o próprio objeto de estudo e na forma materializada é a representação ou modelo do objeto; situação esta em que deve conter os aspectos essenciais do objeto de estudo. Nessa etapa os alunos se apoiam nos esquemas da BOA.

[...] os meios de materialização podem ser diversos. Um deles é o mapa da atividade [...] constitui um apoio externo tanto para a organização do processo de assimilação dos conceitos como para a regulação e o controle desse processo. É uma ferramenta essencial para a atividade na etapa materializada [...] ao conter o essencial da BOA, permite que o aluno aplique os conceitos que precisa assimilar sem que tenha memorizado antes (NÚÑEZ, 2009, p.108).

Em síntese, nessa etapa, o aluno realiza a atividade de forma externa, no plano prático, concreto e de forma detalhada, com a ajuda do professor e dos colegas. Assim, o professor com o apoio do mapa, pode organizar a solução das tarefas pelos alunos em duplas, de modo que um dos alunos resolva a tarefa e outro sirva de controle; seguindo o modelo que tem os indicadores para o controle, os alunos se revezam durante a realização das tarefas.

Para essa unidade didática elaboramos o seguinte mapa:

<i>Conceito</i>	<i>Ações</i>
<i>Carro passeio são automóvel para poucos passageiros, geralmente de 2 a 5 e tem dois eixos.</i>	<i>Verificar se o objeto dado tem ou não as características da definição.</i> <i>Assinalar o resultado da verificação de cada característica: o sinal positivo(+) corresponde a presente, o sinal negativo(-) corresponde a ausente, e o ponto de interrogação (?) corresponde a não sabe.</i> <i>Avaliar o resultado obtido de acordo com a regra lógica</i>
<i>Regra lógica</i> <i>O objeto se relaciona com o conceito dado, quando possui todas as características da definição (resposta positiva).</i> <i>Se o objeto não possuir pelo menos uma característica, não se relaciona com o conceito (resposta negativa)</i> <i>Se não se sabe nada da presença ou ausência de pelo menos uma</i>	

característica (resposta indeterminada).

Nessa etapa, o acompanhamento da aprendizagem se dá da seguinte forma:

A formação do grau de generalização se desenvolve mediante tarefas de diversos tipos [...] A solução dessas tarefas, orientadas pela BOA tipo III, possibilita a generalização teórica. [...] O grau de consciência[...] forma-se por duas vias. [...] o aluno passa a ter consciência da lógica e da estrutura da ação [...] deve ser solicitado ao aluno que verbalize, argumente e explique o que faz na execução da ação. [...] o grau de independência é trabalhado quando são oferecidas aos alunos tarefas de diversas complexidades[...] (NUÑEZ, 2009, p.p 189-190)

A etapa de formação da ação no plano da linguagem externa é a quarta. Nela os elementos da ação são representados de forma verbal (oral ou escrita). O aluno só tem acesso a sistemas simbólicos que representam os objetos. A ação se converte em uma ação teórica, com base em palavras e conceitos verbais;

Nessa etapa os alunos continuam realizando as tarefas em duplas. O controle do processo se dá da mesma forma da etapa material ou materializada. As tarefas apresentadas também são semelhantes, porém são estruturadas sobre a base das possibilidades que a linguagem escrita e oral oferece. Nesse sentido, há predominância da expressão oral e objetos reais ou suas representações não devem ser utilizadas, uma vez que a ação se realiza sem recursos ilustrativos. A quantidade de tarefas a serem realizadas nessa fase dependerá do nível de domínio da atividade. Por exemplo: Um automóvel que possui mais de dois eixos pode ser considerado de passeio? Justifique.

Argumentar as ações durante sua execução possibilita o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, o aluno vai tomando consciência dos procedimentos que utiliza. Ao comparar sua atividade com a (BOA) aprende a regular suas ações, criando um controle interno.

A Etapa mental é a quinta; momento no qual a linguagem interna se transforma em função mental interna, proporcionando ao aluno novos meios para o desenvolvimento do pensamento; ou seja, a etapa mental é a forma mental da ação. Nessa etapa, o trabalho é organizado de modo que os alunos resolvam as tarefas no plano mental, de maneira independente sem nenhum nível de ajuda. Assim devem ser realizadas tarefas que exijam do aluno independência, transferência de conhecimentos, criatividade, aplicação dos conhecimentos a situações novas.



No término do processo formativo é necessário explicitar as atividades do controle final do grau de desenvolvimento da habilidade. A função desse controle é a de avaliar o produto da atividade. Para a elaboração do controle é recomendado:

a) considerar os objetivos e os critérios qualitativos da atividade [...]; b) elaborar ou selecionar os instrumentos ou procedimentos de controle [...] Nesse processo, devem ser estabelecidos níveis de desenvolvimento da habilidade, nos quais a qualidade se relaciona com a quantidade; c) aplicar o controle; d) interpretar os dados em relação ao processo e ao produto da aprendizagem; e) formulação de juízos, tomada de decisões gerais, correção do programa de estudo, etc. (NÚÑEZ, 2009, p.203-204)

É importante destacar que a efetivação de controles revela o grau de desenvolvimento dos indicadores qualitativos da habilidade. Assim, a realização do controle contribui para que os alunos tenham autocontrole e com os seus pares sejam atentos na tarefa de controle.

Considerações finais

A teoria de Galperin sugere que a escola utilize métodos que deem prioridade ao desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno. Pressupõe que o aluno, por ter características especificamente humanas é dotado de condições que proporcionam seu desenvolvimento cognitivo e capaz de solucionar diferentes tipos de situações-problema. Para isso é necessário oportunizar ao aluno um processo de aprendizagem que o conduza à consciência e aprendizagem através da articulação de ideias, princípios e significações conceituais se generalizam e se solidificam para outras situações e sistemas conceituais.

A luz das constatações realizadas até aqui, sugerimos que as instituições de ensino em geral, e em particular, as instituições formadoras de professores, planejem e desenvolvam um currículo que contemple um duplo aspecto: os processos formativos tanto iniciais como contínuo de um modo geral e de modo específico conteúdos que contribuam para a efetivação de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento do pensamento.

Neste sentido, sugerimos que o trabalho com a formação de conceitos científicos a partir do referencial de Galperin, seja uma possibilidade de formação de habilidades. É inegável a existência de contradições nos contextos onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, porém em cada um desses contextos existe a



possibilidade de se vislumbrar alternativas para a superação de tais contradições.

Finalizando, se pensarmos em instrumentalizar a teoria de Galperin acerca da aprendizagem de modo geral e especificamente o processo de formação de habilidades é necessário tanto à existência de um novo contexto escolar como de uma nova postura de professores e alunos.

BIBLIOGRAFIA

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. Progresso , Moscovo:1987.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CARR, W. y S.kemmis **Teoría crítica de la enseñanza"**. 1988, **Barcelona España**.Notas inéditas.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalizaci3ns en la ense1anza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educaci3n, 1981.

FARIÑAS León, G., (2003): **Del enfoque CTS al enfoque hist3rico cultural**. Apuntes para una política del posgrado en Cuba. Conferencia dictada ante el Consejo de Direcci3n del Ministerio de Educaci3n Superior de Cuba, el 6 de enero de 2003.

FARIÑAS, León,G.,**Maestro: Una estrat3gia de ensi1anza**. Promet. Editorial Academia, 1994.

FERREIRA, Maria Salonilde. **O conceito na abordagem Vygotskyana e suas implica33es para a pr1tica pedag3gica**. In Anais do II Col3quio Franco-Brasileiro

Educa33o e linguagem. Natal:EDUFERN, 1995, p.163-170.V2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia : saberes necess1rios 1 pr1tica educativa**. 2. ed. S1o Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **O saber profissional dos professores: Fundamentos e Epistemologia**. Universidade de Haval. Quebec, Canad1, 1996. Texto xerografado.

G3IS, Francisca Lacerda. Os tempos no tempo. IN:FERREIRA, Adir Luis (org). **O cotidiano e as pr1ticas docentes**. Natal : EDUFERN,2000

KOPNIN. P1vel Vas1lievitch,**A dial3tica como l3gica e teoria do conhecimento**



LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1985.

LEONTIEV. A. N. El problema de la actividad en la psicología. In: Colectivo de autores **Temas sobre la actividad y la comunicación**. Ciudad de La Habana, 1989.

LIBÂNEO. José Carlos, **Adeus professor, Adeus Professoras: novas exigências profissionais e profissão docente**. 7ª ed. SP: Cortez, 2003

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIUBLINSKAIA, A.A. **Desenvolvimento Psíquico da Criança**. Editorial Notícias. Lisboa. 1979. Trad. Serafim Ferreira.

NOVOA, Antônio. **Os profs. e sua formação**. Lisboa Publicações Dom Quixote. 1995..

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **La formación de conceptos científicos una perspectiva desde la teoría de la actividad**. Brasília :Liber Livro, 2009.

_____, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Natal, RN: Editora da. UFRN, 1997. 139 p. ...

_____, Isauro Beltrán e RAMALHO, Betânia Leite (orgs.) **Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o Novo Ensino Médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 2000.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Â. & ESTEVES, M.. **Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

RUNBINSTEIN, S.L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editora Estampa, 1973. V. IV

SACRISTÁN, J Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, L. S. . **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento psicológicos superiores**. (2005)



VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** SP, Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.



FORMAÇÃO DE PESSOAS NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: TEORIAS E PRÁTICAS

Mariana Antunes – UNESP - marianaantunes1@gmail.com

Deivis Perez – UNESP - prof.devisperez@hotmail.com

Artigo sob orientação do Professor Doutor Deivis Perez, para apresentação no X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional / CONPE. Assis – SP - Maio de 2011

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as referências teóricas norteadoras do minicurso “Formação de Pessoas na Perspectiva Sócio-Histórica: teorias e práticas”, realizado no X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional / CONPE. A questão da formação de pessoas na contemporaneidade tem ensejado crescente interesse em diversos segmentos sociais. Isto porque ocorrem significativas transformações em diferentes campos do conhecimento, das práticas e sociabilidade humana, que impõem aos indivíduos a necessidade de exercício constante do pensamento e capacidade de utilização de instrumentos que permitam ao homem compreender o mundo que o cerca. A formação das pessoas ocorre, para além das escolas, nas ONGs, empresas e em atividades educacionais potencializadas pelas tecnologias da informação. A escolarização é compreendida cada vez mais como um dos espaços de articulação dos saberes. Nesse contexto, os profissionais da psicologia têm sido desafiados a contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de teorias e práticas que favoreçam a compreensão e o incremento da qualidade dos processos de formação de pessoas nas empresas, organizações não-governamentais/Ongs, escolas, etc. Atentos à questão e preocupados com a difusão de saberes e abordagens da Psicologia voltadas para a formação integral do humano, é que elaboramos a proposta de realização de um minicurso no X CONPE, voltado para a apresentação dos fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica, de inspiração vigotskiana, e sua aplicação na elaboração e realização de processos formativos de pessoas, em particular aqueles desenvolvidos em Ongs e nas empresas, na chamada educação corporativa. Esse texto



traz a síntese dos saberes abordados no curso, a saber a) Os fundamentos da Psicologia vigotskiana, com destaque para as referências à filosofia de Espinosa e de Marx. b) os conceitos de interiorização, zona de desenvolvimento proximal, processos psicológicos superiores, instrumentos semióticos, mediação e interação; c) definição e características de educação não formal, com destaque para essa modalidade educacional realizada nas Ongs e nas empresas.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica; trabalho do psicólogo, educação não formal.

- **INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta a síntese das reflexões e teorias norteadoras do curso “Formação de Pessoas na Perspectiva Sócio-Histórica: teorias e práticas”, elaborado para o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Inicialmente optou-se por relatar o contexto que fez emergir o campo da educação, em particular, na modalidade não formal, enquanto área de trabalho do psicólogo. Na sequência, iniciamos a apresentação da principal referência teórica do curso, que é o pensador russo Lev Semionovitch Vigotski. No princípio há uma breve biografia do autor e, após, a explicitação dos principais conceitos do autor. Após, apresentamos as noções de educação não formal, com ênfase para as definições da educação não formal realizada no âmbito das organizações não governamentais e nas empresas, na chamada educação corporativa. A parte final, traz a descrição das possibilidades de atuação dos psicólogos dos processos formativos de pessoas nas duas áreas citadas (educação não formal em Ongs e no setor corporativo), a partir da teoria sócio-histórica ou sociocultural de Psicologia.

- **CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO**

Temos observado em grande parte das sociedades atuais a efetivação de um amplo conjunto de transformações, nas mais diferentes áreas do conhecimento, da prática e da sociabilidade humana. Entre as áreas que têm apresentado significativas alterações podem ser citadas: a economia, a política, a tecnologia, a educação e a psicologia.



Nos campos da economia e da política, a globalização do capital e da produção, assim como a hegemonia do projeto neoliberal de sociedade, resultou na ampliação dos lucros das grandes corporações e no enriquecimento de pequenos grupos das elites sociais e, em contrapartida, no drástico empobrecimento de significativas parcelas das populações. Esse processo de empobrecimento e precarização das condições de vida atinge grandes contingentes populacionais dos países pobres e, também, dos países ricos, na medida em que, por exemplo, nos Estados Unidos da América, 30% da população encontram-se excluída do acesso a quaisquer estruturas de apoio ou seguridade social, segundo dados do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (2000).

Na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o desenvolvimento e intenso aperfeiçoamento de novos artefatos tecnológicos estão criando as condições para a promoção de mudanças radicais no mundo do trabalho e nas formas de conectividade entre indivíduos, grupos da sociedade civil, empresas e Estados. Se por um lado, as TIC favorecem o aumento de oportunidades de acesso, produção e difusão de informações, por outro, tornam mais dramática a diferença entre enriquecidos e empobrecidos, ao criar condições para o surgimento de uma nova modalidade de exclusão, a digital. As TIC têm *condicionado* as transformações à medida que “algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem a sua presença” (LEVY, 2003, p. 25).

Os profissionais da educação são, assim, pressionados a se transformarem em função das mudanças, ocorridas nos contextos socioeconômico, político, tecnológico e cultural.

Nos campos político e econômico, as principais alterações na educação são, segundo Carlos Alberto Torres e Nicholas Burbules (2004), o incentivo à privatização das organizações escolares e a redução dos gastos públicos, sob influência da visão neoliberal do Banco Mundial que, desde a sua criação na década de 1960, exerce, no planeta uma sistemática influência, dentre outras, nas políticas públicas de investimento em educação.

No tocante à dimensão cultural, os professores e demais profissionais que trabalham na escola têm sido desafiados a não somente garantir a transmissão dos saberes e da cultura para as novas gerações, mas a “provocar que o aluno participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade” (PÉREZ-GÓMES, 1998b, p. 56). Esta função atribuída à escola estaria associada ao que



Juan Ignacio Pozo (2002, p. 30) considera ser a “crise da concepção tradicional da aprendizagem, baseada na apropriação e reprodução ‘memorialística’ dos conhecimentos e hábitos culturais”.

Estaríamos, dessa forma, presenciando a emergência de uma **suposta** nova cultura da aprendizagem, que impõe à educação a necessidade de estimular os alunos a um exercício constante da atenção, da reflexão e do pensamento. O modelo tradicional de educação “[...] deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos [...]” (POZO, 2002, p. 40). O processo de ensino e aprendizagem, cada vez mais encontrar-se-ia focado no que Jacques Delors (1999) denominou *aprender a conhecer*, ou seja, passa a ser cada vez mais importante que o homem tenha domínio dos instrumentos que podem auxiliá-lo a compreender o mundo que o cerca e a construir constantemente novos conhecimentos e saberes.

Outras grandes transformações no campo educacional observado na literatura especializada (TARDIFF; LESSARD, 2008; DOWBOR, 2001; LEVY, 2003) são: a) o incentivo à privatização das organizações escolares e a redução dos gastos públicos, estimulado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a partir de uma visão neoliberal; b) a importância das TIC para a modificação do modo como o homem se relaciona com as informações e os saberes; c) a multiplicação e diversificação dos espaços de ensino estruturados e a necessidade de a escola se relacionar com esses espaços e as novas possibilidades de aprendizagem; d) a necessidade de transformar paradigmas e modificar estratégias de formação e trabalho dos professores, de modo que favoreça a aproximação e articulação do ensino, intencionalmente organizado, com as possibilidades de aprendizagem que os alunos vivenciam em outros espaços, como no mundo do trabalho, nas organizações da sociedade civil ou de outras maneiras, como no contato com a mídia e com as informações disponíveis na *internet*; e) o reconhecimento da escola como espaço significativo de difusão e compartilhamento dos saberes socialmente construídos.

A literatura aborda, ainda, a possibilidade multifacetada de acesso a informações e conhecimentos, bem como, reconhecem a ampliação de espaços significativos de construção e difusão dos saberes, mas, curiosamente, o foco de suas análises e estudos se mantém exclusivamente relacionados à escola, seu papel na sociedade atual e na formação e trabalho docente realizado no espaço escolar.



Analogamente a Dowbor (2001a) e Levy (2003), consideramos que é preciso assumir, na contemporaneidade, que a educação formal e as organizações escolares não se constituem nos únicos *locus* em que se busca, deliberada e intencionalmente, realizar ações educacionais. Do mesmo modo, é preciso apontar que há um conjunto de profissionais que têm atuado fora das escolas como mediadores de processos formativos de pessoas. Consideramos relevante pensar, para além da escola, nos múltiplos espaços onde se realizam processos de ensino e aprendizagem, enquanto atividades socialmente organizadas e estruturadas. Em sintonia com os autores citados, não desconsideramos a centralidade da escola na formação dos cidadãos, em particular, a escola pública e gratuita. A escola deve manter o seu papel de:

[...] provocar a experiência de aprendizagem de uma informação selecionada e ordenada [...]. Sem essa ordem, a coerência ou as contradições do mundo escapam-nos, precisamente quando sobre nós são derramadas tão grandes quantidades de informação desordenada. (SACRISTÁN, 2002, p. 210)

É no contexto descrito anteriormente que o campo da educação não-formal emergiu como nova área de atuação dos psicólogos. Comumente os profissionais da psicologia atuavam nas escolas como psicólogos escolares, psicopedagogos e terapeutas convidados a atender pessoas com problemas de aprendizagem ou comportamento avaliado como inadequado por professores e corpo gestor escolar. O novo contexto da educação, com a emergência da educação não formal tem permitido ao psicólogo atuar como mediador, coordenador e/ou gestor de processos formativos de pessoas, utilizando teorias específicas da Psicologia, em especial aquelas com forte caráter interdisciplinar, como é o caso da psicologia sócio-histórica ou sociocultural, objeto do presente artigo.

Vale notar, que habitualmente não se tem associado à formação de pessoas no campo da educação não formal com a perspectiva vigotskiana de psicologia e de educação. Entretanto, pode-se apontar que podem ser profícuas as aproximações entre a modalidade não formal de educação e a abordagem teórico-prática sócio-histórica, considerando algumas das suas características ontológicas e



epistemológicas, como a ênfase na transformação da realidade social e das condições de vida dos cidadãos, a centralidade do estímulo à formação integral da pessoa e a necessidade de intensa mediação socialmente organizada entre o indivíduo e os contextos cultural, social e histórico nos quais encontra-se inserido. A educação não formal tem como algumas características básicas, que podem aproximá-la da linha teórica em tela, a possibilidade de incidir sobre o desenvolvimento integral das pessoas, a disponibilidade para atuar a partir das demandas formativas de indivíduos e das comunidades (em função do seu baixo nível de prescrição legal, comparativamente à educação escolar), e sua capacidade de relacionar-se com movimentos sociais na perspectiva da mobilização e articulação dos cidadãos com vistas à transformação das condições de vida das populações.

Na sequência, apresentaremos a biografia de Vigotski e alguns de seus principais conceitos relacionados à formação de pessoas.

• CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OBRA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI

Lev Seminovitch Vigotski nasceu no dia 5 de novembro de 1896 em Orcha, perto de Minsk, capital da Bielorrússia. Após um ano, a família se mudou para a cidade de Gomel, situada em uma região destinada para os judeus da Rússia Czarista, também na Bielorrússia. Na introdução do livro “A Formação Social da Mente”, foi registrada a passagem de Vigotski, em 1913, pela Universidade Imperial de Moscou; após graduar-se, com especialização em literatura, retornou a Gomel em 1917.

Seus pais eram judeus e por isso sua educação foi baseada dentro da tradição Judaica (KOHL , REGO, 2010, p. 8). Quando criança Vigotski teve aulas com sua própria mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), isso porque seus pais não confiavam na qualidade do ensino das escolas públicas oferecidas em Gomel. Cecília era professora formada e extremamente culta assim como, Semino Lvovitch Vigodski (1869-1931), o pai de Vigotski. Foi através dela que Vigotski aprendeu a ser um admirador da poesia e a falar vários idiomas (além do russo, o alemão, francês, hebraico e inglês). Com o passar do tempo seus pais contrataram um tutor particular, Salamon Ashpiz, que exerceu forte influência sobre Vigotski.

Marta Kohl de Oliveira e Tereza Cristina Rego, ao descrever a história do



pensador russo, indica que a Vigotski foi dado um grande estímulo intelectual já desde a infância. Dentro de sua casa havia um acervo bibliográfico muito rico e ele ainda podia contar com seus pais para debater sobre assuntos diversos. É inegável que toda essa sua formação, que se deu fora da escola tradicional, e o ambiente político e intelectual fértil que a Rússia vivia no século XX, foi essencial para a composição de uma densa e multifacetada formação intelectual. Quando jovem Vigotski participou de grupos de discussões, lia muita poesia e assistia diversas peças de teatro.

A Revolução de Outubro (KOHL, REGO, 2010, p. 13) eclodiu em 1917 na Rússia; mesmo ano em que Vigotski termina suas duas graduações e volta para Gomel. Segunda a Revista Ele se defronta com transformações históricas dramáticas em seu país: a queda do czarismo, a efervescência da revolução, partidos e ideologias que estavam ostracizadas voltam e lutam pelo poder e adesão dos cidadãos, a Alemanha que incorpora Gomel à Ucrânia e a ameaça dos contrarrevolucionários. Além desse contexto histórico turbulento em que a Rússia estava passando, sua mãe adoece ao perder um filho vítima da tuberculose e, com uma pequena diferença de meses, outro irmão de Vigotski morre vítima da febre tifoide. Em 1920 Vigotski se descobre doente, tuberculoso, e passa a lutar contra essa doença até sua morte, em 1934.

Uma síntese sobre o que Vigotski passou durante os anos de faculdade é apontada por Rivière: “Os estudos universitários de Vigotski coincidiram com os turbulentos anos anteriores à revolução soviética e sua conclusão, com o estado revolucionário de 1917. Em muitos sentidos, Vigotski era um filho da revolução e se incorporou ativamente ao projeto de fazer uma nova sociedade e desenvolver uma nova cultura” (KOHL, REGO, 2010, p. 12). Foi a partir deste contexto que Vigotski começa a orientar mais seus estudos ao campo da psicologia.

De acordo com Ivan Ivic (2010, p. 12) antes de ingressar na faculdade de Moscou, Vigotski já havia desenvolvido uma importante formação humanista. Esse dado se torna necessário quando passamos a compreender e a analisar a abordagem que Vigotski faz à Psicologia. Sua primeira obra que o conduz em definitivo para o campo da psicologia é “Psicologia da arte” escrita em 1925.

O ano de 1924 marca a vida de Vigotski tanto no que concerne o campo intelectual de sua carreira, quanto o profissional. Ele passa a se dedicar mais à área da psicologia e com isso começa a se destacar na história da psicologia soviética. Realizou uma palestra em um dos principais encontros científicos de psicólogos daquela época - II Congresso Russo de psiconeurologia em Leningrado; e ainda o convidaram a



trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou que, naquele tempo, era a mais relevante instituição da psicologia soviética. (IVIC, 2010, p. 126)

É curioso pensar que um dos mais aclamados “gênios” da psicologia do século XX nunca recebeu educação formal em psicologia. Ele se tornou autor de uma ilustre teoria sobre o desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Ao formular suas teorias se pautava nos fundamentos do materialismo histórico dialético. Como consequência disso, sempre levava em conta a influência que a cultura, a interação social e a dimensão histórica têm para o desenvolvimento mental.

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vigotski por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vigotski é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural. (IVIC, 2010, p. 11)

Acompanhado de alguns colaboradores, que também estavam entusiasmados para desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, como Aleksander Romanovitch Luria e Nikolaievitch Leontiev, Vigotski ficou conhecido como um dos principais fundadores da psicologia histórico-cultural.

Vigotski é visto como um revolucionário, como alguém que estava à frente de seu tempo, como um instigante pensador que inspira seus leitores. Sua genialidade e originalidade também eram percebidas devido às suas vastas produções científicas em um período relativamente curto. Marta Kohl de Oliveira e Tereza Cristina Rego (2010, p. 4) afirmam que durante os 37 anos em que viveu, Vigotski escreveu aproximadamente 300 trabalhos científicos.

Tinha como objetivo compreender o sujeito diante de sua historicidade e complexidade. Acabou por se tornar um grande pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, deficiência física e mental, filosofia e literatura.

As obras de Vigotski se tornaram mais conhecidas no mundo ocidental através da obra: “Pensamento e linguagem” de 1956 e, mais especificamente no Brasil a partir



da década de 80, com a publicação de seu livro “A formação social da mente” - 1984. A intensa produção de Vigotski se concentrou nos seus 10 últimos anos de vida e, apesar do brilhantismo de suas obras elas, durante a censura do regime stalinista no período de 1936 a 1956, não puderam ser publicadas.

Vigotski faleceu no dia 11 de junho de 1934, com 37 anos vítima, por 14 anos, de tuberculose.

• **PRINCIPAIS CONCEITOS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA RELACIONADOS À FORMAÇÃO DE PESSOAS**

A abordagem sócio-histórica de Psicologia, conforme apontado anteriormente, tem como principal representante Vigotski. Trata-se de uma teoria transdisciplinar que integra referenciais teórico-práticos, por exemplo, da lingüística, educação, psicologia, filosofia, ciências sociais, entre outras. A Psicologia Sócio-Histórica apresenta como suas raízes epistemológicas a filosofia de Bento de Espinosa e de Karl Marx. A noção espinosana de monismo, ou seja, unidade entre as diferentes partes de uma substância foi adotada por Vigotski, que defendeu que a Psicologia deveria considerar as dimensões biológica e psicológica do homem como parte de um todo indissociável. O filósofo alemão Marx influenciou fortemente a perspectiva ontológica de Vigotski, que buscou elaborar uma psicologia marxiana, marcada pela transposição de noções como dialética e instrumento para o campo da psicologia.

Nesta abordagem a qualidade do trabalho pedagógico está associada à sua capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. Vigotski (2000) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Esse aspecto prospectivo é de grande relevância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no aluno, necessitam da colaboração de pares para se consolidarem e da mediação do professor incidindo na chamada Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Para melhor explicar esse conceito de mediação irei utilizar a obra “*Aprendizado e Desenvolvimento— um processo sócio- histórico*” da Marta Kohl de Oliveira (1997). Essa mediação que, no âmbito educacional, é promovida pelo professor, é fundamental quando pensamos na formação de pessoas e no modo como o sujeito se constitui, segundo a teoria vigotskiana. Isso porque a noção de



mediação é central na teoria histórico-cultural, e está presente em toda a obra de Vigotski.

Para o autor russo, a mediação nada mais é que a marca da consciência humana. Ela está relacionada com a noção de que não agimos de forma direta, imediata no mundo físico e social em que vivemos; pelo contrário a concepção de mediação sugere que o nosso contato se dá de forma indireta ou mediada por instrumentos e signos.

A utilização de instrumentos no processo de mediação aponta para o fato de o homem se relacionar com o mundo por meio da utilização de ferramentas ou instrumentos intermediários, ou seja, há artefatos que se interpõem entre sua ação concreta sobre o mundo e o próprio mundo. Um exemplo de mediação por instrumentos é usar uma moto serra para cortar uma árvore.

Quando a mediação é feita através da utilização de signos isso quer dizer que ela atua na dimensão simbólica do homem, ou seja, é feita uma mediação que se pode afirmar que é de natureza semiótica. Há uma interposição entre objeto do conhecimento e o sujeito, entre o psiquismo e o mundo, de forma que a mediação não é de natureza instrumental, é de natureza simbólica, no sentido que esse tipo de mediação não age concretamente sobre o mundo, mas age no plano das idéias ou no plano simbólico. Um exemplo de mediação por signos é a imagem de um chapéu na porta de um banheiro, pois através desse signo sabemos que se refere ao banheiro masculino e quando há uma sombrinha sabemos que se refere ao feminino.

Vale ressaltar que para Marta Kohl de Oliveira (1997) grande parte das ações do sujeito no mundo é mediada pelas experiências de outros homens, a informação que recebemos de outras pessoas também serve como forma de mediação. Não precisamos ter sempre uma mediação pela própria experiência direta com as coisas, viver tudo em primeira mão. No tocante à educação a mediação é essencial pra o desenvolvimento histórico do homem. Caso essa mediação através das experiências de outros não ocorressem, cada indivíduo teria que reiniciar toda a história das produções e saberes humanos.

Quando falamos da mediação de um professor por meio dos signos não devemos esquecer que é a linguagem um dos principais esquemas de signos utilizados para nos comunicar.



O trabalho com a linguagem a partir desta abordagem demanda que o professor compreenda adequadamente a concepção de Vigotski sobre significado e sentido. Para o autor: “o **significado** é apenas uma das zonas do **sentido**, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido” (VIGOTSKI, L.S., 1934/2003: 181). De acordo com Leontiev (1959/1993: 102-03) o que é convencionalmente estabelecido pelo social designa o *significado do signo lingüístico* e a interpretação de um signo realizada pelo sujeito histórico em seu contexto denomina-se *sentido*. O indivíduo encontra no mundo social um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento.

Por fim, não se pode deixar de apontar que é a atividade coletiva e colaborativa, associada à constante busca de referências significativas entre o contexto mais amplo e os aprendizes, que caracteriza o trabalho do formador de pessoas da visão sócio-histórica. De acordo com Vigotski (2007), a qualidade do trabalho pedagógico de formação de pessoas está associada à sua capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. O autor russo afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas em vias de se completarem. Esse aspecto prospectivo permite ao educador atuar sobre processos de desenvolvimento, que embora presentes no aluno, necessitam da colaboração intensa de pares para se consolidarem e da mediação docente incidindo na chamada Zona de Desenvolvimento Próxima/ZDP.

Os conceitos e referências acima expostas têm sido utilizados com grande frequência na educação formal escolar. No entanto, é preciso destacar que temos observado o uso das referências da psicologia sócio-histórica no campo da educação não formal, em áreas em que o psicólogo tem se inserido para atuar profissionalmente. Duas áreas destacadas para a atividade laboral do psicólogo são a educação não formal realizada em Ongs e a educação corporativa. Abaixo apresentamos a definição dessas modalidades específicas de educação.



- **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E TRABALHO DO PSICÓLOGO**

A *educação não-formal* é, analogamente à educação formal, caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais (professores, monitores, educadores, tutores, etc.), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a *educação não-formal* é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas, voltado para pessoas e grupos que, deliberadamente, buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. O que marca esta modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal.

É bastante comum observarmos certa dificuldade para distinguir a educação não formal da educação não-intencional ou informal, inclusive entre profissionais e estudiosos. Essencialmente o que as distingue é a intencionalidade. Vale registrar que a educação não intencional é aquela que ocorre nas relações familiares, entre amigos, etc. São atividades não organizadas e espontâneas que resultam em uma aprendizagem incidental, sem que tenha existido qualquer desejo ou consciência do ensino e da aprendizagem. Na educação não-formal, tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem de modo intencional e ocorre, de um lado, pelo trabalho de um profissional que assume o papel de educador ou de professor e utiliza métodos, técnicas e estratégias de ensino. Por outro lado, conta com o interesse, a mobilização e o esforço do aprendiz.

O psicólogo tem se inserido no campo da educação não formal para atuar como mediador, coordenador/gestor de processos formativos de pessoas, em particular aqueles que acontecem no âmbito das empresas, em universidades corporativas, e nas organizações não governamentais, em processos de ensino e aprendizagem dos cidadãos para áreas diversas do saber e da prática. Abaixo, apresentaremos resumidamente estes dois campos de ação do psicólogo, dedicados à formação de pessoas.

- **EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

É a educação para o trabalho, normalmente custeada e realizada pelas empresas, voltada para a formação dos funcionários, colaboradores e fornecedores. Estes últimos normalmente são inseridos em processos formativos oferecidos por grandes empresas, com as quais se relacionam, e que desejam integrar os funcionários da empresa fornecedora, comumente de menor porte, à sua cultura organizacional. As atividades da educação corporativa são realizadas em serviço, cursos ou formações específicas, com vistas ao desenvolvimento do trabalhador. Nessa modalidade particular de educação não-formal, os processos de formação podem estar relacionados à atividade laboral do funcionário ou ao desenvolvimento integral do trabalhador, ainda que não estejam diretamente associadas à função e ao trabalho realizado por um indivíduo ou grupo.

A educação corporativa, que também é chamada de educação empresarial, tem sido disseminada nos meios empresariais e parece indicar para a radicalização dos vínculos e nexos entre o mundo do trabalho e a produção e difusão de conhecimentos. É importante destacar que trata-se de área da educação não-formal envolvida em grande controvérsia. A literatura acadêmico-científica registra pesquisas favoráveis à ampliação das práticas educacionais corporativas e que apresentam as suas características gerais, como os trabalhos de Meister (1999) e Eboli (2004), ainda, temos pesquisadores que percebem esta modalidade de educação de modo acrítico, realçando e defendendo a sua funcionalidade aos interesses do capital, como Henri Vahdat (2008). Há, também, estudiosos que, em suas pesquisas, analisaram criticamente as relações entre a educação corporativa, a formação do indivíduo e a constituição da sua subjetividade, como aquele realizado por Célia Silva (2007) e Demerval Saviani (2008).

A pesquisadora norte-americana Jeanne C. Meister (1999) aponta que a educação realizada por empresas, que ela defende que seja denominada educação corporativa, é comumente realizada em setores das empresas que se convencionou chamar de Universidades Corporativas (UC). A Educação Corporativa e as UC podem ser consideradas como “[...] um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (MEISTER, 1999, p. 29). Marisa Eboli, estudiosa da



Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, define que uma Universidade Corporativa:

[...] é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências [...]. A missão da UC consiste em formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua. (EBOLI, 2004, p. 49)

Há autores que argumentam que haveria um campo específico da produção acadêmico-científica de saberes relacionados à educação corporativa, denominado Pedagogia Empresarial ou Corporativa. Segundo Demerval Saviani, neste segmento do saber pedagógico, que ele prefere nomear Pedagogia Corporativa, “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2008, p. 177).

Não acreditamos que este seja um campo da educação que permita uma adesão irrestrita e acrítica, como aquela registrada no estudo de Vahdat, e nem uma área dos saberes pedagógicos que mereça ser rejeitada e cujas práticas devam ser criticadas e analisadas negativamente *a priori*, como faz Saviani. É relevante que os pesquisadores e profissionais da educação estejam atentos e produzam conhecimentos acerca deste segmento corporativo, que favoreça a construção de propostas que permitam a formação e o desenvolvimento concreto dos trabalhadores, sem uma adesão cega ou irrestrita aos valores e à visão capitalista. Pelo contrário, a educação corporativa carece do envolvimento de pedagogos e profissionais da educação, também, de estudos que analisem as práticas existentes e que sejam capazes de construir referências teóricas críticas, que iluminem e orientem a elaboração de propostas de formação de trabalhadores de forma crítica e criativa.

• **EDUCAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS**



A educação praticada por Ongs deve ter como característica básica constituir-se em um processo intencional de ensino e aprendizagem realizado por indivíduos ou grupos e não deve substituir ou competir com as práticas escolares formais. Em vista disso, sugerimos que as Ongs atuem no campo da educação não-formal. Sabe-se que há organizações desse tipo que buscam ocupar espaços próprios da educação formal, principalmente, aquela realizada pelas escolas públicas e gratuitas. Consideramos este um desvio do papel reservado para as Ongs na educação. Para que esse papel torne-se absolutamente claro e delimitado, é necessário um esforço por parte de pesquisadores, educadores, profissionais e cidadãos ligados a Ongs, incluindo a população atendida por estas organizações, a fim de definir os compromissos políticos, o papel social, as práticas e as características conceituais e metodológicas da educação que as Ongs devem realizar.

Neste trabalho sugere-se que a educação nas Ongs deve voltar-se de forma central para a inclusão em processos de ensino e aprendizagem de indivíduos e grupos das camadas empobrecidas da população, com vistas à organização de cidadãos para a gestão democrática e a participação ativa nas decisões sobre o uso dos recursos comunitários. Seus compromissos políticos gerais e, aqueles relacionados ao campo da educação, são numerosos e devem estar vinculados: a emancipação humana; a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade; a busca ativa de solução de problemas das comunidades; a ampliação das possibilidades de participação democrática ativa (e não só representativa) nos processos decisórios e de gestão das localidades; a superação das condições de exploração de parcelas da população; ao apoio à escola pública, gratuita e de qualidade; ao desenvolvimento de metodologias e propostas que apoiem a melhoria da escola pública e o incremento da educação formal; a atividades de ensino e aprendizagem que estimulem a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade nas instâncias de gestão, colegiadas e de decisão das escolas.

Uma característica da educação não-formal realizada pelas Ongs é o fato de poder oferecer atividades, a partir da demanda apresentada pelas comunidades. Essa modalidade de educação pode favorecer a implementação daquilo que, de fato, os grupos e indivíduos necessitam para o seu fortalecimento e desenvolvimento, de modo mais ágil que a educação escolar formal. Além disso, é preciso considerar que todo o sistema educacional brasileiro, encontra-se orientado pelo que podemos denominar *sentido de oferta*, ou seja, as escolas e organizações



educacionais oferecem cursos independentemente do interesse e da demanda real das comunidades. As Ongs, dada a sua maior flexibilidade de atuação, estão em condições de passar a agir de forma oposta ao sistema atual vigente na educação nacional, buscando identificar as demandas e elaborando programas educacionais sintonizados com as necessidades observadas, de modo flexível o suficiente, para permitir que esses programas sejam adaptados rapidamente a mudanças nos contextos socioeconômico, político e cultural.

- **CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PESSOAS E PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Nestas considerações finais, pretendemos sintetizar as questões levantadas ao longo do texto e que serão abordadas e organizadas no minicurso a ser realizado no CONPE. Em síntese, o que se pretende é propor que o psicólogo oriente seu trabalho na formação de pessoas a partir de alguns princípios e noções da psicologia sócio-histórica, em especial: a) que o trabalho de mediação seja realizado na perspectiva do estímulo à reflexão e análise dos contextos sociocultural, econômico e político das pessoas participantes de uma atividade formativa; b) enfatizar o papel do mediador, enquanto profissional responsável por planejar, realizar e avaliar atividades voltadas para o estímulo à construção de saberes e ao desenvolvimento das pessoas; c) organizar o processo de mediação de forma a contribuir para que os participantes compreendam criticamente o sentido e significado dos signos, informações e saberes socialmente construídos e presentes na realidade de cada pessoa e coletivo em formação; d) que o trabalho do mediador tenha como foco constante garantir que todo o ensino e aprendizagem voltem-se para as funções psicológicas em vias de se completarem, nos participantes do processo educativo; e) orientar todas as atividades educativas em uma perspectiva colaborativa, entre os educandos e destes com o mediador.

Por fim, sugere-se que processos formativos inspirados na psicologia sócio-histórica tenha mediadores comprometidos com: a emancipação humana, a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da coletividade, a mobilização e articulação da coletividade e a ampliação das possibilidades de superação das condições de exploração do homem por outro homem.



- **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

IVIC, Ivan. **Lev Semiovich Vygotsky**. Trad. José Eustáquio Romão; Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>, acesso em 20 de fevereiro de 2011.

LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1959/1998.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 2003.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. Tradução de Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio- histórico** – São Paulo: Scipione, 1997

PÉREZ-GÓMES, Angel I. O Pensamento Prático Reflexivo do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio; *et al.* **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.



_____. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento da experiência. *In*: PÉREZ-GÓMES, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998a, p. 13-26.

_____. A Aprendizagem Escolar: da Didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: PÉREZ-GÓMES, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998b, p. 53-66.

_____. Questões Contemporâneas: Mundo do trabalho e democratização do conhecimento. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

REVISTA EDUCAÇÃO: LEV VIGOTSKI. São Paulo: Segmento, volume 02, 2010, edição especial História da Pedagogia.

SACRISTAN, Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João B. Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2002.



VAHDAT, Henri. **Universidade Corporativa: Um instrumento a serviço da competitividade.** 2008. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, São Paulo, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Trad. José C. Netto; Luís S. Menna Barreto; Solange Castro - São Paulo: Martins Fontes, 2007.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL REALIZADA POR ONGs

Autor: Deivis Perez

Instituição: UNESP

e-mail do autor: prof.devisperez@hotmail.com

Agência financiadora: CAPES

RESUMO

A pesquisa apresentada constituiu-se em esforço para coletar, sistematizar e analisar dados que contribuam para ampliar os conhecimentos e a compreensão sobre as possibilidades de formar professores para o trabalho no campo da educação não formal. Cumpre destacar que a educação não formal é, analogamente à educação formal, caracterizada pela intencionalidade de ensinar, por parte dos agentes educacionais (professores, monitores, educadores, tutores, etc.), e de aprender, pelos alunos ou participantes do processo de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, a educação não formal é estruturada e promovida por indivíduos, grupos ou organizações que compreendem a necessidade de realizar de modo estruturado e intencional o ensino de determinados conhecimentos ou saberes e práticas, voltado para pessoas e grupos que, deliberadamente, buscam construir aprendizagens que lhes sejam significativas. O que marca esta modalidade de educação é o fato de suas atividades ocorrerem fora do sistema de escolarização formal. Nessa pesquisa optou-se pelo estudo da formação de professores que trabalham ou pretendem atuar, particularmente, no campo da educação não formal realizada nas organizações não-governamentais, doravante ONGs. Especificamente, foram delimitados dois problemas de pesquisa, relacionados e complementares: Quais as matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs? Quais as teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores para a educação não formal, realizado por uma ONG determinada? Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e realização de um estudo de caso instrumental, que teve como objeto o curso *Formação de Professores para ONGs*, elaborado e oferecido pela ONG



FORMADORA. O estudo do curso foi feito a partir da circunscrição de duas categorias de dados, nomeadas empíricas e analíticas ou teóricas. As categorias empíricas que emergiram dos dados coletados em campo, nas entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e análise dos documentos do curso, foram: formação de professores enquanto parceria entre os participantes do processo, projetos de trabalho, modelo reflexivo de formação, currículo integrado e currículo ampliado. As categorias teóricas ou analíticas foram identificadas a partir do levantamento bibliográfico, que resultou na delimitação do marco teórico da pesquisa sobre as modalidades de educação, com destaque para a educação não formal realizada por ONGs, e as matrizes sociopolíticas que orientam o trabalho dessas organizações, que são: abordagem Norte-Americana de Terceiro Setor, abordagem Crítica ao Terceiro Setor, desenvolvimento social local, democracia, sociedade civil e cidadania. Ao final do estudo foi apresentado um conjunto de saberes acadêmico-científicos sistematizados que poderão apoiar o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema e a elaboração ulterior de outros processos de formação de professores para o trabalho em ONGs e programas socioeducacionais.

Palavras-chave: formação de professores, educação não formal, ONGs.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa resultou na elaboração da tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, que teve como orientadora a profa. Dra. Marina Graziela Feldmann. Tratou-se de esforço para coletar, sistematizar e analisar dados que contribuam para ampliar os conhecimentos e a compreensão sobre as possibilidades de formar professores para o trabalho educacional realizado por organizações não-governamentais, doravante designadas Ongs.

A partir dos dados coletados e analisados foram apresentados, ao final do trabalho de pesquisa, um conjunto de indicações e sugestões para apoiar o desenvolvimento ulterior de outras pesquisas sobre o tema e, principalmente, buscou-se oferecer informações e saberes sistematizados que favoreçam a elaboração e a realização de cursos, processos formativos ou organização de conteúdos voltados para a formação de professores que trabalham em Ongs, no campo da educação não formal.



Especificamente, foram analisados dados sobre a experiência de uma organização, na realização de um curso livre voltado para a formação de professores que trabalham ou pretendem atuar em programas socioeducacionais, realizados por Ongs.

DEFINIÇÃO DOS PROBLEMAS DE PESQUISA

O objetivo geral dessa pesquisa foi contribuir com a literatura especializada sobre o tema *formação de professores* ao abordar a formação desses profissionais para o trabalho nas Ongs, em atividades da *educação não-formal*.

Especificamente foram delimitados dois problemas de pesquisa, relacionados e complementares: **Quais as principais matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs? Quais as teorias e os modelos de formação e de currículo que norteiam o processo formativo dos professores, realizado por uma Ong determinada?**

O primeiro problema de pesquisa, com foco na compreensão das matrizes sociopolíticas que orientam as atividades das Ongs, justifica-se na medida em que acredita-se que a formação e o trabalho dos professores devem ser diferenciados, considerando-se o tipo de organização em que a atividade educativa será realizada.

Parte dessa necessidade de diferenciação da formação de professores está relacionada ao fato de não serem iguais as referências sociopolíticas que influenciam o trabalho dos variados tipos de organização. É evidente, portanto, que se não houver um adequado conhecimento a respeito das teorias e práticas do campo sociopolítico associado às Ongs, estarão ausentes as condições para uma análise profunda, crítica e abrangente acerca das possibilidades de formar professores para o trabalho naquelas organizações.

A segunda questão de pesquisa está vinculada ao interesse central que motivou a produção desta pesquisa. Optou-se por estudar a formação de professores para Ongs, a partir da análise de **um curso** elaborado e realizado **por uma Ong**, sediada na cidade de São Paulo. Buscou-se identificar, na experiência dessa Ong, as teorias e práticas curriculares adotadas para formar os professores para a área em tela. A articulação entre os dois problemas foi concretizada pela realização de um esforço de análise do curso estudado para identificar, nesse processo formativo específico, se eram contempladas as matrizes sociopolíticas teóricas e práticas que marcam o trabalho das Ongs de modo geral.



A escolha do curso, aqui denominado *Formação de Professores para Ongs*, justificou-se por ser o único oferecido na cidade de São Paulo nos últimos dois anos. Esse curso formou três turmas de professores, sendo a primeira no ano de 2007 e a última no segundo semestre de 2008.

DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Antes do relato da delimitação da pesquisa, é preciso informar ao leitor que, por solicitação dos participantes da pesquisa, o nome da Ong em que o estudo foi realizado e dos profissionais entrevistados foram alterados.

Os dados analisados na pesquisa foram coletados em uma organização não-governamental, aqui denominada Ong FORMADORA. Situada na cidade de São Paulo, tem como missão, segundo a sua Proposta Estratégica (2004), *promover o fortalecimento das organizações e o desenvolvimento de profissionais para o Terceiro Setor*, o que é realizado por meio do desenvolvimento de processos formativos voltados para professores e gestores que trabalham ou que pretendem atuar em Ongs.

O curso realizado pela Ong, que foi objeto desta pesquisa, tem como foco central a capacitação de profissionais para trabalhar diretamente como professores ou coordenadores/gestores de programas socioeducacionais, realizados por Ongs e demais organizações da sociedade civil, tais como: organizações da sociedade civil de interesse público, fundações e áreas de responsabilidade social de empresas. A carga horária total das aulas é de 128 horas, realizadas aos sábados em período integral, distribuídas em três módulos com aproximadamente 46 horas cada. À carga horária das aulas são acrescidas 64 horas para a elaboração, pelos participantes do curso, de um projeto educacional que é implementado em uma Ong. Esse projeto é construído e desenvolvido em grupos, sob orientação de um professor do curso. A duração das atividades formativas é de aproximadamente quatro meses.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A abordagem de pesquisa adotada foi a denominada *qualitativa*. Em linhas gerais, nessa *abordagem* os dados coletados são mais descritivos e procuram captar o discurso e a percepção das pessoas sobre um problema ou situação. Vale notar que, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) a *investigação qualitativa é descritiva*,



ou seja, os dados de uma pesquisa qualitativa são analisados em toda a sua complexidade e riqueza, sendo relevante o pesquisador descrever os detalhes contextuais e institucionais que os cercam.

Além da *abordagem*, foi definido o tipo de pesquisa, que refere-se ao modo como o pesquisador entra em contato com o fenômeno ou objeto estudado. Considerou-se que o tema de pesquisa possuía como foco um elemento claramente delimitado: estudar o modelo de formação e as referências de currículo que orientam a formação de professores, especificamente para a educação não-formal realizada por Ongs. A partir desses aspectos e do estudo dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, foi que optou-se pela realização de um estudo de caso.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa utilizado frequentemente na educação. A pesquisadora Marli André aponta que esse tipo caracteriza-se por ser um “[...] estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 19). Especificamente foi realizado o que Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2005) denominou *estudo de caso instrumental*, em que o interesse do pesquisador é o estudo de um tema amplo, que a análise de um caso em particular ajudará a elucidar. O que pretendeu-se com a pesquisa, era, exatamente, conhecer a questão da formação de professores para Ongs, ao realizar o estudo da experiência de uma organização na realização de um curso determinado.

Finalmente, foram selecionados os instrumentos ou procedimentos de coleta de dados da pesquisa, a saber: entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e análise de documentos de prescrição do trabalho docente.

A entrevista foi adotada porque ela representa, de acordo com Marli André (1986), um instrumento básico da pesquisa qualitativa, e permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido, a partir de suas vivências e percepções. Foi utilizada a entrevista de tipo semiestruturada, porque se buscou garantir a identificação da percepção dos entrevistados sobre alguns aspectos, considerados centrais, do tema estudado. A entrevista semiestruturada “é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]” (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Participaram dessa pesquisa, por meio da realização das entrevistas semiestruturadas, seis sujeitos. Especificamente, para compor um conjunto



significativo de dados sobre o curso estudado, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com duas professoras do curso e com o profissional responsável pela sua coordenação, que também atua como principal gestor da Ong FORMADORA e como docente. Nessas entrevistas buscou-se identificar as relações entre o currículo prescrito, registrado no Plano Pedagógico do curso, e o currículo como é percebido e realizado, pelas suas professoras e pela coordenação. Como o curso prevê a realização de um projeto educacional, pelos alunos, que é implementado em uma Ong, pareceu pertinente entrevistar duas alunas, que realizaram em parceria o projeto, e a coordenadora da Ong, em que ele foi implantado.

Esse projeto, além de ocupar parte significativa da carga horária do curso, constitui uma experiência curricular importante para esta pesquisa, ao ampliar a possibilidade de o professor, ainda em fase de formação, elaborar e

implementar um projeto. As entrevistas com as alunas e a coordenadora da Ong, tiveram como objetivo levantar dados acerca das articulações entre os aspectos teóricos trabalhados em sala de aula, e os momentos que privilegiavam a aplicação prática direta na Ong das propostas curriculares do curso de formação de professores.

A análise de documentos, segundo o tipo de instrumento de pesquisa utilizado, foi adotada porque os registros documentais oferecem informações contextualizadas sobre o curso e as organizações estudadas (a Ong FORMADORA e a Ong em que o projeto foi implementado), o trabalho dos professores e as referências norteadoras do processo formativo analisado. Guba e Lincoln (1981 *apud* TRIVIÑOS, 1986) apontam que os documentos são uma fonte estável e rica de informações, que persistem ao longo do tempo e que podem servir de base para estudos posteriores.

Foram analisados nesta pesquisa o Plano Pedagógico do curso; os manuais ou apostilas do professor (um manual para cada módulo do curso), com a descrição das atividades que devem ser realizadas nas aulas; as ementas das disciplinas do curso e a proposta estratégica da Ong FORMADORA.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A análise do curso *Formação de Professores para Ongs*, elaborado pela Ong FORMADORA, foi realizada a partir da circunscrição de duas categorias de referências



e dados. Analogamente ao que observamos no trabalho de pesquisa de Elize Keller Franco (2008), as categorias foram nomeadas empíricas e analíticas ou teóricas.

As categorias analíticas foram delimitadas antes mesmo da coleta de campo dos dados. As categorias ligadas a área da educação são as seguintes: educação não intencional ou informal e educação intencional, esta desdobrando-se em duas modalidades secundárias, mas não menos importantes, que são a educação

formal e a não formal. As categorias analíticas relacionadas às matrizes sociopolíticas das Ongs são: *Abordagem Norte-Americana de Terceiro Setor* e *Abordagem Crítica ao Terceiro Setor*; desenvolvimento social local, democracia; sociedade civil e cidadania.

Portanto, foi a partir da articulação entre a reflexão teórica, favorecida pelo exercício de delimitação das categorias analíticas, e os dados coletados em campo, que pôde ser verificado se as matrizes sociopolíticas e as modalidades de educação estão presentes e de que forma são trabalhadas no caso do curso em questão.

Buscou-se nos dados coletados a identificação das denominadas categorias empíricas, isto porque, de acordo com Franco (2008), são exatamente os dados de campo, que originam os elementos empíricos de análise.

As categorias empíricas obtidas foram: formação de professores enquanto parceria entre os alunos e professores, e dos participantes do processo educativo (alunos e professores) com a comunidade; formação de professores enquanto área do saber ligada à uma Ciência da Educação - a Pedagogia; modelo de formação de professores; currículo integrado.

No princípio do percurso de análise do curso, foi possível observar que a formação é compreendida enquanto um processo realizado em parceria entre professores, alunos e demais envolvidos no processo formativo. A despeito disso, há uma forte negação ao uso da palavra *formação*, por parte dos protagonistas do curso, professoras, alunas e coordenação. O termo *formação* é associado à noção de *dar forma a algo ou a alguém*, sendo percebida como indicativa de uma ação impositiva e autoritária, que visa doutrinar grupos ou indivíduos. A palavra é utilizada no título do curso *Formação de Professores para Ongs*, por questões mercadológicas, isto é, porque os possíveis alunos compreendem, com maior facilidade, a que se destina um curso voltado para a capacitação de professores, quando é utilizado o termo *formação* no título.



Contrariamente ao que consideramos neste estudo, os protagonistas do curso não avaliam que a palavra *formação* seja aquela que melhor representa as atividades de aprendizagem e preparação do profissional da educação para a docência. Nesta pesquisa, sugere-se que o termo *formação* seja utilizado, dada a origem da palavra *formar*, do latim *formare*, que remete a conceber, engendrar e produzir. Ainda, entende-se que ela aponta para a possibilidade de construção de movimentos dialéticos e críticos de educação dos professores.

A formação de professores, enquanto área do saber educacional, teria, na Pedagogia, o seu *locus* privilegiado, de acordo com os participantes deste estudo. Acredita-se que a formação de professores deve ocupar um espaço destacado entre as Ciências da Educação, mas não se sabe, exatamente junto a qual dessas Ciências. A partir das indicações de Libâneo (1994), que aponta que a Pedagogia é a Ciência que ocupa-se de estudar a natureza e os fins da educação em uma determinada sociedade, optou-se, nesta pesquisa, por considerar que a formação de professores está associada à Didática, que volta-se para o estudo do ensino e do trabalho do professor. Avalia-se que, se a Didática estuda o trabalho do professor, é justo considerar que ela deve ocupar-se dos processos de formação desses profissionais para o trabalho tanto na educação formal quanto na educação não formal.

O modelo de formação adotado no curso, é o reflexivo, baseado nos escritos de Donald Schön. A inspiração central é o que o teórico denominou *pensamento prático do profissional*, que é composto por três conceitos principais: o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. Ao longo do curso, os alunos realizam atividades formativas que têm como objetivo favorecer a aplicação prática dos conceitos de Schön e o desenvolvimento da capacidade de atuar, no cotidiano de trabalho das Ongs, a partir de uma perspectiva reflexiva. Há uma adesão irrestrita, por parte das professoras e da coordenação do curso, ao modelo reflexivo. São desconsiderados os questionamentos e críticas a esta abordagem, em especial, aqueles que sugerem que haveria uma valorização excessiva dos saberes tácitos, subjetivos e não-científicos, em detrimento dos saberes socialmente produzidos e cientificamente sistematizados sobre o ensino, enquanto trabalho.

O currículo é definido no curso como o *caminho a ser percorrido pelos alunos, em parceria com os professores e demais atores envolvidos no processo formativo*. Trata-se de uma perspectiva que tem relação com a própria origem da noção de currículo, conforme os registros disponíveis na literatura educacional pertinente ao



tema. A essa definição, mais ampla e menos específica de currículo, pôde-se notar que está vinculada uma definição complementar e mais precisa, que aponta que a estrutura curricular do curso seria o elemento organizador do conjunto de temas, teorias e práticas que devem ser priorizados, no processo formativo dos professores para Ongs.

O curso é organizado em disciplinas, que têm como eixo integrador das aprendizagens, a realização de um projeto, que consiste na elaboração de um programa socioeducacional que é implementado em uma Ong. Há um esforço no sentido de garantir o maior nível possível de integração e relação entre as diferentes disciplinas, o que faz com que o curso adquira um caráter interdisciplinar, que tende à transdisciplinaridade, em alguns momentos específicos, principalmente na fase final de realização do projeto em uma Ong.

A abordagem curricular adotada é a denominada *Currículo Integrado* que, em resumo, é aquela em que o ensino ocorre pelo estudo de problemas, situações complexas e projetos, que favorecem a integração e mobilização de conceitos, habilidades e referenciais teóricos diversos com vistas à compreensão do tema estudado.

Acreditamos que, provavelmente, a formação de professores para Ongs beneficiar-se-ia, caso fosse adotada a noção de Currículo Ampliado, para orientar o processo de estruturação do ensino e aprendizagem. Por Currículo Ampliado compreende-se *o conjunto de teorias e saberes, práticas, comportamentos e valores, fundamentais para a formação e a educação de indivíduos e grupos, que são apresentados ou com as quais os alunos entram em contato em espaços múltiplos, externos à sala de aula e, que não fazem parte do planejamento de conteúdos que serão ensinados pelo professor, mas que devem ser incorporados ao processo formativo na medida em que emergem, em especial, a partir do contato dos alunos com a realidade concreta.*

No tocante às matrizes sociopolíticas das Ongs, somente a perspectiva Norte-Americana de Terceiro Setor é trabalhada no processo educativo do curso estudado. Registrou-se uma ausência de debates aprofundados sobre as demais matrizes, que são a abordagem crítica ao Terceiro Setor, desenvolvimento social local, democracia, sociedade civil e cidadania. Em lugar das matrizes sociopolíticas, o curso trata de temas como captação de recursos, eficiência na prestação de serviços, estabelecimento de parcerias intersetoriais, que são relevantes para o Terceiro Setor, nos termos apresentados por Lester Salamón (1997). As demais matrizes sociopolíticas são tratadas



como temas secundários no curso e, invariavelmente, submetidas ou relacionadas aos pressupostos do Terceiro Setor.

A apresentação de uma única matriz sociopolítica das Ongs, representa prejuízo na formação dos professores participantes do curso. Por esta razão, sugere-se a incorporação de situações de ensino e aprendizagem dedicadas a conduzir os alunos à análise e reflexão crítica das matrizes sociopolíticas das Ongs, a saber: democracia, sociedade civil, cidadania e desenvolvimento social local.

O curso parece ignorar a necessidade de situar os participantes nas diferentes modalidades de educação existentes. A ausência de atenção para o estudo dos saberes específicos, acerca da delimitação do campo da educação para o qual os docentes estão sendo formados, parece-nos um equívoco na estruturação do processo formativo analisado. Isto porque, conforme dito anteriormente, é a partir da identificação das diferentes modalidades de educação que o professor poderá orientar o seu trabalho de ensino, com maior assertividade, em sintonia com o tipo de organização na qual atua e com as necessidades e demandas dos indivíduos e grupos que buscam inserção em uma modalidade específica de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, sugere-se que os processos de formação de professores adotem uma visão ampliada de educação, enquanto área do saber e das práticas humanas. Por educação, compreende-se desde *o ensino visando a socialização básica do indivíduo, que ocorre de modo informal no grupo familiar, até as práticas educacionais profissionalizadas, que são a marca dos complexos sistemas de ensino nacionais, dedicados à formação de grandes contingentes populacionais.*

No caso específico da educação não formal, realizada nas Ongs, a formação e o trabalho do professor nas Ongs diferem, significativamente, tanto da educação formal (escolar) quanto dos demais tipos de educação não-formal como, por exemplo, a educação não-formal para a arte e a cultura, para a religiosidade ou para a prevenção e promoção da saúde. Parte importante dessas diferenças, devem-se aos objetivos e aos compromissos políticos que a educação realizadas nas Ongs deve assumir.

Por fim, conclui-se nesta pesquisa que um curso de formação de professores para a atuação em Ongs deve ter como objetivo central formar profissionais comprometidos com: a emancipação humana; a melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade; a mobilização e articulação das comunidades para a busca



ativa de soluções de seus problemas; a ampliação das possibilidades de indivíduos e comunidades participarem de forma democrática ativa nos processos decisórios e de gestão das localidades; a superação das condições de exploração das parcelas empobrecidas da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Editora Porto, 1994. - (Coleção Ciências da Educação)

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRANCO, Elize Keller. **Currículo por Projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica/ PUC-SP, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

Ong FORMADORA. **Proposta Estratégica da Ong FORMADORA**. São Paulo, 2004.

_____. **Plano Pedagógico do Curso Formação de Professores para Ongs**. São Paulo, 2007.

SALAMON, Léster. Estratégias para Fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Coord.). **Terceiro Setor e Desenvolvimento Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: GIFE, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1986.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Josiane Rodrigues Barbosa Vioto – UEL- josivioto@hotmail.com²³⁷

Célia Regina Vitaliano – UEL- creginav@uel.br²³⁸

RESUMO

Este trabalho teve como principal objetivo identificar as percepções dos estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, formandos em 2009, sobre a formação recebida em relação à preparação para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), tendo em vista que várias pesquisas e o contato com professores atuantes têm evidenciado que os professores se sentem despreparados para realizar a referida tarefa, como mostram as pesquisas de: Vitaliano, (2002, 2007); Rodrigues, (2006, 2008); Ferreira, (2006); Naujorks, (2002); Denari, (2006); Santos, (2007). Os participantes da pesquisa foram 150 formandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, inseridos no currículo implantado em 2005. O motivo que nos levou a escolher o curso de Pedagogia como alvo de nossa pesquisa foi por se tratar de uma licenciatura cuja formação inicial está voltada ao profissional que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como na gestão escolar de todos os níveis de ensino. Atuações de grande relevância social. Tomando como base este fato, temos o propósito de identificar se esta formação vem contribuindo ou não em relação à preparação dos futuros profissionais pedagogos para promover a inclusão de alunos com NEE, bem como para organização de escolas inclusivas. Para coleta das informações aplicamos um questionário semi-estruturado junto a todos os formandos, no entanto apenas 59 formandos responderam. Os dados obtidos foram organizados em temas e categorias de análise. Assim, este estudo se caracterizou como um estudo de caso com análise de dados predominantemente qualitativa, articulando-se com a pesquisa bibliográfica sobre o tema em foco. Os resultados evidenciaram que 63% dos participantes, estudantes formandos em 2009, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, avaliaram que o curso contribuiu parcialmente em relação à formação necessária para a inclusão de alunos

²³⁷ Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

²³⁸ Dr^a. em Educação pela Unesp de Marília. Docente da Universidade Estadual de Londrina.



com NEE, outros 32% dos participantes avaliaram que o curso contribuiu muito pouco. Todos os participantes da pesquisa consideraram que o curso de Pedagogia (currículo de 2005) apresenta muitas lacunas quanto à formação para Inclusão de alunos com NEE destacando: a falta de alguns conteúdos relacionados ao tema Educação Especial/Educação Inclusiva, bem como a falta de estágios em salas de aulas inclusivas, o que consequentemente irá interferir no desenvolvimento de determinadas práticas de ensino junto aos referidos alunos.

Palavras-chave: formação de professores; inclusão; necessidades educacionais especiais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e Formação de Professores

Na última década incluir alunos com NEE no sistema regular de ensino tem sido sem dúvida, uma das questões mais discutidas no país, principalmente por estar amparada e fomentada pela legislação vigente em nível federal, estadual e municipal. No entanto, é preciso destacar o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, os referidos alunos, como mostram as pesquisas de: Vitaliano, 2002, 2007; Rodrigues, 2006, 2008; Ferreira, 2006; Naujorks, 2002; Denari, 2006; Santos, 2007.

Ferreira (2006) acrescenta que a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação, com isso é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. Dessa forma, faz-se urgente uma ampla discussão sobre a formação inicial dos professores, sob a égide da educação inclusiva, a fim de diminuir o abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, visto que sem o engajamento do professor, não há como efetivar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença.

Todavia, sem mudança de postura, que deve ser possibilitada desde a formação inicial, não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Neste processo, considera-se necessário que se eliminem as barreiras de uma formação tradicional que



possui em sua essência princípios baseado na homogeneidade, na qual o professor é movido a ver o estudante sem uma identidade, ou seja, desconsiderando suas peculiaridades (Santos & Paulino, 2006; Santos, 2006).

Santos (2002), ao discutir sobre a formação docente na perspectiva da inclusão, afirma que:

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva. (Santos, 2002, p.37).

Neste sentido, a mesma autora propõe uma formação docente que dê conta da heterogeneidade, o que implica em deixar algumas fórmulas antigas para trás, pois as mesmas não correspondem à gama de diferentes situações que ocorrem na sala de aula. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá “uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes” (Cartolano, 1998, p.32).

Neste contexto, percebe-se que a proposta da inclusão não constitui uma atitude isolada, as Universidades, não devem eximir-se de questões que lhe são próprias, uma vez que a ela compete à formação inicial do professor, que na sala de aula, vai deparar-se com alunos com diferentes NEE. Neste sentido, Vitaliano acrescenta que:

[...] para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos com NEE, é necessário obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos. (Vitaliano, 2007, p.400)

Com base no exposto, alguns autores acrescentam que:

Um dos desafios para a garantia da qualidade de ensino e da aprendizagem é a existência de uma política de formação de professores, através de um projeto pedagógico compartilhado, que invista com seriedade na formação inicial e continuada desses profissionais que de forma mais específica, estenda-se a formação o Ensino Superior. [...] Logo, a formação de professores de todos os níveis necessita de coerência com a política educacional maior que preconiza a integração/inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. (Portelinha & Baseggio 2005, p 67)



É importante assinalar que uma reestruturação de currículo nos cursos superiores de formação de professores, mais especificamente nos cursos de Pedagogia, é de essencial importância para que haja uma formação genérica que inclua conteúdos e abordagens nas diversas disciplinas acerca das NEE de alunos, garantindo ao futuro professor competência e comprometimento ao se defrontar com a diversidade em uma escola que se quer inclusiva (Portelinha; Baseggio, 2005).

Tomando como base estas análises, Vitaliano (2007b, p.401) acrescenta que “a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual”. Assim cabe aos cursos de formação de professores uma proposta pedagógica direcionada à diversidade, já que “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (Castanho & Freitas, 2005, p.85).

Rodrigues (2008, p. 11) também defende uma formação docente que abranja os princípios da inclusão quando diz que: “a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva”. Para o autor, os conhecimentos sobre o ensino de alunos com NEE devem ser apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

No que concerne à organização dessas questões, pensar na interdisciplinaridade como uma realidade a ser almejada no currículo bem como no trabalho pedagógico do curso de Pedagogia, é pensar numa proposta altamente coerente com o processo de inclusão escolar, visto que o complexo curricular se engajará na luta pela inclusão a fim de educar professores que possam compreender o paradigma da Inclusão, bem como suas considerações no contexto escolar. Tendo em vista essa meta, Beyer acrescenta que:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (Beyer, 2006, p. 76).

Tomando como base este contexto, urge rever a formação do professor licenciado em Pedagogia, para que o mesmo possa desenvolver ou criar condições propícias às atividades de ensino que favoreçam que todos os alunos aprendam os conteúdos acadêmicos e participem.



Quando falamos dos conteúdos curriculares, esbarramos no currículo que pode ser compreendido como um projeto político e cultural, projeto esse planejado a partir de uma seleção cultural. Neste é possível, conforme analisa Santos, (2007), que muitos Projetos Político Pedagógico, atualmente, silenciam muitas das discussões presentes hoje no campo de um currículo que respeite a diversidade e a multiculturalidade. Nessa perspectiva, sentimos que as discussões sobre as questões étnicas, sexuais, de gênero, dos movimentos sociais e principalmente sobre a inclusão propriamente dita, estão pouco presente ou quase ausentes no corpo de conhecimentos expressos nos conteúdos desse currículo, de forma que, os saberes escolares que estamos construindo no cotidiano de nossas práticas pedagógicas, ainda não expressam os diversos saberes que se entrecruzam no contexto escolar e na sociedade (Santos, 2006, p.26).

Assim, o debate acerca do currículo, da formação em relação à educação inclusiva, mostra-se para nós como uma realidade tencionada por visões diversas e complexas sobre o que devemos considerar como saberes necessários à formação dos profissionais em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE.

Sabemos que discutir sobre formação inicial do Pedagogo, identificando os saberes necessários a essa formação, não se constitui uma tarefa fácil, porque essas necessidades formativas conforme discutem Naujorks (2002), Vitaliano (2002, 2007), Ferreira (2006), Freitas (2006), demonstram que a docência tornou-se complexa e diversificada, já não é mais uma profissão que se pauta apenas na transmissão de um conhecimento acadêmico ou de transformação de conhecimentos científicos em saberes escolares. A profissão docente apresenta, segundo tais autores, características diversas relacionada a diferentes aspectos: motivação, luta contra a exclusão, participação, reflexão quanto a prática de ensino, bem como elaboração de estratégias de ensino que contemplem o aprendizado de todos os alunos envolvidos no contexto escolar, independentemente de suas necessidades educativas. O que demonstra a necessidade de se pensar numa formação inicial e permanente (Rodrigues, 2006, 2008).

Nesta perspectiva, acreditamos que por estarmos vivenciando o processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, sentimos a necessidade de realizarmos uma investigação acerca da formação dos profissionais da educação, especificamente os graduandos inseridos no currículo de 2005, com a finalidade de verificarmos o quanto o curso de Pedagogia, e a estruturação deste currículo, tem



contribuído quanto à preparação do profissional “Pedagogo” para promover a inclusão de alunos com NEE.

Esperamos que esta pesquisa contribua para conhecermos, quais as condições e aspectos dessa formação tem sido relevantes para favorecer a formação em foco e quais necessitam ser redimensionado para que esta formação se concretize. Por fim, esperamos que os resultados encontrados possibilitem reflexões em torno do currículo e das condições e necessidades formativas do professor em relação à preparação para promover a inclusão de alunos com NEE.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da Pesquisa

Considerando os objetivos apresentados verificamos que a presente pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo de caso que de acordo com Lakatos (2007, p. 274) “refere-se ao levantamento de dados com mais profundidade de determinado grupo humano sob seus aspectos”.

Deste modo, para melhor compreensão do fenômeno que é de natureza social realizamos a análise dos dados de modo, predominantemente, qualitativo, que de acordo com Goldenberg (apud Oliveira, 2007, p2): “permite ao pesquisador a investigação do conhecimento na sua complexidade, em meio a um contexto natural”. De acordo com o autor os fatos sociais não podem ser vistos somente de maneira quantitativa, uma vez que cada um tem sua singularidade, favorecendo que seja entendido individualmente.

3.2 Participantes

Foram participantes alvo desta pesquisa cento e cinquenta formandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, no final do ano de 2009. No entanto dos cento e cinquenta participantes que receberam o instrumento de coleta de dados (questionário), somente cinquenta e nove desses concordaram em responder e o devolveram a pesquisadora. Consideramos que a porcentagem de apenas 39% de participação dos discentes pode ter sido ocasionada, em parte, por certas razões, por exemplo, o questionário foi aplicado, em dezembro (2009), época em que os formandos estavam em fase de entregas de trabalhos, provas e ansiosos com a finalização do curso.

Dos cinquenta e nove participantes da pesquisa, vinte e um possui experiência em magistério: sendo onze participantes com dois anos de experiência no magistério,



cinco participantes com quatro anos de experiência no magistério e um participante com dez anos de experiência no magistério.

Ao questionarmos nossos participantes quanto ao interesse em adquirir conhecimento na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva, identificamos que trinta e nove participantes responderam ter muito interesse em conhecimentos sobre a área em foco e treze participantes responderam que o interesse pelo conhecimento da área em questão é pouco.

Ao analisar as características gerais dos participantes verificamos que sua idade variou de vinte e um a quarenta e dois anos, predominando com 60% a faixa etária de vinte e um a trinta anos. Entre esses, apenas um do sexo masculino.

3.3 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Centro de Educação Comunicação e Artes, especificamente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

3.4 Procedimentos para Coletas de Dados

A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário semi estruturado, contendo dez questões, sendo cinco questões abertas e cinco fechadas, estas apresentavam os seguintes temas: dados pessoais dos respondentes (idade e experiência no magistério); avaliação da formação recebida na formação para inclusão de alunos com NEE; sugestões quanto ao aprimoramento do processo de formação de professores para a Educação Inclusiva.

O questionário foi aplicado no mês de dezembro de 2009, nas turmas do quarto ano do curso de Pedagogia, nas duas últimas semanas de aula, portanto, para todos os participantes formandos. Para realizar a aplicação, informamos alguns professores regentes do curso sobre a proposta da pesquisa, pedindo-lhes autorização para que pudessemos no decorrer de suas aulas, entregar os questionários aos alunos, para que eles pudessem respondê-los em sala. Junto ao questionário entregamos aos formandos o termo de consentimento esclarecido, onde declaramos aos participantes total confiabilidade do estudo, bem como a preservação da identidade dos mesmos.

3.5 Tratamento dos Dados

A análise das respostas dadas ao questionário foi realizada de forma quantitativa e qualitativa que possibilitaram a organização de categorias, seguindo a sistemática de análise de conteúdos proposta por Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo principal desta pesquisa que foi identificar como os formandos do curso de Pedagogia percebem a formação oferecida pela Universidade, em relação à preparação, para promover a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, bem como levantar suas sugestões para melhorar este processo, inicialmente apresentaremos as análises referentes às respostas dos participantes ao questionário, dividida em quatro categorias:

- 1) Avaliação da Preparação Recebida para Promover a Inclusão de Alunos com NEE: Aspectos Positivos e Negativos).
- 2) Avaliação das Disciplinas Relacionadas à Formação para Inclusão de Alunos com NEE.
- 3) Contribuições de Outras Disciplinas não Diretamente Relacionadas a Educação Especial à Formação para Inclusão de Alunos com NEE .
- 4) Críticas Quanto à Formação Recebida em Relação à Formação para Inclusão dos Alunos com NEE.

1 Avaliação da Preparação Recebida para Promover a Inclusão de Alunos com NEE: Aspectos Positivos e Negativos)

Identificamos que as respostas obtidas em relação à formação recebida para inclusão dos alunos com NEE foram baseada, em sua maioria, no fato dos participantes terem frequentado duas disciplinas que efetivamente trabalharam conteúdos referentes à Educação Especial/ Educação Inclusiva, que são as disciplinas de Educação e Diversidade I e Educação e Diversidade II



O quadro 1, a seguir apresenta as avaliações dos participantes quanto a formação que receberam acerca do processo de inclusão de alunos com NEE.

Quadro 1 - Frequência e porcentagem dos participantes que responderam a questão relacionada avaliação da formação recebida na formação para inclusão de alunos com NEE

Avaliações acerca da formação recebida para inclusão de alunos com NEE.	Frequência de graduandos	Porcentagem
Completamente	Um	1,9%
Parcialmente	Trinta e três	63,4%
Muito pouco	Dezessete	32,6%
Nenhum pouco	Um	1,9%

Estes resultados mostram que uma porcentagem de participantes (63,4%) reconhece que o curso de Pedagogia contribuiu parcialmente quanto à formação para incluir alunos com NEE, e 32,6% dos participantes responderam que o curso lhe preparou muito pouco em relação à formação em foco.

Ao justificarem suas respostas, os participantes acrescentaram que ainda há muitas lacunas no curso de formação de professores, que consequentemente dificulta um formação integral na área de Educação Especial/ Educação Inclusiva, essas lacunas seriam: carga horária insuficiente para se trabalhar todos os conteúdos relevantes e a falta de estágios na área da Educação Especial, o que impossibilitam os graduandos terem um contato com a prática inclusiva nos ambientes escolares.

2 Avaliação das Disciplinas Relacionadas à Formação para Inclusão de Alunos com NEE.



Em relação à preparação para inclusão dos alunos com NEE oferecida no curso de graduação, os participantes avaliaram, de um modo geral, que apesar de superficial, e ter poucas disciplinas relacionadas ao processo de inclusão, elas de alguma forma contribuíram para sua formação:

Foi muito válida a disciplina, pois antes eu não tinha nenhum conhecimento sobre educação especial.

Apesar de superficial foi o suficiente, já que o conteúdo abordou o assunto.

O curso muito auxiliou em referências teóricas, propostas e discussões.

Acredito que o curso contribuiu no sentido de dar entendimento sobre o assunto.

Diante estes dados, percebe-se que apesar da baixa e insuficiente carga horária destinada as disciplinas referentes à Educação Especial/ Educação Inclusiva, percebe-se, pelas respostas dos participantes, que as mesmas contribuíram quanto à formação para Inclusão de alunos com NEE. A seguir serão apresentadas as contribuições e as críticas quanto à formação recebida.

2.1 Ofereceu Suportes Teóricos e/ou Metodológico

Identificamos nas respostas dos participantes, conteúdos que foram trabalhados no decorrer do curso de Pedagogia pelas disciplinas diretamente relacionadas à Educação Especial /Educação Inclusiva, e que contribuíram significativamente quanto à formação para a educação inclusiva:

Compreender as deficiências, adequações e recursos apropriados as pessoas com necessidades especiais.

Os conceitos e descrições a respeito das diferentes deficiências que existem; as práticas educativas necessárias à atuação com alunos especiais em suas devidas necessidades; o processo de criação de leis para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular, assim como as dificuldades encontradas para a mesma.

A disciplina contribuiu tanto teoricamente, pela forma que abordou as discussões bem como o confronto da realidade.

A partir destes indicadores, bem como das outras categorias apresentadas, percebemos que mesmo com uma carga horária baixa e poucas disciplinas diretamente relacionadas à Educação Especial /Educação Inclusiva, inseridas no currículo de



Pedagogia (UEL, 2005), consideramos que houve uma assimilação de conhecimentos por partes dos formandos, já que os mesmos apresentam dados significativos em suas respostas, quanto ao processo de inclusão.

No entanto, a falta de estágio na área de Educação Especial/ Educação Inclusiva durante o período da graduação, fez com que os formandos declarassem certo temor quanto a sua futura atuação em classes regulares de ensino, particularmente, onde a educação inclusiva está acontecendo, neste sentido, percebemos que a dicotomia entre a teoria e a prática persisti nos relatos de nossos participantes.

Em relação a este fato, acreditamos que os participantes não entenderam que a teoria fornece subsídios aos professores no enfrentamento das situações singulares de sala de aula, principalmente no que se refere à análise dos procedimentos metodológicos e didáticos que ocorrem na prática. Deste modo, percebemos a falta de articulação entre os saberes teóricos assimilados durante o período de formação com os saberes práticos.

Sabemos que a formação em sua totalidade remete-se a uma dupla perspectiva: a da formação geral e mudanças atitudinais; e a do conhecimento técnico e habilitação específica. Quanto ao assunto Vitaliano & Valente acrescentam que:

Duas concepções vêm se enfrentando de maneira mais contundente nas últimas décadas: a que compreende o professor como um técnico-especialista comprometido em dominar e aplicar o conhecimento científico para dar conta da prática docente; e a que o considera como um profissional autônomo, reflexivo, capaz de tomar decisões e de criar, durante seu próprio agir, possibilidades pedagógicas para atender as necessidades que emergem do cotidiano escolar. (2010, pg. 23,24)

Com base nos autores, bem como no novo paradigma educacional que se permeia no contexto escolar, bem como em nossa sociedade, percebemos a necessidade desse professor reflexivo. “Um professor que utiliza de sua prática como campo de investigação” Duarte (Apud Vitaliano & Valente, 2010, p.26), e não mais como uma desculpa para desenvolver práticas excludentes. Nesta perspectiva, “a teoria é entendida, como fornecedora de indicadores e “grelhas de leitura”, mas o que o professor vai reter como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (Nóvoa, apud Vitaliano & Valente, 2010, p.27).

O professor reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, sempre esta se autoavaliando, de forma a identificar novas possibilidades de ensino, que possam



contribuir significativamente com a sua prática no contexto escolar. Está sempre em contato com outros profissionais, analisa todo o contexto, com um olhar investigativo sempre para atender melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Neste sentido, os participantes da pesquisa também identificaram a postura do professor reflexivo como essencial no processo de Educação Inclusiva, acrescentando a contribuição das disciplinas diretamente relacionadas à Educação Especial/Educação Inclusiva, quanto à reflexão sobre o novo paradigma educacional “o paradigma da Inclusão”:

De ter consciência dessa necessidade de inclusão.

Reflexão sobre a prática.

As disciplinas deram uma base sobre o assunto, possibilitando uma reflexão que contribuiu para minha formação.

Nesta direção, Duarte (Apud. Vitaliano & Valente, 2010, p.27), comenta que: o processo de formação deve ser iniciado mediante a explicitação “do pensamento do professor sobre o ato educativo, o confronto deste com os problemas da realidade, com as alternativas de seus pares e outras perspectivas teóricas”, ou seja, deve ser capaz de compreender os fatores sociais e institucionais que regulam a sua prática educativa.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a expectativa que se tem do papel do professor é a de que ele intervenha, de forma ativa e reflexiva, reformulando sua prática através de avaliações e estratégias diferenciadas, com métodos alternativos, para assim atingir, com autonomia e participação, consciente e responsável ao pleno desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Um profissional facilitador da aprendizagem, sujeito reflexivo, que envolva no processo educativo, não só o seu conhecimento, mas também a reflexão acerca das necessidades educacionais dos alunos (Salgado, 2006, p.62).

3 Contribuições de Outras Disciplinas não Diretamente Relacionadas a Educação Especial à Formação para Inclusão de Alunos com NEE

Dos cinquenta e nove participantes da pesquisa, dezessete responderam que além das disciplinas específicas da Educação Especial, outras disciplinas favoreceram quanto à formação para inclusão de alunos com NEE, são elas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais. No entanto dos dezessete participantes que destacaram em suas respostas as disciplinas que



contribuíram com sua formação, apenas quatro destacaram os conteúdos relacionados a Educação Especial/ Educação Inclusiva.

Política ao tratar das leis e Políticas Educacionais ao tratar do desenvolvimento da aprendizagem.

As políticas que discutiram os aspectos legais da Inclusão.

Políticas Educacionais com textos e leis que abordaram tal tema bem como os currículos institucionais.

A disciplina foi a de Psicologia que trabalhou rapidamente com a questão da Síndrome de Down.

Sobre os conteúdos que foram abordados nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais, observamos que foram bem significativos quanto à formação para Educação Inclusiva.

Diante estes dados, percebemos que a interdisciplinaridade, envolvendo a Educação Especial e as demais disciplinas inseridas na grade curricular (2005) do curso de Pedagogia, ainda não é suficiente para contemplar a demanda do novo paradigma educacional, o da “Educação Inclusiva”, já que não foram todas as disciplinas que se envolveram neste processo de formação para inclusão, mas sim algumas.

Deste modo, tomando como base o trabalho desenvolvido por Rodrigues (2008), acreditamos que a interdisciplinaridade é mais que a integração de algumas disciplinas curriculares junto a Disciplina de Educação Especial, é preciso interação, viver a prática dialógica entre as pessoas, é saber socializar os conhecimentos, possibilitando assim uma contribuição na formação dos futuros professores, tornando-os capaz de produzir conhecimentos que em uma única disciplina não seriam possíveis.

Segundo o mesmo autor: “a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação, conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva” (2008, p. 11). É imprescindível que durante a formação do futuro professor, todas as disciplinas estejam interligadas, contribuindo significativamente, em relação à preparação para promover a inclusão de alunos com NEE.

Na mesma direção, Vitaliano (2007b) coloca em destaque em seu trabalho a carência dessa interdisciplinaridade entre os professores universitários. Nesse sentido, a Educação Inclusiva torna-se tema/conteúdo exclusivamente das disciplinas específicas, sem ter relação com as demais. Sobre o tema Rodrigues (2008, p. 11) acrescenta que “temos, assim, um currículo de formação para os alunos “normais” e uma disciplina



para alunos “especiais” o que, sem dúvida, não é uma contribuição à partida para a criação de ambientes inclusivos.

Em relação às lacunas existentes no currículo de Pedagogia (2005), quanto à formação para Inclusão de alunos com NEE, nossos participantes destacaram aspectos que foram criticamente analisados pelos mesmos. A seguir apresentaremos essas críticas.

4 Críticas Quanto à Formação Recebida em Relação à Formação para Inclusão dos Alunos com NEE

Em relação às disciplinas, a maioria dos participantes, considerou que deveria ser ampliada a carga horária da disciplina de Educação Especial, e que deveria haver estágios na área de Educação Especial. A maioria dos participantes considerou essencial a oportunidade de estágio durante o processo de formação do professor. Destacaram que este deve desenvolver-se, de forma participativa, em diferentes situações, tais como: em escola especial e classes comum que tenham alunos com NEE:

Ter algumas aulas práticas em instituições escolares que façam a inclusão.

Uma vivência mais prática e mais exemplos de inclusão.

Estágios em escolas especiais.

Percebemos que as sugestões dos participantes estão relacionadas com as propostas de atividades adequadas para formação de professores reflexivos, apresentadas por Perrenoud e Torres (Apud Vitaliano & Manzini, 2010) onde consideram que o estágio deve se dar da forma mais efetiva possível, com muitas oportunidades de intervenções e reflexões sobre as mesmas. Todavia esta prática no contexto escolar deve estar alicerçada por um bom embasamento teórico metodológico, como bem nos lembra Vitaliano & Manzini (2010, pg. 71) é preciso: “estreitar as relações entre teoria e prática e levar os alunos a estudarem teorias que tenham uma perspectiva mais abrangentes dos fenômenos, adequadas às novas tendências educacionais”, ou seja, ao novo paradigma educacional o paradigma da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Longe da intenção de esgotar o que pode ser dito a respeito de cada item abordado, consideramos que o trabalho em si poderá contribuir para reflexão quanto à formação do professor frente ao novo paradigma educacional da Educação Inclusiva.

A partir das análises realizadas no decorrer deste estudo, pode-se constatar que 63% dos participantes estudantes formandos em 2009, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, avaliaram que o curso contribuiu parcialmente em relação à formação necessária para a inclusão de alunos com NEE, outros 32% dos participantes avaliaram que o curso contribuiu muito pouco. Contudo, todos os participantes da pesquisa consideraram o curso de Pedagogia (currículo de 2005) com muitas lacunas quanto à formação para Inclusão de alunos com NEE destacando: falta de alguns conteúdos relacionados ao tema Educação Especial/Educação Inclusiva, bem como a falta de estágios em salas de aulas inclusivas, o que consequentemente irá interferir no desenvolvimento de determinadas práticas de ensino junto aos referidos alunos.

Segundo os participantes, os estágios supervisionados em classes comuns que estivessem trabalhando numa perspectiva de educação inclusiva, poderiam levá-los no período de formação, à uma análise da prática inclusiva, possibilitando a identificação dos elementos significativos que a compõe. Tal oportunidade de contato com o contexto escolar poderia contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos teóricos discutidos no decorrer das disciplinas ministradas durante o curso. Quanto à carga horária da disciplina específica da Educação Especial, segundo os participantes, é baixa e insuficiente para contemplar a formação necessária para incluir alunos com NEE. Como podemos perceber, as próprias lacunas identificadas pelos participantes, no currículo de 2005, possibilitaram aos mesmos a elaboração de sugestões que venham contemplar a formação necessária para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Diante do estudo realizado, foi possível compreender que para haver o processo de inclusão dos alunos com NEE de modo adequado, é necessário intensificar a formação dos nossos futuros professores em relação a esta questão. As sugestões que derivamos deste estudo para melhoria da formação dos professores são: aumento da carga horária das disciplinas específicas da Educação Especial, estágios supervisionados na área em questão e, principalmente, maior interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, de forma que todas as disciplinas possam contribuir no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos futuros professores, para que estes



possam criar culturas de inclusão, superando os velhos paradigmas da educação tradicional que dificultam o processo de inclusão nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Dulce B. et al. (2007) **Política Educacional e Formação Docente na perspectiva da Inclusão**. Educação (UFSM), educação Santa Maria v. 32, n. 2, p. 327-342. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/677>>. Acesso em: 20 de abril de 2010

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225p.

Beyer, Hugo Otto (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação. p. 73 -81.

Cartolano, M. T. P. (1998). Formação do educador no curso de pedagogia. **Cadernos Cedes**, ano 19, n.46, p.29-40, set. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000300004&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 30 de janeiro de 2010.

Carvalho, R. E. (2005). Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.26, p. 19-30. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r2.htm>>. Acesso em: 10 de março de 2010.

Castanho, D. M.; Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.27, p. 85-92.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/c/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em 18 de setembro de 2009.



Denari, F. E. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. p. 35-63.

Ferreira, Windyz B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus. p. 212-236.

Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. p. 161-181.

Lakatos, Eva Maria. (2007). **Metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina Andrade Marconi. – 5. Ed. – São Paulo : Atlas.

Naujorks, M. I. (2002). Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, nº 20, p. 117-125.

Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/ce/revce/ceesp/2002/02/a9.htm>> .Acesso em 18 de novembro de 2009.

Oliveira, Érika Soares de. (2007). Repensar o currículo face às necessidades dos alunos na escola regular. In: **III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLITICAS E PRÁTICAS CURRICULARES**, 2007, João Pessoa. Anais. João Pessoa. p.1-8.

Portelinha, A. M. S. ; Baseggio, D. C. (2005). Formação de Professores na perspectiva da inclusão. In: Alexandra Santos Pinheiro (Org.). **Educação, Currículo, Ensino e Formação de Professores**. et al. – Francisco Beltrão: UNIOESTE – Campos Francisco Beltrão.



Rodrigues, D. (2006). Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. e col. [orgs.]. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.**

(p. 299-318), São Paulo: Summus.

_____. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional. Inclusão: **Revista da educação Especial**/Secretaria de Educação Especial, v.4, n°2 (julho/outubro de 2008). – Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Salgado, Simone da Silva. (2006). Inclusão e formação de professores. In: Santos, Mônica P.; Paulino, Marcos M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** (p.59-68), São Paulo: Cortez.

Santos, Jaciete Barbosa. (2002). A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. Revista da FAEEBA- **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBEONLINE/det.asp?cod=56983&type=P>>.

Acesso em: 15 de Janeiro de 2010.

Santos, Mônica P. dos et. al. (2007). Resignificando a formação de professores para uma educação inclusiva. **Relatório de Pesquisa apresentado à Capes.** Rio de Janeiro:LaPEADE/UFRJ. Disponível em:

<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/relatorio_final_04-07.pdf>.

Acesso em: 22 de Janeiro de 2010.

Santos, Mônica P. dos; Paulino, Marcos Moreira. (2006). Inclusão em Educação: Uma visão geral. In:Santos, Mônica P.; Paulino, Marcos M. (org). **Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas.** (p.11-15), São Paulo: Cortez.

Santos, Julio Maia F. dos. (2006). Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: Santos, Mônica P.; Paulino, Marcos M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** (p.17-29), São Paulo: Cortez.



Vitaliano, C. R. (2002). **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

_____. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: ABPEE, v.13, n.3, Set-Dez. p.399-414. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2010.

Vitaliano, C. R; Valente, Silvia Maria Pasello. (no prelo). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In:**Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Célia Regina Vitaliano (Org.). Londrina: Eduep, 2010, p. 22-38.

Vitaliano, C. R; Manzini, Eduardo José. (no prelo). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais In:**Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Célia Regina Vitaliano (Org.). Londrina: Eduep, 2010, p. 39-98.



FRACASSO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline Paula Marin²³⁹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Financiamento: CNPq

alinepmarin@gmail.com

RESUMO: Embora nos últimos anos tenha ocorrido significativo avanço nas discussões a respeito do fracasso escolar ainda existem concepções cristalizadas que culpabilizam a criança e sua família pela não aprendizagem. A partir da década de 1980, quando as discussões sobre o tema ganham a importante contribuição dos estudos de Patto, a Psicologia passa a analisar as Políticas Públicas referentes à educação, que têm em comum o discurso de enfrentamento da exclusão, superação de preconceitos e defesa de uma escola para todos. O que se constata é que há um hiato entre intenção e realidade. Essa constatação aponta para a importância de trabalhos que se dediquem a conhecer os bastidores dessas políticas e o que de fato ocorre em suas implementações. Nesse sentido, o presente texto apresenta algumas discussões baseadas na literatura e nos dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada em oito escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Rolim de Moura - RO sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos realizada em 2009. Instrumentos utilizados: análise documental, registro fotográfico, entrevistas individuais e coletivas. Foram entrevistadas a Coordenadora Pedagógica da Representação de Ensino (REN), órgão representativo da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) no município, e os/as professores/as das escolas envolvidas na pesquisa. Os resultados indicam que os objetivos propostos pela ampliação não foram plenamente alcançados e que podem contribuir com o avanço do fracasso ao invés ajudar na sua superação. A implantação se deu de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas e os professores. Diante disto destaca-se a importância da discussão dessas políticas pelos atores escolares e os grandes problemas advindos das formas errôneas de implantá-las, como por exemplo, a imposição, colaborando para a manutenção do fracasso nas escolas.

²³⁹ Pedagoga, acadêmica do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.



PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar; Políticas públicas; Ensino Fundamental.

1- Introdução

Uma das grandes contribuições da Psicologia à Educação se dá na possibilidade de, através dos conhecimentos daquela compreender os processos desta. Processos que, em sua maioria, são relacionados a comportamento e aprendizagem. Entretanto, durante muito tempo prevaleceram (e por que não dizer ainda prevalecem) no campo Psicologia Escolar, explicações para a não aprendizagem de crianças, principalmente as das classes populares, que centravam a culpa no indivíduo e em sua família, utilizando os mais diversos argumentos fundamentados em teorias como carência cultural, desnutrição, famílias desestruturadas, etc. Esse quadro só começa a sofrer alterações quando essas explicações passam a ser questionadas nas suas finalidades e princípios epistemológicos, introduzidas a partir da publicação da obra de Maria Helena Souza Patto (1984) “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” onde, segundo Souza (2006) a autora expõe claramente a inconsistência dessas explicações.

A partir desses questionamentos a Psicologia passa a analisar as Políticas Públicas referentes à educação. A escola então começa, a partir da década de 1980 a ser atravessada por processos de transformação com implantações das mais diversas políticas públicas. Uma das mais recentes foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Partindo do princípio de que um dos objetivos presentes no bojo dessas políticas é a melhoria da educação brasileira e conseqüentemente a superação do fracasso escolar, mister se faz discuti-las nesse contexto. Procurou-se contribuir com essas discussões neste texto.

Primeiramente são apresentadas e discutidas algumas concepções acerca do fracasso escolar e em seguida algumas considerações sobre políticas públicas, sendo focalizada a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com base em uma pesquisa realizada em Rondônia.

2. Concepções de Fracasso Escolar

Na década de 1980, quando se intensificaram diversos movimentos em favor da redemocratização do país, ocorre também o início das discussões e questionamentos a respeito de concepções cristalizadas da psicologia escolar relacionadas ao fracasso escolar, principalmente após a publicação da obra de Patto (1984). Nesse momento de grande movimentação social e acadêmica começam também



a ocorrer mudanças no cenário educacional, muitas delas voltadas à implantação de políticas públicas buscando a melhoria da complicada situação educacional no país. Um dos maiores complicadores dessa situação era o analfabetismo que atingia níveis altíssimos, já que a maioria da população sequer tinha acesso à educação.

Após a promulgação da Constituição de 1988 abriram-se novas perspectivas para implantação dessas políticas. Uma delas foi constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (1996) o direito à educação básica, que compreende da educação infantil ao ensino fundamental, para todos. Porém, somente possibilitar a entrada na escola sem oferecer condições de permanência e acesso ao saber escolar não é suficiente. De acordo com Souza (2006) pesquisas realizadas sobre essa temática (Asbahr, 2005; Viégas, 2002), a apontam como uma questão de fundamental importância e que deve ser considerada no âmbito das políticas públicas em educação, visto que nem sempre nas implantações são alcançados os objetivos propostos, objetivos esses que quase em sua totalidade buscam a promoção do sucesso e não do fracasso escolar.

No campo da Psicologia encontramos diversas concepções sobre as dificuldades de escolarização que se traduzem no fracasso escolar. Concepções “tradicionais” que vão desde a centralização da causa no indivíduo, causa que advém de carências que podem ser de ordem nutricional, cultural, etc fazendo com que toda a responsabilidade do mau rendimento escolar recaia sobre o aluno e consequentemente sobre sua família, até concepções mais críticas (Patto, 1984) que procuram analisar o processo que leva ao fracasso como um todo para tentar compreendê-lo e contribuir para sua superação.

Dentre as perspectivas que tentam explicar o fracasso escolar focalizando a culpa na criança, se apresentam as que partem, ora de um viés médico/psíquico, ora relacionando técnicas e métodos inadequados responsáveis pela não aprendizagem, sinalizando em sua maioria o preconceito existente em relação às camadas menos favorecidas da população.

Quando o fracasso escolar é compreendido por esse viés contribui-se para estigmatizar o aluno de camadas menos favorecidas em virtude do preconceito. De acordo com Collares e Moysés, (1996) no contexto por elas pesquisado:

A explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre o aluno e seus pais: Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque os



pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos... (p. 26)

No interior desses preconceitos há o discurso biologizante do fracasso escolar. Afirmando que por possuir algum problema de ordem biológica, podendo ser neurológico, físico e até mesmo psíquico, a criança não aprenderia. Esse discurso isenta de responsabilidades o sistema social/educacional que se apresenta como “vítima”.

Asbahr, Viégas e Angelucci (2006) afirmam que essas concepções que defendem a culpabilização do indivíduo justificando seu insucesso em carências “[...] têm contribuído para a intensa psicologização da educação. O psicólogo é chamado para emitir laudos, buscando na criança as causas das dificuldades escolares.” (p. 11) As autoras ainda afirmam que além de não explicar realmente o fracasso, essas concepções até imobilizam a prática pedagógica dificultando a reflexão dos professores sobre a constituição social do indivíduo que é fortemente marcada pelas práticas e processos escolares.

Aparecem também explicações que tendem a culpabilizar o professor por não dominar técnicas de ensino adequadas, mudando o foco que estava no aluno e sua família e agora recai sobre o professor: “Afirma-se que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica. Na verdade continua-se a compreender o fracasso escolar como resultado de variáveis individuais [...]” (Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto 2004, p.61).

Essas concepções já haviam sido apontadas por Patto, (1984) quando esta discute o comprometimento político da Psicologia, questiona a serviço de quem estaria essa Psicologia Escolar e suas práticas que pouco contribuíam para a melhoria da qualidade da escola como direito a todas as crianças principalmente das classes populares.

Em 1999 Patto publica o trabalho “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Esta obra contribuiu significativamente com os estudos da área da Psicologia Escolar, que busca romper com as explicações inadequadas que centravam a culpa pelo fracasso no aluno e sua família, e defende uma compreensão do fracasso como produção da própria escola. A autora chama a atenção para as contradições dessas explicações que culpabilizam a criança e sua família ao afirmar que

É no mínimo incoerente concluir, a partir do rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar,



que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. ... a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela, certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção escolar. Como vimos esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos. (p. 407) (grifo da autora)

Pode-se ver claramente, de acordo com as considerações da autora, a forma reducionista e preconceituosa que muitos compreendem a questão do fracasso escolar, taxando crianças e suas famílias como portadoras de diferentes déficits e deficiências.

Embora discussões, que apontam como equivocadas as concepções excludentes, preconceituosas e patologizantes do fracasso escolar, já venham ocorrendo há algum tempo ainda é comum encontrarmos esses discursos e práticas nos dias atuais. Às vezes até prega-se um discurso sem preconceito e de não exclusão, mas a realidade na prática se mostra contrária. Isso é visto nos mais variados setores da educação inclusive nas implantações de políticas públicas. De acordo com Souza (2006) embora as políticas educacionais implantadas no Brasil desde a década de 1990 tenham em comum o discurso de enfrentamento da exclusão, em defesa de uma escola para todos, democraticamente, há um hiato entre a intenção e a realidade. A autora destaca a importância de pesquisas que se dediquem a conhecer os bastidores dessas políticas de maneira a identificar como são analisadas por aqueles que as vivem e que as materializam em suas práticas educativas.

3- A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – uma pesquisa em Rondônia

Uma das mais recentes implantações de política pública na área educacional no Brasil foi o aumento no número de anos do Ensino Fundamental. Essa ampliação do ensino obrigatório tem sido gradativa no Brasil. A Lei nº. 4.024 de 1961,



estabelecia apenas quatro anos; em 1970 a meta era ampliar a obrigatoriedade para seis anos. E a Lei nº 5.692 de 1971 estendeu-a para oito anos.

A partir de um movimento mundial em que vários países adotam o Ensino Fundamental de nove anos, o Brasil estabeleceu como meta no Plano Nacional de Educação/PNE, por meio da Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, ampliar o ensino obrigatório para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Assim diz o segundo ponto da parte denominada Objetivos e Metas para o ensino fundamental do PNE: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” O documento deixa claro que a iniciativa para o cumprimento deste objetivo/meta deve partir da União.

Diante disto, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterando a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, instituindo a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental a partir de 6 anos de idade. Lei esta que consequentemente ampliou para 9 anos a duração deste nível de ensino. No artigo 5º estabelece que o prazo para os Municípios, os Estados e o Distrito Federal implementassem a ampliação foi até o final de 2010. Sendo assim supõe-se que todas as escolas públicas e privadas já estejam de acordo com a nova legislação.

Em Rondônia, a Resolução n.131/06-CEE/RO de 14 de dezembro de 2006, com base no Parecer 105/06 – CEE/RO de 12 de dezembro do mesmo ano fixou normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2007. E, com base nos referidos documentos a Secretaria Estadual de Educação baixou a Portaria n. 283/07 – GAB/SEDUC em 11 de janeiro de 2007, fixando as normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos nas unidades escolares da rede pública estadual.

A partir deste quadro de grandes mudanças no cenário da educação no Brasil fazia-se necessária a compreensão de como se dava essa ampliação em um município do estado de Rondônia. Em 2008/2009, durante minha participação no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica (PIBIC), realizei uma investigação, parte da pesquisa maior: “O que fazem as escolas quando as crianças não aprendem a ler e a escrever” financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Rolim de Moura/RO. A investigação, de abordagem qualitativa foi desenvolvida em oito escolas públicas da rede estadual de ensino por meio da análise



documental, registro fotográfico, entrevistas individuais e coletivas. Foram entrevistadas a Coordenadora Pedagógica da Representação de Ensino (REN), órgão representativo da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) no município e os/as professores/as das escolas envolvidas na pesquisa.

A ampliação no estado, com base na legislação estadual e fala dos entrevistados, aponta o hiato existente entre o que diz a lei e o que de fato ocorreu. Quando questionados/as sobre adaptações curriculares, adaptações de espaço físico, formação de professores, enfim a preparação adequada para que fosse implementada a política de ampliação os/as entrevistados/as são unânimes em afirmar que o que a lei afirma de fato não se concretizou. Na Resolução n.131/06-CEE/RO de 14 de dezembro de 2006 em parágrafo único, lê-se: “O direito ao ensino fundamental corresponde ao acesso e permanência do aluno na escola, e oferta de ensino de qualidade” (2006). Foi questionada essa oferta de qualidade ao constatar-se que as escolas não foram preparadas. A escola permanece a mesma, como pode ser visto nas discussões travadas entre as professoras da Escola C/Rolim de Moura 2008, durante a entrevista coletiva.

Entrevistadora: E as condições de atendimento desses de seis é a mesma das outras? Não tem nada de diferente? Tamanho da carteira?

Todas: Não, tudo igual.

Entrevistadora: Tudo a mesma coisa?

Todas: Tudo igual. Tudo igual.

Na escola X o discurso é o mesmo:

Entrevistadora: Então do ponto de vista físico, carteiras e cadeiras continuam tudo do mesmo tamanho? As crianças... só entraram aos seis anos? A escola continua a mesma...

Professora 2: A mesma

Professora 3: O espaço físico...

Professora 4: A quantidade... (Professoras Escola X/Rolim de Moura - 2008)

Na escola E:

Entrevistadora: [...] teve alguma alteração no processo da escola para atender esses meninos? Do ponto de vista do espaço físico, da adaptação curricular?

Todos: não

Entrevistadora: Então essas turmas de seis anos elas têm se caracterizado como uma primeira série pra vocês?

Professora 4: Sim!



(Professores Escola E/Rolim de Moura 2008)

O fato se confirma na fala da Coordenadora Pedagógica da REN: “[...] adaptação do espaço, isso não aconteceu, né... nem do espaço nem do mobiliário...” (Coordenação Pedagógica REN/SEDUC/Rolim de Moura 2008)

É então questionada a vantagem de incluir as crianças mais cedo na escola sem a devida preparação para o oferecimento de um “ensino de qualidade”. Rocha (2007) quando questionada sobre a necessidade de preparação para a recepção das crianças de seis anos em escolas de Ensino Fundamental afirma:

Sem dúvida há. Levar a criança antecipadamente para escola sem mudar as condições de aprendizagem, em termos de diversificação de materiais, de condições de ensino, de acesso, seja aos meios eletrônicos, seja as bibliotecas, enfim, as condições de infra-estrutura da escola, também não alteram muito a qualidade. As crianças ficam na escola mais tempo e vão ter o mesmo tipo de experiência e de qualidade de ensino que já vem sendo realizado. (p. 03)

A mesma autora afirma também que, além de não ser vantajosa a implantação sem as condições necessárias, há ainda o risco de que essas crianças sofram prejuízos ainda mais severos do que aquelas que se encontram em processo de alfabetização e não têm obtido êxito

O maior perigo que pode haver aqui em termos de prejuízo para as crianças é que se imponha uma mera e simples antecipação do conteúdo, que já se colocava para o primeiro ano. Então, se aquele primeiro ano que tradicionalmente está colocado no Brasil é um primeiro ano que resulta em repetência, em evasão e em uma não efetivação do processo de letramento, antecipá-lo não resolverá o problema, considerando que essas crianças são mais novas. (p. 03)

Portanto, de nada adianta implantar uma política sem a devida preparação, visto que algumas vezes o tiro pode sair pela culatra e ao invés de trazermos benefícios às crianças podemos simplesmente estar aumentando as chances de fazê-las fracassar.

Diante dos demais dados apresentados pela pesquisa, constata-se que há um descaso por parte do poder público no estado que de maneira frequente assume a implantação de políticas educacionais de forma intempestiva à revelia de discussões, sem nenhum tipo de planejamento em médio e longo prazo, sendo essa uma prática comum não só em Rondônia, mas em todo o país. Sendo assim, Vizin (2003) tem razão



quando afirma que “a sinalização desta crescente ampliação de vagas para milhares de crianças brasileiras, não revela com fidedignidade a que preço este processo tem sido feito e se as crianças, de fato, estão se beneficiando de uma educação com qualidade de conhecimento” (p. 50).

Barbosa (2003) alerta para a falta de pesquisas bem fundamentadas que possibilitem afirmar os benefícios da antecipação do ensino obrigatório e também discute a persistência de elevados índices de fracasso escolar nos primeiros anos, além da existência de um contingente significativo de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Nas palavras da autora:

Se ingressar aos 6 anos significar a expansão da educação infantil a partir dos maiores e dos que necessitam com urgência de uma experiência de letramento através de um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento das diversas linguagens simbólicas para as interações sociais, para o jogo e a brincadeira, isto é, para viver a infância, então ótimo. No entanto, se significar “o massacre dos inocentes” como é para aquele terço das crianças que está com 7 anos na primeira série do ensino fundamental, é preciso repensar seriamente essa proposta. (p. 37) (grifo da autora)

Os dados da pesquisa mostram que no estado de Rondônia o mais provável é que tenha se optado pela segunda alternativa e o “massacre dos inocentes” esteja em curso, conforme indica a forma como foi encaminhada a implantação do Ensino de nove nas escolas.

4- Considerações Finais

Sintetizando, concepções cristalizadas que centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias ainda permanecem. Quando o fracasso escolar é compreendido por esse viés contribui-se para estigmatizar o aluno de camadas menos favorecidas em virtude do preconceito.

Para enfrentamento desse fracasso são implementadas políticas educacionais. Entretanto o enfrentamento de fato, esbarra nas formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação. E o que é mais grave, a implantação de políticas educacionais sem os necessários investimentos nas condições estruturais imprescindíveis para sua efetivação.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada em Rolim de Moura sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi justamente isso que aconteceu.



Deu-se de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas e os/as professores/as.

Diante disto destaca-se a importância da discussão dessas políticas pelos atores escolares e os grandes problemas advindos das formas errôneas de implantá-las, como por exemplo, a imposição, colaborando para a manutenção do fracasso nas escolas.

5- Referências

Angelucci, C. B; Kalmus, J.; Paparelli, R.; Patto, M. H. S. (2004) *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Recuperado em: 25 de setembro de 2010. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>

Asbahr, F.S. F.; Viegas, L. S.; Angelucci, C. B. (2006). Em Asbahr, F.S. F.; Viegas, L. S.; Angelucci, C. B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar*(pp. 09-23).São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Asbahr, F. S. F. (2006) Sobre o Projeto Político-Pedagógico (Im)possibilidades de Construção. Em Asbahr, F.S. F.; Viegas, L. S.; Angelucci, C. B *Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar* (pp. 77-115).São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Barbosa, M. C. Inquietações e perplexidades (2006). *Pátio Educação Infantil*, 3, 46-47.

Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez.

Lein. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperada em: 17 de maio de 2011 de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm

Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Recuperada em: 16 de maio de 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em. *Coleção Proinfantil: Legislação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação à Distância.



Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Em *Coleção Pro-Infantil – Legislação*. Brasília: MEC/SEB/SED.

Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado em 15 de setembro, 2010, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (2ª ed.) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Portaria n. 283 de 11 de janeiro de 2007. Fixa normas para implementação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, a partir do ano de 2007, e dá outras providências. Porto Velho, RO: Secretaria de Estado da Educação. [Digitado].

Rocha, E. A. C. (2007), *Entrevista concedida em Julho de 2007 pela Profª Drª Eloísa Acires Candal Rocha à bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq Mariê Luise Campos*. Recuperado em: 20 de outubro de 2010. Obtido em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/article/viewFile/857/753>

Resolução n. 131 de 14 de dezembro de 2006. Fixa normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2007. Porto Velho, RO: Conselho Estadual de Educação. [Digitada].

Souza, M. P. R. (2006) Políticas Públicas e Educação: Desafios, Dilemas e Possibilidades. Em ASBAHR, F.S. F.; VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar*. (pp. 229-243) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Viégas, L. S. (2006) Regime de Progressão Continuada em Foco: Breve Histórico, o Discurso Oficial e Concepções de Professores. Em Asbahr, F.S. F.; Viegas, L. S.; Angelucci, C. B. *Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar*. (pp. 147-186) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Vizin, M. (2003) Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. Em Silva, S & Vizin, M (orgs.) *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. (pp. 49-72). Campinas, SP: Mercado de Letras.



GÊNERO E SEXUALIDADE – CONHECENDO A HISTÓRIA PARA TRANSFORMAR O FUTURO: INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E PROCESSOS EDUCATIVOS

Rita de Cassia Vieira Borges

RESUMO: o presente artigo tem como objetivo apresentar as oficinas educativas e psicossociais desenvolvidas com um grupo de adolescentes atendidas por um Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, do município de Penápolis/SP. As atividades foram realizadas no Estágio de Psicologia Social I e II, pautadas no conceito de Gênero e Sexualidade como construções históricas e sociais que naturalizam as relações de dominação dos homens sobre as mulheres, gerando comportamentos violentos, incutindo proibições e visões distorcidas sobre sexo/gênero, incentivando uma prática vazia de respeito a si e ao outro. Reconhecendo-os como fatores estruturantes das desigualdades sociais e de subjetividades frágeis, buscamos levar as adolescentes a conhecerem suas origens, enfatizando os significados culturais, bem como o caráter político presentes nas instituições que sustentam as subordinações identitárias através das relações sociais de poder. Na trajetória deste trabalho, levamos em conta os conceitos básicos da teoria inerente aos processos grupais, compreendendo os grupos como originários da consciência de problemáticas e objetivos comuns em dada realidade, despertando lideranças conscientes e sensíveis à coletividade. Nosso público-alvo constituiu-se de nove adolescentes do sexo feminino, em situação de direitos violados, encaminhadas pelo Conselho Tutelar ao CREAS. Em uma sala da sede da Secretaria Municipal da Cultura, devidamente reservada, foram realizadas dezesseis oficinas, entre o primeiro e segundo semestre de 2010. Um dos compromissos assumidos neste estágio foi buscar com que cada adolescente, se sentisse igualmente importante no grupo, respeitando a alteridade; valorizando as diferenças e contrastes como completude de umas para com as outras. Os temas foram abordados através de dinâmicas de grupo; elaboração de cartazes; reflexões sobre letras de músicas, filmes e vídeos exibidos, sempre seguidos de discussões, exercícios de vivências, aplicação de questionários para levantamento de outras demandas e avaliação dos trabalhos. Desta forma, pudemos apresentar às participantes outras concepções dos fenômenos geradores das relações de dominação/subordinação que, construídos ao longo do tempo, oferecem possibilidades de mudanças, levando-as a refletir sobre crenças e hábitos que contribuem para a manutenção dos valores machistas e heteronormativos da sociedade, reproduzindo e legitimando comportamentos limitantes



das expressões humanas e consequentes sofrimentos psíquicos. Como resultados, foi possível observar um início de desmistificação do ideário estereotipado da figura masculina e feminina, bem como de uma consciência sobre a importância das mulheres agirem no sentido de suplantarem os modelos de relações fundados em preconceitos diversos, flexibilizando as posturas binárias, inicialmente expressas. Considerando a história de vida e a faixa etária das participantes, pode-se avaliar que as oficinas realizadas forneceram-lhes subsídios importantes para o desenvolvimento do senso crítico, instrumentalizando-as, dentro do possível, para a construção de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas em seu cotidiano.

Palavras-Chave: adolescentes; violência; gênero; sexualidade.

GÊNERO E SEXUALIDADE – CONHECENDO A HISTÓRIA PARA TRANSFORMAR O FUTURO: INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E PROCESSOS EDUCATIVOS

Rita de Cassia Vieira Borges²⁴⁰

FUNEPE

ritacvborges@hotmail.com

O Estágio²⁴¹ Supervisionado em Psicologia Social I²⁴² e II²⁴³ foi desenvolvido nos dois semestres de 2010, tendo por objetivo a criação de oficinas de discussão sobre questões relacionadas a gênero e violência contra a mulher, num primeiro momento e, no segundo, questões relativas à sexualidade, identidade de gênero e papéis de gênero, categorias entendidas como construções histórico-culturais.

Tivemos como público-alvo um grupo de adolescentes atendidas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS de Penápolis, tendo como proposta propiciar-lhes um espaço de debates e discussões que possibilitassem a elaboração de novos modos de pensar a formação de subjetividades livres de preconceitos de qualquer ordem.

O grupo foi composto por meninas da faixa etária de 13 a 17 anos, com escolaridade variável entre 5ª série e 3º colegial, todas estudantes de escolas públicas, originárias de famílias de baixa renda. Soma-se a este perfil o fato da grande maioria ser, ou ter sido vítima de algum tipo de violência doméstica – física, psicológica, sexual

²⁴⁰ Assistente Social aposentada pela Secretaria de Estado da Assistência e desenvolvimento Social - SEADS; Psicóloga graduada pela Funepe – Penápolis.

²⁴¹ Realizado em parceria com a também aluna Fabiana T. de Almeida.

²⁴² Supervisora: Profª MS. Érika C. S. Oliveira.

²⁴³ Supervisora: Profª MS. Sandra E. Spósito.



e/ou negligência, encaminhadas à instituição pelo Conselho Tutelar ou pelas respectivas escolas, com a justificativa de apresentarem “problemas de comportamento”.

Foram realizadas dezesseis oficinas, oito em cada semestre, tendo em média a duração de três horas, com a frequência oscilando de três a nove participantes. Os assuntos foram abordados através de dinâmicas de grupo, elaboração de cartazes, complementos de frases, reflexões sobre letras de músicas, apresentação de filme e vídeos, sempre seguidos de discussões acerca dos significados culturais que, expressos pela palavra, determinam nossos pensamentos, instituindo as subordinações identitárias por meio das relações sociais de poder (heterossexual x homossexual; homem x mulher; adulto x criança; jovem x velho; branco x negro; rico x pobre).

O projeto foi inicialmente apresentado à assistente social do CREAS, seguido de contatos com a equipe da Secretaria Municipal da Cultura, em cuja sede as adolescentes desenvolvem as oficinas de arte. Posteriormente, a proposta foi exibida ao grupo, estabelecendo-se, com as interessadas, o dia e o horário conveniente às mesmas.

Para compreender os processos grupais e/ou educativos, o referencial teórico que nos guiou foi embasado em Lane (1984), que apregoa a indivisibilidade da objetividade e subjetividade, considerando que somente através do materialismo histórico e da lógica dialética, a psicologia pode intervir efetivamente na rede de relações sociais que define cada indivíduo.

De acordo com a autora, o ser humano só sobrevive em relação com outros seres humanos, inexistindo a dicotomia indivíduo x grupo, uma vez que estes já nascem inseridos num grupo social, cuja linguagem, expressão dos códigos significados de uma cultura, transforma-se, gradativamente, em sentido pessoal, decorrendo da relação entre pensamento e ação. A autora afirma ser através do resgate destes dois fatos o caminho para que a psicologia venha a “aprofundar a análise do indivíduo concreto, considerando a imbricação entre relações grupais, linguagem, pensamento e ações na definição de características fundamentais para a análise psicossocial”(LANE, 1984, p. 16).

Referindo-se à especificidade psicossocial, a autora observa que as relações grupais devem ser compreendidas como mediadas pelas instituições sociais que determinam normas de comportamento. Tendo como objetivo contribuir com a tomada de consciência de seus componentes sobre as condições históricas comuns, visa levá-los a superar as individualidades e as contradições presentes no cotidiano através do processo de identificação e de planejamento de atividades conjuntas, passando a



constituir uma unidade, “um grupo-sujeito da transformação histórico-social” (LANE, 1984, p. 16).

Na trajetória deste trabalho, procuramos atender aos conceitos básicos inerentes aos processos grupais, segundo os quais, os grupos nascem da consciência de problemas e objetivos numa realidade comum, despertando lideranças conscientes e sensíveis às questões coletivas. Um dos nossos compromissos foi buscar com que cada adolescente se sentisse igualmente importante no grupo, valorizando as diferenças e contrastes como completude de umas para com as outras.

Compreendemos processos educativos como parte de uma educação libertadora, cujas práticas reflexivas disponibilizam aos sujeitos os conhecimentos científicos, produzidos sócio-historicamente, propiciando que estes se tornem capazes de problematizar, individual e/ou coletivamente, a realidade concreta que os constitui. Cabe destacar que, para esta finalidade, os processos grupais revelam-se especialmente importantes, tendo em vista as suas propriedades de fazer emergir a discussão sobre suas condições de vida, oportunizando o estabelecimento de novas relações e vínculos afetivos que impulsionem a expressão de opiniões e sentimentos moldados nas diversas experiências de vida.

Adotando a perspectiva de gênero para ancorar as discussões sobre gênero, sexo e sexualidade, propusemo-nos a desnudar os mecanismos de constituição das relações forjadas entre machos e fêmeas, focando o preconceito de gênero como fonte geradora da violência contra a mulher, ressaltando a importância de se conhecer e compreender o seu processo de construção para transformá-los.

Para a discussão do aspecto histórico-social da construção de gênero, fazendo um recorte das teorias afins, apoiamo-nos em Scott (1990), Rubin (2003) e Saffioti (1987).

De acordo com Scott (1990), gênero é uma construção histórica e social, fundante da organização da sociedade que naturaliza as relações de dominação das mulheres pelos homens. A autora entende gênero como um fator que estrutura as desigualdades sociais, não podendo se dar isoladamente, o que implica que outras questões, como classe e etnia, devem ser levadas em consideração ao se estudar o assunto.

Segundo a autora, para se discutir o sistema de significados e a construção das identidades é preciso ir além das posturas binárias em relação à sexualidade humana, reconhecendo o potencial do sujeito à bissexualidade, contrapondo-se aos valores



heteronormativos impostos socialmente. Transformar este modelo de organização social exige reconhecer o gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, conhecendo suas origens para promover mudanças nas instituições que as legitimam, tais como: a religião, a família, as escolas, as ciências, as políticas e os mecanismos jurídicos.

Rubin (2003) define o sistema de sexo/gênero como um conjunto de arranjos que sustenta a transformação da sexualidade biológica em produtos da atividade humana, abarcando suas necessidades biológicas, as condições físicas do lugar em que se vive e a tradição cultural que o envolve. Observa que o elemento histórico e moral traçam como destino das mulheres, e não o dos homens, a realização de tarefas domésticas, assim como o sistema capitalista determina a liderança e o poder como prerrogativas masculinas.

Ampliando sua análise crítica sobre a construção do gênero, a autora aborda o sistema de parentesco como uma imposição de fins sociais sobre uma parte do mundo natural, moldando e transformando objetos (indivíduos) para um propósito subjetivo, transformando machos e fêmeas em homens e mulheres, no qual as transações de casamento garantem o direito dos homens sobre seus parentes, relegando às mulheres a condição de objetos de troca, além de estabelecer a função das relações sexuais apenas como meio de reprodução da espécie.

Para enriquecer as reflexões acerca da identidade de gênero, apoiamo-nos nos dizeres de Saffioti (1987) sobre a representação social da mulher, observando que, embora a história revele sua competência ao assumir as funções masculinas como, por exemplo, quando os maridos são convocados para as guerras; de biologicamente demonstrarem maior resistência e longevidade em relação aos homens, a ideologia que mantém sua condição de sexo frágil encontra-se tão arraigada que elas próprias se assumem como inferiores. Julgando-se menos inteligentes, desconsideram que a construção e desenvolvimento de determinados atributo, igualmente a outras funções psicológicas, exigem condições favoráveis, tais como: freqüentar ambientes diferentes, conversar sobre assuntos variados, presentes no universo masculino, situações opostas às que a maioria delas se encontra.

A autora admite como fatores constitutivos da subjetividade feminina subalterna o tripé: patriarcado, como sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem; a divisão da população em classes sociais e as



diferenças raciais e/ou étnicas, restringindo ao homem branco e rico as oportunidades de vencer na vida, permitindo a cristalização da dominação do macho.

Assim considerando, Saffioti (1987) argumenta que a luta por mudanças neste cenário não pode prescindir do reconhecimento da heterogeneidade do universo feminino, devendo-se atentar para a diversidade de papéis delegados à mulher segundo a classe social (dominante ou subalterna) a que cada uma pertence. Ainda referindo-se aos fatores que naturalizam as relações de poder, ressalta ser decorrente da sua capacidade biológica de ser mãe a identidade básica comum a todas – responsável pela manutenção da ordem no espaço privado, bem como pela criação e educação dos filhos, resultando na imposição de um processo de domesticação historicamente identificado como próprio da natureza feminina.

Buscando evidenciar o entrelaçamento dos fatores que cristalizam as relações de opressão dos homens sobre as mulheres, além do conceito de gênero, abordamos outros como poder e violência. Para discutir poder, fundamentamo-nos em Chauí (1985) e Arendt (1992).

Chauí (1985) define poder como a capacidade coletiva de tomar decisões referentes à existência pública de uma coletividade, como expressão de justiça, espaço de criação e reconhecimento de direitos e garantia do justo pelas leis (sem coação).

Ressaltando a diferença entre força e violência, caracteriza a primeira como a ausência do poder e a presença do desejo de mando e de opressão de uma classe sobre outra, de um grupo social sobre outro, das relações de exploração econômica, da dominação política, da exclusão cultural, da sujeição ideológica, da coação física e psíquica, apontando todos como mecanismos de conversão de diferentes em desiguais e da desigualdade nas relações entre superior e inferior. A autora enfatiza que, enquanto a força deseja a morte ou supressão imediata do outro, a violência deseja a sujeição consentida; o outro consente ser suprimido na sua diferença.

Arendt (1992), por sua vez, preconiza que o poder jamais pertence a um indivíduo, pois sua existência e continuidade dependem da existência e da união do grupo. Concebendo o poder como força institucionalizada ou qualificada, define-o como violência suavizada, evidenciando o fato do homem se sentir mais homem quando impõe aos outros a sua vontade, concluindo que só existe o poder se existir o comando e a obediência.

Arendt (1992), considerando o poder como último recurso de dominação, pontua ser inútil o uso da violência onde os comandos já não são obedecidos, tal qual



ocorre no emprego da violência doméstica. Para a autora, poder e violência são pólos opostos, mesmo porque a violência sempre aparece onde o poder está em risco, mas é totalmente incapaz de criar o poder, embora possa vir a substituí-lo através de atitudes coercitivas.

Para discutirmos a violência, utilizamos os estudos de Gregori (1992), Souza e Minayo (1999), bem como de Saffioti (2004).

Na visão de Gregori (1992), a configuração dos comportamentos masculinos e femininos é descrita como se os homens agissem (humilhando e agredindo) e as mulheres sentissem (medo, vergonha e culpa), fomentando o predomínio do princípio da dualidade entre pessoas de sexo oposto, entre o público e o privado (lugar da privação da relação com os outros pela palavra e pela ação na existência política).

Propondo outro modo de apreender os relacionamentos violentos, as diferenças e a pluralidade constitutivas do universo feminino, a autora admite a possibilidade da violência ser uma forma de comunicação, fazendo-se necessário entender como as mulheres se vêem nessas relações e qual a visão que têm de seus parceiros, reconhecendo-se não apenas como produto, mas como alguém que se produz como não-sujeito, criando a própria vitimização ao consolar-se com a posição de mártir, alimentando o circuito que a encarcera.

Na opinião de Souza e Minayo (1999), é muito difícil conceituar violência, principalmente por ela ser, por vezes, uma forma própria da relação pessoal, política, social e cultural, resultando das interações sociais. Ressaltando o seu caráter multifacetário, com características externas (quantitativas) e internas (qualitativas), observam que a soma das verdades individuais não reproduz a verdade social e histórica, uma vez que indivíduos, grupos, classes e instituições têm diferentes formas, métodos e meios de coerção, sejam eles diretos ou indiretos. As autoras compreendem a violência como um comportamento aprendido e culturalizado, dando a falsa impressão de ser parte da natureza biológica. Dito isto, apontam que não se pode estudá-la fora do contexto que a produziu, devendo-se considerar os fatos políticos, econômicos e culturais traduzidos nas relações cotidianas de determinada sociedade e, portanto, só podem ser por ela desconstruídos e superados.

Em seus estudos sobre a violência contra mulheres, Saffioti (2004) pontua como este fenômeno espelha também a opressão masculina, considerando este tipo de violência como um problema social, cujo exame encontra-se entrelaçado aos estudos de gênero, raça/etnia, classes sociais e patriarcado. Abordando diferentes perspectivas



sobre os conceitos de gênero, a autora aponta que, vários destes, acabam normatizando e naturalizando as práticas violentas dos homens contra as suas mulheres, assim como de pais e mães contra os filhos (as).

Da mesma forma, a autora questiona os modelos científicos que naturalizam as relações sociais que instituem o feminino e o masculino em uma escala de valores hierarquizada, argumentando que estes contribuem para a cristalização do imaginário e das representações sociais acerca das desigualdades referentes a homens e mulheres.

Diante do que expusemos até agora, trouxemos o conceito de empoderamento para pensarmos nos modelos de resistência e enfrentamento da violência, assim como das construções de gênero.

Embasando nossa discussão na perspectiva da autogestão das escolhas conscientes e da história de vida, lançamos mão das contribuições de Léon (2001, p. 94) que, referindo-se à bandeira empunhada pelo movimento feminista do terceiro mundo, ressalta a necessidade do empoderamento das mulheres, termo definido como a capacidade de assumir o controle de suas vidas, gozando da habilidade de “fazer coisas e de definir as próprias agendas”. Há que se ressaltar que, entretanto, o empoderamento defendido tem um caráter coletivo, histórico e político, o que equivale a dizer que a emancipação feminina, a conquista da autoconfiança e da autoestima devam integrar-se ao contexto comunitário em que haja cooperação e solidariedade.

Enfocando as atuais relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida de grupos e indivíduos como principais responsáveis pela geração de carências, no mais amplo sentido, a autora reconhece o empoderamento como processo e desafio às estruturas do poder patriarcal, enfatizando ser premente a tomada de consciência, a participação e a organização das mulheres, não menos importante do que o desenvolvimento de estratégias que lhes garantam melhores condições materiais de vida, reafirmando o aspecto político como base de tais reivindicações. Observa, porém, que a luta pela superação das desigualdades de gênero pressupõe a não polaridade entre os sexos, mas

(...) um empoderamento psicológico e emocional, por meio dos quais os homens avancem em direção à superação da couraça limitante que os colocam os estereótipos de gênero, convertendo-os em homens duros, violentos, da guerra, agressivos, embotando-lhes a capacidade de expressar seus sentimentos, de transmitir ternura, de chorar como nós, mulheres (LÉON, 2001, p. 99).



Neste sentido, cabe aqui resgatar os apontamentos de Saffioti (1987) acerca da polaridade que permeia algumas discussões sobre papéis de gênero, evidenciando que, ao fracassar como provedor de sua prole, o macho volta-se violentamente contra aqueles que se encontram sob seu domínio – mulher e filhos, sucumbindo ele próprio ao embrutecimento, e, não raro, à impotência sexual, ao alcoolismo e a tantos outros comportamentos que lhe inibem a capacidade de desfrutar uma relação afetiva, um amor companheiro.

Nossas discussões acerca da sexo/sexualidade foram orientadas pela proposta de Giddens (1993, p. 177), “para quem a sexualidade, expressa de modo adequado, é a nossa principal fonte de felicidade, e quem é feliz está livre da sede de poder”.

Segundo o autor, para analisar a construção dos valores e crenças fundantes da atual representação social da mulher há que se resgatarem as transformações ocorridas na divisão do trabalho e nas relações entre pais e filhos. Acrescenta que, a partir do final do século XVIII, o poder do homem sobre a família foi reduzido, limitando-o ao local de trabalho, delegando à mulher o papel idealizado de “mãe e esposa devotada”, envolta na atmosfera do amor romântico feminilizado, confinando sua sexualidade ao casamento. Desta forma, diz o autor, conferiu-se à mulher uma personalidade estereotipada, marcada pela suavidade a ser exercida no espaço privado do lar, enquanto ao homem, figura pública, caberia exercer o seu domínio sobre ela, transitando entre o amor romântico/doméstico e a sexualidade, contrapondo intimidade (amor puro) e luxúria (amor impuro). Neste modelo de organização familiar a mulher/esposa teve negada a sua capacidade para o prazer sexual, sendo este mais um dos elementos constitutivos da dominação masculina.

Reportando-se à premência da democratização das relações entre homens e mulheres, o autor ressalta que: “(...) o amor sexual, (...) quando associado ao respeito pelo outro como um igual, destrói a estrutura da família monogâmica-patriarcal, mas é também compatível com a cidadania social em um sentido mais amplo”(GIDDENS, 1993, p. 183).

Sobre as discussões a respeito da sexualidade no contexto atual, considerando ser o nosso público-alvo constituído de adolescentes, utilizamos as reflexões de Furlani (2008) sobre a educação sexual praticada nas escolas. A autora observa que, reproduzindo os pressupostos apreendidos por professoras e professores, a forma como



o tema vem sendo abordado referenda os significados naturalizantes acerca de gênero e sexualidade. Assim sendo, propõe o questionamento das normas e hegemonias colocadas de maneira moralista e conservadora pelos mesmos, bem como uma abordagem crítica dos mecanismos históricos e políticos que estigmatizam os diferentes.

Para a autora acima mencionada, o tabu existente nos currículos escolares fomenta os processos de produção das diferenças e de pedagogias culturais que traduzem as representações e referências acerca da construção das identidades culturais e das múltiplas posições de sujeitos, acirrando as relações de poder presentes nos sistemas de significação, marcando e instituindo as subordinações identitárias:- de gênero, sexualidade, geração, etnia, raça, condição física, religião, nacionalidades, classe social etc. A autora argumenta que, neste contexto, criam-se binômios excludentes, tais como: homossexual x heterossexual, homem x mulher, masculino x feminino, impondo os conceitos positivos ou negativos que norteiam as práticas de significação observadas nas disciplinas, nas normas regimentais e nas formas de avaliação, traduzindo signos das representações sociais discriminantes, perpetuados pela linguagem.

Assim considerando, Furlani (2008) propõe a desconstrução dos discursos homofóbicos, misóginos e preconceituosos, apelando para que a educação sexual tenha seu foco deslocado da biologia e da reprodução, passando a contemplar a atração física, a afetividade múltipla e o prazer concernente à sexualidade. Uma das alternativas por ela apresentada é uma educação sexual baseada num conceito neutro em gênero, começando pela utilização de expressões como “as pessoas”, ao invés do direcionamento à heterossexualidade, enfocando a amizade entre meninos e meninas, destacando o carinho e a confiança, de modo a deixar clara a possibilidade do surgimento da atração sexual entre os mesmos.

A autora reflete que, para subverter a ordem e os valores que colocam a heterossexualidade como padrão hegemônico de relacionamento, é importante ressignificar positivamente o relacionamento sexual entre pessoas do mesmo sexo, privilegiando o aspecto afetivo amoroso independente do sexo, reconhecendo, assim, o direito à livre escolha de orientação sexual, de outras práticas sexuais como o auto-erotismo (masturbação) ou a privação de parceiros (sexo virtual, por exemplo), acentuando a afinidade, o respeito e o carinho mútuo, ao invés da penetração vaginal propriamente dita.



Na opinião da autora, outro ponto a ser esclarecido diz respeito aos objetivos da relação sexual, que, embora possa ser evidenciada como mais prazerosa quando se ama, não seja descartada sua prática pelo simples fato de se ter vontade ou achar a outra pessoa bonita, ou ainda por dinheiro. Em sua opinião, esta seria uma alternativa de desconstrução dos discursos intolerantes que relacionam intencionalmente a homossexualidade à atitude irresponsável, à libertinagem, safadeza e promiscuidade.

Pautando-nos nos referenciais teóricos acima expostos, através das dinâmicas aplicadas nas Oficinas, pudemos propiciar às adolescentes importantes reflexões acerca da educação recebida – formal e informal, bem como dos comportamentos cotidianos irrefletidos e das “escolhas” condicionadas, levando-as a se identificarem como frutos e reprodutoras dos estereótipos que envolvem as relações de gênero e a sexualidade humana naturalizando o fenômeno da violência.

Discutir as letras de músicas, o conteúdo dos vídeos e slides apresentados revelou-se valioso instrumento para atingirmos os objetivos propostos no estágio, abrindo espaço para que as participantes colocassem os tabus antes despercebidos, a forma repressora da “educação sexual” recebida nas instituições – escolas, igrejas, família etc., bem como diversos mitos que envolvem a vivência da própria sexualidade. Os pontos mais discutidos foram: a possibilidade da sexualidade ser vivida de forma saudável, sem se restringir à sua função biológica – reprodução da espécie, baseada no respeito mútuo e no afeto, não importando a idade ou orientação sexual; a violência/exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres, bem como outras formas de violência.

As respostas obtidas através do questionário aplicado nos permitiram conhecer o ponto de vista das adolescentes no tocante a: vida sexual ativa; sexualidade; auto-aceitação; respeito e gênero, evidenciando valores baseados em tabus e idéias pré-concebidas e irrefletidas, ressaltando a emergência do aprofundamento dos temas, principalmente com as novas participantes.

A partir dos relatos das adolescentes sobre suas experiências cotidianas, foi possível discutir alguns aspectos vivenciais relacionados aos temas, oferecendo-lhes subsídios que, potencialmente, contribuísssem para uma ressignificação de modos de pensar e agir sobre o seu contexto social, sensibilizando-as para a necessidade de lutar pela desconstrução de preconceitos arraigados e pela construção de relações mais democráticas.



Um dos momentos mais relevantes se deu em torno da discussão do papel da educação primária como base original dos padrões de comportamento sexistas, reproduzidos pelas mulheres ao tratar de forma diferenciada os filhos em relação às filhas. A título de ilustração, transcrevemos abaixo algumas das expressões que fundamentaram nossas inferências:

É verdade, quando um casal ta junto há bastante tempo e não tem filhos (como a minha irmã), o povo já fala que não transa ou que ela deve ter alguma doença... (S. R. L., 13 anos).

É mesmo, quando uma menina começa a namorar, as mães já vão logo pensando em sexo e gravidez; o povo já fala – ih, daqui a pouco aparece de barriga! (K. G. R. S., 14 anos).

A minha mãe só quer que o filho dela coma todas as meninas, mas quer prender a gente com medo de engravidar; diz que daí, nenhum homem vai mais querer a gente (J. T. R., 15 anos).

Considerando a linguagem como códigos significados de uma cultura, trouxemos outras colocações das adolescentes que remetem ao ideário constitutivo da visão de si e de mundo, com plenas possibilidades de mudanças:

Falas no início das Oficinas: É mesmo! Os homens não limpam casa nem lavam roupas; podem morar sozinhos, viajar, sair com os amigos, trabalhar fora, bater no outro, enfim, podem tudo... (S. R. L., 13 anos). Meu irmãozinho já passa a mão na bunda das meninas e todo mundo acha graça, diz que ele é taradinho... (T. M. S., 15 anos).

Falas na conclusão dos trabalhos do primeiro semestre: Antes, eu achava que Deus fez a mulher e o homem assim, por isso, se fosse de outro jeito estava errado (B. N., 13 anos). Agora, entendi que isso não tem nada a ver! Agora, eu acho que sapatões também são legais (J. T. R., 15 anos). .

Se nossas mães tivessem ouvido isso, podia ser diferente hoje... (J. M. S. S., 15 anos).



Como se observa, após as discussões, o grupo já apontava uma ampliação da capacidade crítica e um início de desmistificação do ideário acerca dos estereótipos inerentes à figura masculina e feminina; das formas de educar baseadas na diferença biológica dos sexos, bem como da heterossexualidade como única forma de expressão da sexualidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que, ao transformar a si, o indivíduo transforma o seu entorno, acreditamos que as reflexões vivenciadas através das oficinas poderão favorecer a atuação do grupo sobre seus pares, contribuindo para a desnaturalização de mitos que sempre fizeram parte da sua educação, oportunizando a ruptura do processo de reprodução de padrões de comportamento que cristalizam as relações opressoras, limitam as expressões humanas e produzem sofrimentos psíquicos.

Os trabalhos desenvolvidos propiciaram-nos apresentar às participantes outras concepções dos fenômenos geradores das relações de dominação/subordinação, levando-as a refletirem sobre crenças e hábitos que contribuem para a manutenção dos valores machistas e sexistas da sociedade.

Considerando a história de vida das participantes e a faixa etária em que se encontram, avaliamos que as oficinas realizadas forneceram-lhes subsídios importantes para despertar do senso crítico, instrumentalizando-as, dentro do possível, para o fortalecimento de sua subjetividade e para a construção de estratégias de enfrentamento de algumas das dificuldades vivenciadas em seu cotidiano.

Desta forma, consideramos ter garantido uma postura comprometida com a práxis transformadora proposta pela Psicologia Social, respeitando os princípios éticos e políticos que a embasam. Somado a isto, compreendemos que nosso compromisso para com o grupo, explicitado através da nossa pontualidade, qualidade no planejamento e conteúdos trabalhados, bem como da presteza com que resolvemos os problemas que exigiram decisões imediatas, facilitaram o estabelecimento de vínculo e respeito para com as adolescentes.

Ressaltando o caráter pontual das ações empreendidas neste estágio, bem como os resultados positivos obtidos em tão curto espaço de tempo, vale lembrar que a tomada de consciência sobre a própria realidade exige tempo e exercício permanente de



reflexões, o que poderá ser viabilizado, também, através dos serviços prestados no âmbito das diferentes políticas públicas, como a Assistência Social, discutindo-se saídas estratégicas para a transformação das estruturas sociais que sustentam este estado de coisas, assegurando o compromisso político com as categorias oprimidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará , 1992, p. 31-44.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, M.; CARDOSO, R.; PAOLI, M. C. (Orgs.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, vol. 4. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? a educação Ssexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n.2 (56), maio/ago.2008.

GIDDENS, Anthony. O Amor Romântico e Outras Ligações. In: **A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 47-58.

_____. O Amor Romântico e Outras Ligações. In: **A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 175-200.

GREGORI, M. F.. **CENAS E QUEIXAS – Um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1992, p. 123- 199.

LANE, S. T. M. O processo Grupal. In: _____, CODO. W. **Psicologia Social**. O homem em movimento. 9. ed. SP: Brasiliense, 1984. p. 78-99.



_____. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a psicologia. . In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, p. 10-19, 1984.

LEÓN, M. O Empoderamiento de las mujeres: encuentro Del primer y tercer mundos em los estudios de género. **Revista La Ventana**, n.13, p. 94-106, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA; E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. In: **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, p. 7-32, 1999.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a economia política do sexo. Cadernos Pagú, n. 21, p. p. 1-64, 2003.

SAFFIOTI, H.I.B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H.I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo. 2004.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1990.



GRUPO COM ADOLESCENTES ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE REFLEXÃO E EXPRESSÃO

Rigolon, P. T. (paularigolon@gmail.com); Lucarelli, N. (nataliaclucarelli@gmail.com) & Oliveira, C. M. (cassianapsicologia@gmail.com) – Universidade Paulista

INTRODUÇÃO

A presente experiência fez parte do estágio Estratégias Específicas de Intervenção Psicológica - Grupos e Comunidades da UNIP e ocorreu em uma escola estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo no período de setembro à novembro de 2010, com a realização de uma intervenção grupal com adolescentes estudantes do 3º colegial. Foram realizados encontros semanais, totalizando 9, com uma hora de duração cada. Uma vez por semana era realizado com a Profª Ms. Cassiana Moraes de Oliveira a supervisão onde as intervenções eram discutidas e planejadas.

O objetivo deste estágio foi o de propiciar aos alunos um espaço de reflexão e discussão de temas pertinentes à fase e ao momento que estavam vivenciando.

Buscou-se realizar um plano de ação para estabelecer a forma de atuação e houve a preocupação em se conhecer as características e demandas onde a intervenção foi realizada.

Participaram adolescentes de 17 anos, estudantes do 3º colegial de uma escola estadual da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Sabe-se que a adolescência é uma fase onde há a necessidade de escolhas e tomadas de decisões, de uma reorganização pessoal e social, é um momento de muitas mudanças e construção de uma nova identidade (Serrão & Baleeiro, 1999). É o momento onde o adolescente está fazendo a transição entre o seu “estado de criança em dependência dos pais e sua preparação para a condição de adulto emancipado” (Zimmerman, 1997, p. 61). Soma-se a essa série de mudanças a crescente necessidade que o adolescente sofre de escolher a profissão que vai exercer durante anos e as exigências do vestibular. Conforme Wainberg (1997), essa escolha é dificultada pelo “grande número de profissões existentes, as dificuldades do mercado de trabalho, a pressão e a expectativa familiares,

as exigências do grupo de iguais” (p. 373). É nessa fase de constantes e rápidas mudanças e de necessidade de tomada de decisão que se encontra o indivíduo que fará parte dos encontros.

Estabelecida as características e demanda dos adolescentes, buscou-se uma metodologia adequada a eles. Encontrou-se em Silva (2002) o conceito de Metodologias Participativas. Segundo a autora, estas se referem ao

(...) emprego de métodos e técnicas que possibilitem e facilitem aos integrantes de um grupo: vivenciar seus sentimentos, percepções sobre determinados fatos ou informações; refletir sobre eles; ressignificar seus conhecimentos e valores e perceber as possibilidades de mudanças (p. 44)

Ao iniciar a intervenção, havia um planejamento prévio de temas que poderiam ser trabalhados nos encontros. Porém, procurou-se adequar as atividades e as técnicas (predominantemente de dinâmicas de grupo) semanalmente segundo nossa percepção da demanda e sugestões dos alunos. Ou seja, o tema a ser trabalhado no encontro seguinte estava condicionado ao que foi discutido e percebido no encontro anterior. Houve uma constante reavaliação da demanda.

Foram realizados 9 encontros, com uma hora de duração cada, semanal, no horário oposto ao das aulas e o local foi a biblioteca²⁴⁴ da escola. Para divulgarmos o início e a proposta da intervenção colamos cartazes nas salas de aula. A participação nos encontros foi voluntária. A estrutura dos encontros envolveu acolhimento (conversa inicial sobre a semana, por exemplo) e o desenvolvimento de uma atividade acordada junto aos participantes. Ao final da atividade buscava-se refletir, a partir do processo ocorrido, o tema do dia. Os temas trabalhados foram: Reflexão sobre o ser adolescente; Eleição; Meus gostos, minhas qualidades, minhas limitações; Identidade na adolescência; Comunicação; Relacionamentos: aprendendo a lidar com as diferenças; Futuro.

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

²⁴⁴ É válido relatar as características do local onde os encontros foram realizados, ou seja, a biblioteca. Esta se encontrava “abandonada”. Não havia bibliotecária, os livros ficavam jogados no chão e a limpeza era precária. A biblioteca permanecia fechada tanto durante como após o horário das aulas.

A seguir, os encontros serão descritos. Os alunos que participaram dos encontros foram: Ana, Bernardo, Daniel, Suzana, Pedro²⁴⁵. Diferente dos outros, Bernardo era aluno do 1º colegial, mas insistiu em participar. Entretanto, por desempenhar outra atividade na escola no horário dos encontros, somente participou de dois. Apesar da diferença, acredita-se que não houve prejuízo ao objetivo da intervenção. Ao contrário, os alunos puderam verificar a semelhança de suas dúvidas e vivências entre o 1º e o 3º colegial.

Para esclarecer, quando houver a necessidade de ilustrar os relatos dos encontros com os textos escritos pelos alunos, eles serão transcritos literalmente, ou seja, não serão corrigidas gírias ou erros.

Encontro 1

Objetivo: Apresentar as propostas do estágio para os alunos, identificar quais temas eles gostariam que fossem trabalhados e junto com eles, dar-se um nome ao grupo.

Descrição

Neste encontro participaram: Ana, Bernardo, Suzana e Pedro.

Começamos nos apresentando e apresentando as propostas e objetivos do estágio. Pedimos para que se apresentassem e falassem sobre o que gostam e não gostam de fazer.

Tentando entender melhor como funciona a dinâmica da escola para uma melhor compreensão dos alunos, perguntou-se como é a sala de aula deles, o que pensam dos demais alunos. Todos relatam que só existem na escola alunos imaturos e desinteressados. Contam que poucos se “salvam”. Percebeu-se - e pontuou-se para eles – que, apesar da diferença de idade entre Bernardo e os alunos do 3º ano as descrições que fazem dos seus colegas de classe foi a mesma.

Explicou-se a proposta de eles criarem um nome para o Grupo. Foi Ana quem deu a primeira ideia de nome para o grupo: “Grupo de Compartilhamento de Ideias e Opiniões”. Os outros 3 concordaram.

²⁴⁵ Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos.



Encontro 2

Objetivo: Discutir com os alunos questões como Identidade e Adolescência, sobre a importância de se conhecerem e de perceberem a fase que estão vivenciando e as características dela.

Descrição

Neste encontro participaram: Bernardo, Daniel, Suzana e Pedro.

Foram utilizadas duas técnicas de dinâmicas de grupos: “Nome desenhado” e “Perdas e ganhos na adolescência” (Serrão & Baleeiro, 1999).

A primeira técnica consistiu em entregar folhas de sulfite para cada aluno com a instrução de escreverem/desenharem seu nome de forma a caracterizá-lo. Foi disponibilizado lápis de escrever, de cor e canetinhas. Suzana, a única menina do grupo, escreveu o seu nome e o enfeitou com flores e uma borboleta. Pedro escreveu o seu nome cercado por notas musicais e escreveu: “As minhas maiores loucuras, são as mais sensatas. O que eu faço hoje deixo de recordação para aqueles que desejam ser como eu. Louco, porém, Feliz”. Daniel, ao invés de escrever seu nome, quis escrever o seu apelido. Em cima do “i” e no lugar do “o” desenhou uma bola. Escreveu “Eternos amigos!” e “Viva a vida como uma peça de teatro, então cante, dance e ria antes que as cortinas se fechem e a peça termine sem aplausos” (Charles Chaplin). Bernardo, o único aluno do 1º colegial, não escreveu o nome, somente duas frases que, segundo conta, o definem. São elas: ‘A maior covardia de um homem é despertar o amor de uma mulher sem ter a intenção de amá-la’ (Bob Marley) e “Choramos ao nascer pois chegamos a esse grande cenário de dementes” (William Shakespeare).

Para aplicar a segunda técnica de dinâmica de grupo, distribui-se folhas de sulfite e lápis de escrever e solicitou-se que listassem características, sentimentos que lembram a adolescência, o ser adolescente. Depois, pediu-se que, em uma cartolina, listassem juntos, quais características eram positivas, negativas e as que podiam ser positivas e negativas. Suzana listou: “medo”, “curiosidade”, “amigos” e “vergonha”. Pedro escreveu: “Adolescência, forma de demonstração de que a vida é Realidade. A vida é sem Fronteiras”. Daniel escreveu: “A vida de adolescente nos *tráz* e nos mostra centenas de curiosidades e experiências inesquecíveis como: medo de ser julgado e não ser aceito pelos amigos por motivo de ser do jeito que sou. *Mais* minha adolescência foi inesquecível pois com meus amigos do lado sempre serei Feliz!!!” e “Foi Deus que te escolheu para sermos bons amigos *num* só coração *por-isso* eu estarei



aqui quando tudo parecer sem solução”. Bernardo listou: “felicidades, tristezas, agitação, pavor, loucura, *ansiosidade*, stress, surpresas, tensões, pressões, responsabilidades, *decepções*, *inresponsabilidades*” e “Grandes responsabilidades, grandes homens”.

A partir do que eles listaram individualmente, pediu-se para que, juntos, colocassem em uma folha de cartolina o que consideraram positivo, negativo e “mais ou menos” na adolescência. Neste momento, Suzana e Pedro “monopolizaram” a cartolina. Enquanto Pedro ditava, Suzana escrevia. Já Daniel e Bernardo observavam e concordavam. Na coluna “+” escreveu-se: curiosidade, amigos, felicidades, agitação, loucuras e aceitação. Na coluna “-” listou-se: tristeza, medo, vergonha, pressões, ansiedade e decepções. Já na coluna “+/-”, escreveu-se: responsabilidade, tensão, irresponsabilidade, pressão e vergonha.

Após o término das dinâmicas discutiu-se sobre as contradições percebidas e o que eles tinham achado sobre o encontro.

Apesar do nítido comprometimento e interesse com o projeto, os alunos também demonstraram ter uma dificuldade em se expressar pois se utilizavam de falas “prontas”, socialmente aceitas.

Encontro 3

Objetivo: Trabalhar com o tema Eleição. Como ela iria ser realizada dois dias após este encontro, decidiu-se trabalhar com os alunos este tema com o objetivo de discutir sobre consciência política e cidadania.

Descrição

Deste encontro participaram: Ana, Suzana e Pedro.

Utilizou-se a técnica de dinâmica de grupo “Eleição ideal” (Serrão & Baleeiro, 1999). Esta técnica consistiu em entregar para os alunos folhas de sulfite, lápis de escrever e borracha. Depois, pediu-se para dividirem a folha ao meio e listar de um lado as características do Candidato Ideal e do outro as do Eleitor Ideal. Para uma melhor visualização, seus escritos foram passados para a tabela abaixo:

A	Candidato Ideal	Eleitor Ideal
---	-----------------	---------------

lunos		
NA	A Boa índole; educado; com conhecimento sobre as necessidades da população e das cidades.	Que analisa cuidadosamente as propostas; que saiba sobre o passado do candidato; sabe o verdadeiro valor do voto.
UZANA	S Honesto; com propostas que ajudem a melhorar o país; que “isteja” realmente em busca de melhoras.	“Cônsciente”; que não vote apenas por votar.
EDRO	P Seria uma pessoa que ocuparia a cabeça dos eleitores com situações positivas; que fizesse poucas promessas, pois faria apenas as que “conseguiria” cumprir; um candidato ideal seria quase impossível de existir porque o ideal de cada um é diferente do ideal do outro.	Seria aquele que conseguisse observar as opiniões positivas de cada candidato, pois não há como falar que alguém é ideal, porque ninguém pensa igual ao outro, assim tendo várias pessoas diferentes consideradas ideais.

Depois que eles apresentaram o que haviam escrito, iniciou-se uma discussão sobre se este candidato e eleitor ideal estão presentes na realidade atual. Contam que não e, quando questionados, não se consideram eleitores ideais.

Após a realização da dinâmica, seguiu-se uma discussão sobre os candidatos à presidência (no domingo seguinte ao encontro seria a votação para 1º turno). Conversaram e debateram sobre os candidatos e algumas propostas destes. Embasaram-se, inclusive, em dados de pesquisa que obtiveram em sites.

Mais ao final, Pedro comentou que não importa quem seja o próximo governador, contanto que elimine a política de Progressão Continuada²⁴⁶. Ana e Suzana concordaram com ele. Foram questionados sobre como sabiam da existência da Progressão e o que achavam dela. Relatam que a Progressão piorou a qualidade do ensino e que a percebem no dia-a-dia. Contam que se sentem frustrados pois se

²⁴⁶ A Progressão é uma medida que dividiu o Ensino Fundamental em 2 ciclos: Ciclo I do 1º ao 5º ano e Ciclo II do 6º ao 9º ano. Os alunos só podem ser reprovados na passagem de um ciclo para o outro ou quando têm mais que 25% de faltas.



esforçam para fazer os trabalhos, tirar notas altas, mas outros alunos que não fazem “nada” também são aprovados.

Os alunos demonstraram ter uma opinião política formada e fundamentada em notícias e pesquisas de opinião.

Encontro 4

Objetivo: Levar os alunos a se perceberem e a refletirem sobre seus gostos, características, qualidades e limitações. Através dessas descobertas pretendeu-se refletir sobre a importância de perceber como agem e como poderiam agir em situações de conflitos.

Descrição

Deste encontro participaram: Ana, Daniel, Suzana e Pedro.

Para este encontro utilizou-se a duas técnicas de dinâmicas de grupo sugeridas pela supervisora do estágio (Ms. Cassiana Moraes de Oliveira).

A primeira técnica consistiu em entregar para os alunos folhas de sulfite, lápis de escrever e borracha. Estas folhas já vieram divididas conforme exemplo abaixo:

O que eu gosto e faço	O que eu não gosto e faço
O que eu gosto e não faço	O que eu não gosto e não faço

Depois, pediu-se para preencherem a folha conforme se solicitava.

Em seguida, se iniciou uma discussão sobre o que escreveram.



Dando continuidade, iniciou-se a segunda técnica de dinâmica de grupo.

Esta consistiu em entregar para os alunos outras folhas de sulfite segundo o modelo abaixo:

Qualidades	Limitações

Pedimos para preencherem segundo quais consideram serem suas qualidades e limitações.

Depois de preencherem as tabelas, pedimos para lerem o que escreveram e conversamos/discutimos sobre o conteúdo.

Em relação à primeira tabela, percebeu-se que eles tiveram dificuldades em definirem o que gostam e o que não gostam. Especialmente, Suzana escreveu pouco e não conseguiu responder sobre o que não gostava e não fazia.

Em relação à segunda tabela, disseram não entender sobre o que deveriam colocar em “limitações”. Somente quando explicamos e usamos a palavra “defeitos” conseguiram escrever sobre.

Daniel foi o que mais se expressou. Chamou-nos a atenção o fato dele se referir a ele mesmo como “louco” e “retardado”. Inclusive relatou que faz coisas loucas e se um dia fosse preso, iria levar todos os amigos junto e iria se divertir na cadeia. Conversamos com ele sobre essas atitudes e tentamos mostrar a ele situações de realidade e sobre o que significa chamar a si próprio de “louco” e “retardado”.

Ana foi a que mais se referiu à sua família. Foi freqüente em seu discurso a vontade de ficar só e de como faz coisas sem ser sua “obrigação”.

Pedro, assim como sempre relatou em seu discurso, escreveu sobre como ri de tudo e do quanto isso é positivo. Refletimos com ele sobre o quanto isso pode ser bom ou prejudicá-lo.

Percebeu-se uma predominância em falas sobre o que não gostam e uma dificuldade em definir o que gostam.



Encontro 5

Objetivo: Promover o autoconhecimento, desenvolver a auto-estima e habilidades para relações interpessoais.

Descrição

Participaram desde encontro: Ana, Daniel, Suzana e Pedro.

Foram utilizadas duas técnicas de dinâmicas de grupo: “Jogo da auto-estima” e “Escolha cuidadosamente suas palavras” (Serrão & Baleeiro, 1999).

A primeira técnica consistiu em entregar folhas de sulfite para cada aluno. Explicou-se que ela representava a auto-estima de cada um e verificou-se se eles sabiam o que ela significava. Explicou-se que algumas frases seriam ditas e que eles deveriam rasgar um pedaço de sua folha na proporção em que a situação tivesse afetado a auto-estima. As frases trabalhadas foram: “Sua (seu) namorada (o) terminou o namoro sem lhe dar nenhuma explicação”; “Seus (suas) amigos (as) combinaram uma ida ao cinema, mas esqueceram de convidá-lo (a)”; “O professor criticou seu trabalho perante a turma toda”; “Seus pais disseram que você os envergonha”; “Você tirou notas muito baixas na escola”; “Um grupo de colegas zombou de você por causa de sua roupa ou de seu penteado”; “Surgiu um boato sobre sua reputação”; “Seus tios proibiram seu (sua) primo (a) de sair com você por considerá-lo (a) má companhia”.

Depois de rasgarem a folha, explicamos que seriam ditas outras frases e pedimos que reconstituíssem a folha conforme sua auto-estima melhorasse. As frases ditas foram: “Seu (sua) namorada (o) mandou-lhe uma carta de amor”; “Um colega pediu seus conselhos sobre um assunto delicado”; “O professor elogiou seu trabalho perante a turma toda”; “Seus pais disseram que você é motivo de orgulho para eles”; “Você tirou notas boas na escola”; “Seus amigos elogiaram sua roupa ou seu penteado”; “Você foi escolhido (a) por seus colegas como representante da turma”; “Seus tios incentivaram seu (sua) primo (a) a sair com você por considerá-lo (a) boa companhia”.

Durante a atividade, observou-se que a frase “Seus pais disseram que você os envergonha” foi a que mais afetou a auto-estima dos alunos. Já a frase “O professor elogiou seu trabalho perante a turma toda” foi a que mais melhorou a auto-estima deles.

Dando seguimento à reflexão sobre modos de se comunicar e se relacionar, iniciamos a aplicação da segunda técnica: “Escolha cuidadosamente suas



palavras”. Foi pedido aos alunos para que escrevessem ou falassem frases que são ditas a eles e que os magoam. Após relatarem, solicitou-se que transformassem a frase de forma a não os afetar, mas sem mudar o sentido. Fizemos uma reflexão sobre como essas pequenas mudanças podem melhorar os relacionamentos e evitar discussões. Ressaltou-se que essas modificações não significavam que deveriam se calar, ao contrário, é importante que se expressem, mas com assertividade e não agressividade.

Encontro 6

Objetivo: Refletir com os alunos sobre o tema Comunicação e discutir sobre a importância de saber ouvir e o desenvolvimento de empatia.

Descrição

Deste encontro participaram: Ana, Suzana e Pedro.

Para este encontro utilizou-se a técnica de dinâmica de grupo “Você está escutando?” (Serrão & Baleeiro, 1999). A dinâmica consistia em pedir para alguém contar uma história e as outras pessoas deveriam “atrapalhar” sua narrativa.

Passamos as “tarefas” de cada um separadamente e pedimos para que não contassem para os outros.

Pedro ficou responsável por contar uma história sobre o que quisesse. Ana e Suzana deveriam dificultá-lo. Ana iria rir e Suzana o interromperia com perguntas.

Pedro ficou muito ansioso e falando que não conseguia pensar em nada para contar. Ficava rindo e seus olhos se encheram de lágrimas. No encontro anterior havia comentado que tinha assistido ao filme “Tropa de Elite 2” e tinha adorado. Então, sugeriu-se para que nos contasse a história do filme. Pedro concordou.

Pedro começou a contar a história. Toda vez que Ana ria, ele aparentava nervosismo. Quando Suzana o interrompia, ele não respondia à pergunta e mandava-a calar a boca.

Quando Pedro terminou de contar a história, revelou-se quais eram os papéis de Ana e Suzana e perguntou-se como ele havia se sentido. Pedro relatou que achou péssimo e que não gosta de ser o centro das atenções.



Refletiu-se sobre de que forma eles se comunicam e se a comunicação é eficaz.

Eles contam também que com pessoas que têm opinião diferente da deles é difícil conversar. Pedro exemplifica contando que não conseguiria conversar com quem não votaria na Marina (na época, candidata à presidência do Brasil). Comentamos que não é necessário conversar sobre votar ou não na Marina, que existem outros inúmeros temas. Porém, Pedro relutou e disse que não importa sobre o que conversasse, a outra pessoa iria direcionar os assuntos para temas políticos.

Apesar da resistência de Pedro em não mudar sua opinião, pensa-se que eles puderam refletir sobre como se comunicam.

Especialmente, Pedro sempre relatou que ri de tudo e, apesar de nossos apontamentos, não via nada de prejudicial em rir em todas as situações. Neste encontro, então, propiciamos a Pedro vivenciar uma situação onde riam dele e do quanto isso interferia no que falava. Pensa-se que Pedro refletiu sobre os momentos em que rir é inadequado.

Encontro 7

Objetivo: Identificar e trabalhar as diferenças individuais.

Descrição

Deste encontro participaram: Ana, Suzana e Pedro.

Foram utilizadas duas técnicas de dinâmicas de grupo sugeridas pela supervisora do estágio (Ms. Cassiana Moraes de Oliveira): “Passeio de iate” e “Monstro do lago”.

Para a primeira dinâmica, preparou-se uma cartolina com fotos, recortadas de revistas, de diversas pessoas. Buscou-se colocar pessoas de características bem distintas e sem serem famosas. Explicou-se para os alunos que eles iriam passear de iate e que poderiam levar uma pessoa junto e solicitou-se que escolhessem na cartolina uma pessoa que levariam e outra que deixariam. Depois, pedimos que explicassem suas escolhas.

Percebeu-se que eles priorizaram pessoas mais jovens e que pareciam ser “divertidas”. A partir da justificativa de cada um argumentamos que talvez a sua primeira impressão estivesse equivocada. Ana e Suzana pareceram abertas a outro olhar. Já Pedro, apesar das discussões, relutou em mudar sua preferência.



Para a segunda técnica explicamos que iríamos contar uma história e, enquanto estava sendo narrada, deveriam desenhar individualmente o que era descrito. A história contada foi: “Em um lago, mora um monstro. Ele tem olhos grandes, é peludo, tem garras, focinho e os seus membros superiores são maiores que os membros inferiores”. Quando terminaram, pedimos para mostrarem os desenhos e observarem as diferenças ou semelhanças entre o seu desenho e os dos outros. Buscando dar continuidade à reflexão sobre as diferenças entre as pessoas, foi proposto que respondessem a pergunta: “Se a instrução e a história contada foram iguais para todos, por que os monstros desenhados foram tão diferentes?”

Em seguida, realizamos uma discussão sobre as duas atividades. Percebeu-se que os alunos têm falas “prontas”, ou seja, de acordo com o que seria esperado falar. Não pareciam refletir muito antes de responder. Na interação entre eles percebeu-se que há uma contradição entre estas falas “prontas” e argumentos que utilizam para defender sua opinião. Eles aparentaram dificuldade de perceber e aceitar como natural as diversas diferenças tanto entre eles como sobre as fotos da cartolina. O que é diferente de sua crença é considerado errado. Entretanto, percebeu-se também que os alunos, a partir das reflexões realizadas, iniciaram uma mudança de posicionamento e uma atitude mais aberta e assertiva com o diferente.

Encontro 8

Objetivo: Refletir com os alunos sobre o que esperam de seu futuro e a importância de se traçar metas.

Descrição

Deste encontro participaram: Suzana e Pedro.

Utilizamos a técnica de dinâmica de grupo: “Entrevista comigo mesmo daqui a dez anos” (Serrão & Baleeiro, 1999).

Solicitamos aos alunos que fechassem os olhos e pensassem em como estão no presente. Falamos a data atual. Depois, pedimos para se verem daqui a dez anos. Falamos a data de 10 anos depois. Pedimos para se visualizarem, perceberem como estão, com quem e de que forma. Demos um tempo para pensarem. Em seguida, anunciamos que estavam voltando para o presente. Falamos novamente a data atual. Perguntamos como tinha sido e como estavam no futuro.



Suzana conta que está trabalhando em uma farmácia, está casada (com o namorado atual) e tem filhos. Já Pedro conta que é médico (neurologista), tem o seu próprio consultório, está casado, rico e todos os seus objetivos foram alcançados.

Discutimos sobre a necessidade de, para conquistarem o “futuro” almejado, traçarem metas para cumprirem a curto e longo prazo. Suzana conta que já está procurando emprego e que uma amiga sua vai sair da farmácia onde trabalha e vai indicar Suzana para seu lugar. Comentamos que poderia, também, já enviar currículos para outras farmácias.

Pedro conta que vai prestar vestibular para medicina em universidades públicas e já passou no de uma universidade particular para biomedicina. Mas ele diz não querer cursar nesta.

Como dois dias depois do encontro seria realizado o ENEM, perguntamos como eles estavam se sentindo em relação à prova. Suzana diz que está tranquila e Pedro conta que está ansioso e nervoso. Para cursar medicina em uma das universidades públicas que almeja, ele depende de tirar uma nota boa no ENEM.

Explicamos que torcíamos para que tudo desse certo, mas que tínhamos que perguntar: “E se não der certo? E se não fossem bem no ENEM? Como seria?”. Pedro foi o que mais apresentou dificuldades em responder à pergunta. Reluta em se imaginar não cursando no próximo ano medicina em uma universidade pública. Caso não passe, diz que não vai fazer cursinho, pois já faz e não gosta. Conta que acredita que não irá bem nas questões de física, química e matemática. Porém, acrescenta que, caso não obtenha a nota que precisa no ENEM, não irá estudar as matérias que não foi bem para os próximos vestibulares.

Pedro perguntou se tínhamos alguma dica para diminuir a ansiedade no momento da prova. Orientamos a tentarem se concentrar, dormir cedo e não comer nada diferente/pesado no dia anterior, ler com atenção as questões...

Acredita-se que este encontro foi importante e levou os alunos a refletirem sobre seu futuro e questões práticas e reais.

Encontro 9

Objetivo: Realizar o fechamento do grupo e conclusão das atividades.

Descrição



Neste último encontro participaram: Ana, Pedro e Suzana.

Já havia sido avisado no encontro anterior que este seria o último.

Iniciamos com uma conversa informal sobre a semana, o ENEM, os vestibulares e o novo emprego de Pedro, que havia conseguido naquele dia. Enquanto isso, tomávamos refrigerante e comíamos chocolates que levamos como forma de marcar a finalização dos trabalhos.

Como este era o último encontro, decidimos realizar uma reflexão sobre o tomar decisões e sua consequência – positiva ou não. Pretendeu-se também trabalhar o tema frustração. Tendo como base a técnica de dinâmica de grupo “Jogo de decisões” (Serrão & Baleeiro, 1999) explicamos que iríamos narrar algumas situações e que deveriam contar como se sentiriam e qual atitude teriam se elas ocorressem em suas vidas. As situações foram: “E se eu nunca me casasse?”; “E se eu casasse muito cedo?”; “E se eu me divorciasse depois de um ano casado?”; “E se eu saísse de casa?”; “E se eu abandonasse a escola?”; “E se eu tivesse um filho no próximo ano?”; “E se eu fosse aprovado no vestibular da universidade que eu almejava?”; “E se eu não passasse?”; “E se eu arranjasse um bom emprego?”.

Buscou-se refletir com o grupo sobre a tomada de decisão e quais as dificuldades existentes ou atitudes que são facilitadoras.

Ao final, pedimos um *feedback* aos alunos sobre os encontros realizados. As respostas foram bastante positivas. Pedro nos disse que, se não fosse pelos encontros, ele não teria conseguido manter a calma durante a entrevista de emprego. Contou também que, durante a realização da prova do ENEM, lembrou das nossas orientações sobre ler com atenção, com calma. Suzana e Ana complementaram contando que conseguem “pensar mais antes de falar” e que puderam evitar discussões desnecessárias com a família, os amigos e os namorados.

CONCLUSÃO

Observaram-se mudanças referentes aos comportamentos dos alunos. Inicialmente estavam mais preocupados em defender seu ponto de vista, sem avaliar como suas palavras e atitudes magoavam os outros. Com o decorrer dos encontros, percebeu-se uma mudança de postura. Relatavam conseguir pensar antes de falar e refletir sobre seus erros. Em relação à percepção do futuro, percebeu-se algumas



mudanças, também. No início, quando questionados sobre como seria o próximo ano, davam respostas abstratas e socialmente aceitas e não, necessariamente, correspondendo com suas vontades. Já ao final, percebeu-se que estavam refletindo mais sobre suas escolhas e decisões e que estas estavam mais concretas e condizentes com a realidade.

Concluindo, percebeu-se que nossos objetivos foram alcançados. Proporcionaram-se momentos de reflexão e expressão, promoveu-se o autoconhecimento, melhora na auto-estima, desenvolvimento de habilidades sociais para relacionamento interpessoal e noções de futuro (profissional e pessoal).

Notou-se que a intervenção teve o seu objetivo alcançado, apesar de constado que algumas possibilidades não foram exploradas. O número de alunos que participaram dos encontros foi pequeno (5) se comparado ao número total de alunos do 3º colegial (60), mostrando a necessidade de uma maior divulgação da proposta. Para uma próxima experiência percebe-se a necessidade de um maior tempo para investigação da demanda e características da escola e um plano de intervenção que incluía alunos do 1º ao 3º colegial.

Destaca-se a importância de trabalhos como este nas escolas, tendo-se em vista que as atividades proporcionam aos participantes a descoberta de novos interesses e habilidades, além de constituir-se como espaço para o estabelecimento de relações interpessoais entre os mesmos, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais e fortalecendo a rede social de apoio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Serrão, M. & Baleeiro, M.C.. (1999) *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD.

Silva, R. C. (2002) *Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania*. São Paulo: Vetor Editora.



Wainberg, A. K.. (1997) Grupos de Orientação Profissional com Alunos Adolescentes. In Zimmerman, D.E. & Osorio, L. C.. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Zimmerman, D.E. (1997) Grupos Espontâneos: As Turmas e Gangues dos Adolescentes. In Zimmerman, D.E. & Osorio, L. C.. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.



GRUPO DE PAIS – PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Siman Elis da Silva Cândido¹

RESUMO

Neste trabalho, conto sobre a experiência de incluir as famílias dos alunos do ensino médio do Colégio Poliedro, de São José dos Campos, no trabalho desenvolvido pelo serviço de orientação de estudos. Compreendendo a co-responsabilidade das redes sociais (aqui, destacadamente, família e escola) no processo de aprendizagem do aluno, criamos o grupo de pais. Mensalmente, um grupo de até 12 pais e/ ou responsáveis reúne-se nesse novo espaço de conversação, com o intuito de olhar para as condições de aprendizagem de forma a ampliar contextos, e assim poder re-significar as dificuldades que surgem nesse processo. O grupo contou com a facilitação de uma orientadora educacional, que elegeu para essa orientação de estudos a concepção sistêmica como vertente teórica. As técnicas utilizadas contribuem para o aquecimento de nossas conversas além de favorecer re-significações e conscientizações dos processos relacionais envolvidos. A cada encontro os participantes elegem um tema relacionado a essa proposta de refletir e trocar experiências acerca do momento atual, dentro do contexto de se ter um filho cursando o ensino médio no Colégio Poliedro. Os pais destacaram como ponto positivo desses encontros o apoio recebido, a condução do trabalho, a proximidade e fortalecimento da parceria escola/ aluno/ família e, principalmente, o fato de termos construído um espaço rico para troca de experiências. Avaliaram também que a participação deles interferiu de forma positiva em seu relacionamento com os filhos, pois facilitou conversas e ampliou compreensões. As identificações também aliviaram culpas e angústias.

Palavras-chaves: grupo de pais, co-responsabilidade, concepção sistêmica

1 INTRODUÇÃO



Este trabalho está fundamentado no modelo sistêmico e se propõe a compartilhar reflexões e experiências acerca do desenvolvimento do grupo multifamiliar na ampliação da parceria escola-família. O desafio foi oferecer um espaço conversacional que possibilitasse refletir e trocar experiências a respeito do momento atual das famílias, ou seja, dentro do contexto de se ter um filho cursando o ensino médio no Colégio Poliedro.

De acordo com Costa (1999), é na família que se reproduzem ativa e vividamente os conflitos de uma sociedade e, por extensão, acabam por refletir-se no contexto escolar. Assim, quando pensamos na parceria escola-família, acreditamos que a escola seja um sistema que busca e disponibiliza a aprendizagem em conjunto com outros sistemas significativos para o sujeito, nesse caso a família.

No desenvolvimento de uma nova expectativa, é preciso, como destaca Polity, que a escola adote outro paradigma educacional, “que tenha uma visão ampla o suficiente para comportar o sujeito da aprendizagem, sua família e seus sistemas significativos, funcionando muitas vezes, como mediadora do processo inter-relacional” (Polity, 2004, p.135).

Neste sentido, as contribuições do modelo sistêmico, o papel do facilitador dentro do modelo escolhido e os grupos multifamiliares revelam a possibilidade de promover, na escola, um contexto de interação e um campo de reflexão de significados (Morselli, Silva & Vieira, 2004).

2 BASES TEÓRICAS

Polity (2004) aponta para o fato de estarmos vivendo num contexto social-histórico caracterizado pela pós-modernidade. Para Favaretto:

O saber pós-moderno aguça nossa sensibilidade para as diferenças. Reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável, que tantaliza a experiência contemporânea, aparecendo na problematização da história, na teoria, na cultura e na arte, através de expressões que são verdadeiras personagens conceituais: indeterminado, heterogeneidade, hibridismo, deslegitimação, desenraizamento etc. Todas indicam o processo de fuga do consensual, a dificuldade de unificar e totalizar, valorizando descontinuidades, desterritorialização, descentramento, multiplicidade. Favaretto (1995 apud Polity, 2004, p.237)



O pensamento pós-moderno não se propõe a apresentar um método que defina verdades absolutas dentro de leis gerais. Aqui, o pensador preocupa-se com o desenvolvimento de meios para conhecer as experiências tal como elas são vividas. Para tanto, assume uma postura aberta às diferenças, conferindo importância aos contextos de tempo e espaço, sem deixar de valorizar aquilo que é único e complexo. Dentro dessa nossa perspectiva, não há mais a necessidade de nos fundamentarmos em certezas, pelo contrário, passamos a viver em um contexto em que cabem as incertezas, o desconhecido e a imprevisibilidade (Polity, 2004).

Em uma perspectiva de múltiplos contornos, Paccola (1994) destaca o modelo sistêmico calcado na teoria geral dos sistemas – compreensão do funcionamento familiar como os demais sistemas vivos, onde a dinâmica e a interação entre seus membros estão sujeitas às mesmas leis que se observam nos sistemas orgânicos. Nesse sentido, a partir da teoria geral dos sistemas e do construcionismo social, passou-se a considerar o funcionamento do psiquismo humano em termos interacionais e não mais apenas intrapsíquicos (Narvaz, 2010). Paccola (1994) acrescenta a esta mudança a compreensão da interdependência de todos os fenômenos psicológicos, físicos, biológicos, sociais e culturais, transcendendo as atuais fronteiras das disciplinas e dos conceitos, configurando uma estrutura inter-relacionada de múltiplos níveis de realidade multidisciplinar, gerando mudanças filosóficas e transformações culturais.

Vasconcellos (2002) nomeia essa transformação como pensamento novo paradigmático, e para o enfoque, os profissionais apresentam-se reflexivos e éticos. Abandonam suas certezas, suas ideias técnicas e sua postura de neutralidade, para assumirem e conviverem com a complexidade e a imprevisibilidade. Nesta nova perspectiva, o foco é dirigido para as relações dos sistemas amplos, possibilitando a articulação de conhecimentos.

Assim, o campo das práticas sistêmicas, dentro dos marcos paradigmáticos da pós-modernidade, organizou-se apoiado em torno de princípios tais como a imprevisibilidade, a incerteza, a impossibilidade de um conhecimento objetivo, a autorreferência, a autopoiese, a contextualização a partir de causalidades recursivas, a instabilidade dos sistemas, a circularidade, a criatividade e a espontaneidade e a inclusão do observador no acompanhamento da construção do conhecimento (Bateson, 2000; Prigogine, 1997, como citado em Narvaz, 2010, p.4). Zimmerman e Osório (1997)



destacam ainda a terapia familiar como responsável pela revitalização do estudo, da compreensão e da metodologia das abordagens terapêuticas dos grupos em geral.

Adotar essa epistemologia significa escolher uma maneira particular de compreender e descrever a relação que se estabelece entre as pessoas, entendendo que a realidade é construída e atualizada no encontro com o outro (Zuma, 1994). Essas foram as bases epistemológicas que nortearam as reflexões e que apontaram caminhos na construção do Grupo de Pais do Colégio Poliedro.

3 PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Como aponta Polity (2004, p. 139.), “tão importante quanto ter um modelo é perceber que ele não passa de uma metáfora”. Partindo da definição de Sluzki (1997) para modelo, segundo a qual se trata de um instrumento para auxiliar a simplificação e a ordenação de uma realidade complexa, possibilitando definições operacionais, lógicas e pragmáticas. Quando pensamos em família ou escola como sistema, estamos apenas utilizando um recurso para nos auxiliar a compreender o funcionamento de um grupo.

O modelo sistêmico, escolhido como aporte teórico para este trabalho, propõe pensarmos em co-responsabilidade entre as redes sociais envolvidas numa situação (aqui, destacadamente, escola e família). Essa co-responsabilidade abrange tanto os recursos disponíveis, quanto os impasses que se apresentam ao longo do caminho, o que implica na ideia de construirmos experiências compartilhadas, por meio da construção de novas narrativas, entendidas como construções complexas que se estruturam ao redor de tramas temáticas e da busca de alternativas de intervenção para essa realidade.

Polity (2001) ressalta o contexto familiar como meio para amenizar ou multiplicar as dificuldades, independentemente da origem do problema. Assim, quando se trabalha com famílias, é imprescindível estar atento a alguns fatores, tais como: funcionamento e estrutura familiar, lealdades, alianças e coalizões, possibilidades de diferenciação e formação de identidade, padrões de repetição, adaptação ao ciclo vital, modalidades de aprendizagem, manejo dos segredos e mitos familiares. Percebemos que a construção das narrativas familiares sustenta-se nesses componentes, tecendo a trama particular que define cada grupo familiar. Assim, quando nos propomos a construir histórias em relação à aprendizagem junto com as famílias, estamos possibilitando



mudanças e flexibilizações, pois cada membro pode recontar sua história, descrevendo seus significados à sua maneira (Polity, 2004).

Quanto à escola, cabe contribuir para a construção de um espaço onde haja relações de diálogo, colocando-se assim como parceira no processo de desenvolvimento de seus alunos. A escola pode, ainda, agir como moderadora das ansiedades das famílias, com vistas a contribuir na resolução de impasses apresentados por seus alunos (Miguel & Braga, 2008/2009).

Observamos então um novo paradigma se apresentando. Hoje, compreendemos a educação como um processo global, atenta às formas de aprendizagem e não mais se limita a considerar os alunos como seres receptivos de informações do mundo exterior, com enfoque em uma metodologia indutiva. Esse novo paradigma exige o desenvolvimento de um olhar atual por parte das instituições escolares e dos profissionais que ali trabalham e que precisam estar dispostos a desenvolver suas atividades nesse contexto, além de lidar com as incertezas e dúvidas que se apresentarem (Polity, 2004).

Para a autora no modelo tradicional de ensino, deparávamo-nos com queixas que levavam em conta apenas o aluno e sua família. Dentro da concepção do modelo sistêmico, passamos a redefinir os sujeitos envolvidos, ou seja, todos passam a ser co-responsáveis pela ação pedagógica. Por isso, podemos considerar o pensamento sistêmico como um salto conceitual; transferimos o foco do sujeito (exclusivamente individual) para os sistemas humanos e suas relações (inter-relacional). Outra mudança é a inclusão do observador do fenômeno e sua implicação na realidade observada. Passamos a questionar premissas como a linearidade, objetividade, causalidade e verdades universais, o que transforma também nossa maneira de ver o mundo e nossas possibilidades de vivenciar o processo educacional.

Será nesse contexto que desenvolveremos uma proposta de parceria entre escola e família. Como aponta Shimansk, um bom ponto de partida para o desenvolvimento dessa parceria é o (re)conhecimento mútuo. Por reconhecimento, a autora compreende a postura de “sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro” (Shimansk, 1997, p. 221). Além de descobrir a própria ignorância sobre o outro e seu mundo, nesse (re)conhecimento podemos abrir novos caminhos ao, visualizarmos suas competências e saberes. Esse encontro pode resultar naquilo que Bouchard chama de apropriação:



[...] significa que o indivíduo se torne mais apto a definir e compreender suas necessidades, atualizar seus recursos, gerar seu desenvolvimento partilhando seu “*savoir-faire*” com os outros e com os recursos de apoio do seu meio ambiente (Bouchard, 1988 como citado em Szymanski, 1997, p.222).

Assim, trabalhar a relação escola-família permite a todos perceberem o lugar que lhes cabe, favorecendo organizações internas e externas tão vitais para o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem. Nesse aspecto, Polity (2004) aponta a oportunidade de trabalharmos com diferentes modelos, baseados em formas inovadoras de se lidar com o mundo, dentro de um trabalho em rede. A autora complementa que essa forma de trabalho permite aos sistemas passarem por diferentes estágios de desenvolvimento, em que, ao final, histórias podem ser re-significadas num processo de transformação e desintoxicação dos padrões relacionais habituais não saudáveis, implicando em algo a ser ultrapassado.

Então, podemos perceber o quanto a parceria escola-família resultará num processo de ensino-aprendizagem com maiores probabilidades e condições de obtenção de sucesso. Cabe a essas duas entidades socialmente construídas estarem conscientes de seu papel, devendo participar do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam críticos e autônomos para agir na sociedade (Miguel & Braga, 2008/2009).

Nesse aspecto, a mediação entre as redes envolvidas pode ser muito eficiente no fortalecimento dos pais em suas funções. Szymanski (1997) aponta, em sua experiência com grupos de pais, o quanto a conversa sobre práticas educativas entre eles pode ser eficiente na transformação de hábitos enraizados. A autora acrescenta a criação de um clima de respeito mútuo, no qual sentimentos de confiança e competência são estimulados, como uma importante condição para as relações entre escola e família; essa relação deve delimitar claramente os âmbitos de atuação de cada uma, além de se desenvolver com base nos recursos e nas possibilidades, ao invés de limitar-se às dificuldades e às limitações. “O processo de reconhecimento pede também um dar-se a conhecer, que ocorre na relação face a face, aberta e respeitosa” (Szymanski, 1997, p.9). Para favorecer esse processo, escolhemos o encontro multifamiliar.

4 GRUPOS MULTIFAMÍLIAS



Em 1963, Carl Wells criou o termo terapia multifamiliar. Essa abordagem foi desenvolvida por Laqueur, que reunia 5 ou 6 famílias para sessões regulares durante as quais os participantes podiam compartilhar suas experiências, suas dificuldades, e trocar sugestões (Elkaim, 1995 como citado em Narvaz, 2010). Ravazzola define a terapia multifamiliar como o:

Encontro de um grupo de famílias com características e modalidades próprias diversas em que estão presentes várias gerações que atuam entre si. Cada participante tem a possibilidade de ver os demais em interação [...]. As famílias se convocam para ajudar a solucionar o problema de uma e de todas, gerando-se um verdadeiro efeito de rede [...]. A presença de outros permite revisar as crenças que cada família sustenta [...] e abre dúvidas acerca dos pressupostos mantidos rigidamente através do tempo [...]. A interação entre pares torna-se facilitadora da mudança. As pessoas se aliviam ao descobrir que outros compartilham seu problema e que transitam por caminhos semelhantes (Ravazzola, 1997, p. 301-302).

O grupo multifamiliar está fundamentado, de forma geral, em alguns pressupostos teóricos tais como: a terapia familiar, e sua visão de família enquanto sistema, priorizando o interpessoal mais que o intrapsíquico, estando o foco do trabalho nas relações e utilizando os recursos sistêmicos como a circularização e a conotação positiva; a teoria das redes sociais de Sluzki, e seu enfoque nas interações humanas com o desenvolvimento da capacidade autorreflexiva, a troca de experiência e autocrítica; o sociodrama de Moreno, em que o grupo é o protagonista, com interesses e identificações em comum; e a psicologia comunitária, com seu trabalho em equipe com diferentes saberes, científicos e populares (Costa, L. F., Penso, M. A., & Almeida, T. M. C., 2005).

Para Costa (1998), o grupo multifamiliar pode ser compreendido como um instrumento de capacitação, suporte e promoção de mudanças, no qual os integrantes do sistema podem refletir e buscar alternativas, aprendendo uns com os outros pela troca de experiências e pelo vislumbre de semelhanças e diferenças, estabelecendo, assim, novos padrões relacionais. Grassano e Holzmann (2002) também compreendem o trabalho com grupos familiares como um instrumento de sustentação, apoio e promoção de mudanças nas famílias que deles participam. Esse grupo propõe-se a constituir um



espaço relacional onde as famílias ali reunidas, possam refletir sobre o seu contexto cotidiano, suas dificuldades, competências e suas aprendizagens, e trocar experiências percebidas como possibilitadoras de mudança.

Bateson (2000 como citado em Narvaz, 2010, p.5) acreditava que a diversidade deste encontro e as diferenças entre descrições davam lugar ao nascimento de uma vantagem adicional: a ideia. Assim, ao se depararem com novas formas de pensar e agir, os participantes também podem ampliar seu leque de possibilidades. No grupo multifamiliar, novos pensamentos, ideias, condutas e sentimentos podem emergir a partir das diferenças. As famílias podem renovar seus recursos, recuperar sua autoestima, além de experimentarem relações de confiança, de ajuda e apoio mútuo.

As crenças na resiliência, na sabedoria de cada família, nas ideias criativas, nos recursos sadios e no poder da situação grupal são vitais para o facilitador que se propõe a trabalhar com grupos multifamiliares. Narvaz (2010) aponta como uma das principais vantagens desse trabalho, a possibilidade do uso do grupo como uma comunidade empenhada na resolução solidária das dificuldades que se apresentam, ou seja, a convicção de que no grupo os participantes assumem uma postura interessada e dedicada não só a modificar suas vidas como também em auxiliar outras, oferecendo apoio e esperança, mobilizando-se, sentindo-se úteis e solidárias, o que acaba por elevar sua autoestima por meio da capacidade de fazer reparações. A autora complementa serem esses alguns dos aspectos que conferem à proposta elevada eficácia.

No trabalho com grupos multifamiliares, dentro dessa perspectiva, percebemos o quanto as histórias da terapia familiar, das terapias de grupo e da intervenção de rede se encontram e complementam, multiplicando possibilidades a partir da ampliação de sistemas que criam novos contextos e significados. Passamos a compreender a fundamental importância dos grupos como redes. Como apontado por Mony:

[...] a rede mesma intervém ou cura. Os terapeutas são os catalisadores que preparam, aceleram e orquestram o processo de trabalho de grupo [...]. As redes resultam serem excelentes agentes de mudança e não conheço nada igual para a resolução dos problemas de simbiose (Elkaim, 1995 como citado em Narvaz, 2010, p.4).

Conforme Rapizo (1998), esse encontro acontece em um contexto colaborativo, de conversação, em que o facilitador é um observador participante, cujo



papel é criar um espaço que propicie e facilite conversas entre os membros do grupo, por meio das perguntas reflexivas, em que o facilitador cultiva a posição de não saber. O questionamento reflexivo valoriza as possibilidades de uma nova edição da história de vida da família ou do problema, pois a proposta do grupo multifamiliar:

[...] não é uma técnica. É uma forma de relação. Foi um alívio para mim, abandonar as relações hierárquicas e estabelecer relações mais igualitárias que caracterizam os processos reflexivos, em que cliente e terapeuta conversam juntos e trabalham juntos como dois parceiros igualmente importantes (Andersen, 1999, p. 305).

5 METODOLOGIA

Costa, a partir de sua prática com grupos multifamiliares, aponta a importância de favorecermos espaços de união com as famílias, a fim de que essas “pudessem expressar sua competência nos acontecimentos do cotidiano, na solução de problemas, na educação dos seus filhos” (Costa, 1998, p. 247). Experiências baseadas nessa forma de grupo corroboram o fato de que quando diferentes famílias conversam sobre suas angústias, suas dúvidas, suas expectativas e alternativas, ocorrem identificações positivas entre os membros dos grupos. Essa comunicação, então, se torna um instrumento de referência e intervenção para se buscar novas formas de relacionamento entre aqueles envolvidos no contexto.

Assim, compreendendo a co-responsabilidade das redes sociais (família e escola) envolvidas no processo de aprendizagem do aluno, criou-se o grupo de pais para todos os pais e/ ou responsáveis dos alunos que cursam o ensino médio no Colégio Poliedro/ SJC. O objetivo primordial desse grupo é promover um espaço relacional e democrático de desenvolvimento de diálogo, competências, suporte emocional e compartilhamento de experiências e aprendizagem, onde a identificação mútua e o reconhecimento das diversidades são ferramentas chaves.

Como vertente teórica, elegeu-se os pressupostos da teoria sistêmica, os quais visam criar possibilidades de comunicação e de reflexão críticas entre os envolvidos. Além disso, os encontros foram planejados de forma a abranger três momentos distintos:



1) Contextualização da temática a ser trabalhada pelo grupo e apresentação dos participantes;

2) Problematização – caracterizada pela sensibilização através de técnicas/atividades que contribuam para o aquecimento de nossas conversas, além de favorecer re-significações e conscientizações dos processos relacionais envolvidos;

3) Conversações propriamente ditas – baseado nos pressupostos de Maturana de que a realidade se constitui na conversação. Para o autor:

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções (Sacramento & Vieira, 2004).

O formato escolhido para o funcionamento desses encontros foi o grupo aberto, ou seja, a cada novo encontro, novos participantes podem compartilhar dessa proposta. Existe, entretanto, um número limitado de 12 vagas. Até mesmo pela questão da organização e qualidade da proposta. Disponibilizamos encontros quinzenalmente (mensal para aqueles que desejarem participar novamente) aos sábados pela manhã, com duas horas de duração.

Esse trabalho contou com a facilitação de uma orientadora educacional. Compreendemos que, ao facilitador do grupo, cabe favorecer a redistribuição das queixas e/ ou demandas apresentadas através da co-responsabilidade entre as redes, ao mesmo tempo em que tem o cuidado de fazer emergir a construção de narrativas ampliadoras por meio de perguntas reflexivas. Assim, durante o encontro, coube a ela selecionar, dentre os temas presentes na conversa, aqueles pertinentes às famílias envolvidas. Funcionando como elo de comunicação entre os membros, traduzindo e ampliando os temas trazidos, auxiliando o grupo a fazer suas próprias conexões, distribuindo as conversas e estimulando a expressão dos mais calados.

Para tanto, torna-se necessário assumir sempre uma postura de respeito às individualidades e às diversidades, valorizando e incluindo todas as contribuições. Assim, o facilitador resgata a crença nas trocas e no diálogo e ressalta o saber de cada família visando à superação de problemas. Narvaz (2010) aponta que dentro da concepção sistêmica, fundamentada na capacidade autogestiva do grupo e na crença dos



recursos próprios de cada família, o facilitador exerce um papel mais de mediador mobilizador, do que o de especialista. Como afirma Andersen (1999), se for para ser *expert* de algo, talvez deva ser *expert* em conversações.

Nos encontros ao longo do ano de 2010 trabalhamos com temas como: o equilíbrio na relação pai/filho, educação e limites, facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem, como cada família se relaciona com o saber, normas do colégio, socialização na adolescência, *internet* e multimídias de forma geral, dentre outros. Assim, pudemos compartilhar a responsabilidade do aprendizado entre escola, família e outros sistemas, ampliar as narrativas que permeiam o contexto das dificuldades escolares e perspectivas para todos aqueles que se envolveram nesse processo. O grupo de pais funcionou como uma equipe autorreflexiva, cujas intervenções do facilitador contribuíram para emergir reflexões e descrições alternativas da realidade e do problema vivenciado, em uma perspectiva de despatologização das narrativas e de resgate dos recursos sadios presentes em qualquer sistema. Assim, o grupo acabou por propiciar às famílias não só o benefício das interações e intervenções com o facilitador, como também das vivências e reflexões dos demais participantes, cujos saberes e competências aliviaram culpas e vergonhas típicas das famílias em crise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacado por Narvaz (2010), na modernidade percebemos um crescente isolamento interpessoal, o que muitas vezes impossibilita vivências importantes para a saúde emocional, tais como as experiências de coesão, apoio e autorreflexão proporcionadas pela participação em um grupo multifamiliar. Esta participação está relacionada a sentimentos de alívio, principalmente ao percebermos a universalidade de certos problemas, e então nos sentirmos confortáveis em compartilhá-los, o que acaba por alimentar esperanças, comportamentos de ajuda e sentimentos de autoestima elevada. Nesse contexto, dá-se então o encontro humano genuíno que, segundo Narvaz, apresenta a:

[...] possibilidade de catarse e imitação de aprendizagem de novos padrões interpessoais de relação e de experiências emocionais corretivas. Especialmente nos enquadres grupais estruturados em torno de um problema particular, a coesão grupal se



estabelece prontamente, facilitando a aceitação e a compreensão, base sobre a qual os membros tendem a expressar-se mais profundamente e identificar-se de forma mais profunda com os demais, permitindo-se integrar aspectos até então inaceitáveis (Narvaz, 2010, p.3).

Ressaltando nossa experiência dentro da proposta de grupo multifamiliar, ao final do ano de 2010 pedimos para todos os pais e/ ou responsáveis que haviam participado de pelo menos um encontro, que avaliassem a experiência. Eles não indicaram nenhum ponto negativo e destacaram como pontos positivos o apoio recebido, a condução do trabalho, a proximidade e fortalecimento da parceria escola/aluno/família e, principalmente, o fato de termos construído um espaço rico para troca de experiências. Avaliaram também que a participação deles interferiu de forma positiva em seu relacionamento com os filhos, pois facilitou conversas e ampliou compreensões. As identificações também cumpriram a função de aliviar culpas e angústias. Ratificando Grassano e Holzmann, ao apontarem como contribuições do grupo multifamiliar:

- A conscientização de que outros passam pelas mesmas dificuldades ajuda a enfrentar melhor o problema.
- A percepção de que outros cresceram, superaram suas dificuldades ou encontraram novas formas de enfrentá-las dá forças para que continuem lutando, baseados na esperança de conseguir o mesmo.
- A possibilidade de ajudar e ser ajudado por alguém que tem uma situação semelhante gera competência e força.
- Forma-se uma rede de apoio na qual todos se sentem aceitos com suas idiossincrasias.
- A aprendizagem feita por uma família serve de modelo para outras que pertencem ao grupo.
- A possibilidade de experimentar novas atitudes e poder compartilhar com o grupo podem dar à família encorajamento e apoio. (Grassano & Holzmann, 2002, p. 35)

Nesses tempos de individualismo e de isolamento que geram situações de desamparo dos sujeitos e das famílias, compartilhar cumpre a reparadora função de reconectar o sujeito, alienado de si e do coletivo, com o outro. Peguin (1991) cita como



fatores facilitadores dessa prática a vivência comum do sofrimento, a reação de espelho pelas ressonâncias e identificações, a permissão para falar e sentir livremente em um ambiente acolhedor, a experiência emocional corretiva e a atmosfera de ajuda que favorece a esperança.

Para Narvaz (2010), a oportunidade de troca, a solidariedade entre os membros do grupo e a ajuda mútua também se constituem em agentes terapêuticos peculiares, pois possibilitam aos indivíduos reconhecer o outro, sentirem-se apoiados e exercitar a importante capacidade de reconectar-se. Quando conduzido de forma empática, o grupo viabiliza o relaxamento das defesas e controles individuais, fazendo por si mesmo grande parte do trabalho por meio das múltiplas ressonâncias entre os membros. Dessa forma, a autora compara o campo grupal com uma galeria de espelhos, onde as ressonâncias entre as conversações são facilitadas.

A forma como esse trabalho foi proposto facilitou aos participantes assumirem a condição “co-facilitadores”, contribuindo com algumas intervenções, colocações e servindo de modelo para outras famílias ali presentes. Podemos considerar esse grupo de pais como um processo coletivo e relacional enquanto possibilita a co-construção de narrativas e de significados pelas quais novas histórias passam a ser possíveis. Buscando, ainda, transcender o individualismo e resgatar o coletivo na produção e na superação do sofrimento psíquico. Para Holzmann e Grassano (2002), esse processo é possível quando os integrantes percebem outras pessoas com os mesmos problemas e suas formas de enfrentá-los; forma-se uma rede de apoio, ocorre o encontro com novos modelos e o *feedback* entre seus membros.

Para Dabas (1995), os membros envolvidos na rede social – processo permanente de construção coletiva e/ ou individual – se enriquecem por meio das múltiplas relações proporcionadas por esse encontro com o outro. Grassano e Holzmann(2002) definem a palavra rede como a possibilidade de afeto, de troca, de interesse de informação e abertura de diferentes aspectos da vida, que favorece o pedir, o dar, o receber, o rejeitar, o tomar, que são opções de comunicação vinculadas à relação familiar, comunitária e social. Assim, a grande riqueza das intervenções em grupo está relacionada ao resgate do coletivo e da solidariedade, à crença nos recursos sadios do indivíduo e à socialização dos saberes.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Andersen, T. (1999). *Processos reflexivos*. Rio de Janeiro: NOOS.

Costa, L. F. (1998, julho-dezembro). Reuniões multifamiliares: condições de apoio, questionamento e reflexão no processo de exclusão de membros de família. *Ser Social*, 3, p. 245-273.

Costa, L. F. (1999). Reuniões multifamiliares: uma proposta de intervenção em Psicologia Clínica na comunidade. In: Paz, M. G. T. *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Ed. da UNB.

Costa, L. F., Penso, M. A., & Almeida, T. M. C. (2005, dezembro). O grupo multifamiliar como um método de intervenção em situações de abuso sexual infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, 16(4), p.121-146.

Dabas, E. N. (1995, junho). A intervenção em Rede. *Nova Perspectiva Sistêmica*. 6(5), p 5- 17.

Grassano, S. M. & Holzmann, M. E. (2002). *Multifamílias: construção de redes de afeto*. Curitiba: Integrada.

Narvaz, M. G. (2010, janeiro-junho). Grupos multifamiliares: história e conceitos. *Contextos Clínicos*, 3(1), p. 1-9.

Miguel, L. O. S. & Braga, E. R. M (2008/2009) A importância da participação das famílias dos alunos no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar. *Caderno Pedagógico: Educação Escolar e Desafios Contemporâneos*, Mandaguari, PR, Brasil.

Morselli, V., Silva, M. A., Vieira, C. (2004, setembro). Grupos multifamiliares na co-construção da auto-estima em situações de risco. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Paccola M. K. (1994). *Leitura e diferenciação do mito*. São Paulo: Summus Editorial.

Pakman, M. (1999). Desenhando terapias em saúde mental comunitária: Poética e micropolítica dentro e além do consultório. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 8(13), 6-25.

Peguin, R. (1991). Psicoterapia de grupo: fatores facilitadores. *Insight*, 13, 8-15.

Polity, E. (2001). *Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas*. São Paulo, Vetor.

Polity, E. (2004). Intervenções multidisciplinares na escola: uma visão psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 21(65), 135-145.



Rapizo, R. (1998). *Terapia sistêmica da família: da instrução à construção*. Rio de Janeiro, NOOS.

Ravazzola, M. C. (1997). A família como grupo e o grupo como família. In: D. Zimerman & L.C. Osório (Eds.). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Sacramento, M. H. & Vieira, A. J. H. (2004). Entrevista com Humberto Maturana. *Seminário comemorativo dos 10 anos do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília*. Brasília, DF, Brasil.

Sluzki C.E. (1997). *A rede social na prática sistêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Szymanski, H., (1997). Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. In: Tozzi, D. A.; Onesti, L. F. (coord.). *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE. Série Idéias 28.

Zimerman, D. & Osório, L.C. (Eds.) (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Zuma C.E. (1994) Epistemologia sistêmico construtivista e a clínica: pontos a serem considerados. In: O estado da arte. *Anais do Iº Congresso de Terapia Familiar*. São Paulo: PUC-NUFAQ, SP, Brasil.



HIGIENE MENTAL, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E HIPERATIVIDADE: ONDE OS PONTOS SE CONVERGEM

Flávio Augusto Ferreira de Oliveira²⁴⁷

RESUMO

Tendo em vista um assunto tão discutido pela Educação e pela Saúde nos dias atuais, a hiperatividade tem sido encarada como um problema a ser combatido. Indisciplina escolar, dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção também aparecem entre as principais queixas das escolas e, como resposta a tudo isso, a utilização massiva de fármacos tem se tornado cada vez mais comum. Tais queixas têm levado médicos, psicólogos e outros profissionais, em sua maioria da área da saúde, a serem encarados como a “salvação” dos problemas enfrentados pela escola, principalmente quando o assunto é o chamado Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, simplesmente, TDAH. Não obstante, a resposta para tais problemas não tem sido encontrada na Medicina, na Psicologia ou na Pedagogia em si, mas na Farmacologia, através da utilização de psicotrópicos que são comercializados e prescritos a crianças em idade escolar em escalas cada vez maiores. Diante de tais questões, este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar e discutir, sob o prisma de uma visão histórico-social, os movimentos de eugenia e higiene mental ocorridos no Brasil nas primeiras décadas do século XX, bem como sua relação, identificação e similaridade com os atuais processos de encaminhamentos de alunos, em especial os do Ensino Fundamental, inseridos na Rede Pública de Educação, aos profissionais da área da Saúde, quase sempre médicos e psicólogos. De semelhante modo, procura examinar as implicações de tais encaminhamentos sob os mais diversos ângulos, numa perspectiva que privilegie suas raízes históricas e sociais, seus resultados e suas contradições. Também objetiva esclarecer, ou pelo menos vislumbrar, uma possível resposta para a tamanha invasão dos psicotrópicos na vida dessas crianças em idade escolar, traçando um paralelo entre três temas principais: higiene mental, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade.

* Flávio Augusto Ferreira de Oliveira, Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
E-mail: flaviopsic@pop.com.br



Palavras-Chave: higiene mental; aprendizagem; hiperatividade

ABSTRACT

For a subject as discussed by the Education and Health in the present day, the hyperactivity has been seen as a problem to be tackled. School indiscipline, learning difficulties and attention deficit also appear among the main complaints of the schools and as a response to all this, the massive use of drugs has become increasingly common. Such complaints have led doctors, psychologists and other professionals, mostly from the area of health, to be regarded as the "Salvation" of the problems faced by the school, especially when the subject is called attention deficit disorder and Hyperactivity or simply, ADDH. Nevertheless, the answer to these problems has not been found in medicine, Psychology or Pedagogy in itself, but in pharmacology, through the use of psychotropic drugs that are marketed and prescribed the school-age children in increasingly larger scales. Facing such issues, this research project aims to analyze and discuss under the prism of a social-historical vision, the eugenics movement and mental hygiene that occurred in Brazil in the first decades of the 20th century, as well as its relationship identification and similarity with the current procedures for referrals of pupils, in particular those of elementary, inserted in public education, to healthcare professionals, almost always medical doctors and psychologists. Similar way, seeks to examine the implications of such referrals under different angles, from a perspective that focuses its social and historical roots, its results and its contradictions. It also aims to clarify, or at least glimpse a possible response to the massive invasion of psychotropic substances in the life of these school-age children, drawing a parallel between the three main themes: mental hygiene, learning difficulties and hyperactivity.

Keywords: mental hygiene; learning; hyperactivity

INTRODUÇÃO

Mapeamento genético, clonagem, pesquisas com células-tronco, alimentos transgênicos... O mundo tem atingido um estágio de desenvolvimento científico e tecnológico extraordinário no que diz respeito aos programas de “aprimoramento



genético”. No entanto, escondida sob a égide do avanço, do desenvolvimento e da melhoria das características físicas, fisiológicas e psicológicas da raça humana, por vezes está um discurso que legitima a discriminação, a segregação racial e a patologização das características socialmente indesejáveis, desconsiderando os fatores históricos e sociais embutidos no processo.

De fato, segundo Boarini (2003, p. 12), “ao se recuperar a história, vamos observar que a eugenia ou a preocupação com a qualidade/purificação da raça é uma questão antiga”. No Brasil, a eugenia se tornou mais evidente através das concepções e ideais higienistas e do seu principal desdobramento, a higiene mental. Tais questões, ainda que distintas, chegaram até ser confundidas e permearam o país na transição entre os séculos XIX e XX, atingindo diretamente a escola, assunto o qual pretendemos investigar neste Projeto de Pesquisa.

Instigados pelo desejo de melhorar as condições do meio e as individuais e, desse modo, alcançar a modernidade, os médicos higienistas propuseram diversas medidas que objetivavam multiplicar, nas futuras gerações, os indivíduos considerados “bem dotados” ou “eugenizados”, e impedir a multiplicação dos “anormais” ou “desajustados”. Dessa maneira, também propuseram a higiene mental, que visava o ajustamento das funções psíquicas do indivíduo ao meio social mediante ações práticas. Neste sentido, a escola teve um papel fundamental e passou contar com a intervenção de médicos e especialistas de diversas áreas.

Atualmente, o quadro é parecido. Médicos, psicólogos e outros profissionais são constantemente requisitados para prestarem seus serviços em questões escolares, dentre as quais se destacam as crianças com dificuldades de aprendizagem e o *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* / TDAH. Não obstante, a resposta para tais problemas não tem sido encontrada na Pedagogia ou na Psicologia em si, mas na utilização de psicotrópicos que são comercializados e utilizados em escalas cada vez maiores.

Frente a isso, cabe-nos investigar e discutir, de maneira mais acurada e sob uma perspectiva histórica e social, os pontos de convergência entre a higiene mental, preconizada nas primeiras décadas do século XX, e alguns dos principais problemas



vivenciados pela educação escolar atual: a dificuldade de aprendizagem, o TDAH e seus desdobramentos.

OBJETIVOS

Tendo em vista um assunto tão discutido pela Educação e pela Saúde nos dias atuais, a hiperatividade tem sido encarada como um problema a ser combatido. Indisciplina escolar, dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção também aparecem entre as principais queixas das escolas e, como resposta a tudo isso, a utilização massiva de fármacos tem se tornado cada vez mais comum.

Diante de tais questões, este artigo tem como objetivo analisar e discutir, sob o prisma de uma visão histórico-social, os movimentos de higiene mental e eugenia ocorridos no Brasil nas primeiras décadas do século XX, bem como sua relação, identificação e similaridade com os atuais processos de encaminhamentos de alunos, em especial os do Ensino Fundamental inseridos na Rede Pública de Educação, aos profissionais da área da Saúde, quase sempre médicos e psicólogos.

De semelhante modo, procura examinar as implicações de tais encaminhamentos sob os mais diversos ângulos, numa perspectiva que privilegie suas raízes históricas e sociais, seus resultados e contradições. Também objetiva esclarecer, ou pelo menos vislumbrar, uma possível resposta para a tamanha invasão dos psicotrópicos na vida de crianças em idade escolar, traçando um paralelo entre três temas principais: higiene mental, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade.

METODOLOGIA

Analisar, mediante pesquisa bibliográfica, os impactos gerados na sociedade brasileira pelo advento do higienismo e do eugenismo nas primeiras décadas do século XX. Investigar a infiltração e a intervenção da medicina no âmbito escolar através de medidas de higiene mental, bem como as resultantes dessas intervenções.



Discutir, à luz do materialismo histórico e dialético, as queixas escolares de dificuldades de aprendizagem, indisciplina e hiperatividade, pois, segundo Martins¹:

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. [...] A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, preñhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo (p.10, grifos da autora).

Comparar as propostas de higiene mental do início do século XX com as atuais propostas médicas e farmacológicas acerca do *Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade* / TDAH, abordando as semelhanças dessas questões e seus desdobramentos.

Por fim, traçar um paralelo entre higiene mental, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade, com vistas à busca de respostas frente a questões como: a dificuldade das escolas em lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos, traduzidos muito comumente em queixas de déficit de atenção; o aumento significativo de crianças diagnosticadas como hiperativas; o surpreendente crescimento da administração de psicotrópicos em crianças com idade escolar; e as consequências desses processos para a vida das crianças e para a sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Entende-se por “eugenia o ‘estudo dos fatores que, sob o controle social, possam melhorar ou prejudicar, física e mentalmente, as qualidades raciais das gerações futuras’. Ciência nova, iniciada por Sir Francis Galton, autor da definição, na segunda metade do séc. XIX” (Enciclopédia Barsa, 1979, p. 60). Porém, apesar de parecer algo

¹ Lígia Márcia Martins é Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, membro do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” e coordenadora do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil” (NEPEI). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em: 04 out. 2010.



relativamente novo, tem-se registros de que a eugenia remonta há séculos. Stepan (2005, p. 29) afirma que:

Difícilmente se poderia considerar a eugenia uma idéia nova em 1883, apesar de esse ter sido o ano em que o nome foi cunhado. Os eugenistas britânicos tinham por hábito observar que os gregos já adotavam algumas formas de eliminação de indivíduos inadequados, talvez porque esta associação atribuisse autoridade clássica à repulsiva noção de que, não sendo igualmente dotados pela natureza, nem todos os indivíduos deveriam ser necessariamente autorizados a reproduzir-se.

Dessa forma, o termo eugenia, do grego *eugenus*, que significa “boa geração”, tem suas origens num momento histórico onde o mundo estava sendo intensamente afetado por descobertas científicas ligadas a área biológica, tais como as de Robert Charles Darwin (1809-1882) que, aliás, era primo de Galton (1822-1911), e as de Gregor Mendel (1822-1884), acerca da evolução das espécies e da transmissão dos caracteres hereditários, respectivamente. Tais influências nortearam os objetivos da eugenia no sentido de garantir a “saúde e o bem estar biológico do ser humano” (Enciclopédia Barsa, 1979, p. 60).

Boarini (2003) explica que além de congressos internacionais, inúmeras associações eugênicas propagaram-se pelo mundo civilizado. No Brasil, um dos maiores nomes ligados ao movimento do eugenismo era o médico Renato Kehl (1935) *apud* Boarini (2003, p.30) que, “em agosto de 1932, no congresso internacional realizado em Nova Iorque... apresentou o trabalho *Medidas para estimular a fecundidade dos tipos superiores*”. Tal fato disseminou, conforme argumenta a autora:

“a idéia de que a grandiosidade e o fortalecimento de uma nação estavam em relação direta com a perfeição física e moral do seu povo. As contradições sociais, sob esta ótica, são explicadas e devem ser controladas como qualquer outro fenômeno da natureza. A partir dessas propostas, vai se configurando uma nítida confusão entre determinação biológica e a construção histórico-social da humanidade... Subvertendo, desta forma, a ciência posta e dela valendo-se, assistimos o renascer da explicação natural para as desigualdades sociais. É a constituição, a etnia do indivíduo que fundamenta a sua condição social. É a vez e a hora do irracionalismo.



Todavia, como bem ressalta a autora, as discussões a respeito da eugenia não eram hegemônicas, pois havia posições controversas, o que não foi suficiente para deter os ideais eugênicos que se mantiveram com força, buscando na genética o respaldo para propor a seleção das melhores espécies.

Já o higienismo, como o próprio nome revela, vem da palavra higiene que, por sua vez, deriva da palavra grega *Hígia* que significa “deusa da saúde”. Para Wanderbrook Júnior (2009, p. 23) “a higiene é mais que uma prática de limpeza. No campo do conhecimento humano, ela se transformou em higiologia. No terreno dos movimentos sociais, transformou-se em higienismo. Em ambos os casos, transformou-se em ideário”. O autor ainda relata que “o desenvolvimento do higienismo sanitário no Brasil começou a ganhar audiência nos meios públicos já a partir de meados do século XIX, quando uma profusão de epidemias irrompeu no país”. Não tardou para que as concepções higienistas também chegassem ao território da busca por uma mente saudável:

A “ordem”, o “progresso”, a “civilização” e a “Nação” dependiam de uma organização sanitária para se desenvolver. Mas isso não bastava. Era preciso avançar e corrigir outro problema importante que, aos olhos dos higienistas, produzia efeito desestabilizador na ordem e na nação: os doentes mentais. O critério de civilização, para os higienistas, deslocou-se do aspecto objetivo do ambiente físico para o aspecto subjetivo do homem (Wanderbrook Júnior, 2009, p. 29).

Assim, o higienismo e a higiene mental foram ganhando cada vez mais amplitude no cenário nacional, saindo do conceito e partindo para prática. Boarini e Borges (2009) mostram que a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1923, impulsionou o anseio de realização de atividades de higiene mental no país, tendo em vista que também foram criadas várias ligas estaduais. Para as autoras, o desejo de fazer do Brasil uma grande nação, nos moldes dos países da Europa, fez com que esse grupo de intelectuais, na sua maioria médicos, tivesse como meta intervir em vários segmentos da sociedade, inclusive na escola. De acordo com o texto de Radecki (1925) *apud* Boarini e Borges (2009, p. 118), intitulado *Hygiene mental da criança, baseada sobre as leis de psychologia*:



A concepção de higiene no domínio mental reduz-se a um certo conjunto de ações práticas, com o fim de criar condições que possam facilitar o desenvolvimento psíquico dos indivíduos humanos, adaptando esse desenvolvimento as exigências sociais e a felicidade pessoal.

Diante disso, conforme argumentam as autoras, um vasto programa foi criado com a tarefa de higienizar a mente das crianças, tendo a escola um papel primordial nesse processo, que incluía a atuação de médicos, enfermeiros e psicólogos escolares, capacitação de professores, trabalho junto aos pais, adoção de testes ou exames de inteligência (recém chegados ao Brasil), dentre outros, o que resultou numa intensa divulgação do ideário da higiene mental por meio do rádio e da imprensa comum.

Com o crescimento da doutrina higienista no Brasil, o conceito de anormalidade tomou uma proporção gigantesca e, segundo Wanderbrook Júnior (2009, p.31), “esse fenômeno era sinônimo de ‘desarmonia social’”. Portanto, para restabelecer a “harmonia social”, todas as medidas higienistas eram necessárias e, dentro dessa filosofia, as crianças também passaram a ser classificadas, pois, nas palavras do autor, “para se obter uma nação saudável era preciso, segundo a Liga, excluir os não saudáveis. À medida que evoluísse com os indivíduos considerados saudáveis, a Liga estaria mais próxima do ideal de Nação” (p. 32).

Deixando de lado, até aqui, as implicações éticas ou morais desse processo, tal exclusão começou a se fazer valer por meio de internações nos hospitais e hospícios da época. No entanto, segundo referido autor, já em 1934, os espaços para conter o número cada vez maior de “insanos” se tornou insuficiente, de modo que “a impressão era que o país aos poucos, transformava-se em um hospício a céu aberto” (Wanderbrook Júnior, 2009, p. 31). Em suma, Machado de Assis (1839-1908) e sua obra *O Alienista*, de 1882, estavam mais atuais do que nunca.

Mas, em que medida esses fatores têm a ver com o atual momento em que vivemos, no qual percebemos as escolas abarrotadas com alunos diagnosticados como portadores de *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* / TDAH? Qual a relação daquele momento histórico, onde crianças e pessoas das demais faixas etárias



eram classificadas como “normais”, “anormais” ou suspeitos de “anormalidade”, com os dias atuais, onde vemos as escolas cada vez mais queixosas de alunos com dificuldades de aprendizagem e indisciplina escolar? Conforme sugere o título, é aqui que os pontos começam a se convergir.

Semelhantemente à época do higienismo, quando as crianças passaram a ser classificadas, via medicina, em nome da criação de um homem melhorado e sadio, nos dias de hoje, elas passam por um processo parecido, denominado por Collares e Moysés (1994) de “patologização da aprendizagem”, que se dissemina rapidamente e com grande aceitação:

Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades – “Eu faço o que posso, mas eles não aprendem”. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender. A difusão acrítica e crescente de “patologias” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”. A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua auto-estima, sobre o seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos.

Sendo assim, conforme explicam as autoras, o que deveria ser objeto de reflexão e mudança, o processo pedagógico, fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o “mal” está sempre localizado no aluno.

Parafraseando Caldas (2005), algumas perguntas poderiam ser feitas na busca da compreensão das razões pelas quais algumas características, como dificuldades relativas à memória, atenção concentrada e retenção de conceitos, são atribuídas aos alunos encaminhados e atendidos pelos profissionais da Saúde que com eles lidam:



Será que a distração do aluno... poderia ser vista como uma autoproteção diante da confrontação diária com as dificuldades escolares? Olhar para a janela e desejar sair da escola não seriam, quem sabe, o alívio, o bálsamo para a angústia vivida na escola dia após dia? A falta de memória não poderia ser entendida como memória seletiva? Memorizar o quê?... Não seria a pouca atenção uma forma de solicitação por uma aprendizagem que faça sentido? Em que medida a Escola “castra” a capacidade de abstrair e generalizar, quando impede que a realidade das crianças adentre com elas os portões escolares, quando impede que as relações entre os conteúdos aprendidos e o que é vivido sejam estimuladas e incentivadas?

Boarini (1998, p. 12) ressalta que “a indisciplina, juntamente com o insucesso escolar, constituem o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados”. No entanto, também destaca que “o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia-a-dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente”.

Outro ponto passível de discussão é a massiva medicalização observada no âmbito escolar. A “patologização da aprendizagem” aliada ao substancial aumento no número de crianças diagnosticadas com o *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* / TDAH, fizeram com que medicamentos controlados se tornassem comuns entre as crianças com idade escolar, em especial o cloridrato de metilfenidato, comercializado no Brasil sob o nome de Ritalina® ou Concerta®, indicado no controle dos sintomas do TDAH. É importante lembrar, que, segundo Sucupira (1986, p. 31):

Apesar dos inúmeros estudos sobre hiperatividade e de todo o avanço tecnológico da medicina, não se conseguiu detectar nenhuma alteração orgânica, seja no eletroencefalograma, nos raios X de crânio, na ultrassonografia ou mesmo na tomografia computadorizada, que possa ser considerada causa de hiperatividade.

Além disso, existe no interior do modelo médico uma “inconsistência dos fundamentos que estabelecem o conceito nosológico da hiperatividade” (Idem, p. 33), o que nos permite afirmar que é um risco classificar, diagnosticar ou medicalizar uma



criança supostamente hiperativa, ainda que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-IV (APA, 1994) discorra sobre o TDAH.

Os possíveis estigmas dos quais a criança será alvo; os efeitos colaterais a que estará sujeita em virtude do uso de psicotrópicos; a mudança em nossa sociedade, onde tudo parece acontecer a uma velocidade nunca antes imaginada e a influência disso sobre as crianças; a explosiva produção e comercialização do metilfenidato; e a comodidade em se atribuir a fatores individuais uma problemática com amplitude social, são alguns temas apontados por Boarini (2009) frente aos perigos e controvérsias existentes acerca do TDAH. Aliás, a respeito dessa comodidade, Di Loreto (1997, p. 5) ironiza que é muito mais fácil colocar no lugar do investimento humano, trabalhoso demorado e espoliador, as por ele denominadas “pílulas de alegria”, o que não descarta, obviamente, o uso necessário e responsável dos fármacos.

Sucupira (1986, p. 34) faz uma importante e polêmica indagação a respeito da então chamada DCM ou Disfunção Cerebral Mínima, hoje conhecida como TDAH: “como pode um conceito nosológico tão impreciso tornar-se academicamente aceitável e mesmo popular?” A própria autora responde dizendo que tal questão “parece ter na sua raiz a necessidade de medicalização de uma problemática social – o mau rendimento escolar”. Segundo ela, a hiperatividade parece ser “uma expressão da inadequação do sistema de ensino às nossas crianças, refletindo a concretização a nível da escola dos graves problemas sociais que vivenciamos” (p. 38).

Diante de todo o exposto, é possível supor que a “lição” deixada pelo higienismo e pela higiene mental, não foi por nós muito bem assimilada, ou que estamos nos demorando a perceber que a história está se repetindo bem diante dos nossos olhos e com muitas semelhanças:

Sem dúvida, os problemas de forma geral, sobretudo os de saúde física, tiravam a tranquilidade geral e os médicos higienistas tentaram equacioná-los. A eles cabe o mérito desta preocupação, da tentativa de solucionar esses problemas e, mais que isto, de pensar o Brasil. O que o passado permite avaliar e que não foi por eles apreendido é que *tais problemas não eram unicamente de ordem biológica, mas de caráter histórico-social*. Isto significa que as dificuldades vivenciadas pela população



brasileira em geral não eram decorrentes exclusivamente de problemas físicos ou psíquicos do indivíduo em particular, como frequentemente apregoavam. (Boarini, 2009, p.121, grifos nossos).

Guareschi (2002, p. 154), nos auxilia brilhantemente nesta questão apontando para a lógica capitalista e seus desdobramentos:

Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização... Essa vítima é o próprio excluído. O culpado não é um sistema, baseado em relações excludentes... Não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social. Por isso o ser humano é definido como um indivíduo, isto é, alguém que é um, mas não tem nada a ver com os outros. O ser humano, pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído.

Por fim, restam-nos algumas perguntas: Será que não estamos fazendo com as nossas crianças algo semelhante ao que faziam os médicos higienistas nas primeiras décadas do século XX? Será que não estamos sendo no mínimo negligentes ao diagnosticá-las e medicá-las em função de uma doença ainda tão controversa? Será que, conforme sugere Caldas (2005), as dificuldades de aprendizagem, o déficit de atenção e a indisciplina escolar não estariam denunciando uma possível falta de significados relevantes nos conteúdos valorizados pela escola e, portanto, que a escola estaria se tornando cada vez mais antiquada para os nossos tempos? Será que não estamos contribuindo com o processo de exclusão e legitimando os estigmas de “desajustado”, “anormal” ou “deformado” (tão comuns no auge do higienismo no Brasil), quando diagnosticamos e medicamos crianças supostamente hiperativas?

As respostas e soluções para essas perguntas são, sem dúvida, extremamente complexas, mas, pelo menos, uma certeza está ao nosso alcance: Há muita investigação, pesquisa e trabalho a serem feitos. Somente assim poderemos ao menos tentar impedir que muitas das nossas crianças sejam vítimas do processo de exclusão e expropriadas dos seus direitos a uma boa educação e um crescimento saudável.

CONCLUSÃO

Levando-se em consideração o grande aumento nas discussões, tanto na área da Educação quanto na área da Saúde, acerca dos temas hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades de aprendizagem e indisciplina escolar, este artigo procurou analisar como tais questões estão sendo encaradas atualmente e quais os encaminhamentos resultantes desse processo.

Pôde-se perceber que, como resposta a tudo isso, a utilização massiva de fármacos tem se tornado cada vez mais comum, fazendo com que crianças, frutos de uma sociedade capitalista neoliberal, que privilegia a rapidez nas relações e que se transforma numa velocidade nunca antes imaginada, se tornem o alvo mais frágil de uma tentativa de se naturalizar algo que é de caráter histórico e social ou, em outras palavras, singularizando no indivíduo (crianças em idade escolar), problemas construído no decorrer da história e que expõem contradições da própria sociedade.

Dessa maneira, traçou-se um paralelo entre os movimentos de higiene mental e eugenia ocorridos no Brasil nas primeiras décadas do século XX e sua relação, identificação e similaridade com os atuais encaminhamentos de alunos, em especial os do Ensino Fundamental inseridos na Rede Pública de Educação, aos profissionais da área da Saúde, quase sempre médicos e psicólogos. Além disso, procurou-se investigar como as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina escolar tem servido de “maquiagem” para esconder diversos problemas sociais, com raízes históricas, que não só a escola, mas que também a sociedade vem enfrentando nos últimos tempos.

Finalmente, concluiu-se que as queixas escolares em relação aos alunos indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, acabam por mascarar problemáticas sociais. Da mesma forma, o TDAH e suas implicações, como a invasão dos psicotrópicos na vida dessas crianças, nos dá a conotação de uma medida no mínimo arbitrária, visto que legitima estigmas, levando o próprio aluno a internalizar o rótulo de “doente”, sem que haja provas orgânicas para a causa do transtorno, além de poder sofrer os ainda incertos efeitos colaterais de tais medicamentos.



Semelhantemente, a escola livra-se de sua responsabilidade de educar, ao atribuir ao aluno, ou ao transtorno, o motivo da não-aprendizagem ou do comportamento desviante da norma instituída.

REFERÊNCIAS

APA – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. 4. ed. Washington, D. C.

ASSIS, J. M. (1973). *O Alienista*. São Paulo: Ática.

BOARINI, M. L; BORGES, R. F. (2009). *Hiperatividade, Higiene Mental, Psicotrópicos: Enigmas da Caixa de Pandora*. Maringá: Eduem.

BOARINI, M. L. (1998). Indisciplina Escolar e Dificuldades de Aprendizagem Escolar: Questões em Debate. *Série Apontamentos*. Maringá: Eduem, n. 69.

BOARINI, M. L. (Org.) (2003). *Higiene e Raça como Projetos: Higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.

CALDAS, R. F. (2005). Fracasso Escolar: Reflexões sobre uma história antiga, mas atual. In: *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, v. 7, n.1.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico – A Patologização da Educação. *Série Idéias*. São Paulo, n. 23, p. 25-31.

DI LORETO, O. D. (1997). Em defesa do meu direito de ser triste. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 2, n. 1, p. 1-52.

ENCICLOPÉDIA BARSA (1979). v. 6, Encyclopaedia Britannica Editores Ltda., Rio de Janeiro.



GUARESCHI, P. A. (2002). Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade. In: SAWAIA, B. (Org.) *As Artimanhas da Exclusão*. Petrópolis: Vozes.

MARTINS, L. M. (s. d.). *As Aparências Enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa*. Em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> s. d. Acesso em: 04 out. 2010.

STEPAN, N. L. (2005). *A Hora da Eugenia: Raça, Gênero e Nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

SUCUPIRA, A. S. (1986). Hiperatividade: doença ou rótulo? *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 15, p.30-43.

WANDERBROOK JÚNIOR, D. (2009). *Educação sob Medida: Os Testes Psicológicos e o Higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá: Eduem.



HORA DE APRENDER: ACOMPANHAMENTO PSICOEDUCACIONAL DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS¹

Angélica de Lima² (angelicalima.psi@gmail.com)

Anna Carolina Martins Fernandes Pereira² (annacmfp@gmail.com)

Isabela de Andrade Fernandes² (isabelafernandes.psi@gmail.com)

Thaís Ferreira Soares² (thaisfsoares@gmail.com)

Lúcia Castro Britto³

1- Projeto financiado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

2- Acadêmicas do curso de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

3- Psicóloga do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora

Nos dias atuais, tem-se despertado para uma séria preocupação sobre os efeitos do contexto no desenvolvimento infantil. O contexto hospitalar tem sido alvo dessa preocupação, pois a hospitalização representa uma ruptura das atividades cotidianas, podendo acarretar prejuízos significativos na vida social desta, já que a afastará de sua rotina, seu ambiente familiar, dos amigos, do trabalho e da escola (Silva, Casseb & Nascimento, 2009). Para minimizar os efeitos nocivos das internações, os hospitais precisam humanizar seus ambientes e processos. Em corroboração com essa perspectiva o Governo Federal Brasileiro implantou a política de humanização da rede pública de saúde, ação que denominou: “Humaniza - SUS”. Este é um projeto que valoriza as relações entre usuários, profissionais e comunidade; esperando-se que através desta política, a valorização da subjetividade e dos aspectos sociais sejam alcançados nas práticas de atenção à saúde (Boiko & Zamberlan, 2001).

Para termos uma perspectiva dessa humanização, é mister entender que o conceito de saúde não se restringe a ausência de doenças, mas devemos considerar também o bem-estar físico, mental e social de cada indivíduo (Boiko & Zamberlan, 2001). No contexto pediátrico onde estão presentes crianças em desenvolvimento, ter um olhar integral em relação a tais pacientes, torna-se condição *sine qua non* para promover, permitir e contribuir com essa perspectiva de integralidade na humanização. Assim, mais que na doença, os esforços devem ser concentrados na



saúde. É importante ressaltarmos que humanizar o atendimento hospitalar é fundamental não só para crianças, mas também para adolescentes, adultos e idosos.

No desenvolvimento infantil a hospitalização pode causar prejuízos significativos por privar a criança de um convívio social, que outrora era, em todos os seus aspectos provedor de aprendizado, fossem eles positivos ou não (Boiko & Zamberlan 2001). No processo de hospitalização o infante se vê suprimido de várias atividades pertencentes ao seu cotidiano, porque, além de estar em um ambiente estranho, precisa confiar em pessoas desconhecidas, que estarão a todo tempo realizando procedimentos invasivos e muitas vezes dolorosos; como aplicar injeções, administrar vários tipos de medicamentos; sejam eles intravenosos ou orais. Além desses agravantes, alguns pacientes ficam restritos ao leito ou isolados a uma enfermaria ou mesmo “presos a aparelhos ou procedimentos como gotejamento de soro ou sangue”.

Todos esses prejuízos supracitados nos levam a uma reflexão de como promover a humanização nessas instituições, estando atento ao desenvolvimento infantil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 assegura o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, das crianças e adolescentes baseado nos Direitos Humanos. Para atingir esse objetivo, Fonseca (1998) pontua a necessidade de novas propostas que promovam o desenvolvimento integral das crianças em situação especial, como as hospitalizadas. Sendo assim é fundamental uma política que preconize as necessidades educacionais, físicas e emocionais, promovendo o desenvolvimento geral holístico desta clientela especial.

As classes hospitalares, em decorrência de sua importância, são garantidas pelos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados de 1995, assegurando através da resolução nº 14 que as crianças e os adolescentes têm o “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para saúde e acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (Zardos & Freitas, 2007).

Considerando os pontos apresentados pela Constituição e a crescente necessidade, a partir do movimento de humanização da saúde, da presença do profissional de pedagogia no ambiente hospitalar faz-se necessária a conceitualização da Pedagogia Hospitalar. Este é um ramo da pedagogia que se debruça sobre a investigação da criança hospitalizada (Simancas & Lorente, 1990). A proposta dessa especialidade pedagógica é apoiar a criança enferma no enfrentamento da hospitalização e suas repercussões já expostas anteriormente, tendo como metodologia o diálogo e a ludicidade (Fontes, 2005).



A educação não é exclusiva da escola, bem como a saúde não é elemento exclusivo do hospital, portanto, o hospital possui potencialidades para ser um ambiente educativo (Fontes, 2005), podendo assim contribuir para evolução no tratamento, pois a criança aprender não somente os conteúdos necessários para continuidade de seus estudos, como também passa a ter conhecimento quanto à doença adquirida ou ali tratada, como se dá o tratamento, o que este precisa fazer para melhorar, o que pode fazer para ajudar no próprio tratamento, e quem sabe, voltar a sua vida normal; este conhecimento quanto à doença é de direito da criança hospitalizada e é garantido por Lei. A partir destas contribuições nota-se que o ambiente hospitalar se torna mais acolhedor e humano, podendo reduzir as perdas e riscos causados pela hospitalização. Nesta perspectiva é possível vislumbrar a relevância do trabalho do pedagogo e do psicólogo no hospital, sendo possível uma atuação que vise à orientação com os familiares, acompanhantes e num possível vínculo com a escola da criança hospitalizada.

A relação educação/saúde também deve obedecer ao novo paradigma biopsicossocial de saúde, onde, o pedagogo e o psicólogo devem ter uma visão integral da criança, ou seja, não focar em sua doença, limitações e necessidades, mas perceber todos os aspectos, permitindo uma atuação que abarque as questões sociais e escolares, o sistema de saúde, o quadro clínico e psicológico e o desenvolvimento da criança.

A chamada “escuta pedagógica” que segundo Fontes (2005) surge da base de toda educação que é o diálogo, tem um papel crucial neste contexto educativo diferenciado. Ter essa “escuta sensível” a essas crianças hospitalizadas não quer dizer tão somente escutá-las, ouvir o que estas têm para dizer, é buscar conhecer estas pelo seu todo, é penetrar em seu mundo, em suas emoções, é ter empatia.

Acolher crianças e familiares é fundamental para que a recuperação ocorra de forma acelerada. Contudo, certas crianças têm patologias que demandam períodos longos de internação e/ou internações recorrentes. Nesses casos, é importantíssimo aprofundar o conhecimento que se tem do quadro clínico e da vida escolar dessas pessoas. As informações obtidas por meio de entrevistas e de prontuários permitem que, a partir de um diálogo interdisciplinar, sejam elaboradas e executadas atividades lúdicas que dêem continuidade a vida escolar da criança, mesmo que no hospital.

Zardo e Freitas (2007) propõem uma discussão sobre as classes hospitalares considerando a complexidade que envolve a criança hospitalizada. As



classes hospitalares possuem como pressuposto a continuidade do conteúdo pedagógico que o infante aprendia na educação básica, possibilitando um retorno mais saudável a escola. Um fato que necessita ser considerado na intervenção em classes hospitalares é o atendimento temporário que precisa ser pontual devido à incerteza da continuidade do trabalho pela possível alta da criança (Zardo & Freitas, 2007).

O trabalho da Pedagogia Hospitalar não é apenas dar continuidade ao conteúdo programático da escola básica, mas desenvolver atividades de cunho lúdico-pedagógicas, remetendo a importância da ludicidade na aprendizagem, desenvolvimento e enfrentamento da hospitalização. Como pontuado por Zardo e Freitas (2007), no novo paradigma educacional deve-se considerar a educação em contextos não escolares possibilitando uma atenção a todas as crianças, inclusive as que se encontram “impossibilitadas de frequentar o espaço da instituição escolar”.

A literatura tem apontado (Boiko & Zamberlan, 2001; Cordazzo & Vieira, 2007) que o brincar pode constituir-se em um elemento importante para o ensino. No contexto hospitalar, o lúdico tem sido utilizado como uma ferramenta para o enfrentamento da internação. Fontes (2005) ressalta que apenas o lúdico não dá conta de suprir todas as necessidades da criança hospitalizada, e torna-se fundamental explorar essa experiência, fazendo uso do lúdico como uma forma de aprender inovadora para criança.

Na atuação em instituições hospitalares percebe-se a existência de duas perspectivas da utilização do lúdico no ambiente hospitalar. O primeiro é o uso do lúdico como estratégia de enfrentamento, no qual o profissional se posiciona como mediador no brincar da criança procurando minimizar os danos causados pela internação. O segundo utiliza o lúdico como estratégia metodológica no processo ensino-aprendizagem. Exploraremos os aspectos relevantes do brincar no desenvolvimento infantil considerando ambos os aspectos.

A necessidade de atividades lúdicas em qualquer ambiente constitui uma das estratégias utilizadas pelas crianças no enfrentamento de situações novas ou difíceis, exatamente por isso é usada também em hospitais, mostrando grandes melhoras na maioria dos casos. Esses resultados foram pontuados por Motta (2004) em uma pesquisa realizada na Unidade de Onco-Matologia, “Brincar No Hospital: Estratégia De Enfrentamento Da Hospitalização Infantil”, os resultados corroboraram com o restante da literatura, afirmando mais uma vez que esse mecanismo é útil no enfrentamento dos aspectos negativos da internação e que não existe uma diferença muito grande com



relação ao qual tipo de brincar seria o mais adequado a esse contexto, mas sim a importância de ter diferentes atividades.

A segunda perspectiva propõe um exercício para além do lúdico, deve ser lembrado o desenvolvimento pedagógico escolar, remetendo a importância de trabalhar diversas questões como, por exemplo, habilidades sociais, desenvolvimento cognitivo, continuação do currículo escolar, entre outras.

Tais questões que foram aqui citadas nos levam a compreender melhor a importância de se ter atividades que envolvam a criança. É importante ressaltar que atividades lúdicas não devem ser vistas, simplesmente como uma distração para as crianças, mas que devem levar em consideração alguns aspectos, já que as mesmas são privadas de uma série de atividades importantes para seu desenvolvimento (Motta & Enumo 2004).

Os verbos brincar e jogar remetem a ação lúdica, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar atividade que envolve os jogos de regras. Cordazzo e Vieira (2007) entendem que a brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil.

Segundo Vygotsky (1991, *apud* Cordazzo & Vieira, 2007) o brincar promove uma evolução qualitativa do desenvolvimento. Os aspectos interpessoal, social, cognitivo, emocional, da linguagem e motor são amplamente trabalhados através da atividade lúdica. Leontiev (1994) em Cordazzo e Vieira (2007) remetem a característica social da atividade lúdica, na qual o infante aprende e reflete sobre suas habilidades sociais, seja através da imitação ou da comparação; as brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas podem ser citadas como formas de trabalhar os aspectos sociais necessários para o desenvolvimento infantil. No brincar a criança também pode testar alternativas de conduta e verificar comportamentos. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. Friedmann (1996) e Dohme (2002) também em Cordazzo e Vieira (2007) observam que o brincar exerce uma função além do prazer, é a forma que elas encontram de exprimir agressividade, angústia, experimentar e fazer amizades, culminando num método que promova saúde e bem estar. A linguagem pode ser desenvolvida através de comunicação estabelecida no brincar, podendo ser a pronúncia de palavras e a formulação de frases, como exemplos



citamos as brincadeiras de roda e de adivinhar. Atividades que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. Desta forma é possível perceber que o brincar pode ser utilizado como instrumento para promoção do desenvolvimento ou estimular aspectos do desenvolvimento deficitários em crianças (Cordazzo & Vieira, 2007).

Assim como o brincar é uma importante estratégia de enfrentamento e de desenvolvimento pedagógico, a leitura de histórias vem se mostrando na prática como é um fator importante no contexto de pediatria das instituições hospitalares. A infância constitui uma etapa particularmente sensível à estimulação no processo de desenvolvimento do indivíduo (Rodrigues, 2008).

Rodrigues (2008) pontua ainda que os livros infantis podem ser utilizados como vetor de maximização das potencialidades, sobretudo do fator de resiliência, na vida das crianças. De acordo com Saraiva, Becker e Vale (2001), ainda em Rodrigues (2008), a leitura possibilita às crianças atitudes, comportamentos que vão ajudá-las a enfrentar dificuldades particulares, podendo auxiliá-las na conscientização de suas limitações. Esse fator no contexto hospitalar é de crucial importância no enfrentamento da hospitalização, nos diagnósticos crônicos, ou ainda nos procedimentos que podem deixar sequelas como, amputações e cirurgias invasivas.

O Projeto Hora de Aprender – Acompanhamento Pedagógico de Crianças Internadas e de seus Acompanhantes, realizado nas Enfermarias de Pediatria do Hospital Universitário; da Universidade Federal de Juiz de Fora, baseado nos pressupostos explorados acima procura desenvolver desde 1999, ano de sua implementação, um trabalho psicoeducacional que corrobore com uma perspectiva humanizada da saúde em um contexto diferenciado de educação.

Objetivo Geral:

Promover atividades educacionais nas Enfermarias de Pediatria do Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (HU-UFJF) que tornem mínimos os impactos negativos da hospitalização na vida escolar das crianças internadas, combinando intervenções interdisciplinares da pedagogia hospitalar, psicologia hospitalar e psicologia escolar por meio da ludicidade.

Objetivos Específicos:



- Manter o vínculo com o processo educativo, fomentando a busca pelo saber tendo em vista reduzir os impactos negativos da separação criança - escola;
- Fornecer informações relativas aos direitos das crianças no que tange à educação e/ou tratamento, bem como apontar as dificuldades de aprendizagem e possíveis formas de intervenção;
- Realizar contato com os educadores propiciando intermediar aplicação de provas, tarefas escolares e atividades escolares, e quando necessário esclarecer sobre patologias visando implicá-los no tratamento e no processo de adaptação no retorno ao ambiente escolar;
- Conduzir atividades em grupo a partir dos conhecimentos e experiências angariados com os acompanhantes levando-os a ampliar seus conhecimentos e recursos para estratégias de trabalho posteriores com as crianças.

Procedimentos:

O Projeto Hora de Aprender – Acompanhamento Pedagógico de Crianças Internadas e de seus Acompanhantes – realiza o acolhimento da criança e seus acompanhantes no ambiente hospitalar por meio da apresentação da equipe do Projeto, no intuito de estabelecer um vínculo com os mesmos e fomentar estratégias de enfrentamento diante da situação de internação. Busca-se conhecer a criança, quais são os seus desejos, sonhos, medos e angústias para, a partir disso, planejar e executar atividades psicoeducacionais que melhor atendam à demanda exposta. Tais atividades incluem: Atividades Psicomotoras, que contribuem para o desenvolvimento motor, por exemplo traço fino; de Linguagem e Escrita, trabalhando-se com leitura de histórias infantis, contagem de histórias, sempre preconizando maximizar suas potencialidades; de Expressão Artística e Visual, trabalho com pinturas e desenhos livres, dramatização de histórias, confecção de cartazes ilustrativos e informativos; de Socialização, procura-se trabalhar com atividades que exijam a troca com outros indivíduos, e valorize a interação social, bem como a troca de experiências cotidianas; Recreativas, por meio de jogos individuais e coletivos e brincadeiras espontâneas; Lógico-matemáticas, trabalha-se com jogos entre outras atividades; bem como Terapêuticas, sobretudo na escuta considerando a subjetividade dos indivíduos e acolhendo suas demandas. Vale ressaltar que a equipe procura obter informações sobre a criança e seu currículo acadêmico para posteriormente construir com o infante, seus acompanhantes, bem como a equipe médica um pequeno plano de trabalho. Esse planejamento considera e está suscetível de



forma determinante ao quadro clínico, psicológico e emocional da criança. São levadas em consideração as limitações e restrições que a criança possa apresentar decorrentes da patologia, ressaltando que a mesma tem toda liberdade de participar, ou não, do Projeto.

A busca de conhecimentos relativos à criança deve enfatizar as dimensões clínica e escolar levando-se em consideração que o hospital possui contexto, rotina e regras diferentes da escola. Ressalta-se a importância de atividades lúdicas não só relacionadas ao currículo e ao conteúdo ministrado na turma em que está matriculado, mas também a tudo que a mesma demanda enquanto sujeito em desenvolvimento. Para garantir melhor padronização na busca por essas informações, foi produzida no segundo semestre de 2009 uma ficha na qual se relata informações de identificação da criança (nome, sexo, data de nascimento, idade), dados escolares (nome da escola, ano, nome de professores, o que está aprendendo na escola, entre outros) e dados referentes à internação (data, diagnóstico, prognóstico).

É imprescindível o intercâmbio com instituições escolares para organizar o atendimento educacional especializado, esclarecendo a importância do vínculo escola - hospital e angariando informações sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados na escola durante a internação da criança. Solicita-se o envio de materiais para serem trabalhados no período de hospitalização e obtém-se informações sobre a metodologia de ensino da escola, o que é fundamental para que a criança não se confunda e que haja continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Questionar sobre eventuais dificuldades da criança, bem como suas potencialidades, coloca a escola como co-responsável pelo trabalho a ser desenvolvido com a mesma. Também cabe à escola estar solicitada à quaisquer esclarecimentos demandados tanto pela família, quanto pelos profissionais responsáveis durante a permanência no hospital.

O trabalho é realizado na sala de recreação infantil, sala essa que é utilizada para a realização de outros projetos, para assistirem televisão, bem como para as refeições. Há a presença dos pais ou responsáveis de todas as crianças que se dispuserem ou puderem participar. Em um primeiro momento é feita a apresentação das crianças e sugeridas atividades que possam ser trabalhadas em grupos ou quando necessário, o trabalho individual. É importante buscar o que a criança tem conhecimento a priori para que tal conteúdo seja trabalhado de forma motivante, possibilitando acrescentar novos conteúdos, expandindo seu repertório, visando o seu retorno à sala de aula e acompanhamento do currículo escolar.



O projeto visa ainda o trabalho desenvolvido com crianças impossibilitadas de ir até o local de atividades, algumas dessas encontram-se ainda em estado de isolamento de contato, ou isolamento respiratório, em geral tais pacientes se encontram mais sensibilizados, por serem privados do convívio social, com outros indivíduos na mesma situação de vulnerabilidade, contudo entende-se que estas têm grandes necessidades de participar de atividades, lúdicas, pedagógicas e ou ainda do contato com profissionais e estagiários de diversas áreas. Para essas procuramos levar os materiais como, brinquedos, jogos, livros, musicas, sempre tomando o cuidado para que os materiais estejam devidamente esterilizados. A equipe que trabalha junto a essas crianças deve sempre se ater as normas de biossegurança do hospital, contribuindo ao máximo com o bem estar dos pacientes e a integridade fisiológica do profissional.

O Projeto tem a duração de uma hora e trinta minutos, durante quatro dias da semana e busca-se trabalhar sempre com atividades que possam ser encerradas no mesmo dia, levando em consideração às vicissitudes do ambiente hospitalar. Em alguns casos, os estagiários formulam tarefas e materiais para que as crianças trabalhem mais tarde em seu leito, que serão recolhidos no dia seguinte e feita as devidas correções junto a criança, se necessário.

Na iminência da alta, fazem-se devolutivas na forma de relatórios e orientações para pais e escolas, destacando que os mesmos têm por dever dar continuidade ao processo educativo, bem como terapêutico, orientando-os sempre a ter um olhar integral sobre a criança como um sujeito em desenvolvimento contínuo procurando promover o bem-estar biopsicossocial. Ao regressar à escola, a criança que passou por um período longo de internação e/ou que será internado novamente em um espaço curto de tempo necessita ter suas necessidades educacionais especiais atendidas.

Há a realização de atividades com os familiares e acompanhantes dos pacientes da pediatria nos momentos em que eles estão no hospital. Busca-se, nesse serviço, promover uma parentalidade capaz de minimizar o sofrimento que a criança experimenta em decorrência da doença e das perdas associadas a ela. Esta demanda junto aos acompanhantes, partiu do desejo dos mesmos em ter alguma atividade, no período de internação dos infantes, viu-se nessa demanda uma grande oportunidade de salientar para os mesmos, como é importante seu papel no processo ensino-aprendizagem de seus filhos. Com os acompanhantes é realizado um acolhimento, com a coleta de informações, e a partir disso são desenvolvidos projetos formativos, atividades manuais,



grupos de discussões, sempre levando em consideração o saber que estes possuem o que possibilita uma troca com os demais acompanhantes.

Durante o ano, são realizadas festas que envolvem toda equipe de estagiários e profissionais das enfermarias da Pediatria do HU – UFJF e tem o intuito de promover momentos de recreação e de socialização, permitindo que as crianças se aproximem das experiências que tinham antes do período de internação. Como exemplo, podemos citar as festividades de Páscoa, Festa da Família, Festa da Criança e Festa de Natal. Todo o hospital é mobilizado, bem como diversos profissionais para que de melhor forma as crianças possam aproveitar esses momentos.

Para contribuir com o andamento do Projeto, diariamente é produzido um relatório de atividades, para que a equipe envolvida possa ter ciência do que foi realizado naquele dia, afim de melhor se preparar para os dias subsequentes, na objetividade de não perder a continuidade do trabalho. Tais relatórios diários permitem ainda seu arquivamento sistemático, o que facilita posteriores pesquisas e avaliações. Entre outras informações tais relatórios contêm dados acerca das crianças, tanto fisiológicos como pedagógicas, e ainda relatos de como tem sido os contatos com as escolas.

Conclusões:

O Projeto Hora de Aprender – Acompanhamento Pedagógico de Crianças Internadas e de seus Acompanhantes – possui, ainda, limitações. Contudo, é inquestionável o fato de que ele tem sido capaz de promover melhor qualidade de vida para as crianças atendidas nas Enfermarias de Pediatria do Hospital Universitário da UFJF.

Visto que o trabalho interdisciplinar demanda tempo e dedicação de várias áreas de saber, a equipe tem se dedicado a demonstrar a importância do mesmo no processo de hospitalização da criança e que tanto o intercâmbio de informações, quanto os momentos de discussão sobre cada criança, são importantes para a garantia de uma estadia hospitalar mais “tranquila” e um processo de recuperação mais rápido.

Atualmente, a interlocução com os profissionais de Serviço Social tem propiciado frutos, no que tange ao contato com as instituições escolares e o Conselho Tutelar, facilitando o trabalho diário. Todavia, no que se refere à comunicação com os profissionais e acadêmicos de medicina, enfermagem e outras áreas; ainda verifica-se dificuldades para o pleno exercício da interdisciplinaridade.



Sendo o hospital um lócus de atuação com características singulares em que o tempo tem suas peculiaridades, têm-se buscado desenvolver trabalhos mais rápidos e efetivos para evitar que se percam oportunidades únicas de intervir com a criança internada.

Uma dificuldade encontrada no trabalho é a comunicação com instituições de outros municípios, visto que, o Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora possui uma grande área de abrangência que abarca a Zona da Mata Mineira, visto que, Juiz de Fora é considerado um pólo regional de saúde, e nos casos de crianças internadas de outras localidades, nem sempre é possível receber materiais e até mesmo estabelecer um contato seguro, mesmo que seja por telefone. Outra limitação enfrentada no Projeto é devido à rotina hospitalar na qual as atividades são comumente interrompidas para realização de procedimentos clínicos, o que denota um entrave para a execução plena das atividades propostas.

Por fim, fica evidenciada a importância de se atentar para as necessidades psicoeducacionais das crianças em situação de internação, tendo em vista que o vínculo com a escola precisa ser reforçado, e não esquecido.

Referências:

Carvalho, A. M.; Begnis, J. G. (2006) Brincar em unidades de atendimento pediátrico: Aplicações e perspectivas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 109-117, jan.

Cordazzo, S. T. D. & Vieira, M. V. (2007) A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 89-101

Motta, A. B.; e Enumo, S. R. F. (2004) Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 19-28.



Rodrigues, M. C. (2008). Leitura de Histórias e sua Importância no Desenvolvimento Infantil. In A. J. G. Barbosa, L. M. Lourenço & M. M. P. E. Mota (Org.). *Desenvolvimento Psicossocial: temas em educação e saúde*. Campinas, SP: Alínea

Silva L. F.; Casseb L.; e Nascimento G. (2009) Pedagogia hospitalar: afinando a escuta. *Acessado em 14 de maio de 2011*
www.fortium.com.br/faculdadefortium.com.../Hospitalar_instituicoes.doc

Zardo, S. P., & Freitas, S. N. (2007) Educação em classes hospitalares: transformando ações e concepções à luz da teoria da complexidade. *Educar*, 30, 185-196.

Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (1990). Brasília
Recuperado em 15 de maio de 2011,
<http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/eca.htm>



IDENTIDADE E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

Viviane Alves de Oliveira Menezes*

IFRJ – *campus* Volta Redonda

viviane.menezes@ifrj.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, com algumas modificações, originou-se de material didático elaborado para o minicurso “Relação Professor – Aluno: uma Reflexão”, ministrado pela autora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – *campus* Volta Redonda, em 2010. Objetiva levar a uma reflexão acerca do relacionamento interpessoal entre professores e alunos, do ponto de vista da formação destes últimos para a vida em sociedade. Esta temática afigura-se como objeto de estudo em diferentes abordagens teóricas, como a de Vigotski (1994; 2009), o qual estabeleceu empiricamente a importância da interação social para o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem – o que inclui a relação entre professor e aluno. Sabe-se que a instituição escolar, além da educação – entendida como transmissão de conteúdos culturais universais –, desempenha outros papéis para a manutenção da ordem social. Dessa perspectiva, a relação professor-aluno tem papel relevante (Bohoslavsky, 1997), como veremos mais à frente. Para que se possa analisar como acontece essa interação no âmbito das escolas e suas implicações para a sociedade como um todo, seguiremos o percurso dos fatores psicológicos que nela interferem.

2. FATORES PSICOLÓGICOS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Nesta primeira parte, consideraremos a importância da constituição da identidade do educando no contexto escolar. Para tanto, abordar-se-ão os aspectos psicológicos da formação da identidade, para então explicar como esta se dá na interação entre professor e aluno.

* Psicóloga, graduada em psicologia pela Unesa (2005), pós-graduanda (lato sensu) em Psicopedagogia pelo UBM.



A **identidade**, o que nos permite responder à questão “Quem sou eu?”, é definida sobretudo pelo ponto de vista do outro, visto que o ser humano não existe como tal se não vive em sociedade. Os papéis sociais que desempenhamos (Ciampa, 2006) são sempre relativos ao outro, como, por exemplo, o papel de pai ou mãe só existe para nós se tivermos um filho.

Por depender dos outros com quem convivemos, a identidade não é estática, mas encontra-se em constante transformação, como salienta Ciampa:

“Até agora falamos das pessoas como se elas fossem de uma determinada forma e não se modificassem, o que é falso. [...] No mínimo, as pessoas ficam mais velhas: a criança se torna adulto; o adulto, ancião. [...] Há mudanças mais ou menos previsíveis, mais ou menos desejáveis, mais ou menos controláveis, mais ou menos... mudanças.” (ibid., p. 61)

As modificações em nosso eu, nossa identidade, dão-se, ao longo da vida, em grande medida, pelas percepções interindividuais e sociais – as quais, conforme assinala Ciampa (ibid.), são baseadas em valores pessoais e de classe social. Leite (1997), ao analisar exemplos de modificação de identidade em obras literárias, afirma que o indivíduo precisa da perspectiva alheia para construir seu eu, e que, por esse motivo, este se encontra sempre em busca do outro, ainda que a opinião deste último a seu respeito seja negativa (do ponto de vista dos valores). Por isso, um dos critérios para a identificação de alguém como psicótico (louco) consiste justamente no fato de esta pessoa não compartilhar do mesmo ponto de vista dos que o cercam (ibid.). Tal ponto de vista relaciona-se com o de Vigotski (2009), que – ao contrário de teóricos da época, como Freud e Piaget – considera a socialização da criança como essencial ao seu desenvolvimento, e não como aspecto externo e antagônico ao livre curso deste. Nas palavras do autor:

“A criança [para Piaget] não é considerada como uma parte do todo social, como um sujeito das relações sociais que, desde os seus primeiros dias de vida, participa da vida social daquele todo a que ela pertence. O social é visto como algo situado fora da criança, que a pressiona e reprime os seus próprios modos de pensamento.” (ibid., p. 80).

Vigotski, portanto (ibid.), apresenta uma contribuição original ao pensamento de seu tempo, ao sustentar a tese de que a socialização é intrínseca ao desenvolvimento do indivíduo, abandonando a visão estritamente biológica de seus contemporâneos em favor de uma concepção integradora dos aspectos sócio-históricos do ser humano, a qual trará implicações significativas para as teorias do desenvolvimento e da Educação.

Considerando-se que, para Vigotski, a internalização do pensamento e da linguagem deve ser mediada por outrem (op. cit., 1994), podemos inferir que estas proposições corroboram a ideia da identidade como fenômeno social, visto que, para este autor, as atividades intelectuais mediadas por signos – como os linguísticos – são apreendidas pela interação social (ibid.). Ele ressalta a relevância deste fato ao demonstrar empiricamente o conceito de zona de desenvolvimento proximal²⁴⁸ e suas implicações para a aprendizagem: ao defender a tese de que a criança deve aprender em colaboração com o professor e colegas, lançou as bases para uma mudança de paradigma na Educação, a qual leva o educador a refletir sobre seu relacionamento com o aluno, como veremos adiante.

Assim, como vimos, a identidade não é apenas um fenômeno individual, mas *social* (Ciampa, op. cit.). Entretanto, segundo este autor, a identidade é vista como permanente para aquele que a encarna, retirando desta seu caráter sócio-histórico (ibid.). Por exemplo, a identidade do professor, entendida como uma série de características inerentes a esse papel, dificilmente será modificada para um professor específico enquanto este assumi-la como imutável.

Essa concepção da identidade como permanência, que leva o ser humano a desconsiderar sua historicidade²⁴⁹, é prejudicial à transformação da sociedade como um todo, por patologizar a contradição e a mudança (ibid.).

Leite (op. cit.) enfatiza os prejuízos dessa visão a-histórica nas relações interpessoais. Segundo ele, a percepção de preferência ou antipatia que nos une ou afasta de determinadas pessoas²⁵⁰ dificilmente é modificada, já que qualquer atitude da pessoa tenderá a ser explicada de acordo com *nossa* simpatia ou antipatia por ela. Nas palavras do autor:

²⁴⁸ Para aprofundamento deste conceito, cf. Vigotski, 1994, p.p. 109 e segs.

²⁴⁹ Cf. Vigotski (op. cit.) sobre a importância da historicidade no desenvolvimento do intelecto humano.

²⁵⁰ As causas de tal percepção encontram diversas explicações nas diferentes teorias psicológicas; entretanto, foge aos objetivos deste artigo detalhá-las.



“Como evitamos entrar em contato com as pessoas pelas quais temos antipatia, elas não têm possibilidade de exibir qualidades que talvez chegássemos a admirar; quando o fazem, nossa tendência é dar uma interpretação que elimina seu conteúdo favorável.” (ibid., p. 311)

Este aspecto das relações interpessoais torna-se extremamente importante – e pernicioso, dependendo de como for manejado. Entretanto, não cabe nos limites deste trabalho analisar os mecanismos de identificação que se processam no aluno em relação a seu professor, sob um foco psicodinâmico. O objetivo aqui é de abordar o tema a partir da perspectiva do professor e de sua atuação em sala de aula. Com essa finalidade, tomaremos as considerações de Leite (ibid.) sobre o assunto.

Este autor ressalta que o sistema escolar tem como característica ser dirigido para as massas, em detrimento do aluno como indivíduo. Consequentemente, a maioria dos alunos não recebe atenção personalizada do professor, somente a recebendo, conforme o autor (ibid.), em duas situações extremas: quando se destaca pela capacidade intelectual ou quando personifica o que a escola condena – indisciplina, dificuldades de aprendizagem etc. Os alunos que não se encaixam em nenhum dos dois casos são privados da identificação – positiva ou negativa – com a figura do professor. Leite alerta sobre o papel do professor nessa interação:

“Esse processo não seria, talvez, tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias. Mas todos os professores sabem que manter tal neutralidade é processo difícil, obtido à custa de muito esforço e muita autocrítica. Quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias – e essa relação afetiva, geralmente inconsciente, marca os seus alunos.” (ibid., p. 310)

A identificação das qualidades dos alunos pelo professor, seja sob o aspecto de aceitação ou rejeição daquelas, faz com que os alunos se esforcem – ainda que inconscientemente – para apresentar as características acentuadas pelo professor (ibid.). Portanto, os alunos considerados por aquele como “bons” tenderão a exibir essas características como forma de confirmar o ponto de vista do professor; assim como os “maus alunos”.



Leite (ibid.) assevera que tal processo seria inofensivo ao aluno se o professor e a escola não fossem importantes fatores de identificação para o estudante. Em nosso contexto sócio-histórico, a escola, conforme o autor (ibid.), serve de parâmetro para a avaliação de traços comportamentais socialmente valorizados, como a inteligência – entendida como a habilidade de responder às questões propostas pela escola – e o conformismo social.

Decorrente dessa valorização exacerbada, os estudantes que não se adaptam a esse padrão tendem a uma identificação com os valores opostos, a fim de não serem ignorados pelo professor. A situação daqueles adequados ao modelo escolar não é menos patológica: vivem em estado de angústia para corresponder *sempre* à identificação fornecida pelo professor, como representante da instituição escolar (ibid.). Tal fato é correlacionado ao que vimos no item anterior, sobre a formação da identidade a partir do referencial de outrem. Acrescente-se aqui a influência das figuras *significativas* – como exemplos podem ser citados os pais e os professores – como primeiras referências para a constituição dessa identidade (ibid.; Ciampa, op. cit.).

Como a relação professor-aluno pode ser manejada de forma que as qualidades de cada aluno sejam valorizadas, independente das expectativas acadêmicas e sociais? Para responder a esta questão, devemos considerar as relações de poder que se estabelecem entre professores e alunos e suas implicações para a inserção social destes últimos.

Por mais que a ideologia das sociedades liberais queira convencer-nos de que as habilidades intelectuais são socialmente valorizadas, os fatos desmentem tal assertiva a todo momento: vide o salário dos professores e a empregabilidade que depende de outros fatores além da pura capacidade mental. Os professores, como categoria socialmente desprestigiada, apegam-se, segundo Zuin (2003), ao exercício do poder sobre seus alunos, como forma de resgatar esse prestígio social. Por esse motivo, historicamente os educadores recorreram a diferentes formas de coerção sobre seus educandos, avalizados, até muito pouco tempo, pelos teóricos e filósofos da Educação. Embora esse poder coercitivo tenha sofrido transformações ao longo dos séculos, indo do emprego da força física às formas mais sutis de violência psicológica, seu fim continua o mesmo: conformar – no sentido de por em uma forma – o aprendiz às normas sociais. Zuin (ibid.) cita Comênio, filósofo do século XVII, considerado o pai da Pedagogia moderna, como pioneiro na defesa da substituição dos castigos físicos pelos psicológicos – humilhação, deboche – bem como indução dos demais alunos a



aplicarem os mesmos castigos, de maneira que cada estudante passe a temer o simples olhar de reprovação de professor e pares.

Tais formas mais “eficientes” de punição – porque permitem a internalização da norma pelo aluno, através do medo da sanção – ensejam a formação de indivíduos passivos e conformados com a situação escolar e social. Os alunos, na visão de Zuin (ibid.), tornam-se continuadores desse paradigma de relações de dominação, ao exercê-la da mesma forma com seus colegas ou futuros alunos (os que vêm a ser professores). O autor exemplifica tal fato com as “aulas-trote” comumente promovidas por universitários veteranos:

“Nessa ‘aula’ que os alunos veteranos ministram aos seus calouros, não por acaso com a conivência dos professores e da universidade, o veterano que se faz de professor e humilha os novatos com bordões autoritários, tais como a ameaça de reprovação, caso o aluno se atrase para a aula, atualiza, ainda que de forma caricata, as mesmas reclamações que os alunos têm de seus professores durante o cotidiano universitário, tal como a falta de diálogo entre os professores e os próprios alunos sobre o conteúdo da disciplina, por exemplo.

A identificação masoquista dos veteranos que abraçam efusivamente os apavorados calouros no final da aula-trote já acena para a legitimação da vingança sádica desses calouros que, no próximo ano, poderão se desferrar da humilhação recebida, na condição de veteranos, nos futuros ingressantes de seus cursos. A aula-trote, que deveria ser um engodo, revela-se uma antecipação daquilo que os calouros vão receber, ainda que de forma mais dissimulada, de seus professores durante o cotidiano universitário. Os alunos veteranos aprenderam muito bem a lição sadomasoquista ensinada por seus mestres: ‘Suporte com firmeza a sua humilhação, pois você certamente se vingará no próprio colega a dor que teve que reprimir’.” (ibid., p. 425)

Obviamente, não é nossa intenção acusar os professores de sadismo puro e simples, senão de ressaltar que estes, tal como corriqueiramente exercem sua autoridade, nada mais são do que mecanismos de perpetuação de um *status quo*. Leite (op. cit.) lembra-nos que vivemos em uma sociedade marcadamente competitiva, onde cada indivíduo aprende desde cedo – e a escola tem um papel fundamental nisso – a se responsabilizar por seu sucesso ou fracasso. Um olhar mais apurado mostra como o



sucesso depende, muitas vezes, de variáveis que fogem ao controle de cada um, porém, para este autor (ibid.), admitir tal fato levaria ao fim da sociedade capitalista, a qual tem esta ideologia como um de seus alicerces.

A fim de analisarmos as implicações das formas de interação professor-aluno para a manutenção ou superação de uma determinada visão social, passaremos a contar, entre outros, com o ponto de vista de Zuin (op. cit.), para quem a escola e, por conseguinte, a relação entre professores e alunos, é estruturada de forma a moldar os estudantes para a vida segundo o modo capitalista de produção. Assim, mais do que conhecimentos, a escola transmite regras de conduta para a inserção em uma determinada sociedade.

Dentre os diversos mecanismos de treinamento das condutas socialmente esperadas, a relação professor-aluno comparece como privilegiada, pois, de acordo com Bohoslavsky (op. cit.), o professor é quem determina os parâmetros dessa interação, em conformidade com as expectativas sociais. Segundo o autor (ibid.), as relações interpessoais podem acontecer segundo três tipos de vínculo: de *dependência*, de *cooperação* e de *competição*²⁵¹. Destes, o vínculo predominante entre professores e alunos – pelo menos em um modelo tradicional de educação – é o de dependência dos segundos em relação aos primeiros, devido a estes serem considerados os *detentores do saber*. O professor, na concepção de Bohoslavsky (ibid.), assume para si a tarefa de estabelecer a comunicação possível com o aluno, determinando, por exemplo, os momentos de este participar das aulas. O autor ainda ressalta que isto ocorre ainda que a pedagogia contemporânea preconize a maior participação do aprendiz no processo educacional, já que o professor continua a determinar *como* o aluno deve interagir.

Essa introjeção da forma tradicional de aprender, pelo fato de ser inculcada desde a infância, faz-se sentir em todos os níveis do ensino. Farber (citado por Bohoslavsky, ibid., p.p. 360-361) aponta, de forma ácida, os efeitos desse modo de educar em universitários:

“[...] espera-se que um aluno da Cal State saiba qual é o seu lugar: chama aos membros de faculdade de senhor, doutor ou professor; sorri e passeia à porta da sala do professor enquanto espera permissão para entrar; a faculdade lhe diz que curso seguir,

²⁵¹ Apoiado em uma visão psicodinâmica do ser humano, Bohoslavsky (ibid.) localiza a origem dos três tipos de vínculo na *família*, a qual, segundo ele, é o primeiro contexto de socialização humana, servindo de base para interações mais complexas.



lhe diz o que ler, o que escrever e, frequentemente, onde fixar as margens de sua máquina de escrever; dizem-lhe o que é verdade e o que não é. Alguns professores afirmam que incentivam as discordâncias, mas quase sempre mentem e os alunos o sabem. ‘Diga ao homem o que ele quer ouvir ou caia fora do curso.’

[...] Hoje outro professor começou informando à sua classe que não gosta de barbas, bigodes, rapazes com cabelos compridos e moças de calças compridas e que não tolerará nenhuma destas coisas em sua classe. No entanto, mais desalentador que este enfoque estilo Auschwitz da educação é o fato de os alunos o aceitarem; não passaram por doze anos de escola pública em vão; talvez esta seja a única coisa que realmente aprenderam nestes doze anos: esqueceram a álgebra, têm uma idéia irremediavelmente vaga de química e física, acabaram por temer e odiar a literatura, escrevem como se tivessem passado por uma lobotomia mas, Jesus, como obedecem bem a ordens! Portanto, a escola equivale a um curso de doze anos de ‘como ser escravo’, para crianças brancas e negras, sem distinção.

De que outra maneira explicar o que vejo numa classe de primeiro ano? Têm a mentalidade dos escravos, obsequiosa e bajuladora na superfície, hostil e resistente no fundo. Entre outras coisas, nas escolas ocorre muito pouca educação. Como poderia ser de outro modo? Não se podem educar escravos, apenas amestrá-los ou – usando uma palavra mais horrível e adequada – só se pode programá-los.”

Bohoslavsky (ibid.) salienta que as tentativas de modificar tal estado de coisas esbarram em três dificuldades. A primeira é a resistência do professor em abandonar o posto de ideal de eu para seus alunos, no momento em que estes descobrem que aquele não detém o saber (e o poder) absoluto (ibid.; Zuin, op. cit.). A segunda é a oposição dos próprios alunos às mudanças, visto que foram condicionados, como observamos acima, a acatar a autoridade e o saber do professor. E, finalmente, existe a oposição da instituição escolar, reflexo da sociedade como um todo, a qual encontra estratégias de conservação da forma tradicional de ensinar.

A análise sobre esses empecilhos à transformação educacional será empreendida em nosso próximo item, quando discorreremos sobre as mudanças possíveis para a interação entre professor e aluno. Neste momento, veremos como o professor, como representante da escola, contribui para manter o conhecimento já adquirido, em vez de estimular a busca de novos conhecimentos.



Esta conservação do já conhecido reflete-se na postura docente de esperar respostas prontas de seus alunos, respostas essas determinadas por uma concepção ideológica específica, da qual o professor compartilha. Isto, nas palavras de Bohoslavsky (op. cit.), é prejudicial á formação de um espírito crítico, afinal,

“[...] a estrutura acadêmica funciona muitas vezes como um empecilho à investigação ou, no mínimo, como um sério obstáculo ao desenvolvimento das atitudes que, de um ponto de vista psicológico, deveriam definir um pesquisador (desconfiança diante do óbvio, do que é ‘natural’ ou ‘deve ser’ e, portanto, antidogmatismo radical, honestidade intelectual e compromisso social).” (ibid., p.p. 366-367)

Pode-se notar como é fundamental para o desenvolvimento do saber suscitar uma atitude de dúvida e investigação naqueles que serão os futuros pesquisadores: os alunos de hoje.

3. ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS PARA UMA RELAÇÃO DESIGUAL

Ao longo da primeira parte do trabalho, pode-se problematizar o vínculo dinâmico entre professor e aluno como origem de modos de ser alienados e conservadores, os quais convêm à sociedade, tal como esta se estrutura atualmente (ibid.; Zuin, op. cit.). Também foram abordados os aspectos psicológicos dessa relação, especialmente no que concerne à constituição da identidade do aprendiz – considerando identidade como uma construção sócio-histórica (Ciampa, op. cit.; Leite, op. cit.). Agora é o momento de refletir sobre a prática docente a partir desses referenciais.

Para tanto, além dos autores já citados, tomaremos as idéias de Garcia (1997) sobre este tema. Este autor relata uma experiência com uma turma de licenciandos, tentando aplicar as concepções de Paulo Freire sobre a *educação libertadora*. Em primeiro lugar, é interessante observar que esta vivência, conforme relatada pelo autor (ibid.), corrobora a fala de Bohoslavsky (op. cit.) sobre as dificuldades de transformação da pedagogia tradicional: Garcia situa o principal foco de resistência à mudança nos próprios alunos, os quais, segundo ele (op. cit.), solicitavam a todo momento que o professor voltasse a conduzir as aulas da maneira tradicional. É possível, neste caso, levantar a hipótese – seguindo o caminho de Bohoslavsky (op. cit.)



– de que o aluno deseja restabelecer a segurança interna proporcionada pela manutenção de um sistema já familiar a ele.

Garcia (op. cit.) retoma o conceito de vínculo dependente elaborado por Bohoslavsky (op. cit.) e afirma que, embora um grau de dependência seja necessário ao estabelecimento de um vínculo com o educador, a meta da educação escolar, numa concepção libertadora, deve ser a de romper progressivamente com essa dependência. Isto é importante, entre outros, para formar sujeitos propensos à pesquisa (ver item 2.4, acima).

No entanto, a exemplo de outros autores (Ciampa, op. cit.; Leite, op. cit.; Zuin, op. cit.; Bohoslavsky, op. cit.), Garcia (op. cit.) destaca o papel ideológico da instituição escolar, como espelho da sociedade mais ampla. Nisso, este autor diminui inclusive a responsabilidade – ou será culpa? – do professor nesse estado de coisas, afirmando que o vínculo autoritário com os alunos não é fruto somente de má preparação didática do professor, mas da inserção deste em um sistema educacional opressor. Tal sistema reluta em admitir novas concepções educacionais, o que pode ser verificado na exigência de aplicação de provas aos alunos, por exemplo (ibid.; Bohoslavsky, op. cit.).

Para fazer frente a esse engessamento da prática educativa, não basta, segundo Garcia (op. cit.), modificar as metodologias e conteúdos de ensino sem mudar a própria concepção do ensinar e do aprender. Por este motivo o autor afirma: “É lamentável presenciar docentes *inovadores* [grifo do autor] em suas aulas magistrais ensinando Paulo Freire e os alunos tomando nota...” (ibid., p. 387).

Pelo que pudemos discutir até aqui, é essencial que os profissionais da Educação considerem a importância da relação professor-aluno, pois esta é o primeiro passo para uma prática que pretenda libertar o aprendiz dos ditames ideológicos, no caminho de uma atuação crítica e consciente no mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho é contribuir para a reflexão da relação professor – aluno a partir de uma abordagem psicológica, lembrando que a postura do professor pode e deve contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Frise-se que é de extrema relevância ao professor ter consciência de que sua postura nunca é neutra. Como foi analisado, os gestos afetivos e postura do



professor repercutem na vida dos alunos. É importante ainda destacar que a educação tem a política como característica inerente à sua natureza pedagógica. O fracasso educacional muitas vezes está relacionado a fatores intra e interindividuais, mas não podemos nos esquecer de que muitas das vezes, estando o professor alheio ao seu papel político-pedagógico, fica ele à mercê de teorias não-críticas e desvinculadas do contexto histórico, que de certa forma não contribuem para a transformação social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHOSLAVSKY, R. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, M. H. S. (org.) (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3.ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (orgs.) (2006). *Psicologia social: o homem em movimento* (13. ed.). São Paulo: Brasiliense.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador: uma experiência de formação docente. In: PATTO, M. H. S. (org.) (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3.ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (org.) (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3.ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIGOTSKI, L. S. (1994). *A formação social da mente* (5.ed.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2.ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

ZUIN, A. A. S. (2003). *Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores*. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 417-427. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 de julho de 2010.



IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO DE CONSULTORIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL EM MANAUS

Marly Rodrigues Paixão da Costa – Uninorte-Laureate
(marly_paixao@hotmail.com)

Eliana Maria Girão Moraes - Uninorte-Laureate, (e_girao@hotmail.com);

Isabel Albuquerque da Silva Cordeiro - Uninorte-Laureate
(isabel18bel@hotmail.com);

Meiry Lane Soares de Oliveira - Uninorte-Laureate
(oliveira.meiry@gmail.com);

Roberta da Costa Pinheiro- Uninorte-Laureate.
(bpinheirodias@hotmail.com).

RESUMO

A modalidade de atuação da Psicologia Escolar/Educacional, segundo um modelo de consultoria, tem sua origem a partir das necessidades de uma sociedade que percebe a importância e a contribuição da Psicologia, mas que não possui na maioria das suas escolas esse profissional. Tal proposta tinha e tem por finalidade auxiliar na implementação de propostas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem. Após congressos educacionais e várias pesquisas, entre elas as de Wechsler, publicadas em sua obra denominada Consultoria Escolar: Características Básicas, em 1989, se deu início um novo conceito de atuação em psicologia escolar, no qual o psicólogo adentra instituições educacionais como consultor em psicologia educacional, por solicitação da própria escola com o intuito de propor resolução para uma questão específica. Baseando-se nesses pressupostos e percebendo um número reduzido de profissionais na área de Psicologia na cidade de Manaus, o Serviço de Psicologia Aplicada – SPA do Uninorte/Laureate implanta no ano de 2010 a Consultoria em PEE e inicia um trabalho realizado a partir da prestação de serviços de assessoria a instituições de ensino, realizando diagnósticos, propostas e intervenções nas escolas consultadas. O primeiro passo foi a elaboração de um projeto de estruturação e funcionamento da consultoria, posteriormente foi realizada a seleção dos estagiários que apresentassem perfil para



consultoria: domínio teórico, iniciativa, autonomia e criatividade. Em seguida, iniciaram-se os estudos e discussões a respeito dos materiais teóricos disponíveis a fim de elucidar conceitos sobre o funcionamento da consultoria e adaptá-los para a realidade amazonense. Estabeleceu-se que os serviços oferecidos seriam: Assessorias; Diagnóstico Escolar visando identificar as necessidades da instituição; Programas de Motivação; Atividades de intervenção grupal; Palestras com pais, alunos, funcionários, professores; Orientação vocacional e profissional; Oficinas educativas de Psicomotricidade; Hábitos de estímulo aos estudos; Criação de brinquedoteca; Cursos de aprimoramento de habilidade para educadores, dentre outras necessidades que poderiam surgir em função das peculiaridades de cada escola. No princípio, os estagiários do 7º período do curso de Psicologia, sob a supervisão da psicóloga responsável pela consultoria, fizeram a divulgação do Serviço nas instituições de ensino adjacentes ao SPA, consultando a demanda específica de cada instituição. Neste momento, ouviram-se as queixas incipientes de cada escola que falavam sobre: depredação escolar, sexualidade precoce e agressividade exarcebada apresentadas por crianças de 03 a 06 anos de idade, e desmotivação de professores. Direcionaram-se então, as atividades para observações e aplicação de questionários para o levantamento de dados a fim de confirmar as problemáticas em questão. Em seguida, elaborou-se um plano de ação envolvendo gestores, colaboradores, professores, pais e alunos das escolas, e para cada grupo foi realizado um momento distinto, adequando os trabalhos às idades, potencialidades e responsabilidades, visando facilitar o processo de ensino-aprendizagem, além de auxiliar o desenvolvimento e ajustamento cognitivo e sócio-emocional. Como feedback dessas ações foi possível perceber modificações significativas no funcionamento das escolas consultadas, beneficiando tanto a comunidade escolar consultada como também os estagiários que vivenciaram uma nova forma de atuação dentro da Psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar; Consultoria; Manaus.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho retrata o pioneirismo do serviço prestado pela Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional, vinculada ao Serviço de Psicologia



Aplicada – SPA do UNINORTE- LAUREATE na cidade de Manaus. É conhecida como Psicologia Escolar/Educacional porque compreende as noções psicológicas conectadas com educação, considerando não só a educação formal, mas também as práticas (WECHSLER, 2001).

Esse tipo de atividade tornou-se um desafio inicialmente, e após sucessivas intervenções em diversas escolas da cidade, tem alcançado significativo sucesso em todas as suas empreitadas. Vivenciaram-se também alguns desafios durante as abordagens nas escolas ao serem oferecidos os serviços da Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional. Foram realizadas observações, planejamentos, intervenções nas escolas de educação infantil, Ensino Fundamental e Médio e para finalizar o processo, foram aplicados questionários para avaliação dos serviços prestados.

O trabalho tem como objetivo apresentar o papel da Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional diante das demandas apresentadas por cada escola consultada e destacar os desafios e conquistas vivenciados ao longo do ano de 2010. Utilizou-se para o trabalho inicial, a elaboração de folder para a divulgação da consultoria nas escolas. Depois das parcerias firmadas, foram feitas observações *in loco*, posteriormente, em supervisão local com a professora e psicóloga responsável pela Consultoria tais observações foram discutidas e foram realizadas pesquisas sobre as possíveis temáticas a serem trabalhadas para as futuras intervenções nas escolas.

Dentre os métodos e técnicas, utilizaram-se dinâmicas com as crianças e jovens, vídeos infantis, jogos lúdicos, aplicações de questionários com pais e professores para o levantamento de informações, e palestras com pais, professores e atendentes de creche.

Após divulgação do serviço da consultoria, firmaram-se parcerias com três escolas localizadas no centro da cidade de Manaus, e através disso, pode-se fazer as observações e atender às escolas diante das problemáticas percebidas durante as visitas das mesmas. Realizaram-se ações específicas com pais, professores, crianças e jovens conforme as necessidades de cada grupo, e seguindo um planejamento para cada intervenção.

Como finalização do processo de intervenção da consultoria, procederam-se as avaliações a respeito das intervenções, e pode-se verificar através dos resultados coletados em função dos comportamentos modificados nas crianças e na satisfação dos pais, professores e gestores em relação às ações realizadas e às modificações em todos



os segmentos da escola o que pode ser verificado a partir dos questionários aplicados com os professores.

A Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional amadureceu diante dos desafios e conquistas encontrados no decorrer das atividades, das aberturas e resistências das escolas, pais, professores e alunos, auxiliaram no fortalecimento, ampliação e solidificação de uma visão e prática profissional de Psicologia Escolar nas instituições de ensino e de fazer o melhor para atender aos nossos clientes através da qualidade dos trabalhos e também do cumprimento de prazos estabelecidos.

CONSULTORIA

Um trabalho de consultoria é uma relação de interação que envolve um trabalho de ajuda para a solução de problemas, pois um dos atributos do consultor é o de formar outros líderes, portanto, o consultor tem que possuir características de um líder, ter um papel de inspiração para as pessoas, se envolver no processo e dinâmica do trabalho. O consultor irá atuar como educar no sentido de formar, desenvolver pessoas para que caminhem sozinhas depois de um tempo de ajuda. É também papel do consultor fortalecer e descobrir potencialidades na instituição para solidificar o trabalho em equipe, sabendo criar uma correlação entre as tarefas que solicita e o objetivo final da instituição.

Ainda, o consultor pode ser caracterizado como uma pessoa que têm influência sobre as outras pessoas, grupos e instituições, por sua habilidade, postura e posição. Porém, ele não têm o poder direto de produzir mudanças ou programas de implementações. Também numa dimensão educacional, o papel do consultor é de mostrar caminhos para a decisão do cliente, e não de oferecer respostas prontas para os problemas. Com esse olhar, o consultor é alguém que recomenda, orienta e não possui poder de decisão na implantação de mudanças (BLOCK, 1991, p. 26).

No processo de consultoria é imprescindível criar uma cultura de trabalho em equipe, que permita a delegação de tarefas e tomada de decisões para não sobrecarregar a direção. O trabalho que deve ser realizado pela consultoria em relação à avaliação é superar a idéia e a cultura de que a avaliação é punitiva. O desafio é implementar e



fortificar um sistema de avaliação para um crescimento na qualidade do ensino, com o objetivo de perceber os pontos fracos para fortificá-los.

A Consultoria em Psicologia Escolar é uma nova modalidade na cidade de Manaus que se destina a assessorar instituições de ensino, executando intervenções para o melhor funcionamento de processos que beneficiem e desenvolvam o processo ensino-aprendizagem.

O Psicólogo Educacional Escolar – PEE tem a possibilidade de poder realizar a atividade de consultor dentro das instituições, visando encontrar na escola, múltiplas questões a serem observadas, para que se possam elaborar planos de ação que possibilitarão futuras intervenções.

A atuação do PEE na consultoria, finda por ser multifuncional, proporcionando, assim, a possibilidade de fazer com que o sujeito se perceba e se adapte ao seu ambiente, seja ele o diretor, o professor, o aluno ou funcionário da instituição. O objetivo é oferecer às instituições que não dispõem do profissional de psicologia, através da atuação dos estagiários supervisionados por Professores Psicólogos, serviços gratuitos e de qualidade que visam auxiliar a escola a desempenhar da melhor forma suas atividades.

ATIVIDADES DA CONSULTORIA ESCOLAR-EDUCACIONAL

No livro Consultoria em Psicologia Escolar-Educacional organizado por Silva (2009), encontram-se relatos que vislumbram uma Psicologia Escolar/Educacional que em tempos hodiernos deixa de ser vista como “a ciência que diagnostica e trata doenças mentais”, assumindo o importante papel de descobrir as causas dos problemas que interferem no desenvolvimento escolar, onde posteriormente, possa ser aplicada a devida intervenção, apoiando e implementando novas políticas ou programas de qualidade e desenvolvimento escolar juntamente com a instituição.

A entrada do profissional de psicologia junto à escola possibilita a integração psicologia-escola onde ambas poderão adquirir novas e importantes experiências, sendo que o psicólogo atuando como consultor, tem a possibilidade de prestar serviços pontuais em várias instituições sem que tenha algum vínculo empregatício com elas. A oportunidade de se conhecer múltiplas realidades tende a ampliar o leque de questões a serem observadas e assessoradas pelo consultor.



Segundo Almeida (2006), o psicólogo que atua em organizações educacionais como consultor, tende buscar as melhores estratégias para sanar as problemáticas da instituição onde:

[...] consideramos caber ao psicólogo planejar, junto à comunidade escolar, as ações correspondentes a cada um dos momentos de trabalho, coordenar as ações em nível global, monitorar a evolução do trabalho, dar *feedback*, promover espaços para resolução de conflitos e a busca continua de soluções, assim com incentivar a avaliação processual dos resultados que vão sendo obtidos (p. 118).

A autora relata que as funções do consultor educacional são basicamente conhecer a Psicologia Educacional para implementação de propostas pedagógicas.

É importante salientar, que a instituição irá ser avaliada como um todo, a dinâmica que move o grupo, como este grupo de pessoas de uma mesma instituição reage perante à problemática pontuada.

Quanto à importância da dinâmica grupal, Militão (1999, p. 16), ressaltam que “Na dinâmica de grupo o comportamento e as atitudes individuais serão mudados num trabalho de grupo [...], por sentirem e por observarem processos que eles aprenderão a conceituar.” Neste aspecto, o consultor deve estar sempre atento aos resultados que irão surgindo em todo o grupo ao longo do processo. Pois em nossa prática dentro da instituição, percebe-se que existe um grande desejo de todos os que participam direta ou indiretamente das ações, em conhecer os resultados finais.

OS PRIMÓRDIOS DA CONSULTORIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL EM MANAUS

Percebendo um número reduzido de profissionais da área de Psicologia Escolar na cidade de Manaus e uma ampla demanda de instituições de ensino desprovidas do psicólogo, o Serviço de Psicologia Aplicada – SPA do Uninorte/Laureate implanta no ano de 2010 a Consultoria em PEE e dá início a um trabalho realizado a partir da prestação de serviços de assessoria a instituições de ensino, realizando diagnósticos, propostas e intervenções nas escolas consultadas.

Inicialmente, elaborou-se um projeto de estruturação e funcionamento da Consultoria mediante pesquisas de uma equipe de psicólogos, visando tornar legítimo o



que até então se apresentava apenas como proposta de uma nova área de atuação do profissional de psicologia, sendo designada para tal, uma professora psicóloga como responsável a iniciar o funcionamento da Consultoria. Posteriormente foi realizada a seleção de estagiários cursando o 7º período na instituição, que apresentassem o perfil para consultoria, ou seja, domínio teórico, iniciativa, autonomia e criatividade.

Após a seleção de quatro estagiárias, realizou-se um estudo bibliográfico amplo sobre a prática do consultor em psicologia escolar, assim como a diferenciação do psicólogo escolar fixo na instituição e do consultor designado a prestar serviços de forma pontual. Com base neste estudo, foram delimitados serviços que seriam oferecidos às instituições de ensino, mediante a capacitação da equipe de Consultoria. Sendo necessário pensar em algo que leve em consideração a importância da psicologia dentro do contexto educacional,

[...] como uma ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos, e a psicologia escolar como alternativa para compreensão de processos psicossociais presentes no contexto educativo, são propostas que ajudarão a construir os processos de transformação qualitativa da escola, na promoção do bem estar das pessoas e comunidades. (GUZZO, 2009, p. 87).

Visando oferecer a tais instituições atividades que promovam o bem-estar institucional, bem como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ofereceu-se os seguintes serviços: Assessorias e Consultorias; Diagnóstico Escolar visando identificar as reais necessidades da instituição; Programas Motivacionais; Atividades de Intervenção Grupal; Palestras com pais, alunos, funcionários, professores; Oficinas Educativas de Psicomotricidade (Educação Infantil); Hábitos de Estímulo aos Estudos Criação da Brinquedoteca; Cursos de Aprimoramento de Habilidade para educadores; Teorias de Desenvolvimento; Relacionamento Inter-pessoal; O Papel do professor na Educação; Estratégias Lúdicas; Resolução de Conflitos; Dentre outros.

Para apresentar os serviços da consultoria as escolas Estaduais, Municipais e Filantrópicas do Centro da Cidade de Manaus, foi elaborado material de divulgação pelas estagiárias, que visitaram tais escolas oferecendo as propostas elaboradas aos seus devidos gestores.

PRIMEIROS CLIENTES



Foram selecionadas previamente duas Instituições Educacionais visitadas na fase de divulgação, com base nas demandas apresentadas. Sendo que estas visitas auxiliaram na compreensão das estagiárias para adequar a dinâmica necessária a cada uma das instituições.

Os clientes selecionados foram uma Escola Estadual de Ensino Médio e uma Creche-Escola com fins filantrópicos.

- **AÇÃO INTERVENTIVA NA CRECHE-ESCOLA**

Durante a visita inicial a esta instituição, pesquisou-se a problemática mais emergente a ser trabalhada, onde a gestora apresentou como tal, a manifestação exacerbada da sexualidade infantil, com um grupo de crianças na faixa etária de 02 a 06 anos de idade, uma vez que algumas manifestações de comportamentos com conotações de expressão de sexualidade precoce tem surgido ao longo do ano letivo.

Para o levantamento de dados, aplicou-se dinâmicas de grupos, questionários para pais e professores, a fim de verificar a dimensão da problemática levantada para a elaboração do projeto interventivo concernente à realidade institucional.

Após visitas, questionários e dinâmicas aplicadas, percebeu-se que em cada turma existe ao menos um caso de criança que apresenta comportamentos erotizados, o que muitas vezes, induz o mesmo comportamento em outras crianças. A família e a escola estão envolvidos na educação da criança, todos têm que trabalhar em prol de benefícios da criança para que ela desenvolva de forma saudável. Visto que, consoante Papalia (2006, p. 73) “A teoria da aprendizagem social sustenta que as crianças, em especial, aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos.”, ou seja, as crianças percebem todos os comportamentos emitidos pelos seus pais, irmãos, professores e amigos de sala de aula. E se estudos comprovam que a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano, e se esta for estimulada indevidamente, conseqüentemente, se mostrará de forma acentuada.

Sendo assim, tornou-se necessário a realização de estratégias para amenizar a situação, como também auxiliar, através de orientações, a comunidade da instituição a lidar com determinados comportamentos. Paralelamente, realizou-se a aplicação de dinâmicas com o intuito de orientar as crianças sobre o próprio corpo, foi possível ensiná-las a lidar com a energia que dele emana. Ocorreu a aprendizagem para



os primeiros passos de uma sexualidade saudável dentro das necessidades e curiosidades infantis.

As ações iniciais foram apresentadas em forma de proposta à direção local, as quais obtiveram sua aprovação, sendo agendada uma data específica para a aplicação das respectivas atividades com os grupos da Escola. As palestras e dinâmicas desenvolvidas pelas estagiárias foram de acordo com o público alvo e suas características já observadas.

Na visão de Silva (2009), a intervenção psicopedagógica através de palestras e dinâmicas, tem a intenção de formar um elo de ligação entre pontos fragmentados, criando mecanismos que irão auxiliar cognitivamente na transformação do sujeito e o meio em que está inserido, criando vínculos afetivos e melhor comunicação entre as partes envolvidas, que a partir da percepção, poderão em dado momento, continuar o processo por si mesmos.

Consoante Silva (2009), o objetivo da intervenção deve ser suprir globalmente (preenchendo lacunas) as necessidades de toda escola partindo do aluno, atingindo colaboradores, direção e vice-versa. Partindo da realidade local, deve se encontrar os recursos necessários para auxiliar na intervenção. Para a autora, a Psicologia acredita que a instituição não pode deixar de perceber o que é real dentro de todo o contexto sócio-cultural e funcional afetivo onde a intervenção não ultrapasse os conhecimentos e técnicas psicológicas.

O objetivo da intervenção foi de orientar as crianças, assim como pais e educadores sobre questões relacionadas à sexualidade infantil, conscientizar pais e educadores da importância do diálogo relacionado à sexualidade infantil, e por fim promover ações motivacionais que possibilitaram a convivência saudável entre adultos e crianças.

Conforme os dados obtidos a partir das observações realizadas e questionários aplicados, vislumbrou-se que as professoras e as atendentes de creche apresentaram dificuldades em lidar com o tema da sexualidade infantil em sala de aula e no horário da recreação (no caso das atendentes). Portanto, a intervenção visou conscientizar os professores/atendentes da importância de sua atuação como educadores, no desenvolvimento da criança em todos os aspectos, inclusive o da sexualidade.

A palestra foi realizada com todos as professores e atendentes, com duração de 30 minutos. Após a realização da palestra, foi aberto um momento reflexivo para demonstrar a importância do professor/atendente na sociedade, no qual seriam



realizados os seguintes questionamentos para que os participantes pudessem refletir sobre seu papel/postura:

- 1- Quando pensei em ser professor, o que aconteceu?
- 2- Ao encontrar alunos com dificuldades, o que disse?
- 3- Quando um aluno me magoou, o que pensei?
- 4- Mas quando começo minha aula, qual a sensação?
- 5- Quando os alunos estão desanimados, pelos problemas do dia-a-dia, o que digo?
- 6- Como reajo às inovações?
- 7- Ser professor é?
- 8- E quando quero descobrir se estou no caminho certo?
- 9- Como o mundo seria se não houvesse o educador?

Em seguida, os professores/atendentes relataram suas dúvidas e/ou situações vividas em sala de aula, para melhores esclarecimentos.

Sabe-se que a família possui o direito e o dever de educar sexualmente os filhos. A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, através das relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. Mas o conservadorismo, ainda existente no espaço privado, impedindo o estabelecimento de diálogos e esclarecimento de dúvidas no âmbito familiar.

Sendo assim, percebeu-se a necessidade de orientar tais famílias sobre questões da sexualidade infantil com o propósito de prevenir prováveis comportamentos erotizados, sexualidade precoce e distúrbios sexuais infantis.

Visando um momento de orientação com os pais, organizou-se palestras com os pais com intuito de trabalhar questões pertinentes ao tema e de discuti-las junto aos pais, orientando-os quanto à sexualidade de seus filhos.

Estas palestras foram realizadas no âmbito institucional após aprovação dos gestores locais, sendo dividido em dois encontros, onde inicialmente foi feita a palestra com os pais das turmas do maternal (que envolvem pais de crianças de até 03 anos de idade), e em outra data com as turmas do jardim (que envolvem pais de crianças a partir de 04 anos de idade), em função das diferentes etapas de desenvolvimento. Tal apresentação teve como conteúdo o significado da orientação sexual, e chamava a atenção dos pais para olharem seus filhos de forma global, ou seja, como um ser



biopsicossocial, e assumirem a responsabilidade sobre a orientação sexual dos mesmos, que deve ser estabelecida primeiramente em casa e reforçada na escola.

A dinâmica da apresentação, iniciou com a acolhida aos pais de acordo com o procedimento local (oração, saudações e avisos), seguida da apresentação da equipe de consultoria e apresentação do tema e slide sobre “A Importância da Orientação Familiar no Desenvolvimento Sexual Infantil”. Por fim, proporcionamos um espaço para elucidarmos as possíveis dúvidas com relação ao tema apresentado. Alguns pais se pronunciaram e falaram sobre suas falhas na repreensão a atitudes de seus filhos e se comprometeram a rever o modo de lidar com seus comportamentos.

Dentre as atividades realizadas com os alunos, incluíam-se palestras, vídeos educativos, dinâmicas e músicas que abordaram as diferenças físicas dos gêneros masculino e feminino, cuidados com o corpo para manter uma saúde de qualidade, o respeito ao corpo do outro e com o próprio corpo. Além disso, foram orientados sobre as manifestações de alguns comportamentos inadequados para sua faixa etária, e que tudo ocorre em seu devido tempo, naturalmente.

A palestra foi realizada através de apresentação de slides, contendo muitas figuras que foram acompanhadas de um discurso rápido e objetivo, por meio de linguagem e material adequado às crianças, visando obter sua atenção, e sempre observando o tempo da atividade, já que, por serem crianças pequenas, se dispersam rapidamente. Ao final, apresentamos uma música em que falamos das partes do corpo, ratificando os locais onde devemos ou não permitir as pessoas tocarem. E finalizamos com o vídeo musical que fomenta a higienização corporal.

Através da palestra apresentada, vimos que as crianças são reprimidas nas suas curiosidades, e passam a ter medo de se expressarem e de conversar sobre certos assuntos com adultos. E este comportamento pode acarretar um grande risco a elas, tendo em vista que, vivemos em uma sociedade que apresenta inúmeros e grandiosos perigos, em meio de tantas pessoas má intencionadas.

- **AÇÃO INTERVENTIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO**

A equipe de consultoria realizou uma série de visitas na Escola junto aos gestores institucionais, funcionários e alunos com o objetivo de verificar a causa da Depredação. Durante as visitas, realizamos observações dos comportamentos dos



alunos, assim como de todos envolvidos no processo, visando, posteriormente uma ação interventiva. Nesta instituição, inicialmente, aplicamos a intervenção utilizando as técnicas do psicodrama dentro de sala de aula com 04 turmas pré-selecionadas, seguida da dinâmica de Grupo Operativo-Institucional “Escola”.

A técnica de grupo operativo, segundo Pichon-Rivière (1982), é escolhida em função desta contemplar os principais quesitos para a remissão de Burnout dentro do âmbito escolar, pois favorece a partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, a retroalimentação emocional através de apoio social, bem como o fornecimento de *feedback*, proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Realizamos observações nas salas de aula, com alunos e professores, nos corredores da escola, nas salas dos professores. Ouvimos relatos dos alunos, em relação ao funcionamento da escola e à equipe de multiprofissionais que participam do processo ensino-aprendizagem da escola, a maioria dos alunos afirmaram que não têm uma boa relação com os profissionais da escola e por isso realizam as pichações, afirmaram que é uma forma de atingi-los.

Após ouvirmos os alunos e observarmos os comportamentos dos professores e funcionários, percebemos que o maior trabalho a ser realizado seria com o grupo dos professores e funcionários, pois eles seriam as “peças-chaves” para as mudanças na Escola, atingindo diretamente os alunos. Pois, seriam os eles no papel de educadores que dariam seguimento ao trabalho da Consultoria, e na Escola, eles são os “espelhos” dos alunos.

A constituição de um grupo se dá a partir do momento em que um conjunto restrito de pessoas ligadas por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação de uma tarefa que constitui sua finalidade, interage em na mesma finalidade através de complexos mecanismos de adjunção e assunção de papéis, ou seja,

O ser humano é gregário por natureza e ele somente existe em função dos seus inter-relacionamentos grupais [...]. Um conjunto de pessoas constitui um grupo, um conjunto de grupos constitui uma comunidades, um conjunto de comunidades constitui uma sociedade. (ZIMERMAN, 1999, p. 439).

Este processo é contínuo e faz com que seus membros estejam sempre interagindo em seus devidos papéis, articulando idéias e elaborando ações. A partir de



então, notamos que os professores e funcionários da Escola encontravam-se desmotivados para realizar suas funções, com certo sentimento de desvalorização, por causa de seus comportamentos apresentados e suas falas em relação aos alunos, como por exemplo, “Eles só nos respeitam se sentirem ameaçados.”, ou “Só preciso vir aqui ensinar o que sei, mas se eles não querem me ouvir problema deles, o que importa é que vou receber no fim do mês”. Após ouvir esses relatos, percebemos que deveríamos primeiramente realizar um trabalho com os professores e funcionários, a fim de modificar seus pontos de vista, resgatando seus valores e motivação para que continuassem a realizar um trabalho que condiz com suas respectivas funções de educadores, e não de meros professores e funcionários, conforme eles mesmo se titulavam.

Esta ação é realizada através de orientação pessoal, trabalhos em grupos e palestras que visam ajudá-los nas questões emocionais que envolvem a família, os amigos e situações provenientes das mudanças físicas, emocionais e sociais.

A fim de promover resultados nessa Instituição de Ensino, a Consultoria desenvolveu o “Projeto Mostre a Sua Cara”. Este projeto foi entregue à Escola com o objetivo de conscientizar os jovens quanto à importância da conservação do patrimônio público, amenizando as atitudes de vandalismo na escola onde os alunos depredam e auxiliar o convívio de discentes e docentes no âmbito educacional.

Pressupomos que estes alunos possam canalizar esta energia em ações culturais, que, além de auxiliar a externar suas angústias, possa também orientá-los em atividades criativas e educativas.

No Projeto foram desenvolvidas ações como: Danças Contemporâneas; Artes Plásticas; Grafiteagem; Teatro; Capoeira; Voz e Violão; Todas essas atividades foram unidas em uma oficina, que ocorreria em dois dias e seriam direcionadas pelos estagiários da Consultoria Escolar - Educacional e voluntários com experiências em cada ação. A escola seria o palco principal, onde as salas poderiam ser utilizadas para ações mais simples que demandam de menos espaço, já a quadra do colégio seria utilizada para maiores ações, como por exemplo, a dança. As inscrições seriam feitas com uma semana ao menos de antecedência, para que as vagas específicas por ação sejam preenchidas. Esta ação envolveria a Escola como um todo, onde cada espaço teria seu objetivo específico.



Além das características da própria criança, cada nível do contexto de suas vidas, da família imediata ao que acontece em sala e às mensagens que recebem da cultura mais ampla [...] influencia seu desempenho na escola (PAPALIA, 2006, p. 383).

Pichon-Rivière (1982) pontua que para se dar início a um processo grupal a fase de pré-tarefa é fundamental, pois o grupo divaga tendo dificuldade de centrar-se na tarefa. Evolui para a fase da tarefa, quando há a elaboração das ansiedades depressivas e persecutórias e na ruptura das estruturas estereotipadas. Por fim, a fase do projeto em que os participantes constroem uma estratégia operativa, planejando para o futuro e enfrentam a situação de perda que advém do término da tarefa com a separação do grupo.

A educação é um processo eminentemente relacional. Professor e aluno podem ser transformados, um pelo outro, através de uma relação direta, permeada por afeto e por trocas de informações, conhecimentos e comportamentos. A relação pedagógica, enquanto relação humana ultrapassa os limites profissionais e escolares dos anos letivos.

Apesar de um influenciar o outro dinamicamente, é o professor que exerce maior influência no processo de formação e de desenvolvimento dos alunos.

O papel do professor não é tanto criar novos motivos, que também resultam de fatores culturais e de maturação orgânica, mas, principalmente, manipular incentivos e possibilitar a incorporação de novos significados a objetos, situações, palavras e idéias. (CAMPOS, 1987, p. 107).

E a partir deste contexto, iniciamos uma ação interventiva com o grupo dos professores que se tratava de um Treinamento Motivacional. Utilizamos como métodos dinâmicas, vídeos e reflexões. Após o treinamento com os professores, o “clima” no interior da Escola havia melhorado significativamente, após as visitas, observações, dinâmicas e treinamento com os professores, a equipe da Consultoria juntamente com a Supervisora, decidimos que os professores e funcionários se encontravam preparados para dar continuidade ao trabalho da consultoria. E por causa do tempo, que já estava se estendendo, pelas dificuldades em estabelecer datas junto à direção da Escola para o desenvolvimento das atividades interventivas, o trabalho da consultoria estava fugindo de sua principal característica, que é de não permanecer na Instituição por um tempo



prolongado, tornando a mesma capacitada a dar seguimento às atividades. Concluímos que finalizar o Projeto “Mostre a Sua Cara”, e entregar à Escola junto com todas as ferramentas para realizá-lo, seria a melhor maneira de envolver toda a comunidade escolar na ação, a fim de melhorar a dinâmica da Escola, e assim, tornando esse grupo independente, auxiliando-o a crescer, desenvolver e aperfeiçoar suas relações.

Todos os professores participaram das atividades compartilhando suas experiências, expondo os seus sentimentos, permitindo-se serem tocados com as falas de cada um. Foi um trabalho muito proveitoso e bem desenvolvido todos participaram de todas as atividades, compartilhando suas experiências e sentimentos, a atividade ocorreu melhor que o esperado, pois essa turma de professores demonstrava menos interesse pelo trabalho da consultoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver tal pesquisa no decorrer deste semestre nos proporcionou ampliar conhecimentos de forma dinâmica e sistêmica, pois embora muito cansativo o processo do estágio, desenvolver projetos, anotar procedimentos, elaborar planos de ação entre as visitas e intervenções, não podemos deixar de admitir a grandeza do conhecimento adquirido, assim como, os benefícios de poder ter auxiliado as instituições direta ou indiretamente.

O convívio com jovens, crianças, pais e professores, pode nos apontar o quão necessário se faz a atuação do profissional de psicologia, e principalmente na área de Consultoria, tendo em vista a possibilidade de atuar em múltiplas instituições a partir da demanda.

A experiência de estágio na Consultoria em Psicologia Escolar Educacional é única, se todos os alunos pudessem passar por essa mesma experiência, todos teriam suas vidas mudadas e com certeza se tornariam pessoas mais capacitadas e mais humanas, sendo capazes de deixar uma marca na vida das pessoas que conheceu e carregar as marcas deixadas por todas as que também a marcaram com suas histórias, angústias e vitórias.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. F. (Org.) (2006). *Psicologia Escolar: Ética e Competência*. Campinas, São Paulo: Alínea.
- BLOCK, P. (1991). *Consultoria: O Desafio da Liberdade*. São Paulo, São Paulo: Makron.
- CAMPOS, D. M. S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes,.
- GUZZO, Raquel S.L. (2009). *Revolução na Psicologia Escolar: As Demandas da Realidade Escolar e do Profissional na Escola*. In: *Psicologia e Compromisso Social: unidade na diversidade*. São Paulo: Escuta.
- MILITÃO, A. (1999). *S.O.S: Dinâmica de Grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- PAPALIA, D. E.(2006). *Desenvolvimento Humano*. 8ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- PICHON-RIVEIRE, E. (1982). *O Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- SILVA, M. B. (Org.) (2009). *Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional: Princípios Teóricos e Técnicos e Contribuições de Práticas Sistematizadas*. Curitiba: Juruá.
- WECHSLER, S. M. (Org.). (2001). *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. 2. ed. São Paulo: Alínea,.
- ZIMERMAN, D. E.(1999). *Fundamentos Psicanalíticos: Teoria Técnica e Clínica – Uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed.



INCIDÊNCIA DE BULLYING EM ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CURITIBA

Diego Maestrelli (PUCPR)

e-mail: Diego.maestrelli@hotmail.com

Cloves Amorim (PUCPR/ FEPAR / FAVI)

e-mail: clovesamorim@hotmail.com

Fernanda Andretta Copelli (PUCPR)

e-mail: Fernanda.copelli@yahoo.com.br

RESUMO

O bullying pode ser definido como o abuso sistemático de poder entre pares ou um processo de agressão intencional e repetido, é uma ação direta que engloba a forma física e verbal, mas também pode ser indireta. O objetivo deste estudo foi avaliar a incidência do bullying em uma escola estadual de Curitiba localizada em uma área de alta vulnerabilidade social. Participaram deste estudo 137 alunos, sendo 75 meninos e 62 meninas estudantes da 5ª e 6ª séries do período vespertino, com idades compreendidas entre 10 e 16 anos, sendo 43% com 11 anos e 26% com 12 anos de idade. Após a autorização do diretor os alunos foram convidados a participar do estudo. Foram observadas todas as orientações éticas do parecer 196 do Ministério da Saúde. Os autores aplicaram em sala de aula o instrumento de avaliação sobre relações interpessoais na escola, elaborado por Ferreira, Simão e Ferreira (2009). Procedeu-se um ajuste ao português usado no Brasil. Os resultados obtidos indicam que 22% dos alunos já foram vítimas 60% testemunhas 11% agressores. Em relação ao local de



ocorrência 30% das vítimas apontam o recreio já entre as testemunhas 32% também apontam o recreio. Entre as condutas mais frequentes foram descritas: Chamar de nomes ofensivos, roubar coisas, levantar calúnias/rumores e magoar de propósito. Parece haver confusão por parte das vítimas entre brincadeiras de mau gosto e bullying. Embora fosse esperada uma maior incidência do bullying físico, encontrou-se maior frequência de práticas de bullying com características do bullying feminino. Conclui-se que a ocorrência de bullying apresenta elevados índices e demanda uma intervenção urgente.

Palavras chave: *Bullying* , violência escolar, violência entre pares, agressividade

Introdução

Poucos fenômenos tiveram, em curto espaço de tempo, tanta visibilidade como o fenômeno *bullying*. Os últimos acontecimentos em uma escola pública no Rio de Janeiro colocaram o tema ainda mais em evidência, podendo até ocorrer um desgaste ou o uso inadequado do tema pelo excesso de exposição na mídia; por outro lado, ainda temos poucos dados que retratem a nossa realidade e possibilitem uma discussão crítica e profunda do tema.

A violência escolar se converteu num grave problema dos centros educativos, criando um clima de relações conflituosas não adequado para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal. Dentro do amplo conceito de violência escolar, encontra-se o *bullying* (violência interpessoal entre pares), definido como comportamento de natureza agressiva, conduta repetida no tempo e relação de desequilíbrio entre o agressor e a vítima. (Fernandez-Baena, Torres, Fernández, Espejo Canete y Mena, 2011)

De acordo com Lisboa, Braga e Ebert (2009) *Bullying* é o fenômeno pelo qual uma criança ou adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um ou mais agressores.



Nunes, Hermann e Amorim (2008), ao estudarem a problemática, definiram bullying como uma palavra inglesa que significa além dos comportamentos citados, o uso de poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso e perseguir os outros. Agressões intencionais e repetitivas, baseadas em uma relação desigual de poder entre alunos, que geram dor e angústia nos colegas incapazes de se defender, é conceituado por Fante e Pedra (2008) como bullying.

Em novembro de 2006, O Instituto SM para a Educação (ISME) apresentou dados de pesquisas realizadas em cinco países: Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile. O resultado apontou o Brasil como campeão em *bullying* (FANTE e PEDRA, 2008).

Todos os dias, segundo Fante e Pedra (2008), 160 mil alunos americanos faltam às aulas por medo de sofrer *bullying*. Ao analisar a realidade americana, Middleton-Moz e Zawadski (2007) apresentam estatísticas no mínimo estarrecedoras: uma em cada quatro crianças sofre *bullying* por outra na escola no período de um mês; 81% dos alunos pesquisados admitiram exercer *bullying* sobre seus colegas; dois terços dos atacantes em 37 episódios de tiroteios em escolas cometeram seus crimes como vingança em razão das constantes perseguições que sofriam por parte de seus colegas. E ainda que as provocações e rejeições estão no topo das listas dos fatores que desencadeiam intenções de suicídio. (p.10)

Olweus (1993) na Noruega, pesquisou 130.000 estudantes, os resultados indicaram que 15% dos participantes da pesquisa estiveram envolvidos em casos de *bullying*, apontava que 01 entre 07 alunos já eram potenciais vítimas ou autores dos diversos tipos de agressões e que destes 09% eram vítimas e 07% eram agressores.

Segundo alguns autores, Fante (2005), Lopes Neto (2005), Beane (2010), a dinâmica *bullying* envolve três componentes: autores (agressores), o alvo (vítimas) e as testemunhas. Francisco e Libório (2009) afirmam que as testemunhas não participam diretamente em atos de *bullying* e geralmente se calam, por receio de tornarem-se a próxima vítima.

Dan Olweus, pioneiro nos estudos sobre *Bullying*, publicou em 2006 uma revisão geral em um capítulo do livro espanhol “Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying”. Naquela obra explicitou sua compreensão e caracterizou as vítimas e os agressores da seguinte forma:

1) Vítimas:



- São prudentes, sensíveis, tranquilos, reservados/introvertidos e tímidos;
- São ansiosos inseguros, infelizes e com baixa autoestima;
- São depressivos e apresentam maior tendência a ideação suicida do que os seus pares;

-Normalmente não tem um bom amigo e se relacionam melhor com os adultos do que com os seus pares;

- Se são meninos, normalmente são mais frágeis fisicamente do que os seus pares.

2) Agressores:

- Forte necessidade de dominar e submeter outros estudantes;
- São impulsivos e raivosos;
- Apresentam pouca empatia como os estudantes vitimizados;
- Costumam ser desafiadores e agressivos com os adultos, incluindo pais e professores;
- Costumam apresentar outras condutas anti-sociais como vandalismo, delinquência e consumo de drogas;
- Os meninos costumam ser mais fortes fisicamente do que o resto dos companheiros em geral e das vítimas em particular;
- Não possuem problemas especiais com sua autoestima.

Capenter e Ferguson (2011) ao discutir o papel das testemunhas começam pela origem da palavra: “ Os dicionários definem o termo “testemunha como “ pessoa que presencia um evento ou situação, porém sem participar dela; espectador”. A definição sugere que a testemunha é passiva e que não se envolve, o que realmente ocorre na maioria dos casos.” Porém os autores salientam que “ nem sempre é assim, porque “ às vezes tem um papel importante e destrutivo na relação entre o *bully* e a vítima” . Concluindo que “ Testemunhas são a platéia que o *bully* precisa para exibir suas proezas” . (p. 79)

As conseqüências do *bullying* são terríveis para todos, em especial para as vítimas. Carpenter e Ferguson (2011) ao analisar as conseqüências do bullying, as subdivide em físicas e emocionais, e em curto e longo prazo.



Consequências físicas: Sentidos aguçados, aumento dos batimentos cardíacos, aumento do metabolismo, perda ou aumento descontrolado do apetite, distúrbios do sono, doenças psicossomáticas, doenças de pele, dores de cabeça ou de estômago.

Consequências emocionais: Mal humor e retraimento, depressão e irritação, ter ataques súbitos de raiva, passa a agir de maneira diferente, excessivamente emotivo, desânimo, baixa auto-estima, preocupação em excesso com a própria segurança.

Efeitos do *bullying* sobre a criança em curto prazo, que podem variar de uma criança para outra: raiva, frustração, ansiedade, desânimo e depressão. Ser vítima do *bullying* é muito estressante para as crianças.

Romero (2007) ao apresentar estratégias para prevenir o *bullying* nas salas de aula sugere: treinamento em habilidades sociais, resolução de conflitos, e reforço da autoestima. Sugere como estratégia de trabalho dinâmicas de grupo e técnicas de relaxamento.

Perdoncini, Rozanski, Ferreira, Nascimento, Amaral e Amorim (2010) alertam que “Estamos diante de um grande desafio, educar para a paz e, que se o fenômeno permanece nos diferentes níveis de ensino talvez tenhamos uma pista da necessidade de programas de intervenção para que a escola seja uma ocasião de desenvolvimento total dos que passam por ela.” Na mesma perspectiva, Carvalho e Barros (2010) afirmam que:

Os estudos demonstram a urgente capacitação das pessoas que estão inseridas no ambiente escolar, sejam alunos, direção, professores, funcionários e pais. Assim somente por meio de informações, do conhecimento do fenômeno e do envolvimento direto de toda a comunidade é que o *bullying* poderá ser combatido e reduzido. (p. 54)

Método

Sujeitos:

Este estudo foi realizado com 137 estudantes de quatro turmas, duas 5ª séries e duas 6ª séries, de uma escola estadual de ensino fundamental do município de Curitiba (PR), sendo que 75 eram do sexo masculino e 62 do sexo feminino.

Instrumento:



Baseado no instrumento desenvolvido por Freire, Simão e Ferreira (2006) da Universidade de Lisboa e adaptado ao português brasileiro. Trata-se de um auto-informe, com perguntas referentes à opinião sobre o ambiente escolar, identificação de situações de vitimização, de observação e de agressão. Essas informações permitiram saber que condutas foram praticadas: empurrar, ameaçar, humilhar, bater, utilizar nomes ofensivos, caluniar, excluir, tirar coisas, magoar, estragar objetos, apalpar. Como se comportou quando ocorreu, onde aconteceu, o que fez e se estava sozinho ou em grupo e com que frequência no período de 14 dias antes da aplicação do instrumento.

Procedimento:

Durante o horário de aula, que foi cedido pelos professores com autorização do diretor do colégio, os três aplicadores submeteram uma das turmas ao questionário lendo em voz alta as questões a serem respondidas, após isto os três aplicadores assumiram individualmente a aplicação nas outras três turmas restantes reproduzindo o procedimento dado à primeira turma. Após a aplicação coletou-se os dados, armazenado-os no programa Excel, neste mesmo recurso constatou-se os resultados, comparando-os entre si. Foram observadas as orientações do parecer 196 do Ministério da saúde quanto aos aspectos da ética em pesquisa com seres humanos.

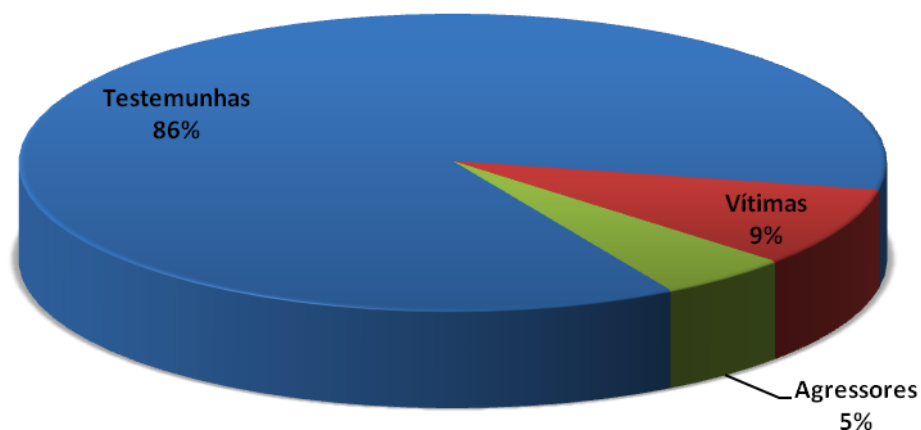
Resultados e Discussão

Este estudo consistiu em verificar qual a incidência de *Bullying* em alunos da quinta série de uma escola pública estadual situada numa comunidade de elevada vulnerabilidade. Participaram 137 alunos sendo 75 do sexo masculino e 62 do sexo feminino. Ao se analisar o local da residência dos alunos, encontrou-se que 93,43% moram no mesmo bairro da escola.

Quanto a ser vítima, agressor ou testemunha; no grupo como um todo pode se identificar que 22% dos alunos já foram vítimas, 60% testemunhas e 11% agressores. Por outro lado ao se considerar apenas as respostas dos agressores os dados se configuram de outra forma, encontra-se que 8,73% se reconhecem como vítimas; 87,59% se reconhecem como testemunhas e 5,0% se reconhecem como

autores/agressores. Possivelmente os agressores subestimem as condutas violentas por não discriminá-las como tal e acreditar que se trata tão somente de brincadeiras ou “zoação

"autodefinição dos agressores na dinâmica bullying"

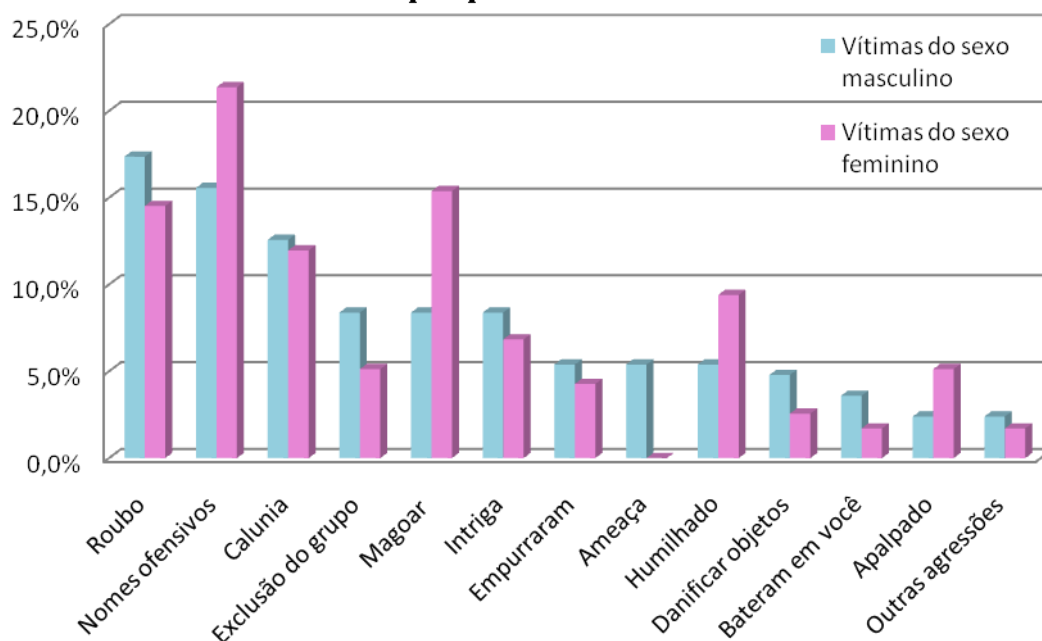


Ao se Analisar os tipos de violência segundo o gênero, as vítimas informam que para os meninos os mais freqüentes são: roubo, nomes ofensivos e calúnia; enquanto as meninas referem: nomes ofensivos, magoar e roubo.

Estes dados estão de acordo com o estudo realizado por Pupo (2007), numa amostra composta por 96 estudantes, de sétima série do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio, estudantes de uma escola pública e de uma escola particular, localizadas na zona sul de São Paulo. Seus resultados apresentam diferenças significativas nas representações femininas e masculinas em relação ao fenômeno violência moral.

Em outro estudo também realizado na cidade de Curitiba, Nunes, Herman e Amorim (2010) encontraram que a agressão mais freqüente foi utilizar nomes ofensivos.

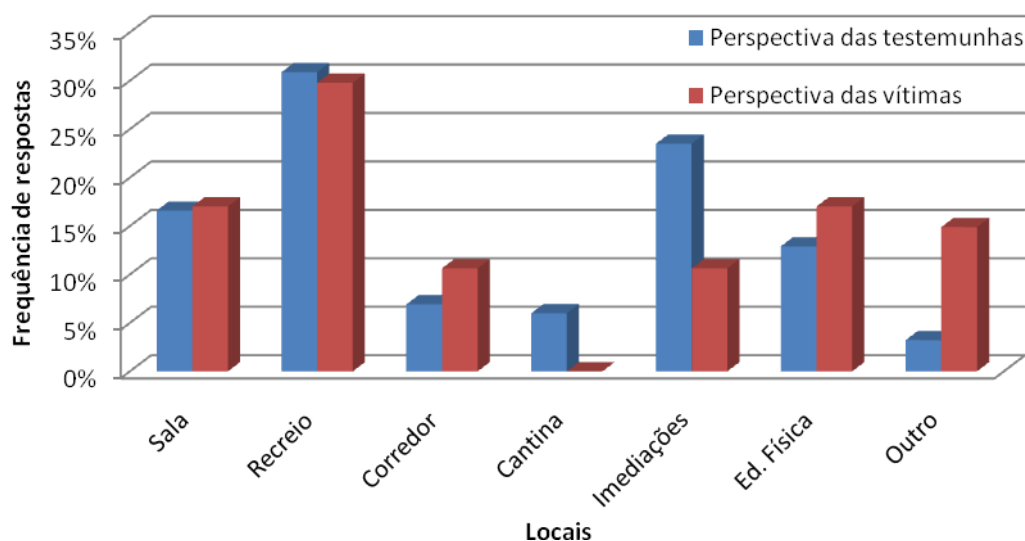
Análise comparativa quanto ao gênero da incidência de bullying na perspectiva das vítimas



Em relação local onde mais ocorrem as violências, se comparou as perspectivas de vítimas e testemunhas. Meninos e meninas concordam que em primeiro lugar, ou o lugar mais freqüente é o recreio. Já em segundo lugar para os meninos houve a indicação das imediações da escola e as meninas oscilaram entre sala de aula e aula de educação física.

Francisco e Libório (2009) encontraram resultados similares ao analisarem os locais nos quais os alunos sofrem maus tratos, apontando em duas escolas de quinta série, o recreio. Por outro lado, Fante (2005) e Lopes Neto (2005) encontraram maior incidência de condutas *bullying* nas salas de aula. Portanto parece que as contingências possibilitam ou não a emissão da conduta *bullying*.

Locais em que mais ocorre o bullying de acordo com as vítimas e testemunhas



Guimarães, citado por Gisi, Filipak e Kerkoski (2009) numa pesquisa sobre a manifestação do bullying no espaço/tempo do recreio, analisa **o recreio** de uma escola de periferia de Campinas:

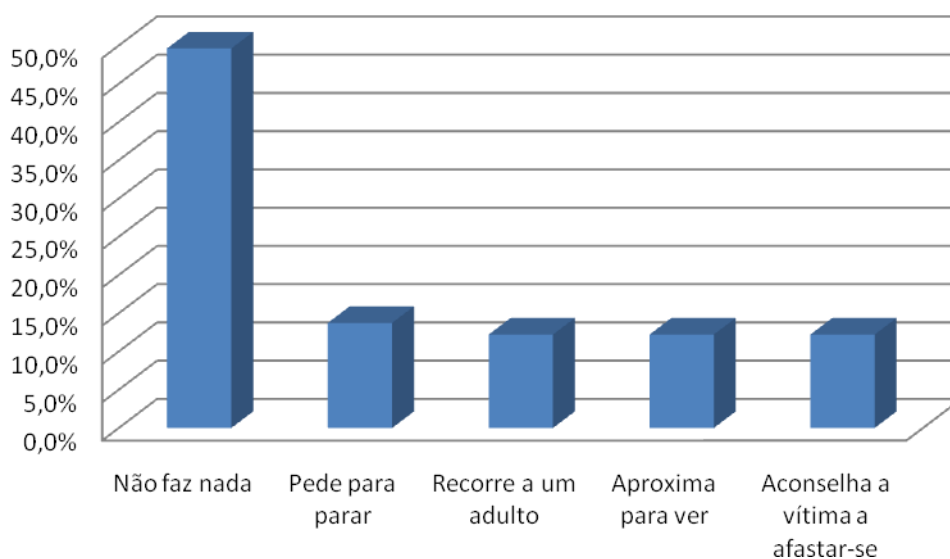
Os alunos ficavam confinados em um espaço pequeno, rodeado de grades. O barulho era ensurdecedor. Gritos, tapas, choros, risos merenda que freqüentemente caia no chão em consequência dos empurrões. Aos poucos fui me acostumando a este espaço, mas não me atrevia a atravessar o pátio, pois a corrida desenfreada dos alunos representava um sério risco para quem se colocasse à frente deles. Eu procurava ficar sempre nas laterais. Porém mesmo assim, levava alguns socos e “pisões”. Ninguém controlava o recreio. As serventes distribuía a merenda e os professores tomavam lanche em suas salas.

(p.9552)

Não se pode omitir que os autores acima solicitam que não se generalize esta realidade para todas as escola públicas, pois entre elas existem muitas diferenças em termos de espaço, de existência de materiais, de alguém que acompanha o recreio, mas existem aquelas que são idênticas a relata por Guimarães.

Em geral pode-se afirmar que a ausência de um adulto ou monitor se propicia contingências de vulnerabilidade para a prática do bullying, principalmente pela dificuldade, apenas pela observação, de se identificar o que é brincadeira do que é “humilhação”, ou comportamento agressivo.

Reações das testemunhas diante das agressões



Na figura acima pode se observar as reações das testemunhas, sendo que se destaca a omissão, ou seja, não fazer nada. Lisboa Braga e Ebert (2009) afirmam que na maioria das vezes em que uma testemunha de *bullying* tenta intervir e parar com as agressões ao seu colega (vítima), obtém êxito. E prosseguem afirmando ser de extrema importância o incentivo dos professores e outros profissionais para que mais testemunhas denunciem e tenham comportamento de proteção para com as vítimas e contra o *bullying*.

Em intervenção realizada por Amorim, Nunes e Moser (2011) numa escola pública estadual, observaram que as testemunhas do *bullying* ao serem questionados sobre sua reação estes comportamentos, 18 % na etapa pré-intervenção e 21 % na etapa pós intervenção assinalaram a alternativa “ **conto para um adulto da escola**”. O que sugere que a comunidade pode intervir para minimizar ou prevenir, fortalecendo e instruindo as testemunhas a pedirem ajuda e não se omitirem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos neste estudo estão de acordo com os resultados apresentados por Francisco e Libório (2009, p.) segundo eles:

Na média geral não há diferenças significativas entre índices encontrados Na escola localizada na região periférica, se comparados aos encontrados na região central da cidade. Sendo assim, tais dados sugerem mais estudos, no que se refere à articulação que pode haver entre bullying e local de moradia.

Neste estudo, os alunos moram próximo da escola (93,43%), o que provavelmente possibilite uma maior convivência entre eles em outros ambientes além da sala de aula. E também justifique que os meninos apontem as imediações da escola como local de ocorrência do bullying.

Cabe destacar em relação às vítimas, que o seu silêncio é uma das condições para perpetuar o fenômeno. Por isso, em função da natureza silenciosa do fenômeno, os pais deveriam saber reconhecer os sinais indicativos de que o filho é vítima ou está sendo vítima do bullying. Beane (2010) ilustra alguns destes indicativos: ferimentos físicos inexplicáveis, alteração brusca de humor, queda no rendimento escolar, recusa em ir a escola, raiva e irritabilidade freqüente, dificuldades para dormir e pedir dinheiro em quantias maiores para levar a escola.

Guzzo (citado por Calbo *et. col.*, 2009) afirma que a escola tem um papel fundamental na prevenção e combate ao bullying:

Dessa maneira, ressalta-se a importância de que esses comportamentos agressivos, manifestados pelas crianças e adolescentes, sejam combatidos prioritariamente na escola, uma vez que intervenções corretivas ou terapêuticas, que focalizem a pessoa individualmente, sem trabalhar seu contexto de vida, são ineficientes.



Sendo assim, o convite para estudos, pesquisas e conhecimentos que subsidiem práticas coletivas/comunitárias para combater o sofrimento invisível chamado *Bullying* é sempre oportuno e necessário, principalmente pela frequência e sofrimento que causa.

Referências

Amorim, C.; Nunes, M. F. e Moser, A. (2011) *Bullying: relato de experiência de intervenção em uma escola pública estadual*. In GISI, M. L. e ENS, R. T. (orgs.) *BULLYING nas escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí-RS: Unijuí (p. 98- 128) (*NO PRELO*)

Barros, P. C. & Carvalho, J. E. (2010). Reflexões e estudos realizados com bullying no contexto escolar. In Barros, P. C. & Carvalho, J. E. & Reis, R. S. (Orgs.). *Educação física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas*. Curitiba, PR: Editora Champagnat.

Beane, A. L. (2008). *Bullying: Aulas libres de acoso*. (2ª ed.). (R. Ortega, Trad). Barcelona: Graó Editorial. (Obra original publicada em 1999).

Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles*. (D. G. Isidoro, Trad). Rio de Janeiro: BestSeller.

Calbo, A.S., Busnello, F. de B., Rigoli, M. M., Schaefer, L.S., e Kristensen C.H. (2009) *Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares*. *Contextos Clínicos*, 2 (2) 73-80

Calhau, L. B. (2010). *Bullying o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. (2ª ed.) Niterói - RJ: Impetus.



Carpenter, D. & Ferguson, C. J. (2011). *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. (V. Yma, Trad). São Paulo: Butterfly Editora. (Obra original publicada em 2009).

Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência das escolas e educar para a paz*. (2ª Ed. Rev.). Campinas: Verus Editora.

Fante, C. E; Pedra, J. A. (2008) *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.

Fernández-Baena, F. J., Torres, M. V. T Cañete, L. I., Espejo, M. E., Fernández, M. L. M., & Mena, M. J. B. (2011). Propiedades psicométricas de um cuestionario para La evaluación de La violencia cotidiana entre iguales em el contexto escolar. *Anales de psicologia*, 1(27), 102-108.

Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2009) Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*. 22, (2).

Freire, I. P; Simão, A. M. V. E & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico – Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2) p.157-183, Universidade do Minho: Braga-Portugal, 2006.

Gisi, M.L.; Filipak, S. T e Kerkoski, M (2009) A manifestação do bullying na escola de educação básica – espaço/tempo do recreio. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba – PR, vol IX, (9547-9558)

Herman, T. B., Nunes, M. F. e Amorim, C. (2009) Um estudo sobre Bullying na Cidade de Curitiba. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 3645- 3658.



Huerta, E. & Matamala, A. (2005). *El maltrato entre escolares: técnicas de autoprotección y defensa emocional para alumnos, padres y educadores*. Madrid: A. machado libros.

Lisboa, C., Braga, L. L. e Ebert, G. (2009) O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1) 59-71.

Lopes-Neto, A. (2005) *Diga não para o bullying*. Rio de Janeiro: Abrapia

Middelton-Moz, J. E.; Zawadski, M. (2007). *Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

Nunes, M. F.; Hermann, T. B.; Amorim, C. (2008). Bullying em escolas particulares de Curitiba In VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas - CIAVE*. Curitiba: Champagnat. v.VIII. p.11931 - 11940.

Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What we know and what we can do*. London: Lackwell

Perdoncini, C., Rozanski, E., Ferreira, J., Nascimento, K. F., Amaral, W. R. e Amorim, C. (2010) Bullying: uma análise comparativa da incidência entre alunos da quinta e oitava séries. In *Anais do VI Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: Indisciplina, Rebeldia e Reinvenção da Escola*. Curitiba – PR: UTP/PUCPR/UTFPR, (p.46 – 62)

Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. Recuperado em 13 março 2008, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/>

Romero, J. T. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying em las aulas*. Madrid: Ediciones Pirámide.



Teixeira, G. (2011). *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Editora BestSeller.



INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

CONSULIN, Eliane G. - PUCPR

elianeconsulin@hotmail.com

NUNES, Mayara F. - PUCPR

mayarafnunes@hotmail.com

AMORIM, Cloves A. A. – PUCPR

clovesamorim@hotmail.com

Não houve agência financiadora.

RESUMO

A indisciplina escolar tem sido bastante discutida entre os diversos profissionais que trabalham no campo da educação. Sabe-se que há uma relação professor-aluno e as condições de ensino, no entanto são as características do aluno e as consequências arranjadas para este ensino que podem ser problemáticos. A atenção deste estudo também se recai sobre a figura do professor, aquele que propicia condições facilitadoras para o aprender. A questão da indisciplina pode ser tratada por meio de diferentes enfoques, neste trabalho assume-se o enfoque da análise do comportamento. Este trabalho objetiva apresentar uma experiência de intervenção em uma turma de sexta série do ensino fundamental, com a queixa de indisciplina, no decorrer do ano de 2010, realizada por duas estagiárias voluntárias na modalidade de consultoria em Psicologia Escolar/educacional. Participaram vinte adolescentes, com idades entre quatorze e dezessete anos, de ambos os sexos e de classe sócio-econômica baixa, matriculados no ensino regular da rede pública estadual, bem como cinco profissionais da instituição. Inicialmente houve a delimitação da linha de base dos comportamentos dos alunos participantes, seguida da proposta de intervenção, que envolveu o corpo docente e discente. A metodologia foi composta por observação, entrevistas, análise de fontes documentais e atividades em grupos. Os temas abordados referiam-se à



comunicação, integração e autoconhecimento. As atividades obtiveram resultados positivos no sentido de reflexão e possibilidades de novos comportamentos mais adequados em sala de aula. Foi possível observar que a indisciplina era uma forma inadequada de pedir ajuda, um sintoma e uma denúncia de suas dificuldades e desafios existenciais. Portanto, é possível afirmar que um contrato ético e a compreensão da indisciplina como um sintoma ou pedido de ajuda se aplica a esse coletivo de alunos.

Palavras-chave: Indisciplina; análise do comportamento; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo socializa os resultados de uma intervenção realizada em uma escola pública da cidade de Curitiba-PR. A solicitação de auxílio foi feita por um professor que trabalha com uma turma de sexta série do ensino fundamental, por considerar que esta turma era a mais indisciplinada de toda a escola, devido às características particulares dos alunos.

Segundo Estrela (1994) uma turma é um grupo formal que obedece a características especiais: o grupo não se constitui de forma voluntária; os fins que unem os membros do grupo são lhes igualmente impostos. Entre os membros do grupo há partilha de papéis que geram expectativas, além de que se instituem redes de comunicação e criam-se normas.

Na vida de uma turma há, portanto, vários fenômenos relacionais que poderão explicar a disciplina ou a indisciplina na aula. O mal-estar dos alunos pode voltar-se contra os colegas ou contra o professor, daí a importância da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da variação de estímulos e de projetos motivadores (Estrela, 1994).

A indisciplina escolar vem sendo discutida por diversos profissionais que trabalham no campo da educação. No que diz respeito a este trabalho, o estágio voluntário teve um caráter de consultoria em Psicologia Escolar/educacional, que para Silva (2009) tem por finalidade auxiliar na implementação de propostas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

O papel do psicólogo escolar é desenvolver, apoiar e promover a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno, afim de que



este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade (Cassins, et al., 2007). Para a atuação do psicólogo escolar/educacional, esta deve ser pautada em uma teoria científica que direcione suas decisões na instituição educacional. A questão da indisciplina pode ser tratada por meio de diferentes enfoques, neste trabalho assume-se o enfoque da análise do comportamento. O psicólogo analítico-comportamental entende que a aprendizagem é regulada por fatores chamados “contingenciais” (situacionais): a situação em que o comportamento ocorre, o próprio comportamento e suas consequências. O efeito das interações das contingências sobre as pessoas depende de suas características internas somadas a sua história de vida e ao momento específico em que a aprendizagem está ocorrendo.

A atenção deste estudo também se recai sobre a figura do professor, aquele que propicia condições facilitadoras para o aprender. Para Weber (2007) disciplinar não é sinônimo de punir, mas sim de instruir, ensinar.

Andreazi (1992) relata que nas escolas públicas houve grandes perdas da qualidade do ensino e os alunos se percebem incapazes, devedores, ignorantes e ou ignorados. A escola seria um espaço em que se pode estabelecer contato com o ler, o escrever, o contar as nossas histórias, um lugar da construção da identidade do aprendiz, interferindo sobre a qualidade da relação que o aluno vai estabelecer com o conhecimento.

Portanto, este trabalho apresenta uma experiência de intervenção em uma turma de sexta série do ensino fundamental, com a queixa inicial de indisciplina, realizada no decorrer do ano de 2010.

MÉTODO

Participantes

Participaram vinte adolescentes, com idades entre quatorze e dezessete anos, de ambos os sexos e de classe sócio-econômica baixa, matriculados no ensino regular da rede pública estadual, bem como cinco profissionais da instituição.

Instrumentos



Foram utilizados materiais de papelaria, folhas impressas com o modelo da entrevista a ser conduzida com os alunos, aparelho de som, de Data Show e de DVD. Os encontros com os participantes ocorreram na própria instituição de ensino.

Procedimentos

Iniciou-se a etapa de diagnóstico com a delimitação da linha de base. Esta etapa foi traçada em três etapas: na primeira etapa levantaram-se as demandas da instituição, por meio de entrevistas com profissionais da instituição. Em visita à instituição, foi realizada uma reunião previamente agendada com o diretor, secretário e pedagoga, na qual verificou-se que a principal demanda seria trabalhar com a sexta série do noturno, tratada como a “turma problema” da escola. A equipe pedagógica da instituição apontou esta turma participante como a que tem mais dificuldades no relacionamento com os professores. Segundo os profissionais, estes alunos apresentavam problemas de comportamento além de indisciplina em sala, como: vandalismo, agressividade, uso de drogas e fugas durante o horário de aula.

Na segunda etapa foram utilizados procedimentos de observações diretas em três contextos diferentes: em sala de aula, durante os intervalos entre aulas e durante a aula de Educação Física - na quadra de esportes e pátio da escola. Nesta etapa foram observados comportamentos agressivos entre os alunos, comportamentos opositivos em relação aos limites estabelecidos pelos professores e não engajamento nas atividades propostas, o que gerava tumulto e desorganização no ambiente.

Na terceira etapa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais, com os alunos participantes. Foram identificados os seguintes comportamentos: agressões verbais, jogar aviões e/ou bolinhas de papel nos colegas, conversar sobre assuntos diferentes do tema da aula e ouvir MP3 durante as aulas.

Para acordar uma proposta de intervenção que o corpo docente e discente, foi realizado o primeiro encontro com os professores, onde foi aberto espaço para que estes falassem sobre suas experiências profissionais, bem como se explorou alguns princípios básicos de Análise do Comportamento. Sobre a indisciplina, decorreu-se uma discussão a partir da realidade que estes professores vivenciam em sala de aula. E, em um segundo encontro, explorou-se o tema estresse em professores.

Para o envolvimento do corpo discente, a metodologia foi composta por observação, entrevistas, análise de fontes documentais e atividades em grupos.



No primeiro dia de atividade com o corpo discente utilizou-se a construção do crachá, objetivando a formação do vínculo destes com as estagiárias voluntárias, promover autoconhecimento, integração e descontração. Para a realização desta atividade, individualmente os alunos fizeram o seu crachá, sem identificarem-se pelo nome, mas sim, através de figuras, desenhos, características pessoais e, em seguida, apresentaram o crachá para o restante da turma.

No segundo dia de intervenção com o corpo discente foi realizada uma atividade de grupo que constou em uma produção individual, com recortes e colagens de revistas e/ou desenhos, de imagens que cada aluno escolheu para representar seus sonhos e projetos de vida. Por meio destas produções, pôde-se observar a preocupação destes com relacionamentos afetivos, lazer e trabalho. Através de questionamentos que as estagiárias levantaram, os alunos também puderam refletir sobre as estratégias que estão utilizando ou não para alcançar suas aspirações.

No terceiro e quarto dias de intervenção, foi apresentado aos alunos o filme “Mentes perigosas” (Smith, et al., 1995). Após a exibição do filme, realizou-se uma discussão dos assuntos abordados neste, como gravidez na adolescência, uso de drogas, violência, indisciplina na escola e a forma como a professora superou algumas adversidades em sua prática. Durante a exibição, alguns alunos demonstraram resistência, não querendo assisti-lo, no entanto todos participaram da discussão. Após a discussão, solicitou-se aos alunos que escrevessem em uma folha de papel os temas que eles gostariam de discutir. Os temas solicitados foram: drogas, sexualidade, amizade e namoro. Baseados nestes temas realizaram-se os próximos encontros.

Vale lembrar que no início da intervenção participaram 20 alunos, e ao final havia metade destes frequentando regularmente as aulas.

Em um quinto encontro foi apresentado o tema drogas, com o esclarecimento do que são drogas lícitas e ilícitas, contextualizando cada uma delas, doenças relacionadas, consumo, prevenção e formas de tratamentos. Houve a participação dos alunos que, de acordo com cada slide, relatavam casos pessoais, de familiares ou de algum colega de sala, como o exemplo de um destes alunos desistentes que consumia, diariamente, cerca de três carreiras de “giz” (cocaína), inclusive consumindo em sala de aula.

Na sexta atividade foi trabalhado o tema sexualidade. Inicialmente foi feita uma apresentação sobre o assunto, e em seguida foi solicitado para que eles escrevessem as suas dúvidas em um papel e as entregassem para as estagiárias para que,



em um terceiro momento, essas questões fossem esclarecidas. A partir das perguntas surgiram outras questões, tais como: gravidez, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras. Finalizada esta etapa, as estagiárias fizeram a instrução quanto à forma de uso da camisinha. Houve participação dos alunos, demonstrando interesse sobre o tema, relatando que uma das alunas desistiu de engravidar, por isso deixou os estudos e outro aluno desistente não conseguiu conciliar o trabalho, estudo e a família (esposa e filho). Foram entregues *folders* explicativos a respeito do tema.

O sétimo encontro foi utilizado para trabalhar o tema violência, através das músicas “Perfeição” da banda Legião Urbana e “Paz”, composta por Gabriel, O Pensador, Thiago Mocotó e Lenine. Foi entregue uma cópia para cada aluno das letras das músicas e, após a exposição dessas músicas, os alunos destacaram as frases que chamaram mais a atenção e refletiu-se sobre as letras e as formas de modificar o ambiente em que vivem apontadas por estas.

Ao término da intervenção, foram realizadas conversas informais com os mesmos professores participantes do início, observações diretas dos alunos, como também uma avaliação para verificar o aproveitamento dos alunos com relação às atividades realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados obtidos da etapa inicial de diagnóstico, tem-se a frequência, topografia e padrão dos comportamentos dos participantes deste estudo. A Tabela 1 foi elaborada com base na terceira etapa: entrevistas semi-estruturadas com 20 alunos.

Tabela 1: Frequência dos comportamentos-problema apontados pelos alunos na terceira etapa da linha de base.

Comportamentos	Fr equência
Agressões físicas	7
Agressões verbais	1

Não	engajamento	nas	1
atividades			6
Jogar	aviões/bolinhas	de	2
papel			0
Ouvir	música	no MP3	4
durante as aulas			

Pode-se observar pelos dados da Tabela 1 que todos os alunos citaram o comportamento de jogar aviões e/ou bolinhas de papel como um problema em sala de aula. O segundo comportamento-problema mais citado pelos alunos foi o de agressão verbal (incluiu-se nesta categoria o comportamento de falar palavrões), seguido dos comportamentos de não engajamento nas atividades (incluiu-se nesta categoria o comportamento de conversar sobre assuntos diferentes do tema da aula, conversas paralelas), agressões físicas e ouvir música no MP3 durante as aulas.

Uma proposta de intervenção eficaz requer, inicialmente, uma avaliação precisa do comportamento-alvo e das unidades funcionais do ambiente onde esse comportamento é mais provável de ocorrer. A partir dessa medida, é feita a escolha da técnica de intervenção mais apropriada às necessidades e às características do cliente e de sua realidade (Guimarães, 2001).

De acordo com Skinner (1972) é a educação que faz com que as pessoas busquem habilidades que as tornem independentes, críticas, conscientes e autônomas. O professor propicia condições facilitadoras para o aprender, fornecendo o arranjo de ensino.

Os agentes educativos relataram que não havia compromisso por parte dos alunos com o processo educacional, e grande parte das famílias não incentivava que seus filhos estudassem, sendo assim, o vínculo família-escola era insuficiente para que o adolescente se sentisse incentivado a estudar. Para Hübner (2001) todo ser aprende, dadas as condições adequadas, não há aluno problema, não há professor problema, há uma relação professor-aluno e as condições de ensino. As características do aluno e as consequências arranjadas para este ensino que estão são problemáticas.

Destaca-se neste meio, o trabalho de Fernandes & Santos (2009) sobre programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais,



em que relatam uma experiência de modificação de repertórios comportamentais em alunos do Ensino Fundamental e de agentes educativos, da cidade de Goiânia-GO.

Ao longo de 17 anos atendendo crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e realizando assessorias a escolas e a professores na cidade de São Paulo, Hübner (2003 apud Amorim, 2004, 127) explicita que:

Se quisermos uma cultura de crianças, jovens e adultos assertivos, participativos e críticos, precisamos definitivamente, abandonar o sistema aversivo nas escolas e dar lugar ao incentivo, ao elogio, às práticas de reforçamento positivo para o desejável comportamento de perguntar e de expor oralmente.

Skinner (1972) ainda destaca que o uso do controle aversivo é uma das variáveis de maior relevância responsável pelo insucesso da escola; como também corroboram Pereira, Marinotti & Luna (2004).

Percebeu-se que todos os professores que lecionavam para esta turma tinham dificuldades em estabelecer regras e limites em sala de aula; fato este que os deixavam desanimados, em maior ou menor grau. Segundo Lipp (2002), o denominado estresse ocupacional é gerado por fatores relacionados ao trabalho, podendo ser decorrente de uma variedade de fontes, algumas delas pertencentes ao ambiente e às condições de trabalho, outras decorrentes do próprio indivíduo, como características pessoais e interpretações disfuncionais próprias frente às condições presentes. Três professores relataram vários comportamentos respondentes, que podem estar diretamente relacionados ao estresse.

Na avaliação, encontrou-se que a realização das práticas foi favorecida, além dos temas que interessavam aos alunos, também pelo vínculo satisfatório que as estagiárias estabeleceram com os mesmos, o que proporcionou um ambiente de troca, de respeito mútuo, de confiança e de partilha de experiências de vida. Nas observações diretas, foi possível perceber uma diminuição na frequência e topografia dos comportamentos agressivos entre pares e maior engajamento nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Notou-se que o comportamento dos alunos está contextualizado de acordo com as contingências arranjadas pelo ambiente escolar e também está diretamente relacionado com os interesses dos mesmos. Assim, o tema sexualidade, por exemplo, foi o de maior interesse, o que gerou a participação total e, por conseguinte, foi o encontro em que não houve problemas disciplinares.

Passou-se a perceber como o corpo discente e docente se veem como elementos vinculados à escola. Esta constatação da relevância das dimensões afetivas e emocionais das pessoas no contexto de ensino-aprendizagem encontra níveis diferenciados de permeação da nossa cultura. Outra questão perceptível foi a necessidade dos alunos terem espaço para expor suas idéias e seus pensamentos livremente, demonstrando a importância de serem ouvidos e a necessidade de atenção que demandam. Portanto, é possível afirmar que um contrato ético e a compreensão da indisciplina como um sintoma ou pedido de ajuda se aplica a esse coletivo de alunos.

REFERÊNCIAS

Amorim, C. A. A. (2004). O Behaviorismo nas organizações: a organização escola. In Brandão, M. Z. S., et al. (orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: estendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas*.14. Santo André: ESETec Editores Associados, 123-131.

Andreazi, L. C. (1992). Uma História do Olhar e do Fazer do Psicólogo na Escola. In Campos, F. C. B. *Psicologia e Saúde: Repensando Práticas*. São Paulo: HUCITEC.

Cassins, A. M., et al. (2007). *Manual de Psicologia Escolar-Educacional*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, CRP-08.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto, Portugal: Porto.



Fernandes, E. C. & Santos, A. C. G. (2009). Programação de contingências reforçadoras no fortalecimento de repertórios pró-sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 11 (2). Campinas, 285-304.

Guimarães, S. (2001). Técnicas cognitivas e comportamentais. In Rangé, B. (org.). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed, 113-130.

Hübner, M. M. C. (2001). *B. F. Skinner - Coleção Grandes Educadores*. São Paulo: Paulus, DVD (40 min.).

Lipp, M. N. (2002). *O stress do professor*. Campinas: Papirus.

Pereira, M. E. M.; Marinotti, M. & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In Hübner, M. M. C. & Marionotti, M. (orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 11-32.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder.

Silva, M. B. (2009). *Consultoria em Psicologia escolar/educacional: princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas*. Curitiba: Juruá.

Smith, J. N., et al. (1995). *Mentes perigosas = Dangerous minds*. Buena Vista Home Entertainment, DVD (99 min.).

Weber, L. (2007). *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites*. Curitiba: Juruá.



INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PSICÓLOGO NA ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE CATALÃO-GO²⁵²

Thimóteo Pereira Cruz²⁵³

Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

e-mail: thimpc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A infância das crianças portadoras de necessidades especiais tem sido caracterizada pela sua necessidade de processos para um possível “ajustamento” social. As escolas estão fechadas a esse pensamento dificultando, assim, os processos de inclusão e educação dessas crianças. Não somente as escolas, mas toda a comunidade está impregnada de ações que geram preconceito e discriminação dessas crianças especiais e de qualquer portador de deficiência.

Oliveira (2004) afirma que no Brasil, os investimentos em implementar serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicas das crianças especiais têm sido insuficientes e inadequados. O Estatuto da Criança e do Adolescente, que deveria garantir direitos a essas crianças, cultiva uma cidadania assistida, passando longe das raízes do problema (CRUZ & GRARESCHI, 2004). Os programas de inclusão ainda estão precários e carentes de avanços.

E ainda, nesse contexto escolar, encontramos profissionais de psicologia preocupados em diagnosticar e fazer laudos ao invés de serem atores ativos dentro do quadro pedagógico das escolas. Crippa (2008) nos diz que as demandas da escola com relação ao psicólogo são de análises, laudos e diagnósticos dos alunos para um possível “ajustamento”. Contudo, afirma que o psicólogo não pode se desvincular, totalmente, de um viés clínico, mas deve saber qual seu verdadeiro papel dentro de uma escola.

Nesse estudo optamos por observar e analisar qual tem sido o modo de trabalho, de uma escola local, com as crianças especiais. Analisando, também, a

²⁵²Trabalho de conclusão da disciplina de Estágio Básico I da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, supervisionado pelos professores Me. Maurício Campos e Me. Tiago Ribeiro Nunes

²⁵³Aluno do sétimo período do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.



importância do trabalho do profissional de psicologia na efetivação das políticas públicas nesse espaço escolar.

E para isso escolhemos a Associação Pestalozzi de Catalão, que é mantenedora da Escola Santa Clara, para ser o nosso campo de pesquisa. Segundo dados retirados do sítio virtual dessa instituição, a Associação Pestalozzi De Catalão é uma entidade filantrópica que funciona em sede própria e foi fundada em 1984. É mantenedora da Escola Santa Clara que oferece Ensino Especial a portadores de deficiência da cidade de Catalão-GO e região. Possui convênio com o Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério da Educação, Secretaria da Educação do Estado de Goiás e Prefeitura Municipal de Catalão.

Esta Instituição atende hoje aproximadamente 180 alunos com deficiência mental e múltipla, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação através de uma educação inclusiva, fomentando o preceito constitucional de oferecer ensino especializado a pessoa com deficiência.

Em 2001 fundou-se a Unidade Centro de Reabilitação Pestalozzi, com o objetivo de obter recursos que ajudem na manutenção da Escola Santa Clara. O referido Centro atende à comunidade em geral, prestando serviços de: Fisioterapia/ Hidroterapia, Fonoaudiologia e Psicologia.

Esta Entidade tem como missão promover a educação, o “ajustamento” social de crianças, adolescentes e adultos que por seu desenvolvimento mental, motor, sensorial, aptidões, ou caráter excepcionais, necessitem de assistência no campo médico-psico-pedagógico especializado, desenvolvendo no Portador de Necessidades Educativas Especiais, todas as suas potencialidades tornando-o um cidadão capaz de exercer sua plena cidadania. Visa, também, uma educação comprometida, compartilhada, democrática, voltada para formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos que tenham noção de direitos e deveres.

Seu maior objetivo é proporcionar ao aluno condições necessárias para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sociais, possibilitando-lhe a participação nas atividades cotidianas, visando desenvolver ao máximo suas potencialidades, preparando-o para uma vida na sociedade de maneira participativa e produtiva de acordo com a visão do exercício pleno da cidadania.

A partir de observações do modo de funcionamento da instituição e entrevistas com alguns funcionários foi possível analisar a realidade dessa Escola e fazer com que nosso objetivo fosse cumprido.



REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos no conceito de infância, é necessário deixar de lado a concepção de um período, no qual a criança possui um estado essencial aguardando para ser desvendado, conceituado e entendido. Nesse sentido, devemos pensar na existência de várias possibilidades de infância cada uma com seu modo específico de comportamentos, ações e sentimentos (FROTA, 2007). Esse fenômeno só pode ser compreendido a partir das relações e interações que a criança estabelece com o meio social, no qual está inserida.

Nesse contexto, Frota (2007) nos traz que a infância deve ser entendida como um modo particular de se pensar a criança que de maneira alguma é vivida por todas do mesmo modo. Desvinculando, assim, de qualquer ideia pré-concebida desta etapa. Diante disso, faz-se essencial essa maneira de pensar para compreendermos a infância de crianças Portadoras de Necessidades Especiais (PNE) – crianças com deficiências físicas, mentais e cognitivas.

Essas crianças de modo algum podem ser olhadas de maneira generalista e merecem uma atenção a ser dispensada. Poucos são os estudos referentes a esse tema, dificultando assim a problematização destas infâncias marcadas ao longo do tempo pelo abandono, rejeição, maus tratos e até mutilações (TESSARO, 2007). Segundo essa autora, é a partir do século XX que começou a ter uma melhor aceitação do deficiente. Até esse período eram postos de lado e privados do convívio social. Contudo, poucos foram os progressos, pois ainda são foco de preconceito, ignorância e discriminação em relação à deficiência e ao deficiente.

As crianças PNEs fogem da concepção de infância contemporânea descrita por Salles (2005), na qual a criança é construída numa cultura caracterizada pela indústria da informação, pelo consumo e lazer. Estas crianças contemporâneas são marcadas pela ditadura da velocidade e estão sendo preparadas para serem adultas. São submetidas às ações das agências socializadoras que as preparam para atingirem a racionalidade e a maturidade. No entanto, os PNEs possuem uma forma particular de serem racionais. Essa racionalidade provoca estranhamentos no outro causando, assim, um desencadeamento dos processos discriminativos destas crianças.

Quando nos referimos à racionalização das crianças, devemos pensar nas agências socializadoras responsáveis por esse processo. A principal agência é a Escola e



seu dever é, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2008) no artigo 53, garantir à criança e o adolescente “a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O ECA tenta garantir a todas as crianças e adolescentes o tratamento com atenção, proteção e cuidados especiais para se desenvolverem e se tornarem adultos conscientes. Prevê à criança portadora de deficiência a garantia de atendimento especializado (art. 11, § 1.º e 2.º), garantia de educação especializada (art. 54, III), garantia de trabalho protegido (art. 66) e quando infrator, tratamento individual especializado em local adequado (art. 112, § 3.º). Contudo, não é o que acontece na realidade, mas nosso foco está centrado na questão da Educação Especial.

Segundo Oliveira (2004) a Escola deve estar pautada no princípio do direito à educação, é nesse espaço que instituição deve privilegiar a inclusão social, indo além das concepções restritas e limitadas que reduzem sua missão ao ensinar. Nesse sentido, todos os alunos passam a serem educáveis, escolarizáveis, pois todos têm direito autêntico à educação.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) recomenda que essa modalidade especial de ensino seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

Oliveira (2004) comenta que as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial representam um avanço na definição das Políticas para a Educação Inclusiva e nas propostas para o seu fomento. Entretanto, a autora ainda afirma que as expectativas de sua execução estão na vinculação com as ações dos gestores governamentais,

“pois só podem ser realmente implantadas, se for disponibilizado financiamento específico, para o atendimento às demandas relativas: à instauração de serviços de apoio especializado; à formação de professores para atuarem em classes comuns, que recebem alunos portadores de necessidades especiais; à presença de professores especializados em educação especial.” (OLIVEIRA, 2004)

Nesse sentido, Oliveira (2004) ressalta que a promoção da inclusão, não se constitui, somente, em permitir que o aluno especial frequente uma escola regular, mas na garantia de que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Para isso, destacamos o papel do psicólogo



como um profissional que pode possibilitar o fomento dos processos de inclusão nas Escolas.

O papel do Psicólogo escolar é de ajudar e planejar programas educacionais ligados ao seu compromisso profissional (CRIPPA, 2008). Deve ajudar na identificação de situações e comportamentos que manifestem a violência no modo de gerir a educação especial. A partir disso, é essencial a busca de outras maneiras de atuar, preocupando-se com a facilitação dos grupos de encontros para identificação, discussão e procura de respostas às dificuldades encontradas. Crippa (2008) afirma ser necessário um trabalho coletivo preocupado com a elaboração de possibilidades de atuação. Por fim, deve atuar juntamente com as famílias, deve atender as situações decorrentes de crises psicológicas, que ocorrerão nas escolas.

Crippa (2008) ainda nos traz que o psicólogo deve desenvolver atividades junto aos professores, alunos, funcionários e famílias, realizando-as diretamente no contexto escolar como parte do quadro e da proposta pedagógica da escola. Tais ações visam o favorecimento dos processos de aprendizagem destas crianças especiais, obrigando o psicólogo a trabalhar de maneira multidisciplinar.

A Resolução nº 13/2007 do Conselho Federal de Psicologia define atribuições ao psicólogo especialista em Psicologia Escolar, na qual em conjunto com a equipe: Deve colaborar com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos; Analisar as características do indivíduo portador de necessidades educacionais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino; Realizar seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos com os dos demais profissionais da educação. (CRIPPA, 2008). Essa autora ainda destaca a importância da interdisciplinaridade nas condutas do psicólogo escolar, não podendo ser a uma tarefa independente da equipe escolar, pois “não haveria significado na escola avaliar clinicamente o aluno, com um atendimento que busque apenas um laudo, sabendo que a resolução também não se caracteriza dessa maneira.”

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho é uma proposta da Disciplina de Estágio Básico I do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Diante disso, estava em aberto a escolha de alguma instituição, na qual o psicólogo desempenha um papel



importante. A instituição escolhida para ser feita observações e coletas de dados foi a Associação Pestalozzi de Catalão que é mantenedora da Escola Santa Clara.

Foram feitas três visitas a essa escola, nas quais foram realizadas observações do modo de funcionamento dessa instituição e, também, foram feitas entrevistas estruturadas e com a Presidente da Associação e com dois Professores.

Os participantes diretos da pesquisa foram a Presidente da Instituição e dois Professores que ali trabalham, contudo pensamos poder considerar toda a escola como participante, uma vez que nas observações feitas foi possível uma grande coleta de dados das experiências vividas.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista estruturada e o relatório das observações feitas a partir das visitas. As perguntas eram abertas e baseadas na tentativa de conhecer a Instituição no seu modo de gerir. Buscamos, também, saber qual papel o psicólogo pode exercer dentro desta escola. O Questionário foi entregue aos participantes tendo um prazo de uma semana para responderem. Segue os questionários e suas respectivas respostas:

QUESTIONÁRIO 1 (Q1) – PRESIDENTE

1. Quais são as características (idade, classe social) das crianças atendidas por essa Associação?

A entidade atende crianças de todas as faixas etárias, desde o nascimento e sem limite para terminalidade. Temos alunos de todas as classes sociais, a característica comum a todos é a deficiência mental.

2. Que tipo de trabalho é feito com essas crianças?

O trabalho varia dependendo da faixa etária e de necessidades específicas de cada um. De modo geral, está organizado de modo a desenvolver os aspectos cognitivos, motores, sociais e ocupacionais.

3. Quais são os objetivos dessas atividades?

O principal objetivo é desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um, possibilitando a participação nas atividades cotidianas familiares, sociais e quando possível sua inclusão na rede regular de ensino e no mercado de trabalho.

4. Quais os resultados dos trabalhos desenvolvidos?

De uma forma geral o trabalho desenvolvido apresenta bons resultados.

5. Quando a Instituição foi criada? Com qual finalidade?



Em 82 foi criada uma sala para atendimento escolar de surdos. Com a procura por atendimento a outras deficiências, em 84 foi fundada a Associação Pestalozzi de Catalão com a finalidade de assegurar atendimento educacional e a reabilitação não-hospitalar a portadores de deficiência

6. Você acha que há diferenças no trabalho desenvolvido entre o período inicial da instituição e agora? E quais são as expectativas para o trabalho futuro?

Hoje a Associação atende ao deficiente mental e, ou múltiplo e também a proposta pedagógica tem se adequado de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos competentes ao longo do tempo.

7. Quais dificuldades vocês percebem nas atividades desenvolvidas com as crianças? O que poderia ser feito para enfrentar essas dificuldades?

A maior dificuldade encontra-se na funcionalidade acadêmica, principalmente nas atividades de leitura, escrita e cálculo, mas a proposta enfoca outros aspectos, outras habilidades que favorecem aprendizagens significativas, como por exemplo nas atividades ocupacionais, de vida diária, sociais, etc.

8. A Instituição tem infraestrutura adequada (que atende as demandas) para realização das atividades?

Sim, temos uma estrutura que supre nossas necessidades.

9. Qual trabalho foi desenvolvido pelo Psicólogo? Você acha que é importante a presença de um psicólogo nessa Instituição? Por quê?

Já tivemos esse profissional no quadro de funcionários. O trabalho era terapêutico (individual, e, ou em grupo). É um profissional importante pela amplitude de sua atuação (inclusive de orientação aos professores e familiares do paciente) no sentido de minimizar os conflitos individuais.

10. Na Instituição tem algum profissional que atende às demandas de atuação do psicólogo?

Não

11. Como a Instituição se aproxima das famílias das crianças e da comunidade?

Somos uma Instituição aberta à comunidade e procuramos atendê-la sempre que solicitada. Na outra não, buscamos a participação da família com eventos ordinários durante o ano e extraordinariamente sempre que necessário. Também buscamos na comunidade parceiras que contribuam com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.



QUESTIONÁRIO 2 (Q2) – PROFESSOR

1. Quais são as características (idade, classe social) das crianças atendidas por essa Associação?

Crianças portadoras de necessidades especiais variadas, nosso atendimento se estende a todas as idades, classes sociais, desde bebês até adultos provenientes de diferentes camadas sociais da nossa cidade e região.

2. Que tipo de trabalho é feito com essas crianças?

Estimulação, pedagógicas, físico motor, cognitivo, lazer, natação, teatro, dança, habilidades manuais.

3. Quais são os objetivos dessas atividades?

Promover o desenvolvimento integral do aluno.

4. Quais os resultados dos trabalhos desenvolvidos?

Bom, a maioria dos alunos tem mostrado desenvolvimento de suas condições.

5. Quais dificuldades vocês percebem nas atividades desenvolvidas com as crianças? O que poderia ser feito para enfrentar essas dificuldades?

Mais profissionais para ajudar a carregar peso e nas tarefas, contratar outros profissionais.

6. A Instituição tem infraestrutura adequada (que atende as demandas) para realização das atividades?

Sim, excelente infraestrutura.

7. Você acha que é importante a presença de um psicólogo nessa Instituição? Por quê?

Muito importante, não só para os alunos, mas para os pais.

8. Na Instituição tem algum profissional que atende às demandas de atuação do psicólogo?

Não, que nós tenhamos conhecimento não.

9. Como a Instituição se aproxima das famílias das crianças e da comunidade?

Através do clube de mães, reuniões, e do livre acesso que os pais têm na escola, a comunidade participa dos eventos e decisões da escola através do conselho.



QUESTIONÁRIO 3 (Q3) – PROFESSOR

1. Quais são as características (idade, classe social) das crianças atendidas por essa Associação?

Bebes, crianças, adolescentes e adultos de diferentes classes sociais.

2. Que tipo de trabalho é feito com essas crianças?

Estimulação, trabalho pedagógico, oficinas, natação, assistência odontológica, fonoaudiologia, fisioterapia, artes (dança, teatro), desenvolvimento de projetos com objetivo de inclusão social, visita as famílias, aulas de vídeo, educação física, comemoração de aniversariantes do mês.

3. Quais são os objetivos dessas atividades?

Em todas as atividades é ressaltada a importância do desenvolvimento global do aluno visando sua independência e crescimento em vários aspectos como físico motor, cognitivo, social e afetivo.

4. Quais os resultados dos trabalhos desenvolvidos?

Bons dentro de suas limitações

5. Quais dificuldades vocês percebem nas atividades desenvolvidas com as crianças? O que poderia ser feito para enfrentar essas dificuldades?

Encontrar mais apoio ao que se refere a algumas famílias, mais profissionais.

6. A Instituição tem infraestrutura adequada (que atende as demandas) para realização das atividades?

Sim.

7. Você acha que é importante a presença de um psicólogo nessa Instituição? Por quê?

Muito. Tratar de problemas individualizados e de grupos com alunos, professores e famílias.

8. Na Instituição tem algum profissional que atende às demandas de atuação do psicólogo?

Não.

9. Como a Instituição se aproxima das famílias das crianças e da comunidade?

Através de reuniões, festividades, clube de mães, conselho escolar e projetos em parceria com outras escolas.



A partir da análise dos dados dos questionários, percebemos um aparente bem-estar desta instituição que segundo as repostas do item 4 dos Q1, Q2 e Q3 evidenciam que os trabalhos desenvolvidos têm obtido “bons” resultados. Contudo, encontramos uma divergência entre a questão 7 do Q1 e a questão 5 do Q2 e Q3, enquanto no Q1 há a preocupação com a estruturação de uma educação especial que possibilite capacidades de leitura, escrita, cálculo, o Q2 e Q3 trazem a necessidade de mais profissionais para atender as demandas que estão sendo atendidas com precariedade e, também, a necessidade de aproximação com as famílias dos alunos. Mais um ponto em comum entre os três funcionários está em relatar uma boa infraestrutura da Instituição.

Vale ressaltar a resposta 9 do Q1, onde relata o trabalho que era realizado pelo psicólogo. Era um trabalho terapêutico feito individualmente e em grupo. Em seguida, afirma ser importante esse profissional, pois ele ajuda na orientação dos professores e familiares dos alunos.

Com relação a última questão de cada questionário os sujeitos transparecem uma boa relação com a família das crianças e tentam, também, fazer aproximações com a comunidade. O Q2 nos traz de forma simples como essa relação acontece, na qual os pais têm livre acesso à escola, e esta está sempre aberta a comunidade.

Com a realização das visitas na Associação foi feito um relatório, no qual está descrito as experiências vividas.

A primeira visita teve como objetivo verificar a possibilidade de realizar um trabalho de observação e conhecimento das atividades realizadas nesta instituição. Logo na primeira conversa com a Vice-Presidente ela diz que a Escola não conta com a atuação do psicólogo, mas anteriormente esse profissional fazia um trabalho terapêutico e de orientação. Após essa conversa foi permitida a realização do trabalho acadêmico na instituição.

A proposta da segunda visita foi de conhecer o espaço físico e o modo de funcionamento dessa instituição, tal proposta foi atendida pela Presidente. Abaixo está descrita as ações realizadas:

1. Visita em uma sala de aula, onde estavam cinco alunos sentados e atentos ao que a professora estava falando. Na sala, considerada pequena, as carteiras estavam dispostas de forma desorganizada. Contudo, os alunos estavam comportados.
2. Apresentação de uma aluna acompanhada de sua professora. Essa aluna possui problemas mentais mais graves e sua forma de comunicação



era por meio de balbucios. Aparentemente apresenta dificuldades de socialização e necessita de uma atenção especial.

3. Visita a alguns alunos que estavam assistindo um filme escolhido por eles próprios.

4. Apresentação de uma criança que estava dormindo. Segundo a Presidente, esse aluno apresenta comportamento inquieto e difícil de ser controlado. Essa criança também necessita de uma atenção específica.

5. Apresentação do espaço onde são realizadas festas e atividades de artesanato. A atividade principal feita é a reciclagem de papel para serem usados na confecção de cartões festivos.

6. Visita a uma sala de aula, onde os alunos estavam fazendo atividades de tapeçaria. Os alunos estavam em grupos e eram supervisionados por duas professoras.

7. Apresentação do local onde ficam as piscinas aquecidas. Durante a visita, havia uma criança brincando na água, segundo a Presidente seu diagnóstico é de autista.

8. Visita em uma oficina de culinária, onde os alunos estavam aprendendo a cozinhar. A professora estava lhes ensinando e todos estavam atentos a sua volta. Nessa oficina a Presidente afirma ser possível a transmissão de conhecimentos matemáticos aos alunos, além de aprenderem a cozinhar.

9. Apresentação do refeitório. O local estava bem organizado e limpo. A comida é servida em pratos e talheres normais, fugindo do padrão de algumas escolas onde podemos encontrar pequenas vasilhas acompanhadas de uma colher de plástico.

10. Apresentação de salas onde são realizados trabalhos de fisioterapia e fonoaudiologia. As salas possuem equipamentos necessários para o processo de reabilitação de alunos que necessitam desse tipo de atendimento.

Posterior a essa apresentação da instituição, houve uma conversa com a Presidente. A conversa, basicamente, focou-se em conhecer o trabalho feito naquele local, suas limitações, dificuldades e também quais contribuições a instituição tem proporcionado para a sociedade e ao aluno especial.

Iremos destacar os principais pontos da conversa. Um deles refere-se na afirmação de que a Escola trabalha com a integração social não focalizada nas patologias que um aluno pode apresentar, mas sim se preocupa com a formação social de seus alunos. Nesse sentido, o papel principal do psicólogo, que ela afirma ser necessário, é o de assistência na parte emocional e sexual dos alunos. Descreve que o trabalho ali desenvolvido não está voltado primordialmente ao ensino regular, mas ao



processo de socialização dos alunos. Foi ressaltado que as oficinas realizadas na Escola possibilitam ao aluno um conhecimento básico para que possam enfrentar as situações do dia-a-dia. Foram relatados, também, alguns problemas legislativos enfrentados pela Associação, o problema refere-se à inclusão dos alunos especiais em escolas do ensino regular, com isso, a Escola Santa Clara perderia sua utilidade, pois prioriza os processos de socialização e não o ensino regular.

Na terceira visita foi presenciado um momento de recreação, no qual cantaram o Hino Nacional, fizeram atividades de aquecimento e depois dançaram ao som de músicas variadas. No momento da recreação os alunos são livres para fazerem o que quiser e mais são os que interagem do que os que ficam sentados. Durante a visita foi observado que a relação professor/aluno é caracterizada pelo diálogo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do estudo dos dados obtidos, pensamos que o maior foco desta instituição é o de um ajustamento social das crianças e de todos os alunos que ali frequentam. Essas crianças especiais por apresentarem desvios do padrão normal de comportamento são rotuladas como desviantes. Fazendo com que as agências socializadoras entrem em ação para uma possível “socialização”. Devemos levar em consideração o pensamento de Frota (2007) que nos traz a existência de múltiplas infâncias. Sendo assim, essas crianças desde o nascimento estão sendo socializadas, no entanto as respostas a essa socialização que são diferentes. A infância aqui é caracterizada por outro modo de ser e conviver. Nesse sentido, a questão 1 do questionário 3 ressalta a importância não de uma socialização, mas sim do desenvolvimento de uma provável independência e crescimento de aspectos físicos motores e cognitivos da criança.

Podemos perceber, também, um fraco investimento na educação formal destes alunos. O ECA e a LDB tentam garantir a essas crianças uma educação especializada que seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, não é a realidade que ali encontramos. A Escola possui potencial para proporcionar o ensino formal para seus alunos, mas cremos ser necessário um investimento em apoio especializado para o atendimento dessa demanda.

Diante disso, sentimos falta de um profissional muito importante para o processo de inclusão e educação dessas crianças nessa escola, o psicólogo. Com relação



ao trabalho do psicólogo, nos três questionários apareceram demandas, somente, de orientação dos indivíduos, grupos, famílias e professores. Entretanto, o papel do profissional de psicologia nesse campo é, principalmente, de ser ator ativo na equipe escolar (CRIPPA, 2008). A Pestalozzi precisa assumir a sua fraqueza e deixar de pensar que o psicólogo, somente, trabalha com as psicopatologias das crianças e fomentar a luta por um psicólogo que os ajude a pensar a educação dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidar com a multiplicidade e a diferença não é um trabalho fácil, pois são tratadas com estranhamentos que podem levar ao pré-conceito e a discriminação. Quando olhamos para as crianças portadoras de necessidades especiais, vemos uma criança que é portadora de algo e não, simplesmente, como uma “criança”. O mesmo acontece quando olhamos para qualquer portador de alguma deficiência. Diante disso, a infância dessas crianças é marcada pelo olhar de discriminação ou até de desprezo.

Acreditamos que a Associação Pestalozzi de Catalão poderia avançar em seu modo de pensar a infância dessas crianças, pensando não como um fenômeno que precisa ser ajustado socialmente, mas sim fomentando o pensamento de múltiplas infâncias que só podem ser compreendidas a partir das relações sociais que foram estabelecidas por elas.

Cremos, também, que as políticas públicas referentes à inclusão dessas crianças devem avançar. A legislação prevê a inclusão de todas as crianças na rede regular de ensino, contudo existe uma briga a ser comprada, pois se o governo não está preparado para receber essas crianças na rede regular significa que não está preparado para garantir os seus direitos constitucionais, ou seja, o governo está propondo uma maneira de infringir os direitos dessas crianças.

A Escola Santa Clara é uma instituição voltada, somente, a assistência de alunos especiais e, por mais que ainda precisa de avanços, tem sido um lugar que possibilita às crianças um espaço, no qual se sentem bem. Se essas crianças forem lançadas no ensino regular, com certeza serão alvo de discriminação, preconceito e ignorância.

Não podemos desconsiderar essa tentativa do governo, mas

“promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas



condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão.” (OLIVEIRA, 2004).

“É importante que toda comunidade escolar seja, devidamente preparada, para receber e conviver com os alunos especiais e seus pais, a fim de que o paradigma da inclusão seja, realmente, construído e consolidado.” (OLIVEIRA, 2004).

Por fim, destacamos o papel do profissional de psicologia nesse contexto da inclusão. Alberto e colaboradores (2008) nos trazem que o trabalho do psicólogo deve ser interdisciplinar e em rede, no qual seu dever é ser um mediador dos direitos das crianças, é de conhecer a legislação. Esse profissional deve ter um compromisso social com essas crianças e deve estar a favor dos seus direitos.

Além de todo esse compromisso, o psicólogo deve trabalhar na escola de modo a garantir sua participação na equipe pedagógica. Ele deve pensar juntamente com a direção, professores e funcionários estratégias para garantir às crianças especiais um processo educativo que esteja dentro dos seus direitos constitucionais. E nesse espaço de educação especial, o psicólogo da educação não deve privilegiar o laudo, mas sim integrar seus conhecimentos com os demais profissionais da educação. Sendo assim, deve colaborar para a efetivação de um processo de aprendizagem que seja acessível a essas crianças.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P.; ALMEIDA, D. R.; DÓRIA, L. C.; GUEDES, P. C.; SOUSA, T. R.; FRANÇA, W. L. P. (2008) O Papel do Psicólogo e das Entidades Junto a crianças e Adolescentes em Situação de Risco. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28 (3), 558-573.

CRIPPA, R. B. G. (2009) *O papel do psicólogo na óptica de professores de crianças incluídas no ensino regular: um estudo exploratório*. Tese de mestrado, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: novembro/2009

CRUZ, L. & GRARESCHI N. (2004) *Sobre a psicologia no contexto da infância: da psicopatologização à inserção política*. Aletheia, Canoas, n.20 jul./dez., p. 77-90.



Estatuto da Criança e do Adolescente (2008) Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde.

FROTA, A. M. M. C. (2007) Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, p.1-18, jun.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) (2009) Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf Acesso em: novembro/2009

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. (2004) Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? In: *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*. Caxambu: Anped.

RESOLUÇÃO CFP nº 13/2007. (2009) Definição das especialidades a serem concedidas pelo Conselho Federal de Psicologia para efeito de concessão e registro de título de especialista em Psicologia. Disponível em: www.crpasp.org.br Acesso em: novembro/2009.

SALLES, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.

TESSARO, N. S. (2004) *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

<http://www.pestalozzicatalao.org.br/>. Acesso em: novembro/2009

INTERVINDO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR

Rita de Cassia Vieira Borges

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar o processo de intervenção junto à queixa escolar, desenvolvido no Estágio²⁵⁴ Curricular de Psicologia e Educação I e II do curso de psicologia da Fundação Educacional de Penápolis. Seu referencial técnico-metodológico pautou-se nas contribuições de Vigotski, do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia da Educação Crítica, compreendendo o processo constitutivo do mundo subjetivo do indivíduo, a partir de sua realidade concreta, enfatizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O estágio teve como objetivos: - descrever e analisar a relação entre processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação da aluna na escolarização; contribuir para a superação da sua história de fracasso escolar e para que a escola cumpra o seu papel social. Participaram do trabalho uma menina de 9 anos que, portadora de doença degenerativa grave, cursava o 4º ano do ensino fundamental em uma escola municipal, em um bairro periférico de Penápolis- S. P.; seus familiares; professora; coordenação e direção da escola. Foram realizadas atividades com todos os envolvidos, conforme investigação contextualizada e avaliação das necessidades do campo atendido, elaborando-se de uma proposta de trabalho e intervenção com vistas ao equacionamento das demandas. No primeiro e segundo semestres de 2010, os atendimentos ocorreram no Centro de Estudos em Psicologia e Atendimento Comunitário – CEPAC, além das visitas à escola. As atividades executadas incluíram: triagem; processo de Apoio Psicossocial e Educativo com pais e criança; visitas periódicas à escola, reuniões com a professora/equipe, na escola, para discussão do caso e reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem; observação da aluna em sala de aula e recreio (análise do problema na situação). As estratégias utilizadas foram: produção de material (desenhos livres e pintura com guache) e reflexões sobre os mesmos; jogos diversos; Livro de Madeira; atividades de dramatização (compra e venda dos quadros produzidos); Caixa de Tesouros; elaboração de um livro próprio. Os resultados observados foram: mudanças qualitativas em seu comportamento e expressão de novas aquisições:

²⁵⁴ Supervisora: Profª Dra Eni de Fátima Martins



reconhecimento e valorização das próprias habilidades - cooperativismo, atitude pró-ativa, autoconfiança, melhoria de sua auto-estima e do relacionamento familiar, imagem positiva da escola, professores e colegas; motivação para as atividades escolares e para a aquisição de novos conhecimentos; melhoria do controle consciente do comportamento/atenção/ pensamento abstrato/ capacidade de planejamento; participação mais ativa e freqüente dos pais na vida escolar da filha. A Equipe de educação realizou várias reflexões sobre a problemática, apresentando avanços e recuos no que se refere à compreensão das capacidades da aluna e valorização de suas produções escolares. Este estágio nos propiciou adquirir habilidades para identificar e analisar criticamente a realidade que envolve o processo de constituição da queixa escolar; criar perspectivas para a ação conjunta entre Psicologia e Educação; apoiar a família na compreensão do fenômeno, bem como contribuir para que a aluna alcançasse importantes evoluções nos aspectos que envolvem as suas funções psicológicas superiores.

Palavras-Chave: processo ensino-aprendizagem; queixa escolar; psicologia escolar.

INTERVINDO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR

Rita de Cassia Vieira Borges²⁵⁵

FUNEPE

ritacvborges@hotmail.com

Segundo a definição proposta por Tanamachi (2002, p. 85) a Psicologia Escolar é compreendida como:

²⁵⁵ Assistente Social aposentada, em 2008, pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social - SEADS; Psicóloga graduada em 2010 pela Funepe – Penápolis.



(...) área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, ou a ele relacionado - o foco de sua atuação, e, na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação.

O referencial técnico-metodológico pauta-se no estudo da Psicologia de Vigotski, desenvolvido com base no Materialismo Histórico e Dialético, cujo objetivo é compreender o processo constitutivo do mundo subjetivo do indivíduo a partir do mundo objetivo que o cerca, concebendo-o como histórica e socialmente determinado. Sua ênfase recai sobre

(...) as funções psicológicas superiores, compreendendo: controle consciente do comportamento/atenção/pensamento abstrato/capacidade de planejamento, as mudanças qualitativas do comportamento e a educação geral e escolar, bem como o seu papel no desenvolvimento (TANAMACHI, 2002, p. 85).

Buscando alternativas para uma intervenção crítica, visando contribuir para o cumprimento do papel social da escola, esta vertente da Psicologia se propõe a superar o olhar individualizante que tradicionalmente a Psicologia da Educação lançou sobre as questões escolares, restringindo-se, desta forma, à avaliação psicométrica ou das questões emocionais numa perspectiva patologizante, culpabilizando o aluno e/ou a sua família pelo fracasso escolar ou por sua não-aprendizagem.

Tal abordagem aponta a construção dos sentidos como resultante da correlação afetivo-cognitivo, enfatizando a interdependência entre experiências internas (subjetivas) e externas (objetivas) que, ocorrendo por meio da atividade individual e social, propicia ao ser humano apropriar-se dos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, dando origem a novas atividades, novas necessidades e novas relações com o mundo, determinando os modelos culturais de comportamento que espelham os símbolos e significados de determinada sociedade.

Martins (2007), pautando-se nos apontamentos de Vigotski, enfatiza a linguagem como um conjunto de signos que, sendo constitutivos centrais do desenvolvimento do psiquismo, orienta o indivíduo em seu modo singular de ser e estar



no mundo, resultando do processo de internalização, movimento no qual os processos interpessoais (interpsíquicos) dão origem aos processos intrapessoais (intrapíquicos).

A autora, apoiando-se nos pressupostos acima mencionados, ressalta que o ser humano nasce com suas características biológicas básicas - funções psicológicas primárias, superando-as a medida em que suas relações com o mundo se complexificam, modificando e favorecendo a formação de novas estruturas por meio de combinações das estruturas psíquicas, identificando tal movimento como processo de hominização.

Neste sentido, a referida autora enfatiza ser a educação escolar fundamental na constituição de propriedades fundantes da existência psicológica individual, consolidando a consciência que permite controlar o próprio comportamento, orientando as atividades a partir de motivos e finalidades específicas, comportando os sentidos e os significados que configuram a subjetividade.

Facci (2007) observa que o desenvolvimento do pensamento teórico em relação à atividade é a chave que possibilita ao indivíduo extrapolar a sua cotidianidade, apropriando-se do conhecimento resultante de sua atividade com o objetivo de dominar procedimentos socialmente elaborados, a exemplo do que ocorre através da leitura.

Também apoiando-se em Vigotski, a autora acima citada salienta ser o aprendizado fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, existindo relações complexas entre o desenvolvimento e o aprendizado; o primeiro ocorre devido à maturação do organismo individual, enquanto que somente o segundo permite a interiorização das funções psíquicas superiores. Neste sentido, apresenta o aprendizado da gramática como prioritário para o desenvolvimento geral do pensamento infantil. Reportando-se ao processo de alfabetização, observa que este não ocorre naturalmente pois, não sendo uma tradução imediata da linguagem falada por signos escritos, requer uma dupla abstração, uma vez que a representação gráfica do aspecto sonoro da linguagem exige a clareza do conteúdo para fazer com que o outro entenda, e a consciência de que as palavras devem expressar nossos conhecimentos, bem como a idéia a ser transmitida.

Segundo Lúria (*apud* FACCI, 2007, p. 148),

(...) escrever pressupõe a habilidade para usar alguma insinuação como signo funcional auxiliar (um ponto, uma linha etc.), sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas uma operação auxiliar.



Complementando os pressupostos do autor acima mencionado, Facci (2007, p. 148) acrescenta que

Para a criança assimilar algo é necessário que sua relação em direção ao mundo dos objetos seja mediada por instrumentos auxiliares, sendo indispensável que ela seja capaz de dominar seu próprio comportamento com a ajuda de tais meios auxiliares.

Ainda, conforme a autora, na fala cotidiana da criança estão presentes a conjugação de verbos e o uso do plural, embora ela o faça de modo inconsciente e desorganizado. Através da mediação da professora, na escola ela aprende a escrita e a gramática, tornando conscientes as operações ao utilizar voluntariamente as funções psicológicas objetivadas em atividades abstratas e conscientes. Com base nas idéias de Vigotski, a autora revela haver um descompasso entre *a curva do desenvolvimento com a curva do aprendizado proposto pelos programas escolares, pois a aprendizagem está à frente do desenvolvimento*. Ressaltando a importância do professor como mediador deste processo, observa que *o aluno só pode aprender aquilo que está em sua zona de desenvolvimento próximo* (FACCI, 2007, P. 149).

De acordo com Vigotski (1998), as principais fases formais que percorrem a personalidade da criança estão diretamente ligadas ao grau de desenvolvimento de seu pensamento, visto que o sistema de cognição depende de que o aparelho psíquico a divida, analise, conecte e elabore. Um dos problemas centrais dos estudos do autor consiste, por um lado, em esclarecer psicologicamente os caminhos que conduzem a criança à educação politécnica e, por outro, os caminhos através dos quais esta educação age, unindo a atividade prática com a assimilação de conhecimentos científicos.

Dentre os objetivos gerais da psicologia de Vigotski destacam-se: compreender as demandas da comunidade escolar, no que se refere à queixa escolar; elaborar projetos de intervenção em grupos e instituições; desenvolver atividades de avaliação e intervenção em situações de queixa escolar, fundamentando-se nos pressupostos da psicologia da educação crítica, em acordo com os princípios éticos e legais da profissão; contribuir para que a escola cumpra o seu papel social.

Com base no aporte bibliográfico aqui exposto, o Estágio Supervisionado em Psicologia e Educação foi estrategicamente dividido nos módulos I e II, desenvolvidos nos dois semestres de 2010. Em ambas as etapas foram realizadas atividades relacionadas ao atendimento à queixa escolar e à intervenção na escola, partindo-se de



uma investigação e avaliação contextualizada das necessidades do campo atendido, elaborando-se uma proposta de trabalho com vistas ao equacionamento das mesmas.

Cabe ressaltar que tal modalidade de atendimento teve por objetivo descrever e analisar *a relação entre processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar* (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 27).

Inicialmente, o trabalho de identificação da história de fracasso escolar foi organizado de forma a contemplar: entrevistas na clínica, com a criança e familiares; entrevistas com professores e gestores escolares, observação na escola e em sala de aula, seguidas do delineamento de uma proposta de intervenção implementada no semestre seguinte, prevendo-se a discussão dos dados com todos os envolvidos no processo.

O caso em questão refere-se a uma menina de nove anos de idade, matriculada no 4º ano do ensino fundamental - Programa de Educação Inclusiva, desenvolvido em uma escola municipal situada na periferia da cidade de Penápolis, cuja sala comporta 26 alunos. No segundo período, duas vezes na semana, esta era atendida na Sala de Recursos, localizada em outra escola municipal, sendo conduzida ao local em um ônibus escolar.

Sua mãe procurou o Cepac²⁵⁶ após lhe ser sugerido pela faculdade de fisioterapia na qual a filha recebe atendimento fisioterápico. Alegando dificuldades da família em lidar com a criança, apresentou a necessidade de que todos recebessem os serviços psicológicos prestados na clínica.

Atendendo à sua demanda, foram submetidos às sessões de triagem: a criança em questão, o pai, a irmã de 11 anos e a própria mãe. A triagem da aluna foi inicialmente conduzida por outra estagiária, através de duas sessões realizadas com a mãe. Constatado ser um caso de queixa escolar, coube-nos dar sequência aos procedimentos previstos.

Em seu primeiro contato, a mãe referiu-se à filha como portadora de problemas de saúde, sendo acompanhada em um Hospital Escola do Estado de São Paulo. Quanto às características da criança, citou:

²⁵⁶ O Centro de Estudos em Psicologia e Atendimento Comunitário (mais conhecido como clínica de Psicologia) é o espaço em que os alunos da Funepe realizam atendimentos clínicos individuais e grupos de orientação.

(...) é medrosa; desorganizada; espaçosa; não gosta de usar calçados, nem calcinhas, tampouco de cortar as unhas ou os cabelos; é muito irritada; difícil de lidar, chora por qualquer coisa, principalmente quando contrariada; não gosta do pai, recusando-se a ficar sozinha com o mesmo; briga muito com a irmã, dando-se melhor com o irmão, de quatro anos de idade, em quem bate de vez em quando; quando quer, ajuda direitinho nos serviços de casa, como lavar e guardar as louças.

Ao assumir o acompanhamento do caso, realizamos três sessões com a mãe, também no Cepac, visando compreender a versão da família sobre a queixa em foco, a história escolar da criança contata pelos familiares, as expectativas acerca do atendimento psicológico e da escolaridade da mesma, obter informes sobre o seu encaminhamento, além de esclarecê-la quanto ao funcionamento do trabalho e à necessidade do envolvimento efetivo de todos (família, aluna e escola) neste processo.

Na ocasião, demonstrando muita ansiedade e preocupação, a mãe afirmou que a criança chorava diariamente quando acordada para ir à escola, não aprendendo a ler nem a escrever, nem mesmo conseguindo copiar as matérias dadas na lousa, pulando partes da mesma ou copiando as palavras duas vezes; não levava tarefas para casa, fazendo-as na escola sob supervisão da professora. Mencionou ter ouvido da diretora da escola que *já não sabiam mais como tratar a menina, pois tem dias em que ela faz as atividades, em outros não, mostrando-se brava e sem vontade de fazer nada, reclamando de dores nas mãos.*

Acerca de sua história escolar, relatou que, aos quatro anos, tentou colocar a filha na escola, porém, diante de seu choro constante, desistiu no terceiro ou quarto dia. Aos cinco anos, apesar do choro, resolveu deixá-la na escola; *a professora dizia que ela estava bem, embora eu achasse que não; via que ela não aprendia o abecedário e tinha uma letra muito feia, comparada a do irmão de quatro anos.* Revelou ter pedido às professoras que não lhe dessem mais tarefas de casa, pois, além da filha não conseguir fazê-las, deixava toda a família também nervosa.

Segundo suas informações, no primeiro ano escolar a criança já apresentava dificuldades em todas as matérias,

(...) ela passou para o segundo ano por passar, por dó, ou talvez porque a professora achou que pudesse melhorar, Mas não melhorou, continuou do mesmo jeito e



aí repetiu de ano, até que a professora me mandou procurar um psicólogo ou um médico, achando que tinha algo atrapalhado com ela.

A mãe afirmou ter sido a professora do ano seguinte quem conseguira fazer com que ela aprendesse *oabecedário e os números; tinha muita paciência, sentava com ela para ensinar, mas ela parou naquilo, não aprendeu mais nada; não lê, só inventa que está lendo.*

Por meio dos relatos da mãe, pudemos constatar que a visão da família era de que a menina seria incapaz de aprender a ler e a escrever, acirrando a angústia compartilhada em função do desconhecimento do diagnóstico e do prognóstico da doença, justificando o seu tratamento diferenciado em relação aos irmãos.

Na sequência, demos início ao atendimento da criança, utilizando recursos lúdicos e gráficos, visando facilitar as duas entrevistas iniciais, o que nos possibilitou estabelecer o rapport necessário para investigar seu ideário sobre a própria história escolar.

Em concomitância, após agendamento, visitamos a escola regular freqüentada pela mesma, objetivando inteirar-nos da história escolar contada pela professora, assim como do histórico da sua escolaridade. Reunindo-nos com a equipe de educação – professora, diretora e coordenadoras pedagógicas, fomos informadas sobre o quadro de saúde da aluna e do seu processo de escolarização. Na oportunidade, além de tê-la observado durante o recreio, foram-nos apresentados alguns documentos médicos e fisioterápicos que mencionavam a hipótese diagnóstica de Leucodistrofia Metacromática, acompanhada de Leucoencefalopatia, doenças degenerativas que acometem o sistema nervoso central provocando rápida involução do desenvolvimento, comprometendo a capacidade cognitiva e motora, levando a (o) paciente à morte em poucos anos após a apresentação dos sintomas. Tais hipóteses fizeram com que a aluna fosse conhecida pelos funcionários da escola, sensibilizando a todos.

Conforme considerações da professora, a criança apresentava timidez, só reconhecia os numerais até 13; não dominava a leitura e, portanto, não resolvia problemas; identificava e nomeava as cores e símbolos; realizava adição e subtração de unidades; conhecia as letras iniciais das palavras, o que a levava a fazer inferências de leitura, das palavras memorizadas; só soletrava, ao invés de ler, sendo incapaz formar palavras; *ela olha uma figura e, sem ler, inventa uma estória que, às vezes, não tem nada a ver com o texto.*



Em relação ao plano de ensino específico da aluna, a professora mencionou encontrar dificuldades em elaborá-lo, embora recebesse orientações de especialista em educação inclusiva, sendo as principais questões voltadas à coordenação motora. Segundo a equipe da escola, para ajudá-la a superar suas dificuldades, atuam oferecendo-lhe um trabalho diferenciado, *à parte até do Planejamento de Inclusão, porque nem este seria exequível em seu caso*. A professora acrescentou que o parecer do Núcleo Interdisciplinar concluiu por não retê-la, *pois isto não a ajudaria em nada*, referindo-se ao caráter degenerativo progressivo da suposta patologia, priorizando os aspectos voltados à sua socialização.

Em relação ao seu desempenho, a professora disse crer que sua comunicação oral fosse prejudicada pelo fato desta ter consciência das próprias limitações e, retraindo-se, não alcançava avanço na escrita ou na leitura; *além da sua dificuldade de assimilação de conteúdo, devolve muito pouco, pois até para copiar a data da lousa olha e escreve letra por letra*. Considerou ser zero o seu rendimento, apesar das tentativas de incluí-la em todas as atividades da classe, evitando tratá-la como incapaz. Quanto à sua habilidade com números, mencionou que esta sabia contar até o número 20 e, com muita dificuldade, resolvia operações simples, porém, através de *pauzinhos*, necessitando sempre de algo concreto para fazê-las.

No tocante às hipóteses relativas aos fatores constitutivos da queixa escolar, tanto a professora quanto a diretora e as coordenadoras afirmaram acreditar ser a própria doença a responsável por sua apatia e baixa auto-estima. Neste contato, evidenciou-se que a principal angústia da equipe estava relacionada ao fato da família expressar total desconhecimento da gravidade da doença, bem como à *precariedade dos cuidados referentes à sua aparência*.

Com base nos depoimentos ora exposto, observamos que a equipe pedagógica estava lidando com uma hipótese diagnóstica como se fosse um parecer médico conclusivo, limitando a possibilidade de contribuições da escola para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, atribuindo a ela e à família a responsabilidade do fracasso escolar.

Um dos pontos comuns no discurso da escola e da família foi a prioridade atribuída à racionalidade, à falta, negando a riqueza do simbólico e da dimensão imaginária reveladas pela menina - *ela não lê, só inventa que está lendo (mãe); ela olha uma figura e inventa uma história que, às vezes, não tem nada a ver com o texto (professora)*.



À luz da psicologia de Vigotski, nas sessões iniciais com a criança, pudemos identificar a internalização dos conceitos acima expostos, determinando sua forma de ver a si e a realidade que a cerca. Inicialmente, quando convidada a desenvolver qualquer atividade, resistia apresentando expressões como: *eu não sei fazer nada, é que eu não sei ler nem escrever; não gosto de nada na escola, lá é chato, só gosto de brincar*. Mediante tais avaliações, nossa estratégia de intervenção foi valorizar o processo de escolarização, envolvendo a equipe escolar e a família, oferecendo à aluna um atendimento que pudesse cooperar para retardar o processo degenerativo de seu desenvolvimento, potencializando suas habilidades para um caminho de emancipação tanto quanto possível.

Durante as dezenove sessões, realizadas em ambos os semestres, buscamos caminhar em conformidade com o que nos apresenta Meira (2003, p. 19) – *As projeções simbólicas podem ser observadas de diferentes formas, principalmente quando ocorrem processos de identificação com personagens que podem auxiliar a elaboração de conteúdos importantes da vivência da criança*.

Para tanto, sempre a partir da escolha da menina, foram aplicadas dinâmicas com finalidades específicas, dentre as quais destacamos: Jogos - Pula-Pirata, Pega Varetas (coordenação, e concentração), Cara a Cara (memorização e percepção); Livro de Madeira – construção ou narração de estórias; desenhos livres e pinturas com guache (pensamento abstrato, imaginação e criatividade), aos quais a aluna nomeou e estabeleceu preços, simulando a compra e venda utilizando cédulas do Banco Imobiliário; Caixa de Tesouros - explorar determinadas funções psicológicas superiores – pensamento, linguagem, imaginação, percepção, memória e consciência, mediando a construção de sentidos sobre os objetos arrolados; elaboração de um livro próprio, a partir da leitura conjunta de um livro de história infantil; dramatização dos personagens criados com base nos temas geradores, evidenciando sua identificação com os mesmos.

Ao final do primeiro semestre, procedemos nova visita à instituição de ensino, objetivando obter informações acerca da aluna, após iniciado o seu atendimento no Cepac, além de relatar à equipe o trabalho realizado com a mesma, pontuando as nossas observações referentes à melhora da memória, atenção, percepção, pensamento abstrato, imaginação, linguagem e controle consciente do comportamento. Por meio da avaliação da professora, constatamos terem ocorrido mudanças significativas no desenvolvimento da aluna. Dizendo-se surpresa com a sua evolução, afirmou:



Ela passou a se colocar em sala, erguendo o braço para pedir a palavra; tem conversado mais com as colegas; participa ativamente das atividades em classe; demonstrou grande evolução na avaliação semestral nos seguintes aspectos: oralidade, ditado e operações matemáticas (adição e subtração, inclusive com três parcelas); passou a participar das aulas de música (apresentando-se em público); ganhou a competição promovida nas aulas de educação física (brincadeira de estátua, o que exige grande concentração); foi a única a avançar em determinada fase do jogo empreendido na aula de informática, sendo exaltada pelos colegas de classe. Segundo uma das coordenadoras, ela está apresentando mais iniciativa e autonomia durante as refeições, integrando-se aos colegas.

Oportunamente, apresentamos o referencial técnico-metodológico que nos embasa, enfatizando alguns aspectos referentes ao estudo da Psicologia de Vigotski, ressaltando o papel da escola como fundamental no processo ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, fortalecendo a importância da mediação dos professores que, através das atividades estruturadas, propicia-lhe a aquisição dos conhecimentos científicos, oportunizando apropriar-se de novos conhecimentos.

Destacando as colocações da professora sobre a relação da aluna frente às atividades experienciadas junto aos colegas, consideramos pertinente citar os pressupostos de Leontiev (1992) acerca do desenvolvimento infantil, segundo os quais, os jogos com regras permitem à criança desenvolver sua capacidade de auto-avaliação, relativizando suas ações com as das companheiras, adquirindo segurança para avaliar as próprias ações, tomando consciência de si mesma, formando conceitos a partir das atividades desenvolvidas, do lugar ocupado neste cenário, dando origem ao sistema de significações e de signos.

No segundo semestre, na retomada dos atendimentos, a criança confirmou as limitações apontadas pela escola, evidenciando suas dificuldades na leitura, na escrita, nas operações numéricas e na memorização. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi o sentido produzido por ela acerca de sua capacidade para aprender, verbalizando sua convicção ao continuar afirmando não saber ler nem escrever, mesmo nos momentos em que o fazia, demonstrando a cristalização de uma auto-imagem negativa, denotando a necessidade de uma atuação sistemática, capaz de dar



continuidade ao processo de construção e internalização dos novos conceitos adquiridos e objetivados durante o atendimento no semestre anterior.

Conforme ia obtendo sucesso nas atividades realizadas, a menina foi resgatando a autoconfiança, desempenhando-as com prazer e desenvoltura, sinalizando atribuir sentido e significado a cada uma de suas produções. A partir de então, suas atitudes explicitaram pensamentos encadeados por motivação, necessidades, interesses e afetos, transformando significativamente o comportamento inicialmente demonstrado. A criança passou a não mais recusar-se a produzir elementos gráficos, percebendo e valorizando a sua capacidade de memorização ao se lembrar e cobrar o que havíamos combinado em várias situações, planejando as atividades para a semana seguinte.

Um dos importantes momentos deste trabalho foi quando, a partir das nossas citações, a criança, demonstrando grande entusiasmo, reconheceu as próprias habilidades: contar, fazer operações – soma e subtração, ler, escrever, definir e classificar cores e tamanhos, compreender e respeitar regras de jogos, bem como os limites do tempo para as atividades, organizar os materiais e a sala de atendimento, contar histórias e identificar personagens, construir histórias, observar e discriminar elementos presentes em situações específicas, memorização das situações vivenciadas. Tal comportamento foi ilustrado com as seguintes colocações: – *antes, eu achava que não sabia nada. Agora eu vi que já sei fazer bastante coisa e consigo aprender mais. Agora, quem chora pra ir na escola é o meu irmãozinho, tadinho, ele só tem quatro aninhos*. Na última frase é possível identificar a ocorrência do deslocamento consciente da fragilidade para a figura do irmão de quatro anos, papel anteriormente ocupado pela aluna.

Ao final deste processo, diferente de quando a criança não falava espontaneamente sobre a escola, ou apenas respondia *não gostar de ir porque era chato*, esta passou a referir-se ao local, à equipe pedagógica e aos colegas como algo relacionado à sua realidade externa e interna, repleta de sentidos positivos, mencionando com entusiasmo as atividades desenvolvidas em sala de aula, inclusive na Sala de Recursos (ao que ela nem soubera nomear no início do atendimento), sempre se colocando inserida da dinâmica das mesmas. Por várias vezes, teve a iniciativa de ler e/ou escrever algumas palavras representativas de suas produções, reconhecendo e corrigindo os próprios erros de grafia.

Almejando fortalecer o trabalho conjunto da Educação e da Psicologia, voltamos à escola, em meados do segundo semestre, solicitando que a equipe fizesse



uma avaliação do desenvolvimento da aluna no período posterior à última visita. Neste momento, pudemos informá-la sobre o retorno recebido do Hospital em que esta é atendida, além de colocá-la a par dos resultados obtidos através do seu atendimento no Cepac, ressaltando a importância da união de esforços entre Psicologia e Educação e a centralidade da Escola no processo de humanização.

Cabe ressaltar que, posteriormente, em posse dos documentos recebidos (com autorização da mãe) dos médicos responsáveis pelo acompanhamento da criança, constatamos não haver um diagnóstico conclusivo acerca da patologia que a acomete, não se tratando, portanto, de desconhecimento ou negligência da família, conforme interpretação da escola. Tais subsídios nos possibilitaram contribuir com a família no enfrentamento das incertezas em torno desta realidade, além de desfazer a visão da escola sobre o suposto descaso familiar a este respeito.

Em uma terceira etapa, houve a entrevista com pai e mãe, colocando-os a par do trabalho realizado com a filha e do desenvolvimento observado em vários aspectos, tanto na clínica quanto na escola. Na ocasião, explanando sucintamente sobre a interdependência das funções psicológicas superiores e a necessidade de focarmos potencialidades da criança, foram expostos aos pais, os materiais produzidos pela criança durante as sessões (com a sua autorização), enfatizando o papel da família para que esta alcance a maior autonomia possível dentro de suas condições.

Por fim, foi realizada nova entrevista com os pais, solicitando-lhes a autorização para que o material produzido pela filha fizesse parte da Mostra de Estágios em Psicologia, realizada pela Funepe, além de prepará-los para a finalização do acompanhamento da mesma. Segundo depoimentos da mãe, na ocasião, a filha não chorava mais para ir às aulas, faltando das mesmas somente quando inevitável, o que consideramos sinalizar ter havido um deslocamento da escola como reflexo psíquico negativo, para um ambiente prazeroso, no qual ela pode experimentar o sentimento de pertencimento, identificando novos motivos para a realização de novas atividades, encadeando novas habilidades e expectativas relativas ao processo ensino-aprendizagem.

Objetivando propiciar ao leitor uma noção das mudanças ocorridas no comportamento da criança, apresentamos a síntese a seguir: atitudes individualistas e expressão de insegurança (*não sei fazer nada*) para autoconfiança e cooperativismo; melhoria da auto-estima; compreensão e respeito às regras dos jogos trabalhados, bem como ao horário de outros atendimentos; iniciativa em organizar a sala e os materiais



utilizados em sessão. Mesmo com dificuldades, a menina começou a ler sem soletrar a palavra, passando a referir-se à escola e ao aprendizado como algo positivo, culminando com o hábito de sempre levar às sessões um livro da biblioteca local.

Como exemplo de manifestações da criança acerca do avanço relativo à sua capacidade de controle consciente do próprio comportamento, bem como da interação entre as funções psicológicas superiores, apresentamos uma passagem ocorrida durante um dos atendimentos quando esta, reportando-se ao livro infantil que levava na sessão anterior, afirmou: *eu li eleinteirinho, olhando as palavras e pensando na cabeça, até o fim*. Também, neste sentido, as palavras a seguir ilustram seu comportamento durante a elaboração de uma figura, evidenciando o funcionamento interligado do pensamento, linguagem e imaginação: *Sem querer, eu fiz um risco na folha. Aí, eu fiquei olhando..., pensei, pensei... O que eu posso fazer com isso? Aí, eu fui riscando, riscando e, quando eu vi, levei um susto: - ah, eu fiz uma menina!*

Ao término do ano, estivemos novamente na escola, apresentando à professora e à diretora os resultados de intervenção do Estágio em Psicologia e Educação. Mesmo oscilando entre o entusiasmo e a angústia de sentir-se impotente diante do que considerava ser *um avanço muito pequeno*, a professora confirmou a permanência das aquisições de habilidades da criança, apontadas no final do primeiro semestre. Na oportunidade, ampliando nosso enfoque para outros alunos, sugerimos que, sempre partindo dos conhecimentos que se encontram na zona de desenvolvimento proximal dos mesmos, busquem mediar a construção de sentidos que lhes despertem a motivação e evidenciem as finalidades para o exercício de atividades relacionadas à sua realidade objetiva, apontando os jogos coletivos como um exemplo de instrumentos para tanto.

Somando as nossas observações, realizadas durante os atendimentos prestados à criança, aos depoimentos da professora e dos pais, concluímos ter havido uma evolução das funções psicológicas superiores da aluna, além da sinalização de que esta passara a ocupar um novo lugar em suas relações familiares e escolares.

Em vários momentos, foi possível identificar o que preconiza a psicologia vigotskiana acerca da zona de desenvolvimento próximo, à medida que a menina, após experimentar algum sucesso em tarefas executadas num primeiro instante com o nosso auxílio, mostrou-se capaz de resolver atividades escolares, tais como problemas matemáticos, ressaltando as possibilidades de potencialização do desenvolvimento do psiquismo humano a partir da mediação do adulto.



Frente ao exposto, concluímos que tais experiências contribuíram para a produção de um novo significado e sentido da aluna sobre suas capacidades, despertando-lhe o interesse em realizar atividades que considerava desafiadoras, levando-a a identificar e valorizar competências anteriormente desconhecidas, minimizando a importância das próprias limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida no atendimento deste caso, na disciplina Estágio Supervisionado em Psicologia e Educação, possibilitou nosso contato com a realidade em sala de aula regular, fundamental para o conhecimento acerca da proposta de articulação entre a Psicologia e a Educação.

Por meio das atividades lúdicas foi estabelecido o rapport necessário para a interação aluna-estagiária, propiciando uma articulação positiva entre os aspectos cognitivos e afetivos da criança, contribuindo para a operação de um salto qualitativo em seus processos mentais, potencializando sua capacidade de memorização, bem como de atenção, percepção, concentração, imaginação, pensamento/ linguagem, controle consciente do próprio comportamento, de abstração e planejamento das atividades, entre outras.

As informações reunidas neste processo foram fundamentais para que pudéssemos planejar uma intervenção junto à equipe escolar, elucidando a função social da educação como instrumento primordial para o desenvolvimento humano, propondo alternativas que superassem a priorização do caráter eminentemente socializante da criança, enfatizando a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento integral.

Desta forma, acreditamos ter contribuído para a melhoria das condições de vida da criança, influenciando positivamente no relacionamento familiar, além de ter construído, junto à escola, uma atitude profissional empática, cooperativa e solidária, favorecendo a ampliação do espaço para outros estagiários do Curso de Psicologia.

Atuar no campo da Psicologia e Educação foi primordial como exercício de articulação entre teoria e prática, tanto através das atividades supervisionadas, realizadas na clínica e na escola, quanto da elaboração dos relatórios, propiciando-nos desenvolver conhecimentos e habilidades de caráter ético-político, científico e técnico, dando-nos o suporte necessário para proceder à análise da realidade constitutiva da queixa escolar apresentada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 135-155.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S. e LÚRIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo,: Ícone, 1992, p. 119-142.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 117-115.

MEIRA, M. E. M. **O processo de avaliação e intervenção no trabalho clínico**. UNESP – Bauru, 2003.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2ª Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 73-103.

VIGOTSKI, L. S. O pensamento e seu desenvolvimento na infância. In: _____. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1998, pp.49-77.



JOGO E INFÂNCIA EM ELKONIN – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PENSANDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Merilin Baldan. UFSCar.

e-mail: merilinbaldan@gmail.com

Alessandra Arce Hai. UFSCar.

e-mail: alessandra.arce@gmail.com

Agência financiadora: FAPESP

Introdução

O presente trabalho visa compreender o pensamento acerca do desenvolvimento infantil e do ensino para crianças pequenas a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, por meio da produção acadêmico-científica de D. B. Elkonin. Vale ressaltar de que os autores da referida corrente não realizaram investigações isoladas, de modo que, o conjunto desenvolvido por um dos teóricos, compreende-se dentro de um conjunto amplo da produção desta corrente teórica. O objetivo geral do trabalho refere-se a observar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o Ato de Ensinar, além do objetivo específico de compreender o conceito de infância e de jogo para Elkonin, por meio do estudo da obra *O Desenvolvimento do Jogo*.

O referencial teórico metodológico empregado refere-se a história das ideias pedagógicas, cujos procedimentos adotados foram propugnados por Dermeval Saviani (2007): caráter concreto do conhecimento, período de longa duração, o olhar analítico sintético das fontes de investigação, a articulação entre o singular e o universal e a atualidade da pesquisa histórica. Para tal, observamos os aspectos intrínsecos do desenvolvimento do psiquismo para a Psicologia Histórico-Cultural e como ela contribui para o desenvolvimento da Psicologia do Jogo, como formas de pensar a Infância e o Ensino para crianças pequenas.

O Desenvolvimento Psíquico e a Psicologia do Jogo



A importância da atividade no desenvolvimento humano e as suas particularidades no desenvolvimento do psiquismo na criança adentram o estudo de Elkonin (1998), que revitalizou a teoria vigotskiniana desenvolvida na escola soviética e os experimentos que inspirou, em diversos autores, cujos dados demonstram as regras implícitas no jogo protagonizado (Ação – Papel – Ação Espontânea). A partir do reconhecido papel do jogo no desenvolvimento dos homens, pesquisou a origem do jogo, evidenciando-a na divisão social do trabalho, período no qual se afasta a criança do processo produtivo, seguindo o pensamento marxista, resultando na origem ampla sobre a adaptação ao meio sócio-histórico determinado.

Dessa forma, Elkonin dedica-se à formulação da teoria geral do jogo (Teoria Vigotski-Elkonin), considerando como unidade fundamental, na criança em fase pré-escolar, o “jogo protagonizado”, social, cooperativo, de reconstituição de papéis e das interações dos adultos, que permite a superação do egocentrismo infantil, além de provocar uma evolução da consciência da criança. Embora a teoria Vigotski-Elkonin se oponha a teoria de Piaget, ambas, segundo Josetxu, (citado por Elkonin, 1998, p.XIII) “[...] destacam a importância do estudo de um fenômeno tão transcendental na vida infantil como é o do jogo, em relação com o próprio desenvolvimento intelectual da criança”.

Seu interesse pela Psicologia do Jogo infantil aconteceu a partir das observações de suas próprias filhas, devido à conseqüente (re) interpretação dos papéis adotados e a transformação de ações e atitudes diante da realidade provocadas pelo jogo. Para Elkonin (1998), o jogo é uma atividade na qual se desenvolve pela primeira vez a imaginação, afirmação que recebeu apoio unicamente de Vigotski, que se interessava pelos jogos para entender o problema central do desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar e acabou por influenciar a teoria de Elkonin – Psicologia do Jogo. Assim, a teoria Vigotski-Elkonin estabelecia o jogo enquanto regras, criticando as teorias naturalistas (Gross), uma vez que para Elkonin (1998) a interpretação do jogo voltava-se para o futuro e, segundo Vigotski, o caráter de abstração/ficção refletia a teoria de Spinoza, compreendendo o jogo enquanto imaginação e imitação.

A influência destes estudos e pesquisas experimentais desenvolvidas pelo grupo da escola soviética, como a divulgação, por Leontiev, dos fundamentos da psicologia do jogo pré-escolar e a pesquisa de Elkonin sobre a psicologia do jogo, tinham como base o problema de psicologia geral do desenvolvimento da criança.



As pesquisas desenvolvidas pelos seguidores de Vigotski tinham um cunho de trabalho coletivo por seus ‘colaboradores’, que antes de englobar todos os aspectos, pois ainda restam lacunas a serem desenvolvidas, desenvolveram uma longa teoria que abrange:

- a) a origem histórica e social do jogo de papéis;
- b) a forma ontogênica que abarca a educação;
- c) a estrutura psicológica interna, analisando o desenvolvimento e a sua divisão;
- d) o jogo pré-escolar e sua influência nas atividades humanas, nas relações interpessoais, orientando as missões dessa atividade;
- e) o jogo enquanto condição para que a criança penetre nas relações sociais e práticas coletivas; e, ainda,
- f) o desenvolvimento do psiquismo.

Algumas vertentes também se interessaram pelo jogo conforme suas necessidades e entendimento, contribuindo cada uma a sua maneira, a saber: os estudos etnográficos, interessados nos jogos devidos a sua configuração como elemento da cultura, foram importantes na compreensão da essência psicológica do jogo.

Ao descrever a unidade fundamental da forma evoluída de atividade e a natureza lúdica e social do jogo de papéis, Elkonin (1998) reconhece que o estudo em relação aos jogos de papéis é escasso, descrevendo, em seqüência, uma breve revisão bibliográfica do que se tem produzido. Iniciado por Piaget (citado por Elkonin, 1998) que investigou somente as premissas da manifestação dos jogos de papéis, seguido por Bruner (citado por Elkonin, 1998) que, em sua obra “Antologia do Jogo”, dá ênfase ao jogo protagonizado devido à dificuldade do estudo experimental do jogo de papéis, a psicologia empírica do jogo coloca várias questões, tais como: a manifestação da imaginação/fantasia postas em tendência afetiva, o desenvolvimento do pensamento e a manifestação de uma psique madura.

O jogo não é apenas uma atividade qualquer que pode decompor-se em uma soma de faculdades, uma vez que, dessa forma, perde sua vinculação com a realidade que representa e o jogo é, justamente, uma preparação para a realidade e não um distanciamento. Para Marx (citado por Elkonin, 1998), existe uma unidade que envolve todas as particularidades internas de um objeto e, sob esta tese, Vigotski (citado por Elkonin, 1998) elenca o método desagregador das unidades, tomando o jogo por unidades analíticas que refletem todas as propriedades fundamentais do todo, como



forma mais apropriada para estudar/compreender o jogo em sua origem, desenvolvimento e declínio. Tal método pressupõe que os fenômenos inferiores do objeto só serão compreendidos quando os fenômenos superiores forem interpretados, ocasionando uma metodologia que faz o caminho de cima para baixo.

O jogo protagonizado influi na realidade circundante da criança, o que vem a explicar a utilização dos brinquedos não por seu significado, mas pela incidência dos elementos circundantes da realidade concreta do indivíduo, reconstituindo os objetos e os papéis após a inserção na própria realidade a que se refere o jogo, como pode ser visualizada na experiência citada de Zhukóvskaja (citado por Elkonin, 1998). A realidade circundante deve ser compreendida em dois níveis, isto é, a *esfera dos objetos* (naturais e produzidos pelos homens) e a *esfera das atividades* (das pessoas, do trabalho e suas relações). Diferentemente do jogo, a literatura descreve de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas que despertam o brincar, sob a ótica da reconstituição do conteúdo destas obras. Logo, as bases que constituem a unidade do jogo protagonizado são “*as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos” (Elkonin, 1998, p.34), isto é, a relação homem-homem, assimiladas por meio do papel de adulto assumido pela criança, tanto pelo papel quanto pelas ações ligadas a ele.

Nesse sentido, a partir da Psicologia Histórico-Cultural pode-se compreender o desenvolvimento psíquico e de como a brincadeira de papéis sociais faz-se importante para tal desenvolvimento, principalmente, no que tange ao desenvolvimento infantil e para além deste. Vigotski (citado por Elkonin, 1998) demonstra que o psiquismo humano e a formação da personalidade se desenvolvem por meio da atividade social mediada pelos instrumentos interpostos entre o sujeito e o objeto da atividade que, por sua vez, contribuem para a formação da personalidade. O desenvolvimento ocorre por uma série de etapas descritas por Vigotski (citado por Elkonin, 1998), citadas anteriormente, nas quais a atividade principal serve para suprir as necessidades e, também, para assimilar as regras e normas de conduta social, materiais/conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história e a função educativa dirigida na perspectiva da “zona de desenvolvimento proximal”.

O desenvolvimento do psiquismo na criança segue diferentes etapas descritas por Leontiev (1978) nas quais é de suma importância a consideração da posição social da criança. Na idade *pré-escolar*, por meio das atividades e dos jogos, a criança ultrapassa a manipulação dos objetos e da comunicação para tomar posição e



apropriar-se do mundo de objetos com os quais reproduz as atividades humanas. A dependência e a importância do contato direto (relações íntimas) com os adultos/pessoas estão nas exigências de sua conduta. Esses contatos se inscrevem em dois círculos de relações, sejam eles: o *círculo íntimo*: ocupa o primeiro lugar junto da criança e determina suas relações com o resto do mundo, sendo composto pelas relações familiares e, posteriormente, na fase escolar, o professor adere a este círculo; e, o *círculo amplo*: constituído por todas as outras pessoas e cujas relações são estabelecidas e mediatizadas pelo círculo íntimo. A fase *escolar* é caracterizada pela passagem destes círculos, modificando profundamente o modo de vida, embora, psicologicamente, mantenha os traços das relações íntimas e/ou o “desenvolvimento coletivo” oriundo das relações entre a criança, os colegas e o professor, típico do desenvolvimento ocorrido nas crianças que frequentam a creche desde a mais tenra idade.

Todos os conhecimentos, por mais extensos que sejam como o ler e o escrever, tomam uma coloração infantil se permanece na criança por efeito das relações sociais, demarcando a interferência da posição social no desenvolvimento psíquico da criança. As mudanças são distintas entre a criança inserida no mundo adulto desde a tenra idade e aquela que permanece em seu mundo e depende do adulto. Na primeira, sua fisionomia psíquica mudará mais rapidamente, como, por exemplo, a criança que ajuda a mãe a cuidar de um nenê.

A entrada da criança na escola provoca uma (re)organização essencial na sua vida social, uma vez que as suas obrigações são, agora, relativas à sociedade e isto denota um sentido real ao “começar a aprender”. Tanto as tarefas como as condições que proporcionam uma adequação ao trabalho iniciado por elas nesta fase, da mesma forma que a relação entre o adulto e a criança passam a ter uma importância maior e uma relação diferenciada de modo que o desejo e o consumo entre o livro e o brinquedo ganham novos patamares. Outras mudanças com a entrada da criança na escola é que não será mais o círculo íntimo que determinará sua relação com o círculo amplo de sua comunicação, já que a comunicação, devido à objetividade de apreciação escolar estabelece novas relações e formas de comunicação diferenciadas, por exemplo, a nota/avaliação.

Leontiev (1978) ainda observa o período compreendido entre a infância e a adolescência, na qual o indivíduo coloca-se em pé de igualdade ou em nível superior no domínio do particular, resultante, dentre outras coisas, da inserção nas formas de vida social distintas da infância; da mudança da posição social na família; da



alteração da força física, do conhecimento e das capacidades. Esta fase reflete, portanto, o desenvolvimento de novas atitudes críticas às exigências impostas. No próximo passo, apresenta-se a fase que abarca o período entre a adolescência e à vida profissional no qual o indivíduo passa a ocupar uma nova posição social, e a vida adquirir novos conteúdos e significados, ou seja, enxerga o mundo sob uma nova luz.

O desenvolvimento do psiquismo na criança, dessa forma, está (in)diretamente ligado à posição social que esta ocupa e, diretamente influenciado pelo desenvolvimento dos processos reais da vida, por meio de uma atividade (interna e externa) que depende, essencialmente, das condições em que vivem, e, por sua vez, tem implicações no sistema econômico. Assim, segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento do psiquismo da criança deve partir da análise do desenvolvimento de sua atividade, organizada na vida concreta, levando em conta as condições exteriores e as disposições e o seu conteúdo, compreendendo o papel da educação sobre a atividade, a realidade, o psiquismo e a consciência.

Dessa maneira, os estágios de desenvolvimento sustentam a relação existente entre a criança e a realidade como formas de definição da atividade dominante a ser executada pela criança. As atividades dominantes, longe de representarem a soma de atividades realizadas pelas crianças, influenciam o desenvolvimento ulterior da personalidade e do psiquismo, comportando as seguintes características: a diferenciação de tipos novos de atividade; a formação/(re)organização dos processos psíquicos particulares; e, a mudança psicológica fundamental da personalidade em dada etapa do desenvolvimento.

Leontiev (1978) chama atenção para as condições de vida como determinantes do conteúdo das atividades que influenciam o desenvolvimento do psiquismo, embora a determinação quanto à duração, o tipo, a atividade e o conteúdo destas sejam diferentes nos períodos históricos do desenvolvimento humano. Assim, os conteúdos das atividades refletem as condições históricas concretas e é, justamente, o conteúdo, em seu caráter social, que influencia a passagem de um estágio ao outro e não sob determinantes biológicas, como a idade. Portanto, para Leontiev (1978), a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro se caracteriza pela (re)organização da atividade da criança, que se conscientiza de que o seu lugar no mundo das relações humanas não corresponde às suas possibilidades e se esforça para mudar.

As mudanças ocasionadas de uma fase para a outra são denominadas “crises” e evidenciam a necessidade interna da busca de um novo conteúdo prazeroso,



mesmo que denotem indisciplina, por exemplo. Erroneamente, a interpretação clássica arroga o caráter inevitável das crises, que representam o amadurecimento das particularidades internas da criança e a contradição entre o meio e a criança, porém, podem-se evitar as rupturas entrepostas nas crises de um estágio a outro, principalmente ao considerar que

[...] a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência. (Leontiev, 1998, p.296).

Leontiev (1978) dá importância às diferentes linguagens empregadas pela criança tanto na escola quanto nos jogos em relação à conscientização com a realidade e a escola, por sua vez, depende da atividade e das relações dominantes em cada estágio de desenvolvimento. As particularidades psicológicas se pautam nos processos de percepção, de pensamento e de linguagem do indivíduo e de suas atividades, além das relações estabelecidas no contato interpessoal, como o trabalho, seja com a família seja com os pares, capacitando sua maneira de perceber o motivo e a (re)organizar a linguagem frente estas diferentes esferas.

Ademais, as operações se caracterizam como modo de execução de uma ação, sem identificar-se com ela; porém, é o conteúdo indispensável desta e dependente das condições que é dado o fim da ação. As operações são conscientes e se distinguem quando suas ações são formadas por meio de um processo que visa um fim ou à aquisição das formas práticas automatizadas. O processo de transição entre “habilidade e hábito” ocorre quando o fim da ação forma-se em condições da ação requerida para um novo fim, sendo que o processo de aprendizagem pauta-se na fixação de hábitos mentais formados a partir das relações entre ação e operação. O desenvolvimento das operações envolve um nível de desenvolvimento das operações que levam à execução de ações mais complexas, resultando em novas ações. Conseqüentemente, ocorrem as modificações psicofisiológicas que formam a vida superior do organismo, mediatizada pelo reflexo psíquico da realidade (funções sensoriais, por exemplo) e constituindo os fenômenos subjetivos correspondentes à consciência do homem.



Leontiev (1978) conclui, portanto, a importância da posição social na determinação do conteúdo e da atividade que além de servir de parâmetro para a passagem de uma atividade dominante a outra, em consonância com a consciência das ações executadas e das relações sociais, traduz a motivação da passagem de um estágio a outro e a conseqüente reorganização e (re) interpretação das suas atividades.

Essa relação também é estudada por Elkonin (1998) em “Psicologia do Jogo”, o autor alerta que a natureza do jogo deve ser compreendida pela influência que exerce no desenvolvimento infantil e, portanto, fulcral no processo educativo. O jogo reflete as condições socioeconômicas e culturais das crianças, representadas na interpretação dos papéis sociais executados pela criança em cada uma de suas fases de desenvolvimento (a primeira infância, a segunda infância, a idade pré-escolar, a idade escolar, a educação especial) e os tipos de jogos abordados (os jogos de “si mesmos”, os jogos de adulto e os de companheiro).

A análise da “Psicologia do Jogo” de Elkonin (1998) permite compreender as condições para o desenvolvimento do jogo. O autor inicia a discussão abordando as diferentes acepções de sentido direto e figurado da palavra jogo ressaltando

[...] a necessidade de estudar os nexos internos entre a assimilação das relações sociais e a situação fictícia e, segundo, sobre a importância de se investigar a pré-história do jogo para compreender a sua natureza. (Elkonin, 1998, p.6).

O autor também discorre sobre a história do jogo, tanto em relação à história do brinquedo quanto à origem de atividade lúdica, a partir de uma série de autores e questões de cunho etnológico. Também discorre sobre a compreensão social dos brinquedos pela percepção da integração entre a criança e a sociedade por meio do trabalho, desenvolvida na infância por meio dos jogos (os manipulatórios e os de protagonização, por exemplo), ou conforme o processo de desenvolvimento da produção que conduzem o aprendizado das crianças. Elkonin (1998) distingue esta relação nas sociedades mais primitivas, nas quais a criança inseria-se no trabalho, aprendendo o manejo e as relações estabelecidas de forma direta, uma vez que a aprendizagem precoce era possível com a redução das ferramentas de trabalho. Nas sociedades mais desenvolvidas, principalmente, com o sucessivo desenvolvimento da produção e a complicação dos equipamentos de trabalho, a divisão social do trabalho e as relações de produção, foi observado o adiamento da aprendizagem.



Ao discorrer sobre a teoria geral do jogo, Elkonin (1998) indica que são comuns as teorias, desenvolvidas no período compreendido de Groos à Buytendijk, revelarem a importância da realidade concreta no desenvolvimento dos jogos e das brincadeiras, a iniciação para o desenvolvimento das atividades futuras e a orientação do psiquismo. Em relação aos problemas, apresenta as aproximações, os distanciamentos, os acertos e os equívocos dos autores como Sully, Stern, Buhler, Freud, Hegel, Adler, Harley, Ana Freud, M. Klein, Piaget, Koffka, Lewin & Shosberg, Chateaux. Seu critério científico o permite identificar os problemas da teoria desenvolvida a partir da psicologia soviética nos autores como Utchinski, Sikórski, Vakhtiorov, Vinogradov, Basov, Blonski, Vigotski e Rubinstein. Faz a menção dos avanços alcançados na teoria de Vigotski ao mesmo tempo em que alerta que nem todas as questões sobre o jogo foram resolvidas.

Elkonin (1998) aborda o desenvolvimento infantil em consonância com a relevância das teorias desenvolvidas sobre o jogo e a brincadeira conforme as idades propícias e a influência do adulto no desenvolvimento das ações com os objetos e do aparecimento das premissas do jogo protagonizado nas crianças. Para tal caracteriza o desenvolvimento estrutural da ação infantil determinada pelo objeto e pela lógica presente/captada na realidade concreta da criança.

A especificidade do jogo na idade pré-escolar é visualizada com uma acentuada importância ao jogo protagonizado, também abordado por Arkin, Rudik, Menszeristskaia, Usova e Vigotski (citado por Elkonin, 1998). Ao elencar os pontos essenciais para a compreensão do jogo na forma de encenação (direção dos brinquedos) e/ou na forma dos papéis sociais (a direção no papel protagonizado), a partir do estudo experimental dos jogos e das brincadeiras, dentre eles: a relação entre a estrutura do jogo e o desenvolvimento infantil, os motivos que levam ao jogo, os argumentos presentes nas brincadeiras, as temáticas que adentram o universo lúdico da brincadeira e as ações desenvolvidas. É justamente o jogo de papéis que desenvolve a percepção das regras implícitas e explícitas das ações dos papéis sociais que as crianças captam para desempenhar o papel. A partir desta atividade típica da idade pré-escolar, o autor dá sequência às atividades dominantes nas outras fases de desenvolvimento da criança.

As teses levantadas sobre o jogo foram comprovadas por uma série de experimentos realizados em crianças normais e com crianças com grau de deficiência que demonstraram a importância do processo educativo dos jogos no desenvolvimento do psiquismo e da personalidade infantil. A compreensão da evolução do papel nos



diferentes tipos de jogo - de “si mesmo”, os ”jogos de companheiro”, os “jogos protagonizado”, os “jogos de regras” e os “jogos dinâmicos” - foi observada pela conduta, pelas atitudes e pelas ações das crianças vinculadas com o papel escolhido, quanto ao acatamento às regras implícitas e explícitas da realidade concreta vivenciada pela criança que fundamenta o “mundo do jogo”. A contraposição entre o simbolismo de Piaget e a transferência de significados de Vigotski também são abordadas por Elkonin (1998), com a análise dos critérios de acertos e equívocos e a indicação das influências teóricas que embasam ambas as teorias.

Tomando como pano de fundo a relação entre o jogo e o desenvolvimento do psiquismo, Elkonin (1998) apresenta o processo educativo de forma indissociada. O jogo é uma espécie de educação infantil que favorece a mudança na posição social da criança em relação à sociedade, principalmente pelo fator de assemelhar e introduzir os aspectos preparatórios para a compreensão da realidade social. Elkonin (1998) aborda esse processo tanto na perspectiva da sociedade socialista quanto na sociedade capitalista, que procede de forma adversa, tal como apresentada, também, na análise de Rossler (2006) e Duarte (2006).

A questão da educação na sociedade capitalista se insere na problemática socioeconômica, política e cultural pautada no interesse de manutenção do *status quo*, resultando na distância entre o trabalho e a criança, sendo que o jogo cumpre o papel fundamental da formação universal e única da infância, refletindo o mundo adulto, a partir das relações familiares. Diferentemente, na sociedade socialista, o sistema didático-educativo prevê o desenvolvimento dos interesses e das diferentes formas de atividade, incluindo aptidões elementares para o trabalho (familiar) e a explicação dos fenômenos da natureza circundante, segundo a ética e a estética.

A relação do jogo com o desenvolvimento psíquico infantil é correlacionada na ligação entre a motivação e as necessidades próprias da origem do jogo protagonizado, permite a ampliação do mundo de objetos e das ações que a criança pode executar, incluindo aquelas observadas no mundo adulto e a ampliação do círculo de objetos para a assimilação e atuação (Leontiev, 1978).

O desenvolvimento cognitivo acompanha a transição dos jogos manipulatórios aos jogos protagonizados, devido ao novo sistema de relações estabelecidas com a realidade concreta e a emotividade das relações sociais, que permitem uma nova razão de ser e resulta na assimilação do trabalho social apreciado pela sociedade, primeiramente, estabelecido na relação criança – escola (Fase Escolar).



Em suma, o jogo protagonizado trabalha no sentido de substituir as atitudes infantis da criança pelas atitudes do mundo adulto, superando o egocentrismo infantil, além de favorecer o desenvolvimento intelectual com a mudança de posição e a coordenação dos critérios relacionados com os atos mentais, para o qual aponta o debate entre a teoria piagetiana e soviética. A psicologia soviética na teoria de Galperin e colaboradores (citado por Elkonin, 1998) levantam a tese de que o desenvolvimento psíquico dos atos mentais se dá através da assimilação da experiência sintetizada pelas gerações passadas (aspectos objetivos, culturais e científicos), cujo processo educativo segue os pressupostos do verdadeiro processo educativo exposto por Vigotski, isto é, o “desenvolvimento da zona proximal”.

Conforme a ontogênese humana, o desenvolvimento funcional segue a seguinte linha de evolução: das ações lúdicas que formam os atos mentais externos, levando o significado à fala, à formação das idéias e ao processo de verbalização das mesmas, desde que apoiadas em uma tarefa concreta e sob orientação. Dessa forma, o jogo é uma atividade de reprodução consciente e aperfeiçoamento de novos movimentos na interpretação dos papéis sociais escolhidos pela criança.

É através dos jogos de papéis sociais que a criança desenvolve a aprendizagem, uma vez que as crianças lançam-se aos desafios da brincadeira com intenção de resolvê-los por meio de situações facilitadoras, promovendo formas cada vez mais complexas da relação entre o indivíduo, a sociedade e a realidade concreta. Assim, a brincadeira é determinada pelas condições sociais que garantem a aprendizagem por meio das atividades a ela vinculadas, cuja condução do processo educativo é imprescindível para a organização, a interação e a orientação destas atividades (Martins, 2006).

O processo dinâmico da apropriação, da objetivação e da apropriação da cultura por meio da evolução da brincadeira infantil permite passar pelo decurso do desenvolvimento da sociedade, bem como imprime o desenvolvimento sócio-histórico do qual o indivíduo está inserido. Em outros termos, a partir da brincadeira é possível alcançar a genericidade humana “em-si” e “para-si”. A atividade lúdica é uma forma de realizar as atividades do mundo adulto (social) que a criança ainda não tem condições de fazer concretamente e recorre às brincadeiras para dominar as habilidades necessárias para a sua realização, ou seja, “brinca para ser adulto” e, nesse sentido, formar, também, o pensamento abstrato da criança. (Rosller, 2006).



A discussão da alienação presente nos jogos e brincadeiras infantis analisada por Duarte (2006) aborda os jogos protagonizados e a reprodução dos papéis alienados presente nestes, conceituando os papéis sociais como “[...] síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em circunstâncias sociais” (Duarte, 2006, p.90).

A argumentação, com base no sistema alienado dos jogos de papéis sociais, é oriunda da imitação, da orientação retrospectiva do comportamento, da dialética e do ideal de papéis sociais pelos quais o indivíduo reproduz as relações presentes nos papéis sociais do cotidiano. Ao se prender na reprodução alienada não consegue agir de forma autônoma diante deles, pois assume e depende das atitudes dos diferentes papéis em diferentes situações, indicando a adesão à moda alienada apregoada na sociedade capitalista. Desse modo, submete-se ao domínio dos papéis sociais alienados representados que influenciam o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

Fazendo referência a essas questões da interferência dos jogos no desenvolvimento do psiquismo infantil, Arce (2006) aponta a persistência dos equívocos da compreensão dos jogos nos próprios referenciais educativos da sociedade contemporânea. O viés construtivista presente nos documentos oficiais e a utilização pedagógica das brincadeiras pelo mesmo são de fundo pragmático e com um fim em si mesmo, além de excluírem qualquer diretividade ou intervenção do adulto, no caso, o professor e contribuem, portanto, para a reprodução alienada dos papéis sociais. Em contraposição, apresenta-se a concepção da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, Leontiev e Elkonin) na relação do processo de educativo, intencional e direto, no desenvolvimento do psiquismo humano, através do jogo e da brincadeira.

A partir destes pressupostos, nota-se a importância da Psicologia Histórico-Cultural da escola soviética para o estudo dos jogos e das brincadeiras infantis, visto que os mesmos influenciam no desenvolvimento psíquico e no desenvolvimento da personalidade infantil. O estudo até agora levantado realça as preocupações da escola soviética em fortalecer a compreensão destas atividades no desenvolvimento infantil e no processo educativo que se faz necessário. Elkonin (1998) ainda explora, em sua obra, a preocupação com o interesse auferido à educação nas sociedades burguesas que demonstram certa despreocupação com o ensino, e o caráter da educação nas sociedades socialistas.



Considerações Finais

Nesse sentido, a educação tem grande relevância para Elkonin (1998) e os demais autores da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que compreendiam as diferentes interferências geográficas, sociais, econômicas, políticas e culturais no processo de humanização do homem (apropriação, reprodução e criação) e na transmissão da cultura que podem ou não favorecer o desenvolvimento pleno. A relação da educação no processo de humanização e na formação plena do homem para que este possa desenvolver todas as suas potencialidades resultam em dois princípios fundamentais, segundo a corrente teórica citada: a intencionalidade da educação e do educador e a promoção do desenvolvimento das zonas proximais do indivíduo.

Por outro lado, a consolidação do paradigma capitalista de formação do homem adaptado ao seu meio, em cujas sociedades fundamentam-se a separação antagônica das classes sociais, a educação assume duas funções preponderantes: o *status* de classe, por meio da apropriação do conhecimento e a manutenção do *status quo*, delegando às classes mais baixas uma instrução tácita para o trabalho e para a conformação. Esta premissa preocupava os autores soviéticos, como demonstra a totalidade de suas obras, estando presente como marca distintiva do interesse marxista na construção de uma ciência que levasse em conta os aspectos sociais, uma vez que a

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (Leontiev, 1978, p.274)

As diferenças aparecem devido à divisão social do trabalho, às formas de propriedade privada e à luta de classes, indo ao encontro da alienação econômica que pressupõe que as leis objetivas do desenvolvimento da sociedade não dependem da consciência/vontade dos homens. A divisão do trabalho transforma em mercadoria, “com vida própria”, o produto do trabalho do homem, e, conseqüentemente, separam os indivíduos em classes: aquela que fica com a atividade intelectual, com o prazer e com o consumo; e outra que fica com a atividade material, o trabalho e a produção,

ocasionando “a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante que é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (Leontiev, 1978, p.275). Assim, sob a posse dos meios de produção, da produção material e da cultura intelectual, a classe dominante procura reproduzir a estratificação desta mesma cultura, colocando a seu interesse os serviços/elementos disponíveis.

O desenvolvimento, desse modo, assume duas formas de ocorrência, isto é, tanto pela via de acúmulo de riquezas intelectuais, quanto pelas justificativas para perpetuar a ordem social. O isolamento e as desigualdades de condições, circunstâncias do progresso econômico e social, criaram as diferenças dos níveis de cultura material e intelectual dos países e povos diferentes, até porque as relações entre os países “não estão assentadas nos princípios da igualdade de direitos, de cooperação e entreajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco” (Leontiev, 1978, p.280).

Sobre esse pressuposto, Leontiev (1978), elenca uma série de mecanismos utilizados pela classe dominante sobre as classes inferiores como a usurpação de territórios e genocídio/escravidão das suas populações autóctones em nome da missão cultural e civilizadora, por meio dos quais se introduziu a alienação da cultura na história da humanidade, e, por conseguinte, rompendo com as possibilidades de desenvolvimento do ser genérico, fazendo-se necessária a discussão sobre as perspectivas de desenvolvimento do homem, uma vez que essa ruptura não deve ser eterna.

Tal atividade reflete as condições objetivas que servem para a assimilação de regras e normas de condutas sociais bem como para a assimilação dos materiais/conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história, dando suporte ao desenvolvimento humano. A educação, portanto, assume o papel fundamental de sistematizar o ensino para os ritmos e conteúdos do desenvolvimento por meio de ações que influenciem, promovam e criem nas crianças as condições de desenvolvimento psíquico. Para tal, cabe ao professor guiar/dirigir o processo de ensino e aprendizagem de forma intencional na mediação entre aluno e conhecimento, favorecendo a promoção da “zona de desenvolvimento proximal”²⁵⁷.

Ainda nesse sentido, Elkonin apresenta suas preocupações em relação à educação nas sociedades de classes, pois a atividade pauta-se na apreensão da realidade

²⁵⁷ A zona de desenvolvimento proximal é aquela em que o aluno depende, para realizar uma atividade, da intervenção do professor, de um adulto ou de seus pares que já apreenderam tal processo.



objetiva, além de conter uma despreocupação com a educação, o que pode gerar um esvaziamento dos conhecimentos científicos, isentando-se da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e a zona de desenvolvimento atual da criança.

O ensino é uma inter-relação com os conceitos de ensino e desenvolvimento, conhecimento e pensamento teórico, dentro da base materialista histórico-dialética, pressuposto da psicologia soviética, na qual a educação deve estar estruturada e organizada para a formação do homem moderno. No entanto, diferentemente da perspectiva das sociedades capitalistas, a URSS rompe e reestrutura-se politicamente sob o socialismo e provoca uma reforma educacional, que se estrutura no ensino calcado na empiria cotidiana (pragmatismo). Assim, o verdadeiro ensino deve orientar o indivíduo para o desenvolvimento do pensamento teórico desde a mais tenra idade.

É notória a importância da compreensão das idéias pedagógicas e das implicações da concepção de homem, sociedade, educação, jogo, desenvolvimento e criança na prática educativa empregada, pelo professor, no cotidiano escolar. Uma vez que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p.13).

Nenhuma sociedade que apresente condições adversas de desigualdade social e se prima pela mobilidade social pautada na obtenção de lucros econômicos à custa dos trabalhadores, poderá oferecer uma educação que permita a genericidade humana. Somente uma sociedade preocupada verdadeiramente com seu desenvolvimento econômico, político, social, cultural e educacional pode oferecer de forma igualitária o pleno desenvolvimento dos homens, possibilitando-os desenvolverem ao máximo suas capacidades criativas.

Nesse sentido, apontamos o suporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural àqueles que estão preocupados com o desenvolvimento e a formação dos homens,



através da atividade principal do homem desde a mais tenra idade, por um processo de educação que impulse o desenvolvimento humano.

Referências:

Arce, A. & Duarte, N. (Org.). (2006) *Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil: As Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã.

Arce, A; Martins, L. M. (Org.). (2007) *Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil: Em Defesa do Ato de Ensinar*. Campinas: Alínea.

Arce, A; Simão, R. (2006) A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. Em: A. Arce & N. Duarte (Org.). *Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil: As Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã.

Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2006). “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil: As Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã.

Elkonin, D. B. (1998) *Psicologia do Jogo*.(A. Cabral, Trad). São Paulo: Martins Fontes.

Elkonin, D. B. (1987). Sobre El Problema De La Periodizacion Del Desarrollo Psiquico En La Infancia. Em: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.).(1987) *La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscou: Progreso, p.104-124.

Hobsbawm, H. (1995) *A Era dos Extremos: O breve século XX (1914 - 1991)* (5ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.



Leontiev, A. (1978) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. (M. D. Duarte, trad). Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2001) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em: L.S.Vigotskii; A.R.Luria; A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (7ª. Ed). São Paulo: Ícone.

Saviani, D. (2007) *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Shuare, Marta.(1990) *La psicologia soviética tal como y ola veo*. Editora Progreso: Moscu.



JOGOS DE REGRAS E INCLUSÃO ESCOLAR- UM ESTUDO SOBRE OS JOGOS DE REGRAS NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Doane Sábio Servidone - (doane.servidone@gmail.com)

I – Justificativa e relevância do tema

A pretensão de se desenvolver o presente projeto decorreu da concretização de um projeto em nível de iniciação científica, desenvolvido durante o período letivo de 2008 a 2009, como parte dos requisitos do *Núcleo de Estágio Básico* do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Assis.

Na oportunidade, tivemos com o projeto intitulado *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino público regular*, por objetivo básico analisar como os docentes e os demais membros das instituições públicas de ensino estão realizando o processo de inclusão escolar das crianças e jovens consideradas deficientes. Para tanto, realizamos observações no ambiente escolar e chegamos à conclusão de que os professores carecem ou não sabem quais meios devem empregar para incluir e auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem de tais sujeitos.

Informamos que entendemos a deficiência intelectual, de acordo com o DSM-IV- TR (APA, 2005), o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado às limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em: comunicação; cuidados pessoais; competências domésticas; habilidades sociais; utilização dos recursos comunitários; autonomia; saúde e segurança; aptidões escolares; lazer e trabalho.

A partir disso, nossas dúvidas sobre os instrumentos que poderiam ser utilizadas com tais sujeitos foram se tornando mais agudas. Por exemplo, começamos a nos questionar se os jogos de regras poderiam contribuir para o desenvolvimento de tais indivíduos, já que em crianças consideradas portadores de dificuldade de aprendizagem e com problemas de comportamento (indisciplina, desinteresse pelo ensino formal e violência nas escolas) costumam, segundo Macedo (1992), Pedro-Silva (2005) e Silva



(2004), se beneficiar de tal técnica quando são submetidas à intervenção psicopedagógica.

Soma-se a isso, o fato de que, a partir de 1996, com a aprovação da Lei 9.394, foi determinado pelo Congresso Nacional que todos os estudantes considerados deficientes deveriam frequentar, sempre que possível, a rede regular de ensino – dentre eles as crianças com deficiência intelectual. Entretanto, somente em 11 de fevereiro de 2001, a resolução CNE/CEB nº 2, instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que determina a obrigatoriedade da presença de todas essas crianças nas escolas regulares.

O fundamento para tal inclusão, segundo a citada lei, diz respeito mais diretamente ao seu artigo 58: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda sobre esse assunto, o *Conselho Nacional de Educação - CNE*, em observância à resolução CNE/CEB nº 2, Art. 4, afirma que ela “[...] se pautará nos princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social”.

Não se pode desconsiderar, ainda, que no Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2000, há 24,6 milhões de deficientes, ou seja, 14,5% da população brasileira, sendo cerca de três milhões considerados deficientes intelectuais permanentes. E também, segundo o Censo Escolar 2010, existem 500 mil estudantes com deficiência física ou intelectual nas escolas públicas do país.

Devemos considerar também que, segundo o Censo, o fato de possuir alguma deficiência acaba por reduzir a escolarização na fase em que esta é obrigatória por lei. Nesse sentido, a taxa de escolarização desses sujeitos, com idade entre sete e 14 anos é de 88,6%, ao passo que as crianças julgadas normais apresentam indicadores superiores a 90%. Especificamente, no caso dos deficientes intelectuais, o percentual é ainda mais baixo (cerca de 70%).

Outro motivo para a realização do presente estudo está amparada em levantamento bibliográfico realizado por nos nas bases de dados eletrônicas *Dedalus* da Universidade de São Paulo, *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* e *Google Acadêmico*, durante o período de 2007 a 2010, por meio das palavras chave “crianças com deficiência intelectual”, “deficientes intelectuais”, “inclusão escolar” e “deficientes intelectuais e jogos”.



A maioria dos estudos que encontramos, tratou das dificuldades cotidianas dos deficientes intelectuais e do contexto social da inclusão, do ponto de vista dos professores.

Por exemplo, Dos Anjos, De Andrade e Pereira (2009), analisaram a fala dos professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência, independentemente do seu tipo, utilizando o método da análise do discurso. Chegaram à conclusão que tais indivíduos apresentam três concepções inter-relacionadas: a de normalidade, a de deficiência e a de inclusão. Destacaram como tendências dominantes no discurso, os seguintes aspectos: a) o estabelecimento da sala de aula como território do professor; b) os alunos deficientes como de responsabilidade das instituições especializadas (por exemplo, a *Associação de pais e amigos dos excepcionais* - APAE); c) a adequação do ambiente escolar como requisito para o sucesso da inclusão e d) a não manifestação sobre a aprovação da inclusão, pois consideram que é assunto de decisão governamental. Por causa disso, os professores se viram em um embate. Basicamente se questionavam se o aluno deficiente deveriam ser ou não da responsabilidade deles. Sendo assim, refletiram, também, que “incluir, nessa concepção, reduz-se a trazer para dentro da escola os alunos deficientes [...]” (DOS ANJOS, DE ANDRADE e PEREIRA, 2009, p. 128)

Anhão (2009) dissertou sobre a interação social de crianças com *Síndrome de Down* na Educação Infantil. Os resultados mostraram que tais crianças, em relação ao primeiro contato com pessoas desconhecidas, tiveram uma mediana menor do que o grupo controle, isto é, se mostraram com mais dificuldades em estabelecer novas relações interpessoais. Os dados demonstraram, ainda, que crianças com *Down* tendem a imitar as outras crianças com mais frequência. Já em relação à imitação da educadora, os grupos não apresentaram diferenças significativas. Isso sugere que o contato com as outras crianças, para tais indivíduos, é essencial, mostrando que o processo de inclusão – na primeira infância – é um fator determinante para o desenvolvimento global, especialmente o social.

Por fim, Capellini e Mendes (2007) desenvolveram um estudo com o objetivo de verificar as implicações do ensino colaborativo, isto é, aquele em que há a colaboração do professor de ensino especial na sala de aula comum. Os resultados indicaram que, para todas as professoras, tal ensino auxiliou no desenvolvimento profissional e pessoal, principalmente, de crianças deficientes. “Em suma, para a inclusão escolar ter êxito, [...] Há que ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor



para a criança, pois nem todas as crianças beneficiam-se inicialmente de todo o tempo na classe comum [...]” (CAPELLINI e MENDES, 2007, p. 122).

Especificamente quanto a nossa problemática, os estudos mais próximos que encontramos foram os de Bruno (2007), Silva, Oliveira e Sás (2008).

O objetivo de Bruno (2007) foi o de apresentar uma proposta de avaliação pedagógica, por meio da ludodiagnóstico, em crianças com baixa visão e múltiplas deficiências. Os resultados demonstraram que os brinquedos selecionados pelo pesquisador, por exemplo, jogos com letras, numerais, palavras; jogo da Memória; quebra-cabeças; permitiram identificar as necessidades específicas dos sujeitos e auxiliou na melhora significativa do seu desempenho global. Em razão disso, dentre as suas conclusões, ele sugere que o uso de instrumentos do ludodiagnóstico deve ser incluído na prática do docente, por conta da necessidade de uma avaliação educacional mais abrangente, visando a identificação e o atendimento das necessidades específicas de tal grupo de crianças.

Silva, Oliveira e Sás (2008) teceram reflexões acerca do uso de brincadeiras e de jogos como ferramentas instrucionais e pedagógicas para pessoas com necessidades especiais. Elas visaram a motivação, a facilitação do aprendizado e o exercício das funções intelectuais. Os resultados indicam que as brincadeiras são eficazes no desenvolvimento motor e intelectual das crianças, desde que o mediador – no caso, o adulto – participe delas, de maneira democrática. Esse resultado, sob certos aspectos, é diferente do encontrado por Piaget (1957), ao investigar o desenvolvimento moral. Ele verificou que as crianças desenvolvem noções, como a de justiça, quando estão entre iguais, pois só assim são capazes de estabelecer relações simétricas. Ressaltam a esse propósito, ainda, o preparo do educador. “O momento lúdico, muitas vezes deixado em segundo plano pelas instituições de ensino, podem contribuir significativamente para os processos educacionais, intelectuais e racionais que estas instituições tanto valorizam”(SILVA, OLIVEIRA E SÁS, 2008, p. 32).

Em síntese, acreditamos que o nosso estudo se justificativa, dada a relevância social, e a existência de poucos estudos sobre a problemática, além de se constituir de importância para a educação brasileira e da sua visibilidade recente (inclusive com a sua problematização por meio de programas televisivos de grande audiência).

II – Objetivos

1. Objetivo principal



Tendo como parâmetros tais considerações, no presente estudo, buscamos analisar se o uso dos jogos de regras auxilia no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento psicológico de crianças com deficiência intelectual.

2. Objetivos secundários

Procuramos, também, atingir os seguintes objetivos:

1. oferecer aos docentes um instrumento de trabalho com crianças com deficiência, visando o seu aprendizado educativo e o seu desenvolvimento psicológico;
2. contribuir para a formação dos professores, ao dispor para os cursos de capacitação subsídios para o emprego dos jogos de regras em crianças com deficiência intelectual, caso o instrumento se mostre eficaz;
3. verificar se o emprego dos jogos é dependente de informações factuais (idade, sexo, nível sócio-econômico, estrutura familiar e religião).

Esperamos, com tais dados, ter contribuído para a formação dos profissionais que trabalham com esse tipo de população, visto que estamos em pleno processo de inclusão escolar, conforme determinação do parágrafo 1º do artigo 58 da *Lei de Diretrizes e Bases Brasileiras – LDB 9394/96*, que assim escreve: “haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Afinal, como está representado no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, parágrafo 2º:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Ciência e Educação, São Paulo, 1995, p. 17)

III – Os jogos, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento psicológico

Muitos estudos já comprovaram que as brincadeiras e os jogos são benéficos para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora, da cognição, das emoções, da sociabilidade, dentre outros aspectos (BARROS de OLIVEIRA, 2000; BOMTEMPO, 2002; KISHIMOTO, 2002; MACEDO, PASSOS, PETTY, 2003; PIAGET, 1946/1975; WAJSKOP, 1999). Porém muitos educadores ainda desvalorizam



a brincadeira, priorizando apenas o processo educativo formal, especialmente a alfabetização.

Uma das definições de jogo – uma forma de brincadeira –, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), é a seguinte: atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho. Segundo Piaget (1975), nos jogos de regras, existe algo mais do que apenas diversão. Eles servem como procedimento de diagnóstico, pois eles nos informam a lógica de funcionamento mental que está sendo empregada pelo jogador. Além disso, os jogos servem como instrumentos que podem possibilitar o desenvolvimento psicológico e orgânicos dos envolvidos.

Por tais razões, conforme Macedo (2003) o jogo pode ser empregado em um contexto psicopedagógico. O citado pesquisador salienta que o que interessa ao psicopedagogo é a análise dos procedimentos que o jogador constrói, comparando as jogadas, pedindo justificativas, e tudo mais que contribua para que o jogador compreenda seus erros e construa meios mais eficazes que possam levá-lo a se desenvolver. Para a criança, a má jogada, resulta no “erro”, que, segundo Castorina (1984/1988), “pode ser mais fecundo que o acerto imediato, porque a comparação de uma hipótese falsa e suas conseqüências fornece novos conhecimentos, e a comparação entre dois erros dá novas idéias”.

Considerando as provas operatórias de Piaget (Piaget e Inhelder, 1941/1971), percebemos que quando colocamos uma situação problema a uma criança, e esta erra a resposta, oferecer a informação correta não é o que produz o conhecimento, mas sim fazê-la refletir a respeito do erro.

Usando como exemplo um jogo de damas, todos possuem de modo claro, os objetivos do jogo – que é capturar todas as peças do adversário-conseguindo ou não resultados positivos (o “acerto”). Se o sujeito perde o jogo, o mesmo passa a analisar as suas atitudes para saber onde ocorreu a falha e corrigi-la. Essa correção, em um determinado momento acarretará na superação da fase anterior que a criança se encontrava.

Para explicitar a questão da evolução da criança, falaremos sobre os três níveis de desenvolvimento proposto por Piaget. O Nível I, onde a criança não resolve a situação, nem mesmo a entende; Nível II, onde ela opera na ambivalência entre o acerto por ensaio e o erro; e o Nível III onde dentre das situações de jogo, ela compreende e resolve a questão.



Pensando nessas questões, podemos resumir a questão do erro: no nível I, o erro é recalcado, e as repostas contraditórias não causam conflito; no nível II a criança só reconhece o erro depois de tê-lo cometido, e a interferência exterior surte efeito; no nível III, a criança já considera os erros anteriores para futuras ações, e agora essa questão trata-se de uma perturbação interior ao sistema cognitivo, que faz com que o sujeito adquira certa autonomia.

Do ponto de vista do desenvolvimento, os jogos de regras oferecem possibilidades de construir melhores procedimentos e estruturas de fazer e compreender o mundo. Sendo assim, ressalta a importância da modificação dos métodos de ensino-aprendizagem, sugerindo a viabilidade do uso dos jogos no contexto escolar.

IV – Método

1. Sujeitos

Os informantes serão dez alunos regularmente matriculados em uma sala multifuncional de Ensino Fundamental, encaminhados pela Secretaria da Educação do município como deficientes intelectuais. Tal instituição é pública e localiza-se na região oeste do Estado de São Paulo. Os sujeitos possuem idade entre seis e 20 anos, de ambos os sexos e de nível sócio-econômico desfavorecido

2. Instrumentos

Para responder aos objetivos do nosso estudo, inicialmente a nossa pretensão era a de montar dois grupos de sujeitos com características semelhantes. Em um dos grupos, desenvolveríamos atividades com jogos de regras e o outro seria apenas como Grupo Controle. Buscaríamos, no Grupo Experimental, como sugere Macedo (1992, p. 128), “[...] conversar sobre elas [as jogas feitas] com os sujeitos, analisá-las junto a eles, propor-lhe comparar as jogadas entre si, pedir justificativas para suas ações e tudo o mais em torno disso”.

No outro, não desenvolveríamos atividade alguma. Apenas colocaríamos os sujeitos numa sala com brinquedos e jogos.

Porém, por conta da forte possibilidade de não encontrarmos número suficiente de crianças para montarmos os dois grupos, optamos por fazer um estudo comparativo entre as avaliações que serão feitas com os alunos antes do início das oficinas com os jogos de regras e também após o término das mesmas.

Ao fazer uso desse instrumento, esperamos verificar se os jogos de regras auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento psicológico.



Para tanto, faríamos uso de uma ficha de avaliação, com a intenção de verificar se os jogos de regras contribuiriam, em alguma medida, para a mudança de determinados comportamentos (Apêndice A).

Quanto ao diagnóstico do nível de desenvolvimento cognitivo, aplicaríamos provas derivadas do método clínico-crítico piagetiano (CARRAHER, 1994; PIAGET, 1926). Em relação ao afetivo, faríamos uso do teste *Fábula de Düss*. No tocante ao moral/social, empregariamos dilemas derivados d'*jugement moral chez l'enfant* (PIAGET, 1957). Quanto às demais condutas, empregariamos a observação.

3. Procedimento geral para a coleta das informações (dados)

Na coleta das informações desse estudo, procederemos da seguinte forma:

1º - entraremos em contato com a Direção de escolas que oferecem a Educação Fundamental, com a finalidade de obter a autorização para a coleta de dados e a lista dos alunos do ensino fundamental que apresentam deficiência intelectual (1ª a 4ª série);

2º - de posse dessa lista e conforme a idade, escolheremos aleatoriamente os sujeitos a serem convidados a participar da pesquisa. Quando alguns dos escolhidos não quiserem colaborar com o estudo, convidaremos, também por meio de escolha aleatória, outros em seus lugares, com idade igual e do mesmo sexo. Adotaremos esta forma de escolha com o fim de garantir maior representatividade da amostra;

3º - em seguida, explicaremos aos pais ou responsáveis os objetivos da pesquisa e pediremos que assinem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*;

4º - ato contínuo, buscaremos estabelecer o vínculo e, em seguida, aplicaremos os instrumentos de avaliação. Os dados obtidos, aliado às observações, serão anotados na apropriada para esse fim, a qual nomearemos de “ficha de avaliação”;

5º - dando prosseguimento ao trabalho, desenvolveremos atividades com jogos de regras com as crianças do grupo experimental, duas vezes por semana, durante 1h30m, no horário das aulas ou das oficinas (executadas no horário contrário ao da aula);

6º - por fim, reaplicaremos os instrumentos de avaliação e analisaremos as observações, com o fito de verificar os resultados obtidos.

4. Procedimento geral para a análise das informações (dados)

Para a análise dos dados, buscaremos verificar se houveram mudanças nas condutas das crianças submetidas às atividades com jogos de regras. Em outros termos,



a análise dos dados será realizada de forma comparativa entre o grupo experimental e o controle.

Faremos a análise, primeiramente por conduta. Por exemplo, verificaremos se houve mudança no nível de desenvolvimento cognitivo, depois faremos as análises globais, envolvendo todas as condutas observadas e avaliadas, conforme relação contida no Apêndice A.

A análise dos resultados será feita tendo como parâmetro a psicologia genética de Piaget (1964/1973, 1932/1994, 1946/1975) e de colaboradores (CASTORINA, 1988, MACEDO, 1992, LA TAILLE, 1992).

Acreditamos que, ao proceder dessa forma, verificaremos se os jogos de regras auxiliam no desenvolvimento das crianças julgadas deficientes intelectuais.

V – Resultados Parciais

Tal como já nos pronunciamos, os resultados que apresentaremos, serão parciais, uma vez que vamos realizar a segunda parte. Do correr do texto, explicitaremos porque nomeamos como Parte II da pesquisa.

Como mostrado anteriormente, a sala possuía um reduzido número de alunos, o que impossibilitou a formação de um grupo experimental e um grupo controle. Juntamente com este fator, ocorreu que as crianças freqüentavam a sala em dias alternados. O motivo desta alternância é que a sala multifuncional trata-se de um complemento no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, eles freqüentam outros projetos que auxiliam no seu desenvolvimento cognitivo-motor.

A questão da alternância dos dias em que freqüentavam a escola prejudicou o andamento da pesquisa, já que o tempo estipulado para o estabelecimento do vínculo teve que ser prolongado para que todas as crianças convivessem com o pesquisador pelo mesmo período.

Aliado a estes fatores, existia também a impossibilidade de que o trabalho fosse desenvolvido com as crianças durante as aulas de Educação Física, condição esta imposta pela diretora no momento em que esta assinou os termos autorizando a entrada da pesquisadora na escola. Ela alegou que por se tratar da aula em que os alunos mais se interessavam a retirada deles da mesma poderia prejudicar o relacionamento da pesquisadora com os alunos, bem o andamento da pesquisa. A aula acontecia dois dias por semana, cada uma com duração de uma hora, sendo que logo em seguida era o início do intervalo, e após este as crianças eram dispensadas. Por estes motivos o trabalho se tornava praticamente inviável nestes dias.



O início da pesquisa deu-se no segundo semestre de 2010, o que gerou alguns fatores que complicaram o andamento da pesquisa, como por exemplo, a quantidade excessiva de feriados durante o ano letivo. No mês de setembro, o dia da Independência foi em uma terça-feira, o que culminou ponto facultativo na segunda; em outubro, uma semana inteira de aula foi perdida por conta dos feriados do dia das crianças e do dia dos professores; e em novembro, o dia de finados (também uma terça-feira) e o dia da Proclamação da República foram datas em que não houve atividades escolares. Houveram outras datas que não constam no calendário, mas que as atividades também foram suspensas, como por exemplo, o dia do funcionário público, e datas em que aconteciam as reuniões entre pais e professores.

Já no mês de novembro, iniciaram também os ensaios para as festas de encerramento do ano letivo com as crianças, e nestas datas também não havia possibilidade de desenvolver a pesquisa em sala de aula.

Apesar de todos estes acontecimentos, foi possível a aplicação da Prova de Conservação de Quantidades do método piagetiano em algumas crianças antes do final do ano letivo, com a pretensão de darmos continuidade no primeiro semestre do ano de 2011.

Com todas estas dificuldades, tornou-se inviável o início da realização das oficinas com os jogos de regras com tais sujeitos no ano de 2010, por conseguinte, não foi possível reaplicar as provas derivadas do método clínico piagetiano.

No início do ano de 2011, ao entrarmos em contato com a diretoria da escola com a finalidade de retomarmos a pesquisa, informaram-nos que os alunos que freqüentavam a sala multifuncional no ano de 2010 haviam mudado de escola, e que novos alunos haviam sido matriculados. Com esta informação, toda a pesquisa desenvolvida durante o segundo semestre de 2010 foi anulada, pois com novos sujeitos, a pesquisa deve ser iniciada novamente.

A pesquisa continua neste ano, e até o momento conseguimos estabelecer o vínculo e aplicar as provas derivadas do método clínico piagetiano em metade da sala. A pretensão é de iniciarmos as oficinas com os jogos agosto, e encerrarmos a pesquisa em Janeiro de 2012.

Referencias bibliográficas

ANHÃO, P. P. G. O processo de interação social na inclusão de crianças com Síndrome de Down em educação infantil. Dissertação (Mestrado- Área: Saúde na



Comunidade) apresentada à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP, 88p.:il., 2009.

BARROS DE OLIVEIRA, V. de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: ____ (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes. 2000. p. 7-32.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-71.

BRUNO, M. M. G. Avaliação educacional para alunos de baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta lúdica. *Educação e Fronteiras* vol. 1 nº 2, p. 33-46, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F., MENDES, E. G. O Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. *Educere et Educare - Revista de Educação*. vol. 2, nº 4 jul./dez., p. 113-128, 2007.

CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1994. 161p.

CASTORINA, J A. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1988. 130p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, Dezembro 1948.

Comunicação e Educação, São Paulo, (3): 13 a 17, mai/ago 1995, p. 17.

DOS ANJOS, H.P., DE ANDRADE, E. P. PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 14, nº 40, p. 116-129, 2009.



DSM-IV: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais/ coordenação de Miguel R. Jorge; tradução de Dayse Batista. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.

Institutos Brasileiros de Geografia e Estatística, 2000.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf> Acesso em: 06/04/2010 às 18:36

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira, 2010.

<<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em 19/04/2011

KISHIMOTO, T. M.. O jogo e a educação infantil. Em ____ (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-43.

LA TAILLE, Y de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: ____ (Org.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992. p. 119-40.

MACEDO, L. DE, PASSOS, N. C. & PETTY, A. L. S. *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Ministério da Educação, 2010

<<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 06/04/2010 às 16:02

PEDRO-SILVA, N. Ética, indisciplina e a relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y. de; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. *Indisciplina/disciplina: ética moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 55-95.

PIAGET, J. (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF, 1926.



PIAGET, J. (1932) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF. 1957.

_____ (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.

_____ (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária Ltda, 1973. 151p.

SILVA, N. P. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 213p.

SILVA, N. C. B., OLIVEIRA, A. S. S., SÁS, R. M. Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental. *Revista Científica Educare*. V. 1, nº 3, p. 20-33, 2008.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999). XXXp.

Apêndice A

Quadro 1

Instituição: _____

Sujeito: _____

Pesquisador: _____

Comportamentos					
tem	Conduitas	Insatisfa		Satisfató	
		tório	egular	rio	ão *

* Não observou a conduta ou não tem opinião formada a respeito.

		**											
1	<i>Resistência à frustração.</i>												
2	Habilidade para lidar com desafios.												
3	Segurança.												
4	Capacidade de memorização.												
5	Capacidade de concentração.												
7	Relacionamento com o pesquisador.												
8	Coordenação motora grossa.												
9	Coordenação motora fina.												
0	Compreensão das explicações dadas e das solicitações feitas.												
1	Capacidade de comunicar-se, gagueira, troca ou omissão de letras.												
2	Desenvolvimento da leitura e da escrita.												
3	Desenvolvimento cognitivo.												
4	Desenvolvimento afetivo.												
5	Desenvolvimento moral.												

** A = Antes D= Durante.

[illegible]



LEMBRANDO O PASSADO: UM PRESENTE À SOCIEDADE SOBRE A CULTURA PANTANEIRA

ESBRANA, Marcia Vanderlei de Souza

GEPPE/PPGEdu/CCHS/UFMS

mesbrana@gmail.com

URT, Sonia da Cunha

surt@terra.com.br

Introdução

Este trabalho resulta de um recorte da pesquisa intitulada “A Educação no processo de constituição de sujeitos: o dito nas produções e o feito no cotidiano” FUNDECT/MS - que vem sendo desenvolvida pelo grupo de estudos e pesquisas GEPPE/UFMS. Para este estudo, o objetivo é analisar e identificar, nas formas de expressão das narrativas do homem pantaneiro, como este apresenta a sua vida material e de como se apropria, por meio da cultura, das especificidades locais, apresentando seu modo de vida e suas características, revelando-se como parte integrante dessa dialética entre a constituição de sua história individual e a história social.

Sabemos que a construção da identidade ocorre no processo de constituição do sujeito, a partir das relações sociais e culturais que estabelece, vinculadas em seu contexto social, sendo o reflexo de sua história de vida, pois nasce das trajetórias pessoais e profissionais, identificadas na família, na escola e nas características da sociedade, da qual o sujeito participa.

De acordo com Leontiev (1978, p. 263) “O homem é um ser de natureza social que tudo que tem de humano nele provem de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Desse modo, o homem constitui-se a partir das interações que estabelece no meio em que vive.

Nesta perspectiva, acreditamos como Leontiev que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).



O desenvolvimento do homem é resultado desse movimento de relações adquiridas, não apenas na história acumulada pela humanidade, mas pela ação dele que ao mesmo tempo em que internaliza o que vem do meio, também interfere, no decurso da história.

Neste sentido, recorremos a Vygotsky (1993), ao considerar a importância da mediação nessa relação do homem, pois a mediação gera processos importantes relacionados pela linguagem, pelo pensamento e pelas próprias emoções que dão significado à condição de homem, um sujeito sócio-histórico que se diferencia de outro homem, para além de suas características herdadas, como reflexo da cultura da qual se constitui.

A relação do sujeito com a realidade se faz, sempre mediada pelo outro, por meio da linguagem. Esta é constituída do pensamento, da consciência e das funções mentais superiores. O conhecimento é construído, inicialmente na relação entre as pessoas por meio da linguagem.

O homem, como elo dessa mediação é capaz de ver o mundo e atuar sobre ele. É a partir de sua experiência, de sua vivência e de seu contato com as situações culturais que o indivíduo se constrói significativamente, por meio de processos individuais e coletivos.

A construção da identidade passa pela subjetividade, que é ressignificada a partir das relações sociais. A princípio a identidade é única do sujeito, produzindo-se e modificando-se a partir de sua interação com o meio.

O homem pantaneiro suscita rica fonte de pesquisa, permitindo compreender como é revelada sua subjetividade, sua cotidianidade, sua atividade profissional, sua linguagem e a sua singularidade integrada à cultura.

Um lugar: o cenário pantaneiro

Uma das etapas da pesquisa consiste em ir a campo para conhecer as personagens, o lugar onde vivem e exercem sua atividade. Nesta perspectiva, fomos à

²⁵⁸Base de Estudos do Pantanal (BEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,

²⁵⁸A Coordenadoria de Estudos do Pantanal (CEP/PROPP) é o órgão responsável pela administração e funcionamento da Base de Estudos do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (BEP/UFMS).



localizada à margem direita do Rio Miranda, na região do Passo do Lontra, município de Corumbá – MS, distante à 400 km de Campo Grande-MS.

Belezas naturais, animais e plantas de diferentes espécies. Há um rio de águas mansas, árvores floridas, imensos corixos, o som de grilos e sapos fazem parte desse cenário, no qual buscamos encontrar respostas as nossas indagações.

Um Pantanal imenso, de riquezas naturais e humanas, pois em meio a plantas e bichos, ouvimos também o barulho da viola, o trotar do cavalo guiado pelo homem, o barulho da lancha que leva o turista para conhecer o local. É o homem, atuando no meio, imprimindo sua marca, dando forma histórica a sua atuação que é o trabalho, sua atividade.

Sabe-se que, a região do Pantanal guarda as suas especificidades, mas nos estudos desse cenário não se pode reduzi-las. Segundo Alves (2003, p.19), “essas formulações, ao darem autonomia a aspectos isolados da realidade humana, elidem tanto a sua unidade quanto a sua complexidade”

O autor segue afirmando que a consequência desse tipo de análise tem sido grave. Em Mato Grosso do Sul existem autores que procuram revelar, equivocadamente, traços culturais e educacionais do espaço regional. E isso é prejudicial, pois ao buscar o entendimento do que somos (a nossa especificidade), tem enfatizado o que nos diferencia e, neste sentido, o universal deixa de ser parâmetro e as histórias com seus personagens podem ser isolados.

Em razão disso, torna-se importante considerar as influências culturais, as quais o sujeito se vê exposto, para poder apreender nesse cenário, como ele se percebe e como ocorrem suas transformações nesse movimento. É intenção estudá-lo, no local onde vive e trabalha, e no qual se constitui, por se acreditar que as questões internalizadas por ele, estão relacionadas ao seu fazer diário.

Este cenário revela sua gente e, neste sentido, nosso olhar se volta para o homem dentro dessa cena. Quem é o sujeito que vive e trabalha nesta região? Qual é o significado de ser pantaneiro? O que este cenário provoca na realização da atividade exercida pelo pantaneiro? Qual o significado da cultura na história desse homem? E suas narrativas, o que revelam?

Identidade pantaneira



A identidade é produto da relação do sujeito com seu meio, do seu ser, do seu agir, fazer e pensar. O sujeito pantaneiro constitui-se pelo seu fazer dentro de sua cultura, pela sua atividade desenvolvida neste cenário.

Por meio da relação com o outro, o sujeito pantaneiro constitui-se no processo de identificar-se com o outro e diferenciar-se do outro em que vai formando sua identidade. É nas relações que vai estabelecendo ao longo de sua vida, nos diferentes papéis e nas diferentes relações sociais que se constitui.

Segundo Alves (2003), a realidade humana é resultante da possibilidade da coexistência de diversas realidades, ou seja, o homem pantaneiro ao realizar diversas funções, atividades culturais (festividades, mitos, lendas, rituais, rodas de causos e etc), e atividades relacionadas ao trabalho (fabricação própria dos instrumentos de trabalho como laços, arreios), através das diferentes funções que exerce em diferentes grupos dos quais faz parte (um mesmo sujeito que é peão, pai de família, empregado de confiança, contador de causo) e dos diferentes momentos históricos (infância – quando apreende, sendo instruído por outro membro a desenvolver tal atividade; idade adulta – quando desempenha as atividades que aprendeu e repassa para os membros mais novos e afins) constitui-se em seu cotidiano.

Ao desempenhar os diferentes papéis é que o sujeito vai constituindo sua identidade e vai transformando tal identidade no processo de interação com os eventos cultural-social e históricos presentes no meio.

Resumindo, a identidade do homem pantaneiro vai se constituindo na sua relação, e na sua forma de interagir com seu meio, nos diversos grupos com os quais se relaciona, assim vão sendo construídos elementos de sua identidade no seu ser, agir e fazer, como afirma Ciampa (2007) nós nos transformamos pelas nossas práticas.

É nesse processo que vai se constituindo a identidade pantaneira, que vai se modificando de acordo com as relações que vão sendo desenvolvidas no meio, a partir das relações sociais, onde a cultura desempenha papel de mediadora, evidenciando o que agora é interno, primeiro foi externo e o que é singular antes foi social.

Trabalhamos com a idéia de que não há um homem “pantaneiro”, mas sim sujeitos que produzem sua existência no espaço do Pantanal e que assim, produzem uma experiência cultural que traz traços singulares em razão das especificidades locais (MORETTINI; URT, 2010).



Trata-se de um homem que é universal, pois é como todos os outros homens, mas também é singular em razão da forma como organiza e produz sua existência, nesse caso no Pantanal.

É um homem histórico e, por isso a identidade é história. O que nos permite afirmar que não há personagem fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens. (CIAMPA, 2007, p. 157).

O homem regional, personagem pantaneiro representa em toda a sua singularidade, o universal, ao viver num espaço adverso permeado por situações e relações sociais inter-relacionadas no tempo e no espaço histórico e cultural.

A linguagem como manifestação da cultura

Compreender e conviver com a pluralidade linguística é reconhecer a linguagem como um produto sócio-histórico, evidenciado por meio de manifestações nas quais os sujeitos estabelecem comunicação com o mundo. É pela linguagem que o homem se aproxima ou se afasta do outro, construindo valores que constituem a cultura.

A linguagem é constituidora do sujeito, é um processo de interação carregado de significados culturais entre os interlocutores. A linguagem fala ao outro, revela significados, sendo um instrumento de reflexão do sujeito sobre ele mesmo e essa reflexão torna possível o seu desenvolvimento na relação com o outro.

A relação do sujeito com o mundo se faz mediada pelo outro, por meio da linguagem. Esta é constituída do pensamento, da consciência e das funções psicológicas. O conhecimento é construído, inicialmente na relação entre as pessoas por meio da linguagem.

A linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 57).

O homem como um ser cultural, social e histórico, faz da linguagem o elo de interação com o meio e, portanto a linguagem torna-se, um indispensável instrumento de relação ao ser compartilhada entre os semelhantes.

O mundo é um conjunto de sinais e símbolos. O símbolo permite ao homem construir-se como ser cultural e simbólico. Nesse movimento, entre sinais e símbolos,



percebemos como o outro reconhece a realidade, confirmando o seu modo de ver o mundo.

Desse modo,

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1999, p. 95).

Vygotsky (1997) anuncia a linguagem como um sistema simbólico fundamental elaborado no curso da história social, responsável por organizar os signos em estruturas complexas, desempenhando papel fundamental na formação das características psicológicas humanas.

A linguagem é produzida socialmente através da distribuição de significados às palavras. É condição fundamental para o desenvolvimento da consciência individual e social dos homens. Os significados produzidos historicamente pelo grupo social passam a ter para o indivíduo um sentido pessoal, na medida em que se relacionam com a sua própria vida. (URT, 1992, p. 7).

Por meio da linguagem é possível nomear os objetos do mundo exterior. A linguagem permite lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando eles não estão presentes, possibilita a análise, abstração e generalização das coisas, permite a comunicação entre os homens.

O homem ao revelar expressões singulares da região desvenda na sua linguagem a grandeza das palavras criadas a partir do locus onde vive e se reconhece como sujeito atuante.

Portanto, a linguagem é um símbolo que diz respeito a significação da fala, da enunciação, dos gestos, das expressões, construídos a partir do conhecimento histórico e que pode ser cultivada e acumulada.



É por meio de trocas, de significados, nas situações práticas, numa dialética de enunciações que se processam entre locutor e interlocutor que o homem constrói a cultura.

Bakhtin (1999) valoriza a fala, a enunciação e afirma a sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

O mesmo autor afirma que

a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p. 113).

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é, portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo (BAKHTIN, 1999, p. 45)

A linguagem é flexivelmente expansiva e permite objetivar as experiências que são encontradas ao longo da vida, agrupando-as em amplas categorias, as quais fazem o mesmo sentido para todos os semelhantes que a compartilha, pois a linguagem revela a cultura que o homem produz e reproduz em toda a sua história.

A expressão das narrativas no cotidiano pantaneiro

É no cotidiano que o indivíduo constrói a sua marca identitária, realiza as suas ações, as suas negociações com o outro, as suas relações de trabalho e de amizade, estabelece as suas condições para a vida.

Para Urt (1992) todo indivíduo vive o seu cotidiano de homem particular, que por sua vez cria a possibilidade da reprodução social. A realidade da vida cotidiana é mantida através de rotinas e se reafirma na interação do indivíduo com os outros e, assim, como a realidade é primeiramente interiorizada por um processo social, também é mantida na consciência por processos sociais.

Não vivemos o nosso cotidiano, sozinhos e isolados, ele se apresenta como um mundo intersubjetivo, “um mundo de que participo juntamente com outros homens” (BERGER E LUCKMANN, 1985, p.40).



Todas essas questões inscrevem-se na cultura, como um sistema de saberes, os quais afirmam a nossa identidade e daqueles com os quais convivemos, produzindo histórias paralelas, singulares e universais, que se concretizam como formadoras da humanidade.

A identidade de cada um caracteriza a história da humanidade, a força das tradições, dos saberes, da pertença a determinados grupos, das diferenças e igualdades estabelecidas no cotidiano, o que Heller (2008) chamou de heterogêneo do cotidiano, ou seja, o fato deste referir-se aos mais diversos aspectos da vida, em toda a dimensão das relações estabelecidas.

Heller apresenta a vida cotidiana em duas esferas: o da vida social humana e o da esfera não-cotidiana da atividade social. Na primeira, refere-se aos aspectos da formação do indivíduo, da linguagem, dos símbolos e dos usos e costumes de uma determinada sociedade. Já, na segunda esfera, refere-se ao desenvolvimento do homem por meio das ciências, da filosofia, da arte, da moral e da política.

Estas esferas estão em constantes mudanças, na medida em que o homem produz a história e a partir das transformações que promove, aprimora os símbolos, os costumes, enfim, desenvolve tanto os produtos materiais como os psíquicos.

Para Heller, a formação do indivíduo inicia-se na esfera da vida cotidiana, desde o seu nascimento, momento no qual, é introduzido no universo cultural da humanidade e se estende por toda a sua vida. A autora sustenta a ideia de que a vida cotidiana é inerente à existência de todo indivíduo, é nessa esfera que ele se apropria da linguagem, dos bens culturais e dos costumes da sociedade.

É por meio dessa apropriação que imprime sua existência na sociedade humana. Afirma Heller, que a vida cotidiana da sociedade ao apresentar as atividades voltadas para a reprodução individual do ser humano e as atividades não-cotidianas é composta pela universalidade.

[...] A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social [...]. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. (HELLER, 2008, p. 34).

A formação do indivíduo na esfera da vida cotidiana determina o singular, o que ele faz particular. “O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2008, p. 35).



Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico, não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) - bem como, frequentemente várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma a sua “consciência de nós”. (HELLER, 2008, p. 36).

A vida cotidiana é também hierárquica. Essa hierarquia é alterável, modificando-se de modo específico em função das diferentes estruturas econômicas e sociais. É, também, condição de organicidade, a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, a vida cotidiana é a vida do indivíduo que é, simultaneamente, particular e genérico.

O que caracteriza essa particularidade social é a unicidade e a imprevisibilidade. A dinâmica básica da particularidade humana é a satisfação das necessidades individuais.

O genérico está contido no homem, em suas atividades, embora seus motivos sejam particulares, tornam-se universais por meio das relações estabelecidas.

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. Ela é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana, caracterizando tanto motivações particulares, como atividades humanas genéricas.

Depreende-se do cotidiano o processo de construção de valores do indivíduo ao apropriar-se ao seu modo da realidade e impor a ela a sua marca, a sua personalidade.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em “funcionamento” todos os seus sentidos. Todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 2008, p. 31).

Nesta mesma dialética, o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 241). Assim, é na vida cotidiana, que o indivíduo constitui-se como sujeito atuante, transformador, que ao participar da



sociedade em que vive, constrói a sua identidade.

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a conseqüência possível de uma ação. Nem tampouco haveria tempo para fazê-lo na múltipla riqueza das atividades cotidianas. (HELLER, 2008, p. 48).

Desse modo, a vida cotidiana do sujeito pantaneiro revela suas marcas, construídas ao longo de sua trajetória, na convivência diária com os amigos, na apropriação dos costumes da região, da assimilação das informações que resultam em conhecimento, construído, pelo sujeito aliado às manifestações da cultura reveladas no seu cotidiano.

As narrativas como expressão da cultura

A cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social. A história do homem é marcada pela existência de múltiplas culturas. Essa diversidade retrata as práticas e tradições de diferentes lugares e, portanto, somos levados a refletir sobre a coletividade à qual pertencemos, as interações que estabelecemos com o outro.

Para Santos (1986) a cultura envolve todos os aspectos de uma realidade social. Dessa forma, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação. Esse é o significado moderno do conceito que passa a ser assumido, notadamente no século XIX, atrelado ao desenvolvimento de teorias científicas sobre a vida e a sociedade e passa a tratar da totalidade das características de uma realidade social. Uma outra concepção de cultura evidenciada pelo autor refere-se ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo, assim como às maneiras como eles existem na vida social.

A cultura, assim, diz respeito a uma esfera, a um domínio da vida social. É Santos que ressalta um importante fato: as duas concepções nos levam a entender a cultura como uma realidade estanque, parada, negando-lhe sua essência que é a dinamicidade. Sobre isso, ele nos diz: “se a cultura não mudasse, não haveria o que



fazer senão aceitar como naturais as suas características e estariam justificadas, assim, as suas relações de poder”.

Desse modo, a cultura é parte constitutiva da natureza humana, suas características se revelam por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados. A cultura nesse sentido é algo recriado e reinterpretado pelo homem que a constitui.

A vida social é um processo dinâmico e cada homem participa desse processo ativamente em relação com o outro, na interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo. Portanto, a cultura é um conjunto de produções humanas desenvolvidas historicamente e socialmente, podendo ser considerada como resultado da obra humana.

A natureza social do sujeito tem ligação com o desenvolvimento da cultura e da sociedade. Dessa forma, o mundo da indústria, das ciências e da arte é uma expressão histórica de natureza humana. É um processo sempre ativo.

É na interação com o outro que o sujeito interioriza, aprende e interpreta os fatos do contexto em que atua, reconhece-se como produtor de conhecimento, constrói-se nas organizações sociais. Portanto, se apropria da cultura no espaço onde vive.

O processo de apropriação é considerado por Leontiev (2004, p. 290) como: “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. Essa relação é possível por intermédio da relação do homem com os outros seres humanos. Por meio da educação é que se dá a aquisição da cultura humana às novas gerações.

Nesse sentido, as narrativas representam a história do homem, revelada na produção de sua existência, no seu modo de vida, na organização do espaço onde vive e constrói a sua marca histórica, singular e ao mesmo tempo universal, sendo parte da cultura criada e recriada por um homem concreto e social.

As memórias e narrativas em análise como um presente à sociedade

Explicar essas múltiplas combinações (paulitismo de tradição mais ademarismo; ou tenentismo mais paulitismo mais comunismo; ou integralismo mais getulismo mais socialismo) é tarefa reservada a nossos cientistas políticos, que já devem ter-se adestrado a estes malabarismos. O que me chama a atenção é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia. (BOSI, 1994, p. 458-459).



Em nossa viagem à Base de estudos (BEP), nos deparamos, não acaso com a figura de um sujeito que de início parecia que estava envergonhado e que nada conseguiríamos durante as entrevistas, mas foi apenas começar e este sujeito, foi interagindo-se ao grupo e começou a narrar suas histórias de vida que não paravam mais. Encerrava uma história e iniciava outra. Os causos pantaneiros foram surgindo como uma teia de aranha, a começar por um fio, e depois outro e mais outro e assim sucessivamente a tessitura foi sendo tramada, narrada, sem interrupções e esquecimentos.

Nesse movimento de ouvir e narrar “Fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir suas lembranças” (BOSI, 1994, p. 38)

O sujeito parecia estar vivenciando tudo outra vez, como se nada apagasse de sua memória. Um caso atrás de outro, com tramas, sujeitos, amigos, animais, fauna e flora presentes a todo instante, durante suas experiências dentro e fora de seu local de trabalho.

Podemos descrevê-lo, talvez como fez Julia Lopes de Almeida em um de seus contos escolhidos “Cem melhores contos brasileiros”, “A caolha”, o que não é tarefa fácil, mas podemos misturar um pouco da vida sofrida e de trabalho árduo, a vida de nosso sujeito. Hoje, um senhor de 76 (setenta e seis) anos, magro, poucos dentes, moreno, carrega na face a alegria de que tem a melhor vida do mundo, nada parece difícil aos seus olhos. Casado, pai, trabalhador, funcionário da BEP de Corumbá-MS, nunca desistiu de mostrar serviço.

Aposentado, continua na lida, pois sua vida está impregnada neste local, talvez esteja ali o seu sopro de vida, a sua garra, força e justiça que sempre buscou repassar aos filhos e aos colegas de trabalho, mesmo sem ter concluído seus estudos, apenas iniciado. Contou-nos que naquela época, quando era menino, seu pai dizia que bastava escrever o nome e saber a tabuada, logo não precisava estudar mais.

Nosso sujeito destaca-se por cantar, tocar violão e alguns instrumentos que aprendeu com a natureza, mesmo sem estudos, confirmou para nós que aprendeu com a natureza a tocar e cantar. Repete a letra da música e esta repetição faz com que consiga



gravar a letra das músicas. Além, de um bom tocador de viola e também um exímio contador de causos.

Ressaltamos alguns trechos de um dos causos pantaneiros narrados pelo nosso sujeito “Véio Du Rio”²⁵⁹ como é conhecido pelos amigos.

Os trechos referem-se a uma pescaria, onde o “Véio Du Rio” deixa o amigo perder seus peixes para a onça, para que passe acreditar que estas histórias são verdadeiras e não de pescadores. Vejamos alguns desses trechos narrados pelo nosso personagem entrevistado em que é possível perceber a vida do sujeito pantaneiro e sua sobrevivência, nesta região.

Ressaltamos que nosso sujeito não pôde estudar, logo os trechos foram transcritos *ipsis litteris* a sua narração gravada e transcrita.

Cada um lá tem pelidu. Tá doente. (tossiu) Aí ele falô assim oh! Nós pegá um peixe pra nós cumê. Tá bom. E ela tinha pegadu um peixe que ele tinha pegado nesse dia. E, eu num falei nada não, fiquei queto praque eles fala que é história de pescadô. (SUJEITO, VÉIO DU RIO, 2010).

No início da história, a narração de nosso sujeito nos remete ao conhecimento dos personagens que aparecem com uma característica específica, ou seja, em que possuem apelidos, todos passam a ser conhecidos por apelidos.

Em outro trecho, nos deparamos com a narrativa antecipada, o que de fato eles fariam nesta pescaria em que o “Véio Du Rio” junto com o Semente²⁶⁰ pegariam alguns peixes para se alimentarem, como é de costume, nada de excesso ou de pescar por pescar, apenas para o sustento.

Aí eu falei, não, o Semente eu vô arrumá a isca pra nós pescá di noitie praque de dia ela quasi num vem. Ela só vem di noitie. (silêncio) (Vozes do motorista ao fundo). Aí ele falô, não. Maisi, bom se quisé pescá, pesca, vô arrumá i di noitie nós vamu pescá e de lá tinha o que um rapaiz que trabaiaava junto cum nós e o rapaiz era muitio papudu, muitio pescadô. Eu num falei nada prele. Ela carregô o pintado. Eu

²⁵⁹“Véio Du Rio” - Apelido do nosso personagem e escolhido por ele para apresentar as suas narrativas.

²⁶⁰Semente – Apelido do companheiro de pescaria.



fiquei queto. Aí levô, levei us otros pra lá, vamu pegá praque na hora que nós fô cumê a pexada vai ser grande. Tudo bem, aí eu cunvidei vamu Vadinho pescá, vamu. E o Semente falô eu vô, maisi ele foi levá us alunu num sei aondi. Falô, não, num vô agora não, a hora que eu chegá, eu vô. Aí ele tava naquele, naquele micoonibus. Aí ele pegô saiu cum eles e aí eu fui pescá maisi o Vadinho. Aí eu peguei i arrumei uma linhada di mão e joguei numa corrida de água que tinha lá. E, amarrei pra nós vim oiá pra mode ela pegá o pexe dele. (SUJEITO, VÉIO DU RIO, 2010).

Segundo Eclea Bosi (1994) é preciso reconhecer que muitas de nossas ideias, não são originais, foram inspiradas nas conversas com os outros. Por muito que se deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só, para ele, significativos dentro de um tesouro comum. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne, é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

Lá nós tava pescanu. Aí nós cumecemos pescá i tal, aí eu peguei uns treis, peguei um um jiripoca e amarrei assim pendurado, né. Aí ele falô praque cê vai amarrá? Aí eu falei, ah! rapaiz tem muitia furmiga e aí vai juntá. Eu num quis falá. É Praque eles fala que agenti tá mintindo, né? (SUJEITO, VÉIO DU RIO, 2010).

Halbwachs (1990) define a memória como a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado, nos faz um alerta acerca de que fazemos um apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos pareçam obscuras, podemos transmiti-los através do confronto de várias lembranças.

Aí eu falei vô mostrar pra esse sujeitio aí, e us dele ficô lá. Ah, num vô amarrá não, vô dexe aqui. Num dexe aí, agenti põe qui dentro. Aí ele pegô dois pintado grande, pegô juá, rapaiz nós vamu lá óia sua ninhada i nós vamu pra nós vortá, praque nem que cê quisé nós vem pescá, num vamu dexe pra vi amanhã. Falei oh eu pequei uns treis, lá já tem mais um dois, aqui já vô levá treis bom. Tem uns treis piquenu agenti



pode guardar né? Não vamu cumer tudo de uma vez. Tinha muitio alunu lá, tá bom. Aí ele arrumô, aí eu falei vamu oiá sua ninhada pruque la pegô algum pexe. Cumeçô a bate, maisi num tinha pegado não. Eu queria que ele fosse lá. E us meu treis táva amarrado lá. (SUJEITO, VÉIO DU RIO, 2010).

Bosi (1994), afirma que a memória permite a relação dos fatos presentes com o passado. São as lembranças que possibilitam a sobrevivência das gerações futuras.

Aí, ah! Ele: eu num vô pescá com essa tuvira não. Daí peguei, tirei a tuvirona joguei lá. Num, dexe rapaiz nós vamu vorta pra pescá. É mesmo. Ainda pegô um pintando cum a tuvira. Aí eu levei, deu dez isca. Aí nós amarremos depois dos causos tudo acunticido. Quando eu, nós chegemos lá, aí ele chegô lá ele falô assim, oh! vamu fazê o seguinte: nós temu que por esse pexe tudo na bolsa. Aí eu eu falei, num, vamu amarrá na corda. Fica mió, aí nós põi no pau que nós, levava, pegava pra batuca. Levava um, pegava de um lado e u otro pegava du otro. Aí ele falô, é mesmo. Aí quanu nós chegô lá, ele ficô pavôrado, o pintado era dele, ficô pricuranu, pricuranu, pricuranu (riu) e nada. (SUJEITO, VÉIO DU RIO, 2010).

Lembrar é refazer, reconstruir, pensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado, como afirma Bosi (1994) e que podemos demonstrar com o trecho narrado, a seguir, do nosso sujeito “Véio Du Rio”.

É. Ele falou, não. Não ele veio, nós tava pra lá, acho que ele pensô que nós num tava aqui, ele já, já judô nós levá. Bom, tudo bem, aí ele arrumô. É, ele falô é mesmo. Maisi ele pavorô. Vamu embora, vamu embora, nós tem que tirá a barrigada, foi o Semente que levô. É ele que levô. Aí ele foi bêra rumo lá e eu falei o Vadinho vem aqui. Aí eu mostrei pra ele o rastru que ela puxô. Oh o rastru do Semente aí ó. Será que é rastro da onça mesmo? Será ainda rapaiz. A onça levô dois meu também. Vamos lá? E eu, falei eu, vamu lá? Cê tá ficanu é doidio, vô nada. Maisi rapaiz eu vô tomá. Num vai não vai não que cê vai tomado, pode i, mas cê vai tomado. Aí ele ficô assim, i rapaiz, maisi levô os pexes maior. E, ela pega o maió memo (SUJEITO, VÉIO DU RIO, 2010).



Pelas narrativas podemos inferir as marcas do cotidiano de nosso sujeito pantaneiro, sua lida com o gado, a pesca constante como sustento próprio e familiar, a dificuldade faz com que não pesquem por *hobby*, mas para manterem-se alimentados. É preciso reconhecer que as memórias individuais são construídas a partir de vivências que os sujeitos experimentaram no curso de suas vidas, no interior de grupos sociais, como afirma Halbwachs, a baixo.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990 p. 26).

A manifestação de memórias individuais decorre da inserção delas em campos de significados de domínio coletivo, pois ao lembrarmos de fatos, no ato de lembrar, nos servimos de alguns significados e são os grupos sociais que nos servem de pontos de referência.

Narrar a sua própria existência consiste numa autobiografia, mas é possível compreender que mesmo nas histórias de vida o sujeito nunca é isolado, suas experiências, uma vez relatadas são frutos de sua trajetória, vivida no social.

Ao emitir as narrativas revela-se um lugar, uma cultura, um modo de vida singular em suas especificidades, mas universal, de um homem que é social, que apresenta um história individual, mas une-se ao coletivo.

Algumas considerações

As narrativas do sujeito pantaneiro, no caso “Véio Du Rio”, embora subjetivas, nos permitem analisar em cada passagem de seus causos, a presença do outro, revelando que o social, a vida pessoal, está articulada ao espaço onde o sujeito vive e narra a sua história.

O sujeito é que recorda, que imprime a sua marca histórica. Ele é o memorizador, mas sua história, seu passado está impregnado pelos objetos e lugares que



são significativos para ele, mas que são revelados na cultura produzida por outros homens.

Lembrar é fazer reviver o passado, por meio dos relatos comoventes do sujeito, é possível concretizar a historia individual de um sujeito e de um lugar, espaço e tempo, singular e universal, a cada relato, causo pantaneiro, a historia é revelada, um lugar é desvelado, uma cultura é produzida.

É possível confirmar que existe uma memória individual, guardada por um sujeito, sobre as suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele foi socializado.

Portanto, narrativas nunca são isoladas, o narrador busca seus interlocutores e os envolvem nas lembranças, atribuindo sentidos e significados a cada um dentro das histórias narradas. Como vimos nos recortes de trechos narrados pelo nosso sujeito entrevistado.

Os causos pantaneiros apresentam um cenário, onde o sujeito vive, constrói a sua existência e convida outros personagens a viverem também suas histórias.

Um “causo” carrega a lembrança de lugares que permitem ao sujeito, personagem desse lugar, construir a sua identidade. Ao narrar, aciona outros sujeitos para garantir a orientação do espaço vivido para reavivar lembranças de fatos individuais e coletivos, o que garante a ele a sensação de pertença à cultura e a historia.

As narrativas revelam que os acontecimentos são vividos e socializados e que, as lembranças são constitutivas de um grupo social. Portanto, o homem é resultado de um tempo histórico e concreto. E nesse sentido, as narrativas marcam a sua existência bem como de seu grupo social.

Dessa forma, a cultura do local está internalizada na pessoa do “Véio Du Rio”, os hábitos que identificam o lugar estão presentes em seu relato, a pesca, os modos de vida, a música, os causos, demonstram a força da cultura que o sujeito internaliza ao longo de sua história, o que revela o entusiasmo da emoção, de relembrar a sua vida, a sua profissão, a sua dedicação e o espaço pantaneiro, como espaço importante para a construção de vida individual e coletiva.

Referências bibliográficas



Alves, G. L. (2003). *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: Ed. Uniderp.

Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frayeshi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Berger; P. Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade*: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis, Vozes.

Ciampa, A. C. (2007). Identidade. In: Lane, S.T. M.; Codo, W. (org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.

Heller, A. (2008). *Cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Leontiev, A.N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

_____. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.

Morettini; Urt. (2010). *Cancioneiro do Pantanal*. Campo Grande, MS. Life Editora.

Santos, J.L. dos. (1986). *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense.

Urt, S.C. (1992). A representação Social e a cotidianidade. In: *Análise do significado social do significado do trabalho para os jovens*. Campinas. Tese de doutorado.



Vygotsky, L. S. (1997). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



LIMITES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES CRÍTICAS A PARTIR DE FRANÇOIS DUBET

Geovanio Rossato (UEM)

rossatogeo@hotmail.com

Solange Marques Rossato (UEM)

solmarques@hotmail.com.br

1- INTRODUÇÃO

Tal como Piletti & Rossato (2010) demonstram, os limites e desafios dos sistemas escolares que mais necessitam ser superados e alcançados, não envolve necessariamente a reforma de códigos e de leis. Sistemas, cujas ultimas versões legais “de moda”, buscaram, mundialmente, desde a década de 1980 e, sobretudo a partir dos anos 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, “imprimir-lhes” eficiência e qualidade total. É possível, portanto, verificar a orientação, a organização dos sistemas escolares, por princípios como o da autonomia, descentralização, democratização da gestão, regime de colaboração, avaliação de *performace* ou de desempenho individual ou institucional (*accoutability*), como forma de responder “positivamente” à globalização dos mercados e da produção e, ao neoliberalismo.

Obviamente nenhum sistema escolar que se preze pode ignorar o contexto econômico a que se vincula. No entanto, não deve estar subordinado a este e, exclusivamente a seu serviço, haja vista que “(...) a escola não é fábrica é formação humana, (...) não é justo que nosso sistema escolar se guie exclusivamente pelo paradigma da eficiência neoliberal a partir de parâmetros economicistas e contábeis (...)”. E, isso ocorre com vistas a alcançar a qualidade total e o déficit zero. Acreditamos, pois, que a “(...) a escola não produz mercadoria” (Libâneo, et al. 2006, p.117).

Por isso, segundo Piletti e Rossato (2010, p.9), citando a Rubens Alves (2005):

(...) a escola não deve existir com o único propósito de ‘transformar as crianças que brincam em adultos que trabalham’. Sendo assim, as escolas insistiriam em receber crianças criativas e curiosas para, no final, devolver ao mundo adultos sem brilho, sem



vida, com orelhas grandes e ‘rabo entre as pernas’ - pessoas cujas frustrações acabam encontrando eco em uma sala com um divã.

Desse modo, o presente artigo parte do pressuposto de que “As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo” (Libâneo et. al, 2006, p.33). Abordagem que nos permite ver o mundo da educação e do ensino escolar através de um contraste entre o real e o idealizado (legalmente) mediante proposições jurídicas vinculadas a contextos socioeconômicos e políticos.

Por isso, para Piletti e Rossato (2010), um primeiro grande desafio de nosso sistema educacional, não é o de substituir um império de leis por outro. Mas, o de ter leis, cujos princípios e objetivos estabelecidos para a educação, tenham de fato força de lei. Textos legais, cujo conteúdo normativo não seja tratado como mera carta de intenções. Conteúdo, que seja visto enquanto um “direito vivo” (Ehrlich, 1999), obrigando e responsabilizando os governos a um Plano de Estado, de maneira a impedir que sejam tratadas como normas casuísticas de cumprimento aleatório vinculadas a razões politiquêiras e/ou interesseiras. Enfim, caso alcançássemos essa proeza, nosso sistema escolar possivelmente teria chegado à sua “idade da razão”, logrando sua emancipação política e tendo seus direitos respeitados. Mas, após essa conquista, a escola estaria frente a frente a outro grande desafio ou limite: o de garantir que esse eficaz sistema, que atingiu sua emancipação política, se transformasse em um sistema capaz de promover emancipação humana.

Do contrário, não haveria motivos reais para comemorar essa emancipação política, na medida em que, os problemas e as contradições “externas” ao mundo escolar, acabariam por dominá-lo. Então, o espaço escolar se transformaria em um espaço excludente, despolitizador e discriminador. Prognóstico que já é diagnóstico em grande parte da realidade educacional do Brasil e do mundo. Ou seja, massificar ou democratizar uma educação escolar de qualidade, permitindo que se produza ou reproduza (perpetue) dentro de suas salas de aulas, secretarias, muros e paredes, as injustiças e as deslealdades do mundo que a institui como necessidade, não nos ajudaria a alcançar os objetivos e princípios primeiros da educação nacional.

Essa limitação, cuja superação pode ser considerada como uma meta utópica é demonstrada por pesquisadores do mundo todo. Esse é o caso da desconcertante análise



do sistema escolar francês, denominada “*O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*”, realizada por François Dubet (2008 p. 77), cujo autor argumenta que “(...) para uma escola ser considerada uma instituição justa (ou menos injusta), é preciso que as diferenças educacionais nela observadas não reflitam as desigualdades sociais e econômicas existentes entre os alunos”.

2- METODOLOGIA

O presente artigo foi elaborado a partir de uma reflexão sobre o atual sistema escolar brasileiro a partir da análise concebida ao sistema escolar francês, realizada por François Dubet na obra “*O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*” (2008). Estudo que se concretizou mediante uma interface entre Dubet e diversos outros teóricos da educação, no sentido de proporcionar um diálogo entre a realidade educacional francesa apresentada e a brasileira, no que tange às suas problemáticas e tendencialidades.

3- DISCUSSÕES

Segundo, François Dubet (2008) historicamente passou-se de um “elitismo republicano” de acesso ao mundo escolar, para um sistema de “igualdade das oportunidades”.

Mas, o resultado prático disso, foi à substituição de um sistema de desigualdade naturalizada de acesso à escolaridade (presente no “elitismo republicano”) por um sistema de desigualdade baseado no desempenho do aluno, medido a partir de um critério meritocrático que converte o esforço individual e a capacidade dos alunos em requisitado passaporte para o sucesso.

Vale lembrar que o “elitismo republicano” foi o sistema que originou a instituição escolar, enquanto um privilégio de poucos: por destino, desígnio de Deus, dons, condição familiar ou social. A aristocracia e os religiosos, de modo geral, eram os que dispunham de tempo livre suficiente, para ocupar-se com esporte, música, política, filosofia, etc. Razão pela qual o termo escola se origina do grego *schole*, cujo significado etimologicamente significa descanso, lazer ou ócio; o que explica porque o termo “ginásio” se firmou como sinônimo de escola, como no caso do Brasil.

Assim, o sistema escolar grego, influenciou diretamente o sistema educacional escolar do mundo ocidental, criando um sistema dual que separava de modo



discriminador a *tecné* (o fazer) do *logos* (saber) e atribuía diferentes formações escolares, segundo a posição social ocupada.

Sólon, o grande legislador da democracia grega, citado por Brandão (1985, p.40), afirmava: “As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios”.

Mas, voltando a Dubet (2008), a substituição desse sistema escolar elitista pelo democrático sistema de “igualdade das oportunidades” deu-se, sobretudo, a partir década de 1960. Porém, essa substituição, ao usar o critério meritocrático como forma de selecionar entre os iguais os dignos de sucesso (aprovados ou classificados) e os fracassados (reprovados ou desclassificados) promoveu uma “democratização segregativa” dentro do mundo escolar.

O fato é que o sistema das oportunidades parte do princípio antropológico moderno que somos sujeitos de nossa história, realizando, assim, um princípio democrático importante a “(...) de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo” (Dubet, 2008, p. 40). Por isso, mede o esforço, com notas que avaliam conteúdos pré-determinados supostamente repassados de forma igualitária entre os concorrentes iguais.

Todavia o autor alerta-nos, que essa condição dentro de uma escola de massa meritocrática, coloca os alunos “(...) no centro de uma contradição fundamental: todos são considerados fundamentalmente iguais por estarem engajados numa série de provas cuja finalidade é torná-los desiguais” (Dubet, 2008, p.40).

Nesse sentido, para dito sistema, o critério meritocrático é justo por supostamente não discriminar as crianças e jovens segundo sua condição social/familiar, dons, etc. Porém, em muitos casos piora a situação ao transferir e contribuir para a internalização e responsabilidade de seu fracasso ou sucesso:

Se eu ocupar um cargo pouco qualificado, de pouco prestígio e mal pago porque não tive a oportunidade de medir meu mérito e meu valor numa competição escolar justa, eu não tenho nenhuma razão para experimentar um sentimento de fracasso (...). Afinal, não sou o responsável nem pelo meu nascimento nem pelas minhas disposições intelectuais numa sociedade em que se acredita amplamente nos dons naturais dos alunos. Simplesmente a escola não foi feita para mim (...). Num tal



contexto, a injustiça social é tão explícita que paradoxalmente preserva o indivíduo de perder sua auto-estima. Deus, as distâncias sociais, os “dons” desiguais consolariam parcialmente as desigualdades do êxito escolar (Dubet, 2008, p. 38).

E como compreender essa relação igualdade/desigualdade de oportunidades escolar? Dubet (2008) nos indica alguns caminhos, como a necessidade de considerar a dupla afirmação em que repousa a definição:

(...) De um lado, no início das provas escolares, todos os alunos são considerados iguais e todos têm o direito de esperar obter os melhores resultados e de alcançar posições mais elevadas. Esse direito ao êxito é também uma exigência moral numa escola pronta para condenar a ausência da ambição escolar dos alunos ou das famílias. (...) De um outro lado, como toda escola, a escola da igualdade das oportunidades classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas *performances*. A competição escolar torna, portanto, os alunos desiguais (grifos do autor, p.39).

O fato é que esse novo sistema de oportunidades parte de um “silogismo democrático” acrescido de um juízo moral: a escola é para os homens, os homens são iguais, logo a escola é para todos; mas a continuidade dos estudos e o sucesso se obtém segundo o esforço de cada um.

Porém, o problema é que essa igualdade de acesso não acarreta igualdade porque o mundo que vivemos dita igualdade, trata-se de uma ficção legal e literária, elaborada muitas vezes com fins ideologicamente escusos.

Sobre essa realidade, diversos estudos de viés empírico, apontam para o fato de que a democratização do acesso à escola e a socialização do chamado capital educacional não promovem automaticamente a democratização e a igualdade entre as pessoas. Soares e Marotta (2009) realizaram uma pesquisa sobre as “Desigualdades do Sistema de Ensino Fundamental Brasileiro” a partir do conceito de distribuição de desempenho entrecruzado com historiogramas de equidade e citam que a pesquisa realizada a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) classificou em 480 grupos de alunos, definidos pelas variáveis: ano (1997, 1999, 2001 e 2003 e 2005), disciplina (matemática e leitura), série (4ª e 8ª), nível socioeconômico, sexo, cor/raça. Curiosamente, a pesquisa demonstra que (...) hoje o Brasil precisa de



políticas escolares e não-escolares que, ao mesmo tempo, aumentem o desempenho dos alunos e diminuam as diferenças entre eles. Isso, entretanto, não está ocorrendo (p.89).

Os autores expõem ainda que pesquisas em Belo Horizonte revelam que o desempenho escolar dos grupos de alunos de diferentes níveis socioeconômicos, tende a ser maior nas escolas com maior desempenho médio. Nesse caso, a qualidade escolar e a equidade socioeconômica possuem uma correlação inversa. Encontram ainda nas pesquisas referente a educação básica, que indicam que a melhoria na qualidade de alguns fatores ligados à escola impactava de maneira negativa a equidade racial na escola. Neste sentido, uma melhor qualificação dos docentes e o aumento de seus salários apresenta um impacto no que se refere à diferença de desempenho entre alunos brancos, pretos e pardos, no entanto, no sentido menos favorável dessa relação, ou seja, os alunos brancos são os primeiros a serem favorecidos pelas medidas de melhoria.

Apontamentos e estudos como esses provocam um choque no ingênuo olhar que, equipara automaticamente a melhoria da educação com a melhoria de igualdade de oportunidade para todos.

Entre as curiosas conclusões de pesquisas, existe a comprovação empírica de que o nível de escolaridade dos pais ajuda mais no rendimento escolar do aluno que a melhoria das condições e intervenções internas na escola (as chamadas variáveis escolares). Nesse caso, Menezes-Filho e Ribeiro (2009, p.172) concluem com base no SAEB de 2005 que “(...) as variáveis de estrutura familiar explicavam a maior parte da variação entre as notas dos alunos brasileiros (cerca de 70%)”.

Ainda, ditos autores, em pesquisa intitulada *Os determinantes da melhoria do rendimento escolar*, que usou variáveis socioeconômicas dos alunos com variáveis indicadoras de sua realidade escolar e de sua turma, comparando os resultados da Prova Brasil de 2005- a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), com a avaliação específica criada pelo governo do Estado de São- o SARESP de 2007 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e concluiu: “(...) as intervenções na escola ou na sala de aula determinam aproximadamente 1/5 do desempenho do aluno no curto prazo” (p.172).

Razão pela qual, explicitam que:

Uma primeira leitura dos resultados nos permite afirmar que a ampla variação das notas entre os alunos na rede pública é explicada (em torno de 60%) por diferenças entre os alunos dentro de uma mesma sala de aula, não capturadas pelas variáveis



econômicas que utilizamos aqui. O restante da variação (cerca de 40%) pode ser explicado em proporções iguais, pelas características do aluno e das escolas e turmas que ele frequenta. Entre as características do aluno, as que mais se destacam em todas as séries são cor de pele, a escolaridade dos pais e sua preocupação com o estudo, e ter feito a pré-escola (Menezes-Filho & Ribeiro, 2009 p. 187).

Tais características também são constatadas na França, por Dubet (2008, p.29):

Esta influência contínua das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares pode se manifestar de maneira paradoxal no caso das meninas, que desde o início apresentam melhores resultados que os meninos. Ora, mesmo nesse caso, as meninas se saem pior em razão das desigualdades sociais entre os sexos. Elas são menos numerosas nas habilitações científicas de maior prestígio e se orientam ou são orientadas para ‘ofícios femininos’: os serviços, o ensino, a saúde, o trabalho social. E, entretanto, o mundo docente, amplamente feminizado, não tem nenhuma razão para discriminar as meninas. Simplesmente a escola não consegue escapar à pressão das desigualdades sociais. Pode-se mesmo pensar que as condições da igualdade das oportunidades não são plenamente realizáveis numa sociedade desigual.

Frente a esses dados e realidades, Soares e Marotta (2009) concluem ser a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu um modelo muito eficaz quando tratamos de explicar a realidade educacional brasileira. Realidade, que segundo os mesmos, indicam para a necessidade de políticas públicas extra-escolares para a melhoria de nosso sistema de ensino, posto que “A herança sociocultural e as experiências sociais cristalizadas antes do aluno ser admitido na escola, e a segmentação social das escolas segundo esses critérios, são ainda a melhor explicação para a variação de desempenho observada entre os alunos” (p.89).

Nesse caso, podemos ir mais longe. Uma escola justa não pode refletir as desigualdades da sociedade, logo, muito menos pode aumentar as desigualdades. Mas, infelizmente, isso tem sido uma constante dentro dos muros das escolas. A pesquisa de Barbosa Filho e Pessoa (2009) denominada *Educação, crescimento e distribuição de renda: a experiência brasileira em perspectiva histórica* nos aponta que: a) a escolaridade não tem distribuído renda, o que leva a considerar ainda que



Por um lado, para países com baixo nível de escolaridade, elevações da escolaridade aumentam o grau de desigualdade da escolaridade, produzindo piora na distribuição de renda; b) no Brasil juntando todas as informações, conclui-se que, desde 1970 (...) até meados dos anos 90, a educação é o fator que individualmente tem o maior poder explicativo, de 30% a 50%, da desigualdade de renda (p.63).

Quicá, isso explique porque para Mézáros (2008, p.25) os movimentos em prol de uma mudança da educação e do mundo escolar, sem uma transformação do quadro social, na qual as práticas educacionais se dão, não superam a incorrigível lógica do capital, transformando-se em mudanças “(...) admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, (...) em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução”.

O fato é que o mundo escolar precisa superar seus principais e mais importantes limites para que possa legitimar-se efetivamente enquanto uma instituição digna de seguir existindo historicamente como pública, gratuita, obrigatória e universal.

Sabemos que, de forma geral, passamos por um processo de educação e mediação social desde que nascemos, como condição necessária para apropriação da cultura e desenvolvimento humano. No entanto, para tanto, necessariamente temos de ser escolarizados, principalmente nesta escola que ai está? A escola é uma instituição que pode vir a ser, um dia, historicamente dispensada? Provavelmente, se trata de uma hipótese extremamente remota e, por demais descabida, em face do mundo que vivemos atualmente e, frente às necessidades criadas ao longo da contemporaneidade.

Porém, é bom recordarmos que a escola se trata de uma instituição social, surgida, segundo muitos estudiosos quando as sociedades nômades e primitivas foram sendo substituídas por sociedades agrárias que privatizando o direito à terra passou a fazer uso de mão de obra escrava e servil, gerando uma aristocrática que livre da labuta diária pela sobrevivência, passou a ocupar seu tempo livre em um espaço primeiramente de descanso, ócio e lazer (schole = escola), para depois evoluir em um espaço de formação política para os futuros líderes.

Os estudos de Neri (2009) denominado *Paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola*, nos revela um contra-senso curioso em sua pesquisa, posto que, por um lado, pesquisas avalizadas com resultados líquidos de mais de 20 anos demonstram que uma maior escolaridade pode ocasionar algumas mudanças:



a) O salário dos universitários, por exemplo, é 544% superior ao dos analfabetos e neste caso, as chances de ter um emprego é 422% maior. Barbosa Filho e Pessoa (2009) reforçam esta teoria ao indicarem que há um aumento dos salários em uma proporção de 10% por ano de escolaridade, atingindo o auge de renda de uma pessoa escolarizada, em média aos 42 anos de idade, ou seja, 12 anos antes da média;

b) Há uma melhora na saúde, porque, segundo a Unesco (2008), a porcentagem de mulheres que receberam educação e que vacinam seus filhos é de cerca de 50% a mais do que as sem instrução; a taxa de sobrevivência de filhos de mulheres que cursaram cinco anos de educação primária é 40% mais alta que a dos filhos de mães que não foram à escola;

c) Diminui a propensão ao crime (Araújo, et. al, 2009);

d) E, ainda, melhora o crescimento econômico e a produtividade das empresas (Menezes-Filho & Ribeiro, 2009).

Destaca-se ainda os estudos de Néri (2009), que com base nos dados do PNAD/IBGE de 2006, demonstram que 2,7% dos alunos entre 10 e 14 anos estavam fora da escola, índice que subia para 17,8% na faixa entre 15 e 17 anos. Desse último total, 40,3% não freqüentava a escola por falta de interesse intrínseco (por falta de vontade ou desmotivação), contra 27,1 que não freqüentavam por necessidade de trabalho e renda, contra 10,9% de evasão por dificuldade de acesso (falta de transporte, falta de acessibilidade, por doença ou incapacidade, etc.). Assim, nos indagamos porque a maioria dos jovens chamados pelo autor de “sem escola”, assim estão? Por decisão própria? O autor segue explicando que “(...) falta ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do alto impacto exercido pela educação na ocupação e na renda” (p. 47).

No entanto, acreditamos que essa suposta falta de consciência de nossa juventude, não corresponde a toda a verdade e, que a reflexão crítica de Dubet (2008) pode nos ajudar a entender esse paradoxo, explicando-nos que essa escola fundada a partir de um sistema de igualdade das oportunidades, promove uma desigualdade intra-muro, justificada por um critério meritocrático de seleção, promoção, aprovação e sucesso escolar.

Mas, para o autor a meritocracia é uma ficção. Primeiro, porque o rendimento dos alunos é explicado em grande parte por fatores externos ao mundo escolar, tal como vimos. E, em segundo lugar, porque o conhecimento não pode ser objetivamente medido, por não existirem juízes imparciais.



Assim, com base na ficção meritocrática, adota-se o lema “quando se quer se pode”, com isso, relega-se o sucesso ou fracasso dos estudantes, aos mesmos, num processo de individualização e irresponsabilidade (falta de trabalho, falta de seriedade, falta de interesse, etc.), que nega todo e qualquer outro fator interferente, para além dos corpos individuais. Desse modo, esse sistema “preserva” a suposta igualdade entre todos, vislumbrando as mesmas oportunidades, restando ao aluno, escolher livremente, seu destino, através de seu esforço. Destacamos ainda, o risco de “os fracassados” (que em muitos casos se esforçaram fervorosamente), incorporarem para si a única explicação de seu fracasso.

Os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmo a causa de seu fracasso. Ameaçados em sua auto-estima, eles oscilam entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos seus professores, pela sua família e por si mesmos. Às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em sentimento e em agressão contra a escola e os professores e contra os bons alunos que são a prova viva de que “quando se quer se pode” e de que a igualdade das oportunidades não é uma simples fábula (Dubet, 2008, pp. 41-42).

Com isso, este sistema funciona para muitos como uma orientação para o fracasso. Realidade, que transposta para o Brasil é ainda mais grave, pois segundo os dados expressos no Relatório de monitoramento de Educação para Todos- Brasil 2008, publicada pela UNESCO (2008), nos mostra estar o ensino primário quase universalizado (atingindo 95% da demanda total). Mas, segundo esse relatório, de cada 100 crianças que entram na primeira série do ensino fundamental, apenas 80 ingressam na 5ª série, ou seja, 20% fracassam. Esse índice mostra-se melhor apenas que os de Bangladesh, Índia, Nigéria e Paquistão, no entanto, é pior que a média da América Latina e a dos países sul-americanos mais populosos.

Ainda, em 2006, segundo esse relatório, a diferença que separa a taxa de presença nas escolas dos brancos com negros é de 20,9% e no ensino superior essa distância é de 12,7%, demonstrando que não existe igualdade racial.

Mas, a maior das desigualdades na frequência à escola na idade apropriada é encontrada, quando se confrontam os segmentos populacionais mais pobres e mais ricos. Nesse caso, a proporção dos que estão no ensino médio na idade apropriada é três vezes maior para os que se encontram entre os 20% mais ricos e, entre o quinto mais



pobre de jovens de 18 a 24 anos, não chega a um 0,8%, os que cursam o ensino superior.

Assim, caso não seja possível, visualizar em um horizonte histórico possível as escolas promovendo isonomia social, de modo a tratar os desiguais de modo desigual na medida em que se desigualam; podemos analisar, então, que nosso sistema de ensino legalmente estabelecido, com seus princípios e, objetivos, se tornaria oficialmente e, talvez definitivamente, em um engodo, por não garantir o pleno desenvolvimento do educando, a igualdade de condições de permanência na escola e tampouco preparar nossas crianças e jovens para o exercício da cidadania.

Frente a isso, não nos restaria muitas saídas, sobretudo para nós educadores. Uma dessas seria, talvez, sair pela porta dos fundos e, no apagar das luzes reconhecer que os teóricos do crítico-reprodutivismo da educação teriam dado a última palavra. Nesse caso, restaria à educação escolar levada a cabo predominantemente por meio de ensino em instituições próprias, reproduzir o desigual sistema social, político e econômico em que vivemos como a principal razão de ser da escola, induzindo-nos a absolutizar “verdades”, tais como, a de que “a escola e o lar são as duas formidáveis prisões do homem” (José Martí, apud Mézáros, 2008, p.21, tradução nossa).

No entanto, como educadores escolares, somos levados a não acreditar nesse desfecho. Isso é utópico? Um sonho? Um desejo surrealista? Falta-nos visão crítica? Na verdade, não sabemos ao certo. No entanto, mesmo que se trate de um sonho não devemos desprezá-lo, “(...) pois é no sonho que mora nossa verdade” (Rubens Alves, 2005, pp.45-46).

Portanto, o conceito de reprodução aplicado à escola a partir dos defensores mais radicais do crítico-reprodutivismo, poderia demonstrar-se limitado para dar conta da diversidade do que ocorre no interior da instituição escolar, uma vez que expressa processos exteriores que se impõem aos indivíduos de forma unilateral; devendo, dito conceito de reprodução ser combinado com o de “apropriação” que expressa processos reais que ocorrem a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição.

Como escreveram Ezpeleta e Rockwell (1986, p.28) “(...) diferentemente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante “inclusão” na sociedade, a análise da apropriação concentra-se na ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais”. assim, na perspectiva destes autores, as pessoas se apropriam de modos



diferentes do conhecimento, das coisas e esse encontro de diversas apropriações, ocorridas no âmbito escolar, revela “(...) o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola, refletindo e antecipando sua história”.

Em outros termos, os agentes sociais se encontram na escola como possuidores de diferentes projetos de sociedade, implícita ou explicitamente elaborados. No entendimento de Ezpeleta e Rockwell (1986), cada qual atua no âmbito escolar buscando a realização do seu projeto:

Para o Estado e as classes dominantes, a reprodução das classes subalternas enquanto subalternas. Para estas, ao contrário, seu desenvolvimento político orientará aquele movimento até conseguir melhores condições de vida e disputar o poder estabelecido ou mesmo, alterando o projeto das classes dominantes, chegar à transformação das relações sociais (p.55).

Talvez, um possível exemplo, desse citado processo, seja o Movimento Estudantil de Maio de 1968, o qual transcendeu as barreiras da França vindo a mobilizar milhões de estudantes em várias cidades do mundo, em prol de mudanças sociais, políticas e econômicas, levando a Jurgen Habermas, da Escola de Frankfurt, afirmar que os estudantes, ademais, das classes marginalizadas, formariam um grupo que poderia abalar o sistema instituído, por ainda não terem sido cooptados pela ideologia tecnológica (Rossato & Villalobos, 1995).

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às discussões apresentadas, nos questionamos como superar a realidade constatada? Acreditamos como primazia a necessidade em reconhecer que não somos iguais, nem dentro, nem fora da escola. Precisamos nos atentarmos para os “vencidos/fracassados” produtos de uma concorrência meritocrática que vem organizando nosso sistema escolar como uma máquina de diplomas e de seleção, cujos conteúdos avaliados pelos professores exigem uma especificidade e excelência, nem sempre compatível com as condições de ensino oferecida.

Enfim, esse é o grande impasse educacional que sociedades (como a brasileira) se enfrentam; impasse, que deveria nos levar a uma melhor compreensão das razões pelas quais grande parcela de nossa juventude “recusa-se” a escolarização ou fracassa



frente ao seu processo, tal como nos demonstraram anteriormente Neri (2009) e a UNESCO (2008).

Assim, frente a dita realidade os que pensam e trabalham no e sobre o contexto escolar necessitam de modo urgente proceder a práticas e análises para além do quantitativo emergente nos discursos e no cotidiano escolar, com o fim de se chegar ao qualitativo que o revela, às mazelas do ensino relegadas a (im)possibilidades e méritos individuais, como se estes dessem conta de explicar o social, o cultural, o econômico e o educacional que constituem o conhecimento e o processo de humanização do homem.

Referências

Alves, R. (2005). *Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores*. Campinas: Veurs.

Araújo, A. P.; Cunha, F. A.R.; Heckman, J. J.; Moura, R.L. (2009). A educação infantil e sua importância na redução da violência. In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R.; Giambiagi, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, pp.95/116.

Barbosa Filho, F. de H.; Pessôa, S. (2009). Educação, crescimento e distribuição de renda: a experiência brasileira em perspectiva histórica. In: Veloso, F.; Pessoa, S.; Henriques, R.; Giambiagi, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, pp. 51-72.

Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. 15ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez editora.

Ehrlich, E. (1999). O estudo do direito vivo. In: Souto, C.; Falcão, J. *Sociologia e Direito: textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica*. São Paulo, Pioneira, pp. 109/115.

Ezpeleta, J.; Rockwell, A. (1985). *Pesquisa participante*, SP, Cortez.

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. de; Toschi, M. S. (2006). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª ed., São Paulo: Cortez.

Menezes-Filho, N.; Ribeiro, F. P (2009). Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R.; Giambiagi, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 171-188.



Mészáros, I. (2008). *Educação para além do capital*. 2ª ed., São Paulo: Boitempo.

Neri, M.C (2009). O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R.; Giambiagi, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, pp.25-50.

Piletti, N.; Rossato, G. (2010). *Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. São Paulo, Editora Ática.

Rossato, G.; Villabolobos, J. U.G. (1985). *A Escola de Frankfurt: noções básicas*. Revista Unimar, Maringá -Pr, v. 17, n. 1, p. 141-147.

Rossato, G. (2003). *Menin@s de rua: representações e políticas*. Maringá: Ed. Massoni.

Soares, J. F.; Marotta, L (2009). *Desigualdades no ensino fundamental brasileiro*. In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R.; Giambiagi, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 73-91.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015 Alcançaremos a meta*. Brasília, abril de 2008. Recuperado em 20 de março.



MEDIAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS COM BASE NAS TIC'S

Heloísa Andréia de Matos Lins

Professora-Doutora do Departamento de Psicologia Educacional – DEPE

Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

hmlins@unicamp.br

Resumo

A presente pesquisa trata da questão das tecnologias da informação e comunicação (TICs) a serviço do aprimoramento das práticas pedagógicas na área da leitura e letramento de alunos surdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, utilizando o referencial teórico na perspectiva histórico-cultural e nos Estudos Surdos com foco no Bilinguismo. Assenta-se na necessidade de inclusão digital desses alunos e sua aprendizagem efetiva, numa dimensão crítica, contribuindo para o desenvolvimento de perspectivas para a chamada inclusão de pessoas surdas na educação básica e as práticas pedagógicas nesse ínterim, que historicamente estiveram sempre aquém das potencialidades desses sujeitos. Deste modo, em função do objetivo de mediar e analisar práticas pedagógicas de docentes, na referida área, que possuam alunos surdos em suas salas de aula (serão alunos surdos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - em 1 ou 2 salas de aula, estima-se - que se utilizam da Língua Brasileira de Sinais de algum modo, e com seus respectivos professores), utilizará como métodos a observação, a intervenção em sala de aula (as intervenções e observações serão utilizadas para a construção dos roteiros para as entrevistas e as mesmas orientarão intervenções subsequentes, num movimento complementar), e pela coleta por meio de depoimentos dos docentes e dos alunos surdos (durante o processo de investigação e ao final dele, os professores e alunos serão entrevistados), sobre suas experiências escolares de acesso e apropriação das informações pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), sob a forma de roteiros semi-dirigidos em relação ao problema anteriormente traçado, inseridas em suas respectivas histórias de vida.



Palavras-chave: surdez, tecnologias da informação e comunicação (TICs), letramento

Mediations in the pedagogical practices of literacy of deaf students based on Information Technology and Communication

Abstract

This research addresses the issue of information and communication technologies in the service of improving teaching practices in the area of reading and literacy for deaf students in kindergarten and elementary school, using the theoretical framework for the historical-cultural and Deaf Studies with a focus on bilingualism. Rests on the need for digital inclusion of these students and their effective learning, a critical dimension, contributing to the development prospects of the call inclusion of deaf people in basic education and pedagogical practices in the interim, which historically have always been short of the potential of these subjects. Thus, with the purpose of mediating and analyzing teaching practices of teachers in that area who have deaf students in their classrooms (deaf students are enrolled in kindergarten and elementary school - in one or two classrooms, it is estimated - users of LIBRAS in some way, and with their teachers) will use methods such as observation, intervention in the classroom (the interventions and observations will be used for the construction of the scripts for interviews and the same for guide subsequent interventions in a complementary movement), and the collection of testimonials by teachers and deaf students (during the research process and the end of it, teachers and students will be interviewed), about their school experiences of access and appropriation of information by information and communication technologies in the form of semi-structured interviews directed toward the problem outlined above, inserted into their respective life stories.

Keywords: deafness, information and communication technologies, literacy

1. Introdução

Escolhi como cenário, para o desenvolvimento da presente pesquisa, a questão do impacto das novas tecnologias no desenvolvimento da leitura e do letramento²⁶¹ (sendo que os dois últimos temas já vinham sendo tratados em minhas pesquisas anteriores).

Especificamente, no que diz respeito às chamadas “minorias” lingüísticas e culturais, a questão entre identidade, diferença, relações de poder e o acesso à leitura/escrita como instrumento do mesmo²⁶², ainda merece bastante aprofundamento pelas pesquisas, quando se pretende mapear as práticas desses sujeitos à margem de uma cultura majoritária. Refletir sobre como os surdos²⁶³ - nessa situação de diferença/alteridade – podem se beneficiar do uso das tecnologias (no campo da linguagem) e como as mesmas afetam seu mundo cotidiano, podem nos revelar muitos aspectos de como o sujeito histórico (muito além da comunidade surda) é construído e afetado pelo coletivo.

Do mesmo modo, desenvolver e/ou auxiliar as práticas pedagógicas na área da leitura e do letramento, com o uso de tecnologias de informação e comunicação, pode ser extremamente produtivo para o desenvolvimento de perspectivas para a chamada inclusão de pessoas surdas na educação básica, que historicamente estiveram sempre aquém das potencialidades desses sujeitos²⁶⁴.

▪ Resultados esperados

Conforme destaquei em minha pesquisa de doutorado²⁶⁵, apesar do baixo número de pesquisas na área, tais produções acadêmicas talvez pudessem ser adequadamente utilizadas para a melhoria de muitos aspectos relacionados à vida dos

²⁶¹ O termo letramento é aqui entendido como o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o contato com tipo e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Em síntese, o letramento é aqui concebido como desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita, a alfabetização, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais onde a língua escrita está inserida, de acordo com Soares (2003).

²⁶² Certeau (1994) e Gnerre (1994).

²⁶³ A surdez é aqui concebida como uma diferença biológica que se desdobra numa diferença lingüística e cultural (a esse respeito, ver MATOS, 2007).

²⁶⁴ A esse respeito, ver por exemplo a obra de Carlos Sanchez, *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD, 1990.

²⁶⁵ Ver Matos (2007).



indivíduos surdos (assim como sujeitos excluídos de alguma forma do universo lingüístico normativo) e no esclarecimento dos processos de ensino-aprendizagem das populações majoritárias diante de diferentes manifestações linguísticas e apropriações no campo tecnológico, isto é, ampliando a aprendizagem de docentes e alunos nesses contextos.

Em síntese, espera-se que as intervenções da pesquisadora, na área tratada, auxiliem o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura/ letramento com crianças e adolescentes surdos e possa evidenciar indicadores de novas alternativas para o sucesso escolar das chamadas “minorias linguísticas”.

▪ O problema

Tendo em vista as questões destacadas, o problema central desta pesquisa fundamenta-se na reflexão sobre como os alunos surdos – que se utilizam de algum modo da língua de sinais brasileira (LIBRAS) - e através de seus professores e suas práticas - podem se relacionar com as diferentes ferramentas de tecnologia da informação e comunicação²⁶⁶ (TICs) e como tal relação pode influenciar seu desempenho no processo de letramento.

Neste sentido, estudos ainda apontam a necessidade de acessibilidade²⁶⁷ ao espaço digital, ou seja, de inclusão digital dos surdos. De acordo com Souza, Aguiar e Pinto (2003), a grande parte dos recursos de softwares não é adequada aos surdos, pois as ferramentas exigem fortemente conhecimento da Língua Portuguesa e, em alguns casos, da Língua Inglesa. Sendo assim, como os surdos – no perfil acima mencionado – podem ainda, nessa situação adversa, apropriar-se da leitura e da escrita e seus impactos, fazendo uso dessas tecnologias? Como podem ser esses usos, efetivamente? Que sentidos podem ser produzidos por esses surdos, diante do texto escrito, com base nas TICs? Que particularidades em relação à leitura e ao letramento, especificamente, podem apresentar, nesse contexto? Que aproximações poderíamos destacar sobre os alunos surdos e ouvintes, nesse contexto? Como se dão as práticas de ensino onde tais

²⁶⁶ Echeverria (2001, apud TORRES, MAZZONI e ALVES (2002) propõe o termo terceiro entorno (E3), referindo-se a um novo espaço-tempo no qual os seres humanos se desenvolvem (no sentido individual, comunitário, lingüístico etc.). E são as novas tecnologias da informação e das comunicações (TIC) que possibilitam a construção desse novo espaço-tempo social.

²⁶⁷ A legislação brasileira caracteriza a acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme Torres, Mazzoni e Alves (2002).



propostas de uso tecnológico se apresentam? O que esses sujeitos (professores e alunos) têm a dizer a esse respeito? Com quais tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente, poderia haver um melhor desempenho e/ou interesse desses alunos e aprimoramento das práticas pedagógicas?

Em sua pesquisa sobre a escrita de adolescentes na Internet, Freitas (2000) partiu de uma reflexão teórica envolvendo a questão da mediação de instrumentos culturais e as relações entre escrita e cognição na perspectiva histórico-cultural, compreendendo-as como produção de linguagem, nos moldes bakhtinianos. Conforme destacou nesse trabalho, não possuímos pesquisas suficientes acerca das manifestações dos surdos diante dessa realidade, assim como sobre as relações entre apropriações e comportamentos surdos e ouvintes, nesse âmbito.

Neste íterim, tendo como referência o fato de que há uma baixa incidência de surdos “letrados” e as interfaces dos softwares não contribuem para o uso independente e produtivo do sistema²⁶⁸, como os surdos profundos (que tem a Língua de Sinais como primeira língua) interagem nos contextos virtuais? E os surdos que estão iniciando seus conhecimentos de ambas as línguas (de sinais e Portuguesa)? O que têm a nos dizer a respeito dessa relação com a tecnologia no acesso ao mundo virtual, atravessada pela língua majoritária e pelos professores (na maioria das vezes ouvintes)? Em que medida necessitam se utilizar dos conhecimentos/ estratégias que possuem para a compreensão do texto escrito, uma vez que não recorrem à oralidade para escrever, da forma como fazem os ouvintes²⁶⁹? Quais as particularidades que os alunos surdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem apresentar com o uso das TIC’s, assim como as práticas pedagógicas relacionadas ao letramento? O que os professores, nesse íterim, podem nos dizer, de modo que haja melhor compreensão da dinâmica do processo ensino-aprendizagem das chamadas práticas inclusivas? Que alternativas/direções os próprios surdos apontam para a inclusão digital de seus pares e desenvolvimento no processo de letramento? Seria possível, de fato, a acessibilidade dos surdos no mundo digital, através da língua majoritária que, no caso, pode configurar-se apenas como sua segunda língua? Quais seriam as estratégias de leitura e escrita desses usuários nesse contexto? Em quais situações de interlocução os surdos têm mais ou menos êxito no acesso e apropriação das informações? Quais práticas pedagógicas, na área tecnológica, têm tido maior êxito para a apropriação da Língua

²⁶⁸Freire (2003)

²⁶⁹A esse respeito, ver Gesueli (1998).



Portuguesa pelos surdos? Quais os caminhos/ estratégias percorridos pelos alunos surdos, a partir da mediação do professor e das TIC's, nessa área? Quais aspectos comuns seriam constituintes dos protocolos de leitura e da escrita de alunos surdos e ouvintes, em ambientes virtuais de aprendizagem? Como o professor tem compreendido esses processos e quais as consequências disso para suas práticas?

Conforme os estudos de Souza, Aguiar e Pinto (2003), pôde-se observar aumento da autoconfiança, auto-estima e autonomia nos grupos de surdos que tiveram acesso ao mundo digital, já que o computador contribui para o processo de aprendizagem, devido aos seus recursos visuais e respeito ao ritmo de cada aluno. Segundo os referidos autores:

Com o uso da informática os alunos apresentaram maior facilidade de comunicação, devido à possibilidade de troca de mensagens a distância através da língua de sinais. Além disso, esta oportunidade contribuiu para maior integração dos alunos na sociedade, para ampliar seu acesso informação e para seu próprio desenvolvimento social.

- Desafios científicos e tecnológicos e os meios e métodos para superá-los

Neste sentido, percebe-se a contribuição da língua de sinais no processo de letramento dos surdos também no meio digital²⁷⁰. Entretanto, como já citado, são poucos os softwares desenvolvidos para tal prática. Assim, o presente estudo justifica-se também pelo fato de que muitos surdos estão em contato com o que circula na rede mundial de computadores²⁷¹, mas a comunidade ouvinte desconhece, praticamente, as formas de apropriação da língua escrita nesse meio (no caso, da Língua Portuguesa), já que as “ferramentas tradutórias” ainda não são uma realidade democratizada para a comunidade surda. Do mesmo modo, novos estudos e desenvolvimento de softwares poderiam contribuir muito, caso os próprios surdos pudessem participar dessa construção, através de suas narrativas e experiências a respeito do tema.

Deste modo, como também apontado em Matos (2007), pretende-se com este estudo trazer as vozes dos surdos que tecem sua própria história de leitura, que carregam

²⁷⁰ A respeito do papel da língua de sinais no desenvolvimento /apropriação da língua escrita ver também Matos (2007) e Gesuéli.(1998).

²⁷¹ Como exemplo, vê-se várias comunidades virtuais de surdos em sites de relacionamento como o Orkut, trocas de mensagens eletrônicas por “scraps” e e-mails, além de chats de bate-papo, por exemplo, tendo como referência a Internet.



nesta narrativa o entrecruzamento com outras histórias e vivências e contribuir para o conhecimento de (outras?) formas de letramento por esses sujeitos que também constituem a chamada “minoría lingüística”, dando continuidade aos estudos de apropriação da leitura pelos surdos²⁷².

Da mesma maneira, concebendo a ação de ensinar como “uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado” (SAVIANI, 1991; LIBÂNEO, 1991; VEIGA, 1993; MOYSÉS, 1994; PENIN, 1994, apud LOPES, 1996, p. 110), isto é, concebendo uma ação transformadora no ato de ensinar e aprender cuja postura condiciona novas perspectivas para a sala de aula, pretende-se conhecer situações didáticas e alguns de seus agentes diante dessas novas tecnologias, suas dificuldades e possíveis superações e desdobramentos, ainda pouco conhecidos pelos docentes.

Como conceitua Verón (1983, apud OLIVEIRA, 1997), nesse bojo, há os chamados “contratos de leitura” ou seja, um conjunto de regras e de instruções constituídas pelo campo da emissão a serem seguidas pelo campo da recepção. Assim, a interação nesses meios supõe não só uma ação, mas também uma reação do sujeito. Para além das estratégias contidas nos contratos de leitura das novas tecnologias estão as táticas²⁷³ que os chamados receptores devem desenvolver, visando a adequação a esse novo meio de comunicação.

Nesse contexto, considerando-se tais aspectos na relação homem-máquina, de interatividade, altera-se a percepção de mundo do sujeito, seu modo de construir conhecimentos, de produzir sentidos e, conseqüentemente, seu entorno social, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que há um certo descaso na seleção de temas socialmente válidos como objeto de pesquisa na área, em programas de Pós-Graduação stricto sensu, conforme apontam os estudos realizados por Nunes et al. (1993, apud SOBRINHO e NAUJORKS, 2001). Do mesmo modo, Rottenberg (2001, apud MATOS, 2007), ressalta que um número significativo de estudos de caso tem documentado o desenvolvimento inicial da leitura de crianças ouvintes e, relativamente, poucos estudos têm sido feitos sobre a emergência da leitura por crianças surdas.

²⁷² Poucas pesquisas têm sido desenvolvidas nessa área. Ver mais a respeito em Matos (2007).

²⁷³ Certeau (1994)

Neste sentido, no que se refere à leitura e surdez, várias pesquisas têm sido delineadas mais em função de aspectos lingüísticos, clínico-terapêuticos, cognitivos ou de métodos de ensino (COSTA, 1992; SLOMSKI, 2000; MARTINEZ, 1997, apud MATOS, 2007, por exemplo), do que em relação às questões do leitor surdo e de suas apropriações e práticas cotidianas no campo da leitura da língua majoritária.

Kenski (1996) supõe que, nos próximos anos, a educação escolar (principalmente no que diz respeito às escolas públicas) não sofrerá as mudanças necessárias de que tanto precisa, no que se refere à relação entre didática e recursos auxiliares de ensino, especificamente os ligados às novas tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação.

A autora também nos alerta que é importante que tenhamos consciência de que os papéis da escola e do professor mudaram nesta nova sociedade, ainda que a escola e, muitas vezes, o próprio professor ainda não tenham percebido isto. Há, portanto, a necessidade eminente de se pesquisar a respeito de formas alternativas à educação considerada tradicional, pois as novas gerações “têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e de comunicação e um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino” (KENSKI, 1996, p.133). Conforme Chartier (1993), estamos vivendo um período transitório entre a concretude do texto impresso e a imaterialidade do texto eletrônico. Assim, os docentes precisam preparar-se para novas demandas, ainda que antigos problemas persistam na escolaridade básica do nosso país .

2. Objetivos

Pretende-se mediar e analisar práticas pedagógicas, na área da leitura e do letramento, de docentes que possuam alunos surdos em suas salas de aula, com base no uso de tecnologias de informação e comunicação, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

3. Método

3.1. Sobre a escolha metodológica

Em função dos objetivos desta pesquisa, optou-se pela observação e intervenção em sala de aula, assim como, posteriormente, pela coleta por meio de depoimentos²⁷⁴ dos docentes e dos surdos, sobre suas experiências escolares de

²⁷⁴ Ver mais a esse respeito da História Oral em Matos (2007).



acesso e apropriação das informações pelas TIC's, inseridas, de modo mais amplo, em suas respectivas histórias de vida.

3.2. Sujeitos

- Procedimentos de escolha dos sujeitos

Serão alunos surdos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (em 1 ou 2 salas de aula, estima-se), que se utilizam da Língua Brasileira de Sinais de algum modo, e com seus respectivos professores.

A escolha desses sujeitos, portanto, dar-se-á mediante o contato da pesquisadora em escolas chamadas “inclusivas” e com professores e alunos que estejam dispostos a colaborar quanto ao problema anteriormente traçado.

3.3. Procedimentos de coleta e análise de dados

- **Observações e Intervenções**

Inicialmente, a pesquisadora fará algumas sessões de observação da prática pedagógica e um caderno de campo será criado sobre tais observações, especificamente no que se refere aos usos feitos pelos surdos da leitura e da escrita em sala de aula e sobre suas próprias percepções a respeito desses usos.

Com base em tais registros, acordará com o(s) docente(s) participante(s) algumas estratégias de intervenção nas práticas pedagógicas com base nas TIC's. As intervenções e observações serão utilizadas para a construção dos roteiros para as entrevistas (e as mesmas orientarão intervenções subsequentes, num movimento complementar) que serão tratadas a seguir.

- **Depoimentos/ Entrevistas**

Durante o processo de investigação e ao final dele, os professores e alunos serão entrevistados (no caso dos alunos surdos, usuários de LIBRAS, as entrevistas acontecerão nessa língua), sob a forma de roteiros semi-dirigidos em relação ao problema anteriormente traçado, de modo que se possa ter também um “feed-back” dos sujeitos sobre as intervenções realizadas em sala de aula. As entrevistas com os alunos serão feitas apenas no final do processo, de modo a se apreender as percepções dos mesmos durante todo o processo de intervenção.

Após cada sessão de entrevista videogravada, a pesquisadora irá fazer as anotações complementares necessárias sobre a mesma, mediante situações concretas observadas durante a sessão e inferências despertadas pela mesma.

Posteriormente à transcrição dos relatos, a análise será feita, de início, individualmente, à luz do quadro teórico aqui já esboçado.



4. Cronograma

agosto/2011 e setembro/2011 – contato com as escolas/ professores
outubro/2011 – início das observações/ entrevistas
novembro/2011 e dezembro/2011 – proposta de intervenções
janeiro/2012 – nova pesquisa de softwares e outras TICs
fev/2011 a maio/ 2012 – intervenções nas práticas pedagógicas
junho/2012 a julho/2012 – entrevistas e análise de dados preliminar
agosto/2012 a outubro/2012 – intervenções nas práticas pedagógicas
novembro/2012 a março/2013 – entrevistas e análise final de dados
abril/2013 a julho/2013 - redação e entrega do relatório final

5. Disseminação e Avaliação

Espera-se avaliar o projeto processualmente, através da proposta de debates do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita, do qual faz parte a pesquisadora responsável (outros pesquisadores externos ao grupo podem ser convidados), assim como pela disseminação dos resultados e debates também com escolas e professores que vivenciam a questão da inclusão tratada.

8. Referências Bibliográficas

1. BRITO, L.F. **Por uma gramática de língua de sinais**. RJ: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.
2. CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
3. GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais**. Tese (Doutorado em Educação). 1998. UNICAMP, Campinas, 1998.
4. GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. SP: Martins Fontes, 1994.
5. FAGUNDES, L.C. **Em busca de novos recursos para ajudar o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas: uso do computador e comunicação a**



distância. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/898/804>. Acesso em: 07.01.09.

6. FREIRE, F. M. P. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, I. R.; SILVA, I. R.; KAUCHARKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

7. FREITAS, M.T.A. A escrita de adolescentes na Internet. **Psicologia Clínica**. 12(2):171-188, 2000.

8. KAUCHARKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

9. KENSKI, V.M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

10. LOPES, A.O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

11. MATOS, H.A.V. **Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores**. Tese de doutorado. FE/UNICAMP. 2007

12. MEIHY J.C.S.B. **Manual de História Oral**. 3. Ed. SP: Loyola, 2000.

13. OLIVEIRA, M.L.C. **O receptor na Internet: dimensões interativas**. Disponível em: http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/1997/1997_mlo.pdf. Acesso em 07.01.2009.

14. PALMIERE, D.T.L. **A escrita da Internet: da tela do computador para a tela da TV nobre**. Estudos Ling?os XXXV, p. 572-581, 2006. [580 / 581]. Disponível em: <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/589.pdf>. Acesso em 14.02.2008.

15. SILVA, T.T.S. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

16. SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, n°.50, p.26-40, 2000.

17. SOARES, M.B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. (mimeo). 26ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.



18. SOBRINHO, F.P.N. e NAUJORKS, M.I. (orgs.) **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Educar).
19. SOUZA, V.C.; AGUIAR, M.R.; PINTO, S.C.C. da. **Desafios e Resultados de uma experiência na Inclusão Digital de Surdos**. Disponível em: http://www.inf.unisinos.br/~swm/PosterSBIE_2003.pdf. Acesso em 09.02.2008
20. TORRES, E.F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ibict.br/cienciadainformacao/include/getdoc.php?id=466&article=186&mode=pdf> Acesso em 13.02.2008.
21. VEIGA, I.P.A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



METACOGNIÇÃO E LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

UEL – Fundação Araucária

pullin@uel.br

INTRODUÇÃO

O modelo cultural e educativo que prevalece nas sociedades ocidentais atuais, segundo Gimeno Sacristán (2008), é orientado para a busca da formação humana. Decorre desta meta a importância de as diferentes agências sociais, especialmente as escolares, prepararem adequadamente os indivíduos para ler e escrever o que está armazenado na escrita, além de os capacitarem para que possam ter acesso aos diferentes suportes nos quais os conhecimentos anteriores e os contemporâneos estejam veiculados. Estes são alguns dos aspectos culturais positivamente valorizados, esse modelo “[...] concede importância à ação e à atitude de se informar, à leitura como meio de se inserir no mundo enquanto seres reflexivos, continuando a aprender de forma autodidacta a partir do texto escrito [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 89).

Concordamos com o autor quanto à relevância e ao “[...] valor instrumental que a leitura tem na vida das pessoas para participarem na sociedade do conhecimento [... o que] converte-a numa condição da cidadania e da inclusão social” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 89), bem como com Tedesco (2011) quando pondera acerca da importância dos dois pilares em que se deve assentar a educação escolar básica para responder aos desafios do século XXI: “aprender a aprender e aprender a viver juntos” (p. 31), caso a escola e os que nela trabalham objetivem a construção de uma sociedade mais justa. Não só são desafios distintos daqueles do passado, como revelam as mudanças do papel e do lugar da educação nos dias de hoje, pelo fato de a “globalização crescente em todas as dimensões da sociedade” (TEDESCO, 2011, p. 35) ter gerado, como efeito principal, o aumento significativo da desigualdade social.

Em um sentido amplo, o currículo escolar deveria priorizar o conhecimento e a cultura em relação a quaisquer outras ações. Interessa-nos, aqui, apresentar a posição de Nóvoa (2010) quando retoma Olivier Reboul, para enfatizar que a escola deve ensinar



tudo o que une e tudo o que liberta. Na opinião desse educador e sociólogo, compete à escola ensinar as ferramentas básicas do conhecimento e da cultura, porque só assim as desigualdades sociais e de oportunidades podem ser menos agudas em uma determinada sociedade. Ele assinala:

[...] em vários países, embora a política educacional seja única, verifica-se um dualismo cada vez mais acentuado: as elites investem na Educação privada, cuja base estrutural é a aprendizagem, enquanto as escolas públicas estão cada vez mais centradas em dimensões sociais e assistenciais. Essa Educação feita em duas velocidades é o pior dos cenários para o nosso futuro, pois só aumenta a desigualdade de oportunidades (NÓVOA, 2010, s. p., grifos nossos),

Tomamos, ainda e como nossas, as palavras de Brandão (2000) quando pondera:

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão continuamente criando em nós e fazendo conosco. (p. 451)

e adverte para os efeitos da educação e da leitura para a constituição da subjetividade.

Diferentes agências sociais, governamentais e não governamentais, educacionais, do campo da sociedade civil, como as dos meios de comunicação, pela mídia impressa ou não, vêm demonstrando sua preocupação com os resultados do desempenho em leitura dos alunos matriculados nas séries finais de cada uma das etapas da Educação Básica. Exemplo disso, são os relatórios finais das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁷⁵, expostos em Brasil (2004) internacionais como os do Programme for International Student Assessment (PISA)²⁷⁶, promovido pela Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) assim como resultados veiculados em revistas, rádio e TV.

²⁷⁵ Vide <<http://www.inep.gov.br/saeb>>

²⁷⁶ Por exemplo, vide: <<http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/#>> e <http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html>



Para a realização da leitura de um texto escrito, é imprescindível que o leitor domine diferentes estratégias de leitura, que lhe possibilitem que a ação de ler seja, por exemplo, interrompida para que possa analisar, refletindo e submetendo à crítica aquilo que lê. Isso porque, ao ler um texto, o indivíduo pode expandir suas competências linguísticas à medida que analisa desde o vocabulário aos recursos utilizados pelo autor do texto para inscrever suas proposições e como as organizou. Além disso, suas interrupções podem ser usadas para que coteje as informações do texto com seus conhecimentos prévios, de modo a estabelecer relações com suas experiências anteriores, com a sua concepção de mundo. Em assim sendo, o indivíduo, além de ficar exposto às informações veiculadas no texto, ao cotejá-las com sua experiência e analisá-las criticamente, toma por parâmetro a produção legitimada em um dado campo disciplinar, podendo aprender, enfim, modificar-se.

Se a leitura é necessária, não menos o é a metacognição que o indivíduo deve dispor quando a realiza.

Em termos gerais, a metacognição pode ser entendida como um processo conceitualmente multifacetado. Entretanto, comumente são destacados apenas os aspectos cognitivos, possivelmente dada a origem terminológica do termo metacognição. Porém, além do conhecimento que o indivíduo possa demonstrar acerca de como efetua uma determinada atividade, a consciência e o controle ao longo da sua execução são imprescindíveis para que outros possam afirmar que o indivíduo demonstra metacognição quando assim se comporta. Pode-se argumentar, ainda, com vista ao entendimento desse processo, isto é, da metacognição, que são distintas, entretanto raras, as atividades para as quais o indivíduo foi ensinado a exercer, em sentido amplo, a metacognição sobre suas ações.

Práticas educativas, como as que ocorrem na escola, deveriam ter como meta desenvolver em seus alunos a metacognição, pelo menos sobre os processos e as estratégias que utilizam para aprender, a fim de que possam demonstrar desempenhos efetivos. Como argumentado, a leitura é não só necessária para que os alunos respondam adequadamente ao que se lhes exige na escola, como para que alcancem autonomia, pessoal, por exemplo, em seu ofício de aluno (PERRENOUD, 1995) e, futuramente, como profissionais.



Para tal, a metacognição, nomeadamente a das estratégias relativas à leitura, de textos acadêmicos²⁷⁷, constitui-se em uma dimensão relevante a ser levada em conta em contextos escolares como os do Ensino Superior. Trabalhos internacionais como os de Vicentelli, (2004); O'Reilly e McNamara (2002); Cotttrell e McNamara (2002); McNamara (2004a); McNamara (2004b); Graesser, McNamara e Louwerse (2003); McNamara e Harbersd (2006); Taillefer (2005); Peverly, Brosbst e Morris (2002); Spooren, Mulder e Hoeken (1998) apontam para os efeitos positivos da consciência e controle tanto dos processos quanto das estratégias de leitura e de aprendizagem. No Brasil, trabalhos como os de Freitas e Costa (2002), Castello-Pereira (2003), Ribeiro (2003), Portilho (2005); Romanowski e Roseneau (2006); entre outros apontam para as defasagens de práticas leitoras entre universitários e professores. A produção em programas de mestrado e doutorado na área de Educação, documentada nos encontros anuais da ANPED, bem como nos encontros nacionais da Associação Brasileira de Leitura (COLE) e do ENDIPE, refere à importância e urgência de saberes que propiciem a formação de leitores autônomos, capazes de lidar, de modo crítico, com situações do cotidiano, familiares ou não.

Um panorama geral das condições de oferta de cursos de licenciatura, no Brasil, foi desenhado por Brito em 2007. A autora, tendo por base os resultados do questionário socioeconômico, integrante do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2005, verificou, junto aos alunos das licenciaturas de Filosofia, Geografia, Letras, História, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Sociais e Biologia, que fizeram parte da amostra desse exame (N= 14.7931), que 67% deles informaram que a maioria de seus professores usa apostilas, cópias de trechos ou resumos de livros.

Quanto à prática docente de seus professores, 56,7% desses estudantes admitem que a maioria dos professores ministra aulas expositivas e 54,2% entendem que a principal contribuição do curso é a de propiciar aquisições relacionadas à formação profissional. Contudo, 20,1% dos estudantes não responderam a essa questão, apesar de cerca de 80% dos futuros professores terem informado que o curso que frequentam ou frequentaram contribuiu para desenvolver as competências previstas nas Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

²⁷⁷ Toma-se, no presente trabalho, a terminologia “textos acadêmicos” para referir aos textos prescritos por professores do Ensino Superior para seus alunos estudarem.



Ante as leituras recomendadas nesses cursos e as práticas educativas comuns em seus cursos, causa estranheza que apenas 8,3% tenham informado que o curso que realizam não contribuiu para o desenvolvimento de atitudes críticas. Nessa amostra de participantes, isto é, de estudantes submetidos ao ENADE 2005, 42,2% deles demonstraram perceber que as condições de sua formação como licenciando contribuem e/ou contribuíram parcialmente para a assimilação crítica, enquanto 30,4% apontaram que contribuíram amplamente.

Essa autora observou que, quando os sujeitos são divididos em ingressantes e concluintes, 57,1% dos ingressantes e 51,4% dos concluintes, isto é, mais da metade dos que participaram desse exame – ENADE, 2005 –, indicaram que a aquisição de formação profissional é a principal contribuição do curso.

Se essas são as condições de oferta desses cursos e os estudantes percebem que, assim mesmo, elas contribuem para a sua formação profissional, o quadro acima descrito, com base em Brito (2007), é, no mínimo, preocupante de um ponto de vista educacional.

Ressaltada a importância social e política da leitura nos dias de hoje, cabe caracterizar o trabalho ora apresentado. Este trabalho é uma síntese de trabalhos filiados a uma pesquisa mais ampla intitulada *Metacognição, práticas de leitura e estratégias de estudo em estudantes de um curso de formação de professores: possíveis efeitos de um programa de intervenção*, a qual conta com o apoio financeiro da Fundação Araucária. Pela natureza do seu objeto, o relato deste trabalho insere-se no campo das práticas de leitura de alunos do Ensino Superior.

Norteou a produção deste texto o intento de responder às seguintes questões investigativas: Como os alunos leem os textos que lhes são prescritos para estudo? Quais estratégias usam mais frequentemente? Alunos matriculados em cursos de áreas distintas se diferenciam quanto às estratégias que utilizam? Buscou-se, então, delinear os contornos de frequência de uso de estratégias de leitura por parte de alunos recém-ingressos em cursos de licenciatura que certificam para o exercício de disciplinas previstas no currículo do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Concordamos com Coelho (2006) quanto à questão de que os cursos de graduação que formam professores desempenham um papel de fundamental importância. Isso porque, futuramente, por suas práticas educativas, serão responsáveis pela formação de novas gerações, que, para enfrentar as demandas sociais, precisam ser



“autônomas na busca do saber, [...] superem a mera competência técnica e o conhecimento que pode ser fácil e rapidamente reproduzido” (BRITO, 2007, p. 402).

É inquestionável a importância da leitura para o exercício e a participação digna e ativa dos indivíduos nas sociedades modernas.

METODOLOGIA

Como o intuito deste trabalho foi integrar resultados de trabalhos anteriores, realizados por bolsistas de iniciação científica (IC), sob nossa orientação, com os da análise dos dados obtidos junto à série inicial e final do curso de Pedagogia, informamos a caracterização da instituição onde esses trabalhos foram realizados, o instrumento e os procedimentos utilizados.

O Contexto e o Processo de Geração dos Dados

A pesquisa foi realizada em uma IES pública, localizada no interior do Estado do Paraná, que atendia 18.764 alunos em 2010. Destes, 15.363 encontravam-se matriculados em um dos 41 cursos de graduação e 3.401 em cursos de pós-graduação: 2.212 em um dos 111 cursos de especialização e em uma das 48 residências na área da saúde, 1.516 alunos realizavam, na época, um dos 16 programas de Doutorado, ou um dos 37 de Mestrado, ou um dos dois de Mestrados profissionais ofertados por essa instituição.

A parte empírica desses estudos foi conduzida junto a alunos matriculados em cursos de licenciatura de áreas distintas. Os cursos selecionados foram: Biologia, Filosofia, Geografia, Letras Clássicas e Vernáculas, Matemática e Pedagogia. Os cursos de Geografia, Matemática e Pedagogia são ofertados pela IES nos períodos matutino e noturno, o curso de Letras é ofertado nos períodos vespertino e noturno, Filosofia apenas no período noturno e o de Biologia é o único em tempo integral (manhã e tarde). A opção em selecionar alunos com habilitação em Licenciatura deve-se à importância de identificar o uso de estratégias entre futuros professores, já que estes terão como responsabilidade a formação de seus alunos como leitores.

O projeto amplo que acolhe esses trabalhos obteve aprovação (197/09) pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos UEL/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná em dezembro de 2009.



Participantes

O critério de seleção dos participantes ocorreu a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos matriculados no 1º e no 4º ano dos cursos de licenciatura já mencionados.

Contribuíram para a coleta de dados, 416 alunos matriculados. Do curso de Letras, participaram alunos do turno vespertino e noturno, de Filosofia e Matemática, os participantes eram do período noturno, de Geografia, houve alunos de ambos os turnos, de Pedagogia alunos do noturno. Entre os participantes, 241 alunos encontravam-se matriculados no 1º ano e 181 no 4º ano dos cursos dessas licenciaturas.

A Tabela 1 permite uma visualização geral do número de participantes por curso e série.

Tabela 1- Distribuição dos Participantes por Curso e Série

Cursos	Série		Total por curso
	1ª	4ª	
	Participantes	Participantes	
Biologia	18	41	59
Filosofia	21	11	32
Geografia	67	57	124
Letras			106
Clássicas e Vernáculas	80	26	
Matemática	27	18	45
Pedagogia	28	22	50
Total Geral			366
por Série	213	153	



Materiais

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala das Estratégias de Leitura de Goetz e Palmer, de 1991, traduzida e adaptada por Kopke Filho em 2001.

O instrumento é composto por 20 itens, divididos em três momentos. O primeiro momento elenca estratégias que podem ser usadas *antes* da leitura propriamente dita do texto, e comporta os quatro primeiros itens. O segundo momento refere estratégias passíveis de serem utilizadas *durante* a leitura, e é composto por 10 itens. O último momento relaciona estratégias que podem ser utilizadas *após* a leitura, com seis itens. Cada item apresenta, após seu enunciado, a possibilidade do respondente informar a frequência com que utiliza a estratégia enunciada no item. As opções estão dispostas sob a modalidade Likert e o respondente deve assinalar uma delas: *frequentemente, algumas vezes e raramente*.

Procedimentos

Após consulta da coordenadora do Projeto e obtida autorização dos colegiados dos respectivos cursos para a execução da pesquisa junto aos alunos, o dia para a coleta de dados foi agendado pela pesquisadora junto ao coordenador dos respectivos cursos.

A coleta ocorreu em uma única sessão por série e curso, em horário de aula cedido para este fim, com a presença do professor da disciplina daquele horário. Cada sessão de coleta foi iniciada com uma apresentação geral do projeto de pesquisa, realizada pela pesquisadora responsável pela respectiva coleta, a qual salientou os objetivos da pesquisa e informou aos alunos presentes a possibilidade de participarem ou não em função do aceite voluntário. Em seguida, entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando livre a decisão de este ser preenchido e assinado.

A aplicação propriamente dita dos dados aconteceu após o recolhimento do TCLE assinado e compreendeu os meses de março a abril de 2010.

Resultados e Discussão

Muitos participantes informaram à pesquisadora responsável pela aplicação na série e curso, quando da devolução do instrumento preenchido, que nunca haviam colocado para si, como objeto de análise, as estratégias que utilizam enquanto lêem, tendo sido instigados para tal ao responderem a escala. Essas informações, por terem



sido espontaneamente apresentadas, em si e em parte desvelam como foi sua constituição como leitores, porque é de se esperar que quaisquer dos participantes ($N=336$), independente da série e curso em que se encontravam matriculados, pela obrigatoriedade da escolarização anterior, leram/deveriam ter lido inúmeros e distintos textos. Mas, como indaga Eni Orlandi, leram ou foram lidos? Fizeram tais leituras como experiência pessoal significativa ou para responder a tarefas propostas por outrem? As respostas que apresentaram a escala usada podem de alguma maneira responder a essa última questão.

Podemos entender, ainda, as informações recolhidas pelo instrumento utilizado para a coleta como estratégias de leitura *reconhecidas* pelos participantes para lerem textos de estudo, em face das falas espontâneas de muitos deles quando da entrega da escala preenchida à pesquisadora. Isso indica que situações como as de terem que responder aos enunciados da escala, tendo em conta a leitura dos textos acadêmicos prescritos por seus professores no curso, para muitos, foi suficiente para que analisassem e refletissem sobre as estratégias que os regulam na produção de tais leituras. Como a resposta a essa escala implica uma decisão do respondente, optar pela frequência com que utiliza cada uma das estratégias arroladas no instrumento, tanto a leitura dos enunciados como as respostas solicitadas nos permitem estabelecer novas questões investigativas acerca dos efeitos de cada uma dessas situações para a metacognição da leitura: Seriam os efeitos da simples leitura dos enunciados que os levariam a analisar e a refletir sobre como leem, ou a necessidade de indicarem a frequência com que as utilizam?

Tais questões, para serem respondidas, exigem estudos experimentais. Resultados desses estudos seriam importantes para o campo das práticas da leitura, especialmente para o processo de metacognição a elas relacionadas. Poderiam informar, por exemplo, como situações simples como essas poderiam ser conduzidas em sala de aula por professores, independente de seu nível de atuação, com vista ao desenvolvimento de processos metacognitivos da leitura entre seus alunos.

Do aluno universitário se espera que assuma a posição de coautor na construção dos conhecimentos, legitimados nas instituições em que estuda como leitores-acadêmicos (DAUSTER, 2003). Para tanto, precisam compreender o que lêem. Essa compreensão, contudo, exige a participação ativa desses leitores em relação ao texto, podendo-se afirmar que este processo se inicia por um contato do leitor com o posto/dado a ler, especialmente no caso de textos de estudo, situação esta a indicada aos

participantes para terem em foco quando das respostas ao instrumento usado. Essa implicação pode ser avaliada pela frequência de uso das estratégias enunciadas na escala utilizada neste estudo, visto esta permitir avaliar as frequências de uso de estratégias em distintas etapas da leitura: *antes*, *durante* e *após* a conclusão da leitura de um texto.

Quando verificados os protocolos dos participantes, verificou-se que poucos foram os que deixaram de assinalar uma das opções do instrumento.

As Tabelas 2 e 3 apresentam o índice da frequência de uso das estratégias de leitura propostas pelo instrumento. A Tabela 3 informa sobre as respostas recolhidas junto ao 1º ano dos cursos selecionados e a Tabela 4 sistematiza os resultados obtidos pelas respostas dos formandos desses cursos.

Tabela 2 - Uso das Estratégias de Leitura entre Alunos Recém-Ingressos nas Licenciaturas

Estratégias de Leitura	CURSOS					
	1º ano (n=67)	2º ano (n=18)	3º ano (n=27)	4º ano (n=80)	5º ano (n=26)	6º ano (n=28)
Índice percentual por total de estudantes em cada curso						
ANTES						
Frequentemente	8,3	7,1	2,3	5,8	2,3	7,1
Algumas vezes	8	6,3	2,3	8,7	9,3	0,3
Raramente	3,4	2,4	4	2,5	,3	6,7
NR	,3	,2	,4	,9	,9	,9
DURANTE						
Frequentemente	5	8,9	3,03	7,6	1,4	4,9
Algumas vezes	3	6,1	2,9	2,7	0	5

Raram	1	1	2	9	8	3
ente	2%	5%	0%	,4	,1	3,1
NR	-	0	4	0	0	5
	,9		,3	,5		
APÓS						
Frequente	2	2	2	3	2	1
ntemente	4,9	7,8	4,1	1,4	7,8	4,3
Algum	4	4	3	4	5	2
as vezes	3,3	2,3	5,8	8,3	0,8	2,1
Raram	2	2	3	1	2	0
ente	6,4	5,9	8,9	8,4	1,4	0,2
NR	5	4	1	1	-	3
	,5	,3	,9		,4	

Códigos - Cursos: 1=Geografia; 2=Biologia; 3=Matemática; 4=Letras Clássicas e Vernáculas; 5=Filosofia; 6=Pedagogia; NR= não resposta.

Como se pode constatar, de modo geral, foram os alunos de Pedagogia os que mais deixaram de responder a alguns itens da escala. Observa-se que foram mais estudantes do curso de Filosofia que informaram utilizar *frequentemente* as estratégias enunciadas na escala, nas etapas *antes* e *durante* a leitura dos textos prescritos por seus professores para estudarem. Apesar de predominar como ocasional ou raro o uso das estratégias previstas para *após* a leitura, entre os recém-ingressos dessas licenciaturas, foram os estudantes de Pedagogia os que indicaram que *reconhecem* utilizá-las raramente.

Sendo esse o conjunto de resultados do uso das estratégias de leitura, entre os recém-ingressos nos cursos de licenciatura selecionados para este estudo, passaremos a apresentar como responderam os formandos desses cursos

Na Tabela 3 podem ser visualizados os índices de uso dessas estratégias por parte dos formandos desses cursos.

Tabela 3 - Uso das Estratégias de Leitura entre os Alunos Formandos das Licenciaturas

Estratégias de Leitura	CURSOS					
	1º (n=57)	2º (n=41)	3º (n=18)	4º (n=26)	5º (n=11)	6º (n=22)
Índice percentual por total de estudantes em cada curso						
ANTES						
Frequentemente	8,4	8,2	0,3	2,3	4,5	3,8
Algumas vezes	8	8	3	7,5	1,8	0,5
Raramente	3,4	8,3	6,7	,6	,5	1,9
NR	,2	,5	-	-	,1	3,8
DURANTE						
Frequentemente	0,7	8,5	0,5	5	5,4	4,9
Algumas vezes	5,3	1,5	3,3	6,9	1,8	6,3
Raramente	4	5,5	,1	3,6	5	
NR	-	,6		,12	,8	
APÓS						
Frequentemente	4,8	8,4	9,4	7,6%	7,3	1
Algumas vezes	8,2	3	0	3,6%	1,8	1,9
Raramente	6,3	8,5	9,6	8,8	1,8	0,5

NR

,6

-

-

-

,1

,6

Códigos - Cursos: 1=Geografia; 2=Biologia; 3=Matemática; 4=Letras Clássicas e Vernáculas; 5=Filosofia; 6=Pedagogia; NR= não resposta.

Os resultados apresentados na Tabela 3 permitem afirmar que os formandos dos cursos das licenciaturas objeto de estudo neste trabalho, de modo geral informam reconhecer que usam com mais freqüência as estratégias de leitura, do que tinham informado os recém-ingressos nesses cursos (Tabela 2).

Talvez, as demandas para exercerem adequadamente o ofício de aluno no curso que realizam tenham contribuído para isso.

Merecem destaque, entretanto, as informações prestadas pelos licenciandos de Biologia. Estes mais do que os demais reconhecem utilizar *frequentemente* as estratégias *durante* a leitura do que os demais estudantes participantes deste estudo. Entretanto, foram os estudantes formandos do curso de Pedagogia que apresentaram melhores resultados quando comparados aos recém-ingressos. Foram estes formandos que reconhecem usar com mais freqüências as estratégias previstas para o *após* leitura do que os recém-ingressos.

Em relação às estratégias que reconhecem utilizar *durante* e *após* a leitura verifica-se pela leitura das tabelas 2 e 3 que os formandos de Geografia apresentam resultados proporcionalmente superiores aos recém-ingressos. Resultados com tendência oposta podem ser constatados nos cursos de Filosofia, de Letras e de Matemática quando se compara a freqüência que os estudantes formandos reconhecem utilizar *durante* a leitura, quando comparada à dos recém-ingressos (Tabela 2 e 3).

Os resultados, de modo geral, demonstram a necessidade dos professores formadores, especialmente desses novos professores, ficarem atentos aos modos como seus alunos lêem os textos que prescrevem, uma vez que a maioria dos formandos demonstrou reconhecer que ocasionalmente *antes* e *após* a leitura dos textos recomendados para estudo utiliza estratégias importantes, como as enunciadas pelo instrumento utilizado. Se os modos da produção dessas leituras se mantiver entre esses estudantes fica comprometida sua ação docente futura.

Condições de uma alfabetização acadêmica como as defendidas e propostas por Carlino (2003) e Witter (1992; 1997) precisam ser objeto de reflexão dos professores, tanto dos formadores de novos professores, como de novos leitores, em geral.



Entretanto, além de habilidades a serem ensinadas há que sejam instigados quaisquer alunos a refletirem sobre e controlarem o que fazem, no caso a leitura. Em outras palavras, lhes sejam oportunizadas na escola situações que fomentem a metacognição dos processos envolvidos no aprender a partir da leitura de textos.

Observações Finais

Uma das preocupações deste trabalho foi descrever como estudantes universitários, matriculados no início e no final de cursos de seis licenciaturas, leem os seus textos de estudo. Isso porque trabalhos anteriores (PULLIN; PULLIN, 2005; PULLIN, 2007; 2011) demonstram quão atual se mantém a ponderação de Carvalho (2002, p. 2): “Falta-nos conhecimento sistemático sobre o *leitor real*, embora sejam muitas as queixas dos docentes universitários sobre a leitura e a escrita de seus alunos” (Grifo da autora).

As análises realizadas por Brito (2007), tendo por foco as respostas de estudantes de cursos de licenciatura no ENADE de 2005, especialmente quanto aos textos utilizados pelos professores desses cursos, bem como os obtidos neste estudo, relativos aos modos de estudantes universitários lerem os textos indicados para estudo, permitem indicar que problematizar a questão da leitura, pelo menos desses estudantes, no âmbito de instituições superiores, é essencial.

Autores de distintos campos disciplinares, em suas produções, ponderam sobre esta questão. Por exemplo, Anne-Marie Chartier, pesquisadora da história do ensino da leitura na França, ressalta a necessidade de os professores formadores precisarem estar atentos às “[...] formas pelas quais a leitura (o que é lido e as maneiras de ler) se integra na preparação da profissão de professores”, visto que, por elas, “[...] transmite-se de forma concreta uma relação com o escrito como ferramenta de trabalho profissional, como espaço de cultura pessoal, como referente compartilhado” (CHARTIER, 1999, p. 96). Outro exemplo é o de Sabine Vanhulle. Pesquisadora responsável, na Universidade de Genebra, por um grupo de pesquisa sobre quais teorias, ações, linguagens e saberes devem ser desenvolvidos na formação de professores. Apesar de suas ponderações sobre a formação de professores se restringirem aos de língua materna, estendemos suas indicações para a formação de outros profissionais que venham atuar no ensino de conteúdos dos demais campos disciplinares, para apontar algumas dimensões necessárias que devem apresentar quando no efetivo exercício professoral:



[...] um domínio o mais amplo possível da língua escrita, em termos de produção e/ou recepção de textos complexos, sejam estes provenientes de gêneros sociais, como a literatura, os escritos de idéias e de informação, ou dos gêneros acadêmicos (textos que devem ser lidos ou produzidos segundo as matérias estudadas, e obedecendo a regras de leitura ou de construção particulares – notas de aula, manuais, monografias de fim de curso, preparação de aulas para estágio, etc.) (VANHULLE, *apud* CARVALHO, 2002, p. 3).

Os resultados obtidos no trabalho que ora apresentamos permitem concluir que, apesar da “dimensão capital da formação inicial” (CHARTIER, 1999, p. 93), atribuída pelos formadores de futuros professores, pouco se tem investido nas instituições superiores e, muito menos ainda, nas que a antecedem para a formação de leitores competentes (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; PULLIN, 2007; 2011). Esses resultados, mais uma vez, instigam-nos a concordar com Carlino (2002) quando afirma que é necessário ensinar a ler no Ensino Superior, seja pela natureza dos artefatos culturais comumente recomendados para leitura (MOSTAFA, 2004; WITTER, 1992; PULLIN, 2007), seja pelas competências exigidas para o ofício desse aluno, as quais, em níveis de escolarização anterior, não foram ensinadas.

Pontuam, ainda, na direção da relevância da metacognição dos processos de aprender a partir da leitura de textos, a qual viabiliza a autonomia e a inserção profissional e cidadã dos alunos, independente do nível de sua escolarização.

Finalizamos, reiterando que a simples aplicação de instrumentos, como o utilizado nas pesquisas sintetizadas neste trabalho, pode auxiliar os professores a conhecerem as estratégias de leitura que seus alunos utilizam para estudar a partir de textos. Ao conhecê-las, os professores podem auxiliar e, se necessário, propor novas formas e modos de os alunos se relacionarem com esses textos. Assim fazendo, estarão fomentando e potencializando processos de metacognição imprescindíveis para o exercício de uma autonomia responsável em cada indivíduo, como pessoa e profissional, em outras palavras, como cidadão.

Referências

BORUCHOVITCH, Evely.; COSTA, Elis Regina da ; NEVES. E?.R.C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos



superiores. In: JOLY, Maria Cristina R. A.; SANTOS, Acácia A. A.; SISTO, Fermino F. (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. P. 239-261.

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: /UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 449-462.

BRITO, Márcia Regina. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

CARVALHO Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, Rio de Janeiro, v 3, n. 5, p. 1-19, 2002

CASTELLO-PEREIRA, L. T. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramento*. (pp. 89-97). Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 89-97.

COELHO, I. M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 43-63.

DAUSTER, Tânia. (Org.). *A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.pucRio.br/sobrepuc/depto/educacao/downloads/livro.pdf>>. Acesso em: 25/3/2003.

GIMENO- SACRISTÁN, José. *A educação que ainda é possível*. Ensaio sobre a cultura para a educação. Porto: Portoed, 2008. p. 85-109.

GRAESSER, A.C. ; McNAMARA, D.S.; LOUWERSE, M.M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In: SWEET, A.P.; SNOW, C.E. (Org.). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Publications, 2003. p. 82-98.

KOPKE FILHO, Henrique. *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professor de língua portuguesa*. 2001 Tese (Linguística). USP. São Paulo., 2001.



KUIPER, R. A. Enhancing metacognition through the reflective use of selfregulated learning strategies. *Journal of Continuing Education. Nursing*, v.33,n. 2, p.78- 87, 2002.

McNAMARA, D. S. Learning from text: effects of text structure and reader strategies. *Signos*, v.37, n.55, p.19-30, 2004b.

McNAMARA, D.S. SERT: selfexplanation reading training. *Discourse Processes*, v. 38, n. 1, p. 1-30. 2004a.

McNAMARA, D.S; HARBERSD, H. *Reading skills of students at-risk for academic failure in high school*. 2006. Retirado em 15/3/07, do endereço eletrônico: http://speechpathogy.com/articles/article_detail.asp?article_id=216.

MOSTAFA, Solange P. O artigo de ciência como fato e artefato cultural. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.6, n.1, p.68-80, 2004.

NÓVOA, António. *À escola o que é da escola*. Entrevista concedida à Revista Gestão Escolar. Julho de 2010. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>> Acesso em 15/1/2011.

O' REILLY, T.; McNAMARA, D.S. *What's a science student to do?* In: Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 2002. p. 726-731.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 6a Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Pierre. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Ed, 1995.

PORTILHO, Evelise. M. L. Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 14-25, 2005.

PULLIN, E. M. M. P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 51-61, 2007.

PULLIN, Elsa M.M.P. (2007). Textos técnico-científicos, como objetos culturais de difícil acesso a universitários. CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA, 16, *Resumos.*, Campinas: UNICAMP/ALB. p.373-374.

_____.; PULLIN, Andrea M. P. Leitura de alunas de um mestrado em educação: implicações para o ensino e pesquisa. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – Modos de ser educador:



artes e técnicas, ciências e políticas, 8. *Anais...*, publicados pela Prograd da Unesp, como *e-book*, 2007. p. 28-38.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia-Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.16, n.1, p. 109-16, 2003.

ROMANOWSKI, Joana.P.; ROSENAU, L.S. A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. *Intersaberes*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2006.

SPOOREN, W.; MULDER, M. ; HOEKEN, H. The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research Reading*, v.21, n.2, p.109-120, 1998.

TEDESCO, Juan C. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 55, p. 31-47, 2011.

VICENTELLI, Hermínia. La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.8, n.1, p. 29-33, 2004.

WITTER, G. P. Produção e leitura do texto científico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 19-26, 1996.

WITTER, Geraldina.P. *Psicologia: leitura & universidade*. Campinas: Alínea, 1997.



METACOGNIÇÃO, LEITURA E MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR - A METACOGNIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Evelise Maria Labatut Portilho – PUCPR

INTRODUÇÃO

Quando somos crianças, realizamos uma atividade quase sempre porque nos mandam ou porque imitamos os outros e quase nunca devido ao fato de que temos consciência do “porquê” fazemos. Durante o crescimento, a possibilidade de aumentar a consciência sobre os fatos é maior, o que nos explica bem a teoria da metacognição.

Durante muitos anos, desde uma visão positivista da educação, a universidade esteve trabalhando fundamentando-se na quantidade da informação a ser exposta, sem a preocupação de saber como ela chegava até o aluno ou aluna, ou quais eram as capacidades, habilidades, estratégias, estilos e competências necessárias na hora de aprender.

Não é mais possível fazer por fazer ou simplesmente saber. Como nos lembra Cruz Tomé (2000) referendando a Delors (1996), ser hoje profissional do ensino superior supõe saber, saber fazer, saber ser e saber trabalhar em equipe. Quando García (1996) amplia os quatro saberes e propõe o saber querer e sentir e o saber conhecer, querer e sentir chama a atenção para a importância do compromisso pessoal que deve ter o professor universitário, acreditando que o conhecimento sobre si mesmo é fundamental para que sua prática docente seja mais eficaz e coerente com as demandas da universidade neste novo milênio.

Hoje é uma necessidade sentida e entendida por aqueles que buscam uma melhora na qualidade do ensino universitário, que o professor saia do papel de especialista na sua disciplina para ser especialista na docência, isto é, mude seu papel de transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem significativa do estudante (Cruz Tomé, 2000).

Acredito que seja responsabilidade do professor universitário, ser formador de profissionais, ser sabedor de que hoje um profissional de qualidade necessita tomar consciência de sua maneira de aprender e, conseqüentemente, de sua maneira de ensinar



para que esses futuros profissionais possam obter melhores resultados em seu trabalho. Portanto, o ensino depende da aprendizagem e como os docentes não nasceram sabendo sobre esta necessidade, é oportuno que se desenvolva uma formação para eles, tendo como referencia a metacognição.

Sendo assim, este trabalho apresenta a experiência realizada com alunas do 3º período de Pedagogia, na disciplina Dificuldades de Aprendizagem I, de uma universidade particular do estado do Paraná. O objetivo é sensibilizar as alunas a analisarem o seu próprio processo de aprendizagem, para então, entender a aprendizagem do outro e obter autonomia intelectual.

O momento conceitual

O termo metacognição aparece na literatura desde a década de 70, fazendo referência ao conhecer do próprio conhecer. A metacognição faz um convite para que cada um perceba o seu próprio processo de aprender, porém, com o compromisso de ao olhar para si mesmo, sentir-se comprometido com o outro.

Nas palavras de Flavell (1976), um dos precursores no estudo da metacognição, encontramos a seguinte definição sobre a metacognição:

Se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, metaaprendizagem, metaatenção, metalinguagem, etc) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato (p. 232).

Segundo o autor, a metacognição, antes denominada de metamemória, metaatenção, metalinguagem e outros, é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos.

Como simplifica Burón (1997), a metacognição é o conhecimento e regulação de nossas próprias cognições e nossos processos mentais.

É no exercício da tomada de consciência do que sabemos, pensamos e sentimos que nos tornamos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência (Portilho; Tescarolo, 2006).



Claxton (2005) nos diz ainda que, “a pessoa precisa conhecer suas próprias potencialidades e fragilidades para decidir o que precisa aprender em seguida” (p. 180).

Com estas citações percebemos a importância de conhecer o próprio conhecer, visando uma aprendizagem com compreensão, repleta de sentido e, consequentemente, autônoma.

Quando nos referimos à aprendizagem com compreensão, incluímos tanto os saberes como os não saberes, tanto as facilidades para aprender como as dificuldades que estão presentes neste processo. O importante é tomarmos consciência do movimento que fazemos e como o fazemos, se quisermos obter sucesso em nossa constante jornada enquanto aprendizes.

Pozo (2004) salienta que “não construímos somente os objetos e o mundo que vemos, mas também o olhar com o qual o vemos e a nós mesmos, enquanto sujeitos do conhecimento”.

Mas que olhar é esse que devemos construir? Com que olhos estamos observando o mundo?

Ao lembrar o conceito de *meta*, *ir além de*, é necessário, para a tomada de consciência, ir além da cognição, isto é, da linguagem, do pensamento, da memória. A metacognição exige que busquemos conhecer como, por que e para que dispomos destes processos cognitivos na hora de aprender.

Os autores clássicos da metacognição apresentam duas estratégias básicas: a **consciência ou a tomada de consciência**, isto é, quando temos uma atividade a desenvolver, seja ela qual for, por exemplo, aprender a tocar piano, é necessário compreender a atividade a ser desenvolvida, as possibilidades e limitações da atividade em si, assim como conhecer as estratégias necessárias para que a atividade aconteça. A tomada de consciência é o início da atividade metacognitiva, mas é necessário ir além.

A segunda estratégia metacognitiva, o **controle ou auto-regulação**, solicita da pessoa reflexão constante sobre suas ações. Exige planejamento, supervisão e avaliação do processo. Como por exemplo: “faço isso quando percebo que é o melhor caminho para obter o resultado que eu quero”. Quando redimensiono meus objetivos, estou promovendo a auto-regulação ou o controle da situação.

O grupo de pesquisadores de Juan Mayor (1995) propõe uma terceira estratégia metacognitiva, chamada **autopoise**, um conceito adotado de Maturana para explicar a adaptação dos seres vivos, ou melhor, o auto-fazer-se. Esta estratégia complementa a idéia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a

transformação necessária que o sujeito deve fazer a partir da experiência vivida, ou seja, os significados que ele constrói. As estratégias metacognitivas podem ser assim visualizadas da seguinte maneira:

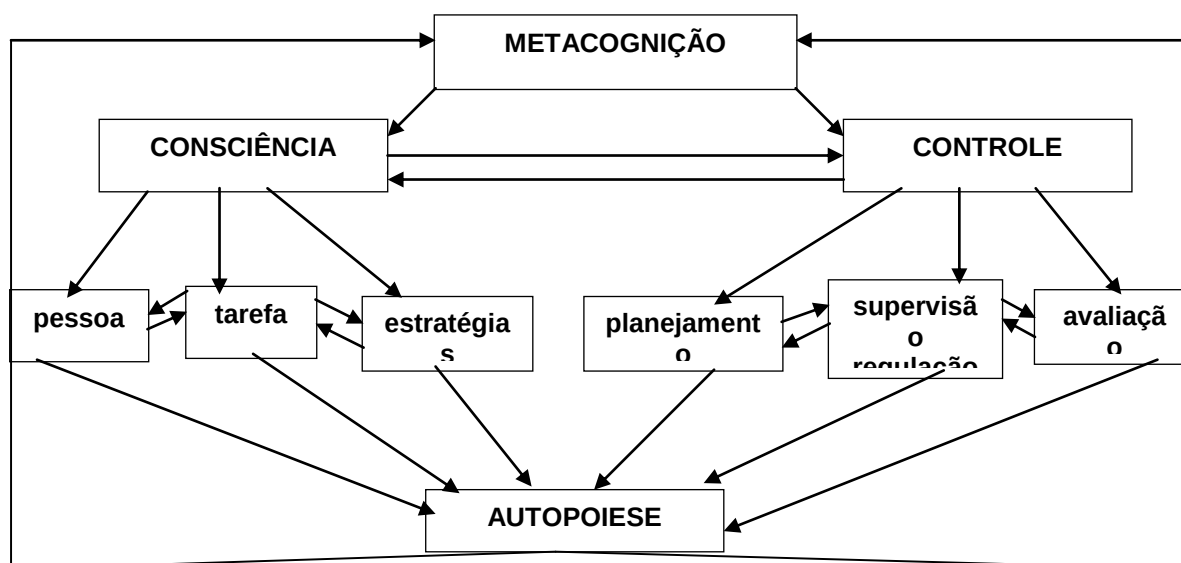


FIGURA 1: Estratégias metacognitivas: variáveis e processos (Portilho, 2009).

Diante destas conceituações, perguntamo-nos: quando em nossa vida escolar alguém perguntou para nós como é que aprendemos? Percebemos que, quando não se pergunta, não se problematiza, e muitas vezes passamos uma vida escolar inteira sem nos dar conta de que forma aprendemos.

Podemos pensar então, como este aluno que se forma professor vai dar conta da aprendizagem do outro, enquanto ele não tem consciência do seu próprio processo de aprendizagem?

Em linhas gerais, o conhecer do próprio conhecer tem a ver com as nossas aprendizagens no decorrer de nossas vidas, com nossa história enquanto aprendizes.

Os professores, de maneira geral, são frutos de um ensino no qual a reflexão não era o objetivo. Não foi dado o direito de refletirem sobre a informação, transformando-a em conhecimento, enfim, dando-lhe significado. E assim, a partir do



modelo que tiveram, muitos docentes conduzem suas aulas da maneira como foram ensinados.

O momento da vivência

A pesquisa com enfoque metacognitivo foi realizada com 78 alunas, de duas turmas do curso de Pedagogia, uma do período matutino e outra do período noturno, de uma universidade particular do estado do Paraná, na disciplina Dificuldades de Aprendizagem I, no 1º semestre de 2011.

A idade das alunas participantes variou entre 18 a 57 anos, sendo a maioria (83%) com idade entre 18 e 24 anos.

A amostra indica que 58% das alunas trabalham na área da Educação (professora ou educadora de educação infantil, assistente pedagógica, auxiliar do ensino fundamental, etc.), 22% não trabalham, 13% trabalham em outra área e 7% fazem estágio.

O objetivo da disciplina, no 1º semestre, é despertar a aluna para a tomada de consciência e regulação de seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, o conteúdo foi selecionado de maneira a favorecer o movimento de olhada para si mesma, como aprendiz. Isso requer do docente a escolha do conteúdo e material, levando em conta a qualidade, entendida aqui como o que é pertinente aos conhecimentos prévios de cada grupo, e não somente a quantidade do que é apresentado.

Neste estudo, um momento do processo foi destacado: quando após a aplicação e devolução de um instrumento avaliativo, contendo questões objetivas e discursivas sobre o conteúdo trabalhado no 1º bimestre, as alunas foram convidadas a refletirem, por escrito, sobre suas aprendizagens, considerando três aspectos:

- 15) O que do conteúdo, desse bimestre, foi mais fácil para mim? Por que?
- 16) O que do conteúdo, desse bimestre, foi mais difícil para mim? Por que?
- 17) O que eu mudaria na minha maneira de aprender para obter melhores resultados acadêmicos?

Para a tabulação e categorização das respostas, foi necessário realizar um agrupamento, seguindo a orientação da pesquisa qualitativa, na busca de categorias que contemplassem as características comuns das respostas.

Na primeira pergunta, foram organizadas as seguintes categorias:

- Prática – relação com o trabalho e/ou as pessoas do seu convívio, no cotidiano;



- Vida pessoal – referência à própria vida;
- Conhecimento prévio / relação com outros conteúdos – relação com o que já conhece;
- Conteúdo – relação com a explicação de aula (ensino), prioriza a racionalidade;
- Envolvimento – relação com as emoções provocadas pelo conteúdo;
- Reflexão – houve a tomada de consciência;
- Sem justificativa.

Do total de respostas sobre o porquê das facilidades na hora de aprender, observamos que a categoria mais presente (21%) foi **conteúdo**, denotando que a justificativa está relacionada apenas aos aspectos externos do sujeito ou ao próprio conteúdo. As alunas que destacaram essa categoria parecem apresentar dificuldade em refletir sobre o seu papel em relação ao conteúdo e a aprendizagem realizada. No exemplo, podemos perceber a ênfase neste aspecto, relacionado ao ensino – “Eu considero que a maneira como a professora expôs o conteúdo deste bimestre foi, para mim, muito bom e bastante fácil de entender”.

A segunda categoria que mais se destacou foi **prática** (20%), evidenciando que a justificativa dada pelas alunas está relacionada à necessidade de o ensino estar conectado a realidade vivida por elas. Na escrita de uma aluna é possível observar a relação que realiza do conteúdo com o seu cotidiano – “Foi mais fácil para mim porque enquanto estudava e lia o texto eu tentava levar esse conceito para prática, pensando na forma que minha filha aprende e na minha”.

Com 18% de respostas, a categoria **envolvimento** foi utilizada para justificar a facilidade em estudar o conteúdo porque as alunas sentiram prazer, interesse ou satisfação pelo assunto. Este item foi percebido na escrita das alunas que destacaram as emoções na hora de aprender – “eu me envolvi mais no assunto, o que me tornou mais fácil compreender”; “foi um assunto muito interessante, estimulante e agradável de aprender”; “pois é um assunto no qual me interessei mais, pesquisei além do texto estudado, o que aprofundou o meu conhecimento”.

O **conhecimento prévio** esteve presente em 11% das respostas, indicando que a aluna já conhecia o conteúdo anteriormente, como é o caso das seguintes respostas – “pois já havia visto esta matéria em outra disciplina”; “pois é um conteúdo que eu já havia compreendido anteriormente”.



Também com 11% aparece a categoria **reflexão**, o que parece significar que algumas alunas se sensibilizaram com o aprender do aprender, isto é, se percebem como parte integrante do processo de aprendizagem. Duas alunas destacam esta categoria escrevendo - "Não considero nada fácil, porque tive dificuldade e fui desatenta"; "Aprender pensar sobre as minhas aprendizagens, que foi u momento em que tive que parar e pensar em tudo o que passei em minha vida, foi um conteúdo super interessante".

Doze alunos (11%) não colocaram justificativa em suas respostas.

A categoria menos evidenciada pela amostra foi a **vida pessoal**, que indica a relação que as alunas fazem com a história de vida, como na escrita a seguir – "pois é uma situação que eu vivo desde o nascimento".

Para a organização das respostas da segunda questão, foram elencadas as seguintes categorias:

- Reflexão – houve tomada de consciência;
- Relação do conteúdo com a prática – necessita de exemplos para entender o conteúdo;
- Compreensão do conteúdo – o conteúdo é complexo, o vocabulário é técnico, não consegue memorizar;
- Aula – sente falta da exposição oral em aula;
- Envolvimento – ausência das emoções na hora da aprendizagem;
- O outro – a responsabilidade da dificuldade está fora da pessoa (no outro);
- Vida pessoal - questões pessoais interferem na aprendizagem;
- Atenção – falta atenção nas aulas ou no conteúdo.

Quando perguntado às alunas sobre o porquê das dificuldades na hora de aprender, obtivemos 17% de respostas sem justificativa.

A categoria **compreensão do conteúdo** se destacou das demais em 39% das respostas, refletindo a dificuldade que as alunas apresentam em estudar, prestar atenção, tirar as dúvidas e memorizar, ocasionando confusão com o conteúdo, como trazem os exemplos a seguir – "... me confundiu porque não esclareci minhas dúvidas e não li muito a respeito"; "Foi na verdade difícil de memorizar e compreender algumas partes"; "pois não ficou claro para mim o significado".

Com 23% de respostas, a categoria **reflexão** descreve quando as alunas tomam consciência de sua participação no processo de aprendizagem – "O mais difícil foi



compreender o que ‘era meu’ nas aprendizagens. Foi difícil pra mim descobrir aos poucos como eu aprendo”.

A **relação do conteúdo com a prática** aparece em 10% das respostas sobre as dificuldades encontradas com o conteúdo, denotando a necessidade que a aluna tem de exposições mais dinâmicas, com uso de exemplos reais, como no caso das alunas que escreveram – “... senti falta, durante as aulas, de exemplos mais práticos da realidade sobre este assunto”; “acho eu que foi por ser um conteúdo muito teórico, então não consegui tirar exemplos sobre isso”.

A categoria **aula** obteve 5% nas respostas, evidenciando a necessidade da aluna estar presente em sala de aula para compreender o conteúdo. Esta justificativa está presente no seguinte exemplo – “faltei a aula e não consegui compreender o assunto apenas pelo texto”.

O **outro e vida pessoal** são as categorias que aparecem em 2% das respostas, indicando que a aluna ou projeta para fora de si a dificuldade ou em questões pessoais que passa no momento, como explica os exemplos – “Não que tenha sido extremamente difícil, porém anoto tudo o que ouço é minha forma de aprendizagem, porém na hora da prova errei uma ‘partezinha’ da questão por confundir o que é [...], mas deve ter sido ‘a pegadinha’ da prova”; “O que foi mais difícil foi as emoções e as habilidades, não sei se foi por que as emoções interferem nas habilidades e também por que as emoções mexem muito comigo”.

Apenas 1% das alunas se referiu à ausência de **atenção** ou **envolvimento** como um entrave para a aprendizagem, destacando a necessidade de ficar atenta em sala de aula e de se envolver com o assunto trabalhado.

Na terceira questão, as alunas de maneira geral, reconhecem a necessidade de mudar algo na sua maneira de aprender. Apenas cinco estudantes de Pedagogia da amostra não apresentaram nenhuma proposta de mudança.

Das alternativas de mudança apresentadas pelas alunas, as estratégias de estudo aparecem com maior destaque (44%), o que evidencia a dificuldade e ao mesmo tempo o desejo de encontrar caminhos para a superação da dificuldade na leitura, em realizar um resumo, em anotar, em compreender o conteúdo, etc. Alguns exemplos demonstram tal alternativa – “Mudaria a forma de estudar, pois não tenho me dedicado o suficiente, tenho muita dificuldade de fazer leitura e estudar os conteúdos”; “Queria ler mais, pois quando pego um texto pra ler que é fácil e interessante vou embora, mas quando é um pouco mais extenso ou difícil é muito



complicado. Eu sei que preciso ler mais”; “Mudaria minhas estratégias de estudar. Organizaria melhor o tempo, para conseguir dar conta de tudo o que é preciso fazer e estudar”.

Em segundo lugar, com 11% de propostas de mudança na aprendizagem, as alunas colocaram que perguntariam ou participariam mais em sala de aula e também se dedicariam mais ao estudo, se comprometendo e fazendo movimentos de busca com relação a superação das dificuldades – “Tenho que me dedicar, estudar mais, ler o conteúdo, só assim saberei onde está a minha dificuldade, o que eu não entendi, para chegar em sala e dizer: professor, eu não sei, eu não entendi isso. Tenho que me dedicar!!!”

A atenção e concentração foram duas atitudes mencionadas pelas alunas em direção à mudança no que vêm fazendo com relação a aprendizagem – “Para obter melhores resultados este bimestre, vou prestar mais atenção nas aulas”.

A organização do tempo foi um item comentado por seis alunas, indicando a necessidade de otimizarem melhor o dia, com vistas a melhores resultados acadêmicos – “Preciso adquirir mais tempo para me dedicar aos meus estudos, em leitura e construção dos meus próprios conhecimentos”.

Outras propostas de mudança na aprendizagem foram citadas, tais como: ter mais autoconfiança; mudar o estilo de aprendizagem; ir atrás do conteúdo perdido ou dos objetivos; exigir menos de mim mesma; faltar menos nas aulas; ter mais ânimo; equilibrar a ansiedade; relacionar o conteúdo com a prática; interagir mais com as pessoas, grupos.

O momento da reflexão

Com o objetivo de proporcionar à aluna de Pedagogia um olhar crítico sobre o seu próprio processo de aprendizagem, para então, entender a aprendizagem do outro e obter autonomia intelectual, foi oportunizado um momento metacognitivo durante o desenvolvimento da disciplina Dificuldades de Aprendizagem I.

De maneira geral, foi observado que as alunas têm consciência de como aprendem, o que faz referência a primeira estratégia metacognitiva descrita anteriormente na figura 1. “A tomada de consciência permite efectuar a passagem do ‘ter êxito’ ao ‘compreender’ (Grangeat, 1999, p.19), o que indica que as alunas de Pedagogia da amostra, têm um saber sobre o que sabem.



Por outro lado, a estratégia metacognitiva de regulação, foi manifestada em um pequeno percentual dos participantes, caracterizado neste estudo como a categoria reflexão, aquela que indica que as alunas além de terem consciência dos processos e produtos cognitivos, apresentam pré disposição para transformar suas aprendizagens.

O controlo da tarefa se efectua através dos mecanismos de monitoração e das experiências metacognitivas que podem evocar os metaconhecimentos úteis à gestão da tarefa. (...) Este controlo interno constitui, portanto, um meio de se guiar sozinho e de ser autônomo na gestão das suas tarefas e aprendizagem (Grangeat, 1999, p.24).

Quando perguntadas sobre a facilidade e dificuldade para aprender, as alunas priorizaram os elementos externos a si mesmas, como é o caso do conteúdo, não se colocando como sujeitos da aprendizagem. Por sua vez, quando se referiram aos elementos que dificultam a sua aprendizagem, elas se expressaram com mais desenvoltura e consciência.

Ao analisar as respostas da terceira questão, sobressai a necessidade das alunas se organizarem com relação as estratégias que utilizam para estudar, denotando a dificuldade que apresentam para compreender o conteúdo. No entanto, quando apontaram as dificuldades que têm para aprender, não se colocaram como responsáveis por este processo, adotando uma atitude passiva como aprendizes.

Das alternativas de mudança propostas pelas alunas para melhorar a aprendizagem, a leitura foi citada expressivamente, o que denota a necessidade de repensarem as estratégias de estudo que utilizam como alunas e que refletem em sua profissão de educadoras.

Um fato a ser destacado, é que a partir das respostas dadas pelas alunas, a organização e a execução de uma aula necessitam da relação teoria/prática e o envolvimento com o conteúdo, por serem estratégias que favorecem a aprendizagem.

Escolher ser o mediador de uma aprendizagem através da metacognição é apostar que é sempre possível ajudar os alunos a progredirem nos saberes, particularmente aqueles que estão em situação de insucesso, de modo a que tenham simultaneamente maiores oportunidades de êxito, de autonomia e desejo de aprender (Grangeat, 1999, p. 56)



Nesta pesquisa ficou evidenciada a necessidade do professor incluir em sua prática pedagógica, a metacognição como o tempo de reflexão que propicia e potencializa as aprendizagens pessoais e do grupo como uma totalidade.

REFERÊNCIAS

BURON, JAVIER. (1997.) *Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero,

CLAXTON, G. (2005.) *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed,

CRUZ TOMÉ, MARIA AFRICA. (2000) *Formación Pedagógica Inicial y Permanente Del Profesor Universitario en España: Reflexiones y Propuestas*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N. 38,

FLAVELL, J.H. (1976.) Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdalle, N.J.: Erlbaum, p. 231-235,

GARCIA, E. (1996.) *Metacognición y afectividad: perspectiva neuropsicologica*. Espanha: Med Mil: 52 (4): 366-371,

GRANGEAT, MICHEL (org.). (1999.) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto- Portugal: Porto Editora,

MAYOR, J. SUENGAS, A. MARQUÉS, J.G. (1995.) *Estratégias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis,

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; (2006.) TESCAROLO, Ricardo. *ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO: UNA ÉTICA PLANETÁRIA*. II Congresso Internacional de Estilos de Aprendizagem em Concepción – Chile

PORTILHO,(2009.) EVELISE MARIA LABATUT. *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak,



POZO, J. I. (2004.) *Aquisição do Conhecimento: Quando a carne se faz verbo*.
Porto Alegre: Artmed,



MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS

Antonia de Fátima Mota Gregoleti²⁷⁸ - UNIFEV - afagregoleti@ig.com.br

Gabriele Lima Gualda²⁷⁹ - UNIFEV - gabigualda@gmail.com

Ana Paula Araújo Fonseca²⁸⁰ - UNIFEV - anapaulafonseca@gmail.com

RESUMO

A música é uma arte que vem acompanhando historicamente o desenvolvimento da humanidade. Muitos autores afirmam que a música melhora a sensibilidade, o raciocínio lógico, a concentração, a disciplina e que, nas escolas, auxiliam no desenvolvimento infantil, explorando recursos que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, além de experiências que servirão de bagagem para a vida adulta. Esse trabalho teve por objetivo avaliar os efeitos que uma intervenção em musicalização pode ter no desenvolvimento musical de crianças de educação infantil. O trabalho foi dividido em três etapas: a primeira etapa consistiu na caracterização inicial dos participantes, com levantamento de informações sobre seu repertório musical. Para a realização deste levantamento foram realizadas atividades que objetivavam avaliar habilidades referentes à musicalização, focando distinção de ritmos com as mãos; atributos do som: diferença entre som grave e agudo; som forte e fraco; audição de instrumentos musicais, solicitando identificação dos mesmos, como: violão, piano, flauta, bateria e acordeão. A segunda etapa foi a realização da intervenção propriamente dita. Para isso, foram realizados quatro encontros semanais de uma hora de duração com nove crianças de uma classe de educação infantil, desenvolvendo-se atividades de educação musical. A última etapa consistiu na avaliação pós-intervenção, onde foi realizado o mesmo procedimento utilizado na primeira etapa. Os resultados obtidos mostraram que, após a intervenção, todas as crianças apresentaram ganhos no repertório

²⁷⁸ Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV.

²⁷⁹ Graduanda do curso de Psicologia do Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV.

²⁸⁰ Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp-Bauru e doutoranda em Educação pela UFSCar.



musical, além de ganhos indiretos em relação ao desempenho social, relatados pela professora e por uma mãe. Tais dados reforçam o que se afirma na literatura sobre os possíveis benefícios da música para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: musicalização; educação infantil; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A música é uma arte que vem acompanhando historicamente o desenvolvimento da humanidade. Já no útero, a criança demonstra sensibilidade ao ambiente sonoro, uma vez que convive com os sons provocados pelo corpo e pela voz da mãe, respondendo a estes estímulos por meio de movimentos corporais.

As respostas ao som e à vibração parecem começar na vigésima sexta semana de gestação, aumentam e, então, atingem o auge aproximadamente na trigésima segunda semana (KISILEVSKY et al., 1992 apud PAPALIA, 2006). Em uma experiência, bebês de três dias sugavam mais um bico que ativava uma gravação de uma história que suas mães haviam lido com frequência durante as últimas seis semanas de gestação do que em bicos que ativavam gravações de duas outras histórias. Ao que parece, os bebês reconheciam a história que haviam escutado no útero. Um grupo-controle, cujas mães não havia recitado uma história antes do nascimento, reagia da mesma maneira às três gravações (DE-CASPAR & SPENCE, 1986 apud PAPALIA, 2006).

De acordo com Gamba (2004), historiadores afirmam que a música era usada em ritos religiosos, nas colheitas, no plantio, nas festividades e na entrada das estações como meio de agradecer aos deuses, e tinham a música como um presente para a humanidade; além do seu poderoso recurso propagador de valores, tradições e ensinamentos. As manifestações musicais retratam a cultura de uma dada sociedade.

Atualmente a medicina utiliza a musicoterapia, que segundo Stavracas (2008), é definida da seguinte maneira pela Comissão de Prática Clínica da Federação Mundial de Musicoterapia: “é a utilização da música e/ou de seus elementos (som, ritmo, melodia, harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou com um grupo, em um processo destinado a facilitar e promover a comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetos terapêuticos



relevantes a fim de atender às necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas”.

Música, segundo o “Minidicionário Aurélio de Língua Portuguesa”, é a “arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”. (FERREIRA, 2004). Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura (BRÉSCIA, 2003).

A música é composta basicamente por som, ritmo, melodia, harmonia. De acordo com Weigel (1988), o som são vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade; ritmo é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos; melodia é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons e; harmonia é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Nos dias de hoje, além da capacidade de juntar crianças, jovens e adultos, seja para cantar, tocar um instrumento ou simplesmente ouvir e internalizar os sons e ritmos, a música possibilita aos adolescentes a identificação por um mesmo gênero, dando-lhe a sensação de pertencerem a um grupo e reforçar sua identidade (GAMBA, 2004).

Muitos estudiosos (STAVRACAS, 2008; GOMES et al., 1998; GAMBA, 2004) afirmam que a música melhora a sensibilidade, o raciocínio lógico, a concentração, a disciplina e que nas escolas auxiliam o desenvolvimento infantil, explorando recursos que envolvem aspectos cognitivos, afetivo, emocional, além de experiências que servirão de bagagem para a vida adulta.

Segundo Pontes (2008), cantar é brincar com os sons, ritmos, sensações e sentimentos, é uma forma específica de compreender e interagir com a realidade. A educação é (ou deveria ser) vista como um processo global, progressivo e permanente e suas formas de aperfeiçoamento deveriam ser constantes, pois independente do meio, sempre haverá diferenças individuais e ambientais e que, conseqüentemente, necessitam de um tratamento diferenciado. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal. Nesse processo, a



educação poderá auxiliar o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas. (BRASIL, 1998).

Neste sentido, faz-se necessário o uso de diversas atividades que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem, dentre tantas práticas, ressalta-se a educação musical. A introdução do fazer musical no universo escolar constitui-se elemento transformador desta realidade, justamente por reunir o prazer e a ludicidade necessários e imprescindíveis à realização do processo ensino/aprendizagem (PONTES, 2008). O trabalho com a musicalização infantil permite que o aluno identifique os parâmetros sonoros citados anteriormente, além de favorecer o controle rítmico-motor, refinar habilidades auditivas, visual e tátil.

A música identifica-se como um papel tão necessário na Educação Infantil, que há um conjunto de leis e documentos oficiais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Art. 1º “O artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo 6º art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo.

Art. 3º Os sistemas de ensino terão três (3) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º da Lei n. 11.769/2008.

A grande questão é: por que trabalhar a musicalização na Educação Infantil? Musicalização é um processo de conhecimento a respeito da música, tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança. Além disso, Bréscia (2003), afirma que favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, concentração, atenção, autodisciplina, socialização. Neste processo o lúdico caminha lado a lado a fim de aperfeiçoar todas aquelas habilidades mencionadas anteriormente.



Brito (1998) aponta que o termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais, são apresentadas às crianças por meio de canções, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais.

Além dessas práticas, podemos citar outras como: os jogos, o canto e a bandinha rítmica. Os jogos sonoro-musicais são atividades que, por meio de brincadeira como de estátua, permitem o trabalho com os sons e com o silêncio, nos jogos de mãos trabalha-se a música, expressão corporal e a participação de várias pessoas. Na bandinha rítmica as crianças criam as pequenas noções de ritmo, associada à percepção auditiva. O contato com os instrumentos musicais possibilita à criança a exploração do mesmo, e suas possíveis diferenças. O canto, além de contribuir no desenvolvimento da audição, também colabora na memória e na articulação de palavras.

De acordo com Chiarelli e Barreto (2005), é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvirem com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes formas sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção dos sons. Campbell et al (2000) ressaltam os motivos pelos quais a música deve ser valorizada na escola: conhecer música é importante; transmite nossa herança musical; é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida; a música é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão dos nossos pensamentos e sentimentos; melhora a aprendizagem de todas as matérias.

Diante do exposto, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo e com os outros. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. E principalmente por ter seu caráter lúdico, não apresenta pressões, auxiliando para o envolvimento social, e de respeito pelo outro.

Além do fato de a música ser um dos elementos que tem fundamental importância no desenvolvimento humano, este trabalho se justifica pela relevância social e acadêmica, uma vez que crianças da comunidade periférica da cidade serão beneficiadas por este tipo de proposta que visa auxiliar no processo de desenvolvimento



infantil e contribuir com investigações mais sistemáticas sobre os efeitos que a educação musical pode produzir, colaborando para a produção de conhecimento na área de musicalização.

OBJETIVOS

Geral:

Investigar os efeitos de um projeto de intervenção em musicalização no desenvolvimento de crianças de educação infantil.

Específicos:

- Despertar e desenvolver na criança o gosto pela música;
- Refinar as habilidades auditiva, tátil e visual das crianças;
- Favorecer a socialização das crianças envolvidas, tanto no ambiente escolar, como nos demais ambientes que ela frequenta;
- Auxiliar no desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicomotor das crianças;
- Contribuir para a aplicabilidade da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta investigação, nove crianças, na faixa etária de quatro a cinco anos de uma sala de aula de um Centro Educacional Infantil, no município de Votuporanga - SP, juntamente com a professora responsável pela turma.

Materiais

CDs de músicas infantis, CD player, ficha de avaliação e os seguintes instrumentos musicais: violão, acordeão e chocalhos.



Procedimento

A realização do projeto foi dividida em três etapas:

Etapas 1: esta etapa objetivou avaliar habilidades referentes à musicalização.

Para esse levantamento foi utilizado o seguinte roteiro:

Ao som do violão discriminar som grave e agudo

Grave () acerto () erro

Agudo () acerto () erro

Ao som do chocalho identificar som forte e fraco

Forte () acerto () erro

Fraco () acerto () erro

Falar todas as notas musicais (não necessariamente na ordem correta)

Dó () acerto () erro

Ré () acerto () erro

Mi () acerto () erro

Fá () acerto () erro

Sol () acerto () erro

Lá () acerto () erro

Si () acerto () erro

Identificar o som de qual instrumento está ouvindo

Violão () acerto () erro

Flauta () acerto () erro

Piano () acerto () erro

Bateria () acerto () erro

Acordeão () acerto () erro

Ao ouvir o som das palmas, repetir o mesmo ritmo (um de cada vez)

Ritmo - 2 palmas () acerto () erro

Ritmo - 3 palmas () acerto () erro



O levantamento foi realizado em uma sala de aula, onde entrava uma criança de cada vez.

Para discriminar som grave e agudo, tocava-se a primeira e a sexta corda do violão, uma de cada vez, perguntando se o som era grave ou agudo. Ficava-se de costas para a criança não identificar o som pela localização das cordas.

Na discriminação de som forte e fraco, foram apresentados dois chocalhos confeccionados com sucata, encapados com papel, sendo que em um foi colocado arroz e em outras pedrinhas. Apresentado um de cada vez, no mesmo ritmo, perguntando a cada criança que som ouvia.

Outra tarefa foi a de solicitar à criança para falar o nome das notas musicais. Para identificar o som de instrumentos musicais, a criança ouvia um instrumento de cada vez, ao som de um CD, perguntava-se a ela qual o nome do instrumento. Foram apresentados cinco instrumentos: violão, flauta, piano, bateria e acordeão.

Para a criança repetir o mesmo ritmo que ouvia, ao som de palmas, foram utilizadas duas formas: duas palmas iguais, onde se batiam palmas quando falava “um” - “dois”, ao falar a vogal “e” entre a palavra “um”- “dois”, ficava-se em silêncio; segunda forma: batia-se palmas quando falava “um”, no “e” ficava-se em silêncio, quando falava “dois”, batia-se palmas e ao falar “e” batia palmas também, de maneira que a criança ouvia uma palma devagar seguida de duas palmas rápidas.

Assim que cada criança respondia os cinco itens, saía da sala e outra era convidada. As respostas eram anotadas em uma ficha individual para cada criança.

Etapa 2: esta etapa foi a realização da intervenção propriamente dita. Foram realizados quatro encontros semanais, no horário normal de aula, com duração de uma hora.

Primeiro encontro: em pé, em círculo, as crianças receberam explicação entre a diferença de bater palmas devagar e depressa. Ao falar “um” as mãos se uniam, com a produção de som (palmas), ao falar “e” as mãos se afastavam. Introduzido o número dois na contagem, continuando o mesmo procedimento. Ao ser acrescentada a terceira palma, a primeira ficava com mais duração do que as outras duas. Sentadas em círculo, as crianças recebiam orientação sobre diferentes sons produzidos pelas mãos, quando em forma de concha e espalmada. Com essa atividade tiveram noção de ritmos e sons diferentes, produzidos pelo próprio corpo.

Para identificação de sons, ouviam música instrumental, sendo apresentado um instrumento de cada vez, incluindo imitação dos gestos, como se estivessem tocando o



instrumento. Neste dia, foi apresentado o piano e o violão. Ao final, canto de músicas conhecidas pelas crianças, como marcha soldado e pintinho amarelinho.

Segundo encontro: apresentação do violão, diferenciando o som grave (sexta corda) e o som agudo (primeira corda). Ensino das notas musicais: as crianças repetiam o nome da nota musical, ouvindo o som da mesma, no violão; relacionando cada nome a objeto conhecido da criança.

Também, neste dia, foi apresentado o acordeão, repetindo a atividade som grave e agudo, utilizando-se este instrumento. Realizada audição de músicas ao piano, flauta e violão, separadamente, com imitação dos gestos, como se estivessem tocando o instrumento. A audição da música Mestre André também foi realizada.

Terceiro encontro: apresentação de chocalhos com som forte e fraco, para discriminação dos sons; formou-se uma fila e cada criança tocava o chocalho e identificava o som. Repetição da atividade das notas musicais, incluindo brincadeira onde as crianças só batiam palmas quando ouviam o nome de notas musicais em uma animada canção. Realizou-se a audição de música focando o som da bateria. Depois disso, fez-se a reapresentação dos sons dos instrumentos: flauta, piano, acordeão e violão.

Quarto encontro: sentadas em círculo, identificavam som forte e som fraco. As crianças não viam os chocalhos para não relacionar a mão utilizada com o som produzido. Para fixação da discriminação do som grave e agudo, foi realizada a seguinte brincadeira: ao ouvir o som agudo, as crianças ficavam em pé e ouvindo o som grave, abaixavam. Foi utilizado o acordeão e o violão para a realização dessa brincadeira. Também as crianças não podiam olhar para o instrumento, para não relacionar localização das notas ao som produzido. Foi repetida a discriminação de ritmo das mãos. Realizada audição dos instrumentos musicais já apresentados, incluindo canto da música Mestre André, com imitação dos instrumentos e repetição da brincadeira das notas musicais.

Etapa 3: Depois de desenvolvidas as atividades com as crianças, foi realizado outro levantamento. Em uma sala, convidava-se uma criança de cada vez, que era submetida às indagações dos cinco itens.

Para discriminar som grave e agudo: ao tocar a sexta corda do violão, perguntava à criança qual som ouviu; ao tocar a primeira corda, fazia a mesma pergunta.

Realizado também a discriminação do som grave e agudo com o acordeão. Tocavam-se duas notas, uma grave e outra aguda, perguntando à criança qual som

ouviu. Ao apresentar os sons do violão e do acordeão, ficava-se de costas, para a criança não identificar o som pela localização das notas no instrumento.

Os demais itens do levantamento foram realizados com o mesmo procedimento descrito na primeira etapa.

RESULTADOS

Os resultados foram apresentados em forma de gráficos para visualizar o repertório musical das crianças, antes e após a intervenção.

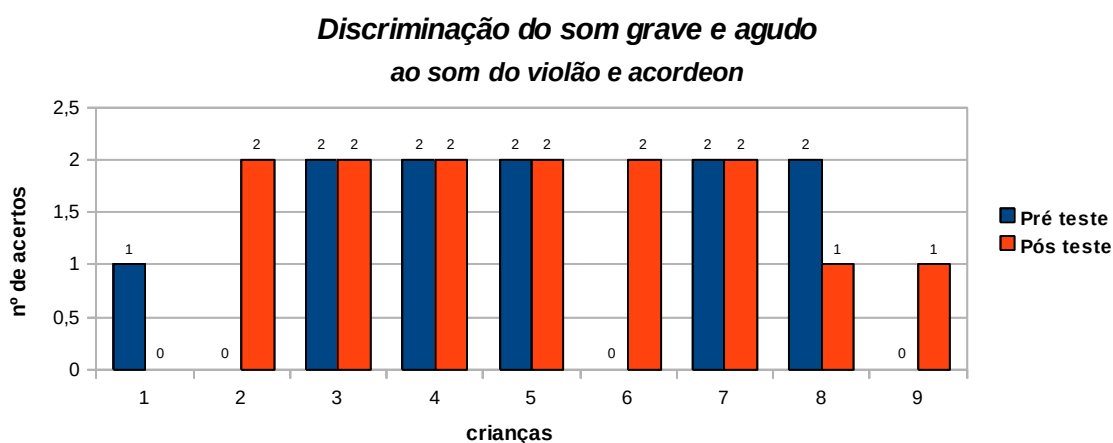


Figura 1: Número de acertos das crianças quanto à discriminação do som grave e agudo ao som do violão e do acordeão.

Os dados mostram que cinco crianças conseguiram discriminar os dois sons, uma criança um som e três crianças não souberam nenhum som, no pré teste. No pós teste, os dados mostram que seis crianças souberam discriminar os sons nos dois instrumentos, duas souberam identificar apenas um som em cada instrumento e apenas uma não soube identificar nenhum som.

Identificação do som forte e fraco no chocalho

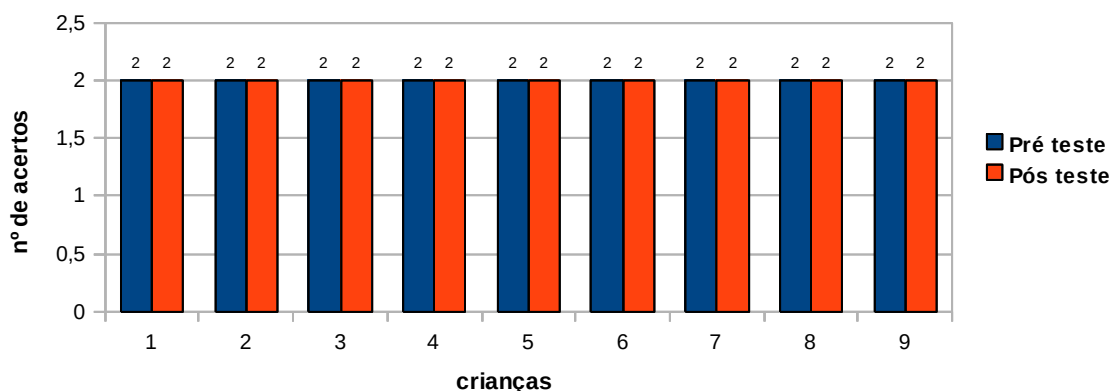


Figura 2: número de acertos das crianças quanto à identificação do som forte e fraco ao som do chocalho.

Quanto á identificação dos sons fortes e fracos, todas as crianças souberam diferenciar esses sons nas duas etapas de testes.

Fala das notas musicais

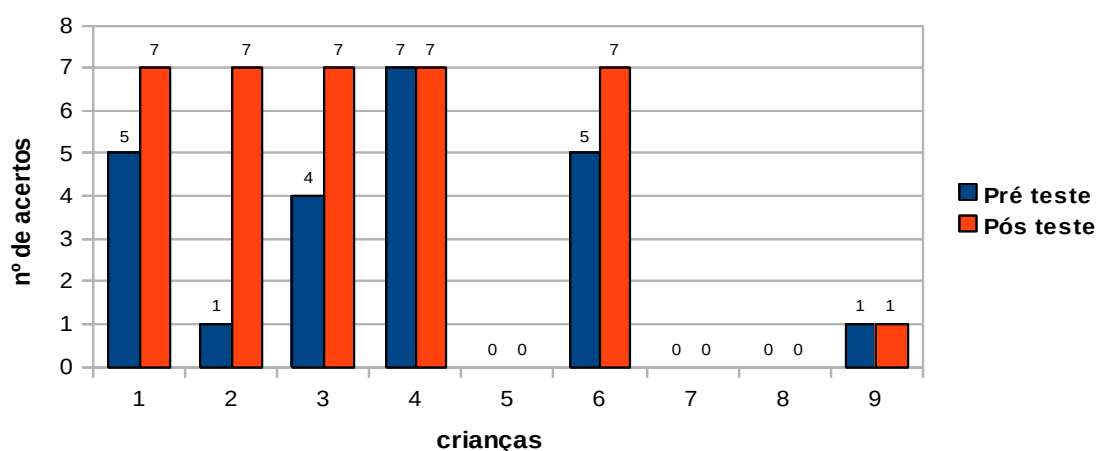


Figura 3: conhecimento das crianças quanto às notas musicais.

Os dados mostram que uma criança soube dizer todas as notas musicais, duas souberam cinco notas, uma soube quatro notas, duas souberam uma nota e três crianças não souberam dizer nenhuma nota no pré-teste. No pós-teste, cinco crianças conseguiram dizer as sete notas musicais, uma disse somente uma nota e três não souberam dizer nenhuma.

Identificação do som do instrumento tocado via CD room

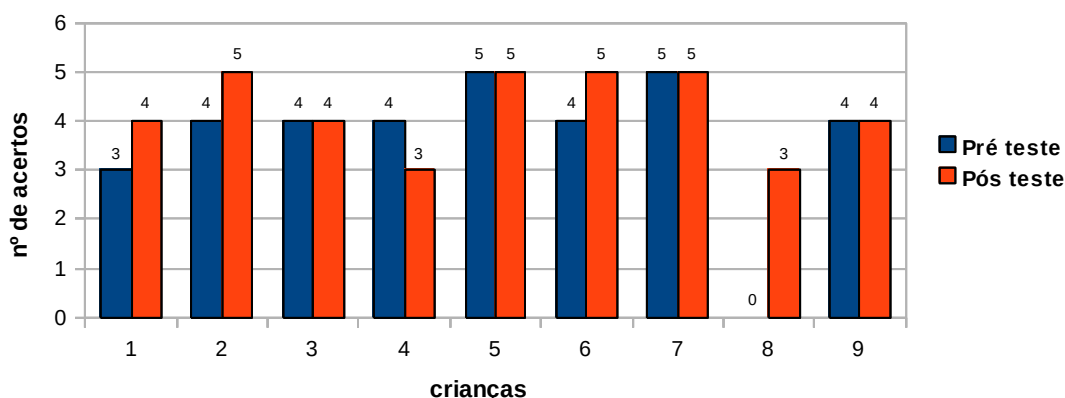


Figura 4: reconhecimento que as crianças tiveram quanto à identificação dos sons dos instrumentos tocados.

Duas crianças conseguiram identificar os cinco instrumentos tocados, cinco identificaram quatro instrumentos, uma criança identificou três instrumentos e uma criança não soube identificar nenhum no pré-teste. No pós-teste, todas as crianças souberam identificar no mínimo três instrumentos, quatro crianças identificaram cinco instrumentos, três crianças quatro instrumentos e duas crianças três instrumentos.

Repetição dos ritmos

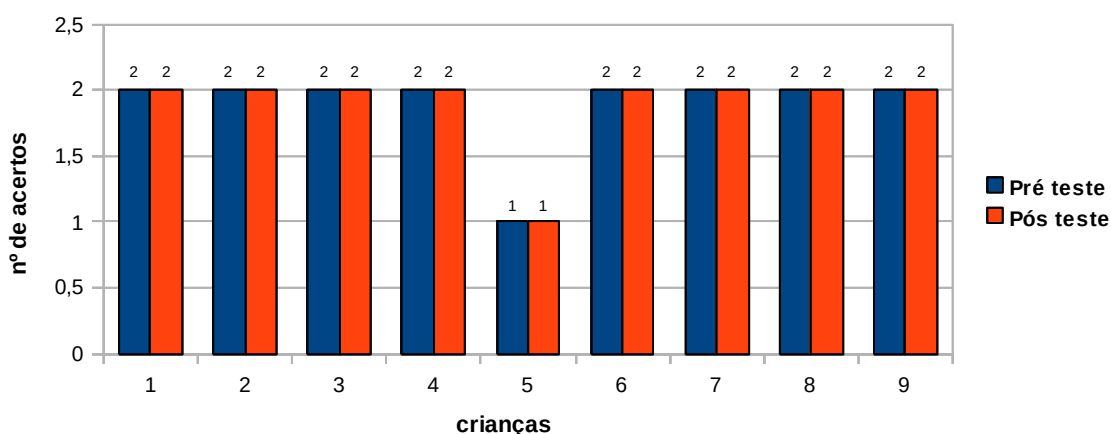


Figura 5: número de acertos que as crianças conseguiram ao repetir os ritmos

Os dados mostram que a maioria das crianças (oito delas) conseguiu repetir corretamente e apenas um conseguiu repetir somente um ritmo, esses mesmos resultados mantiveram-se no pós-teste.

DISCUSSÃO

Ao se realizar a comparação dos dados das crianças quanto ao repertório musical inicial e pós-intervenção, nota-se que algumas delas já apresentavam algum conhecimento musical.

Os dados nos fornecem evidência de que as crianças obtiveram uma melhora no seu repertório. Na figura 1, quanto à discriminação do som grave e agudo no violão e no violão e acordeão, podemos perceber a considerável mudança ocorrida. Antes da intervenção cinco crianças conseguiram discriminar os sons, uma criança apenas um som, e três nenhum som. Após a intervenção seis das nove crianças que participaram conseguiram discriminar os dois sons, duas discriminaram um som, como vemos após a intervenção, e uma não soube identificar nenhum som musical.

Na figura 2, a identificação do som forte e fraco no chocalho se manteve, antes da intervenção todas as crianças souberam identificar qual era o forte e qual era o fraco, após a intervenção os dados foram os mesmos.

Na figura 3, nota-se que, após a intervenção, cinco crianças souberam dizer todas as notas musicais, algumas não conseguiram dizer nenhuma nota. As crianças alegavam ter esquecido o nome delas. Mas em comparação ao levantamento realizado antes da intervenção, houve melhora no repertório delas, pois antes da atividade desenvolvida uma criança soube as setes notas musicais, outras souberam cinco ou quatro notas, ou apenas uma, também houve criança que não conseguiu dizer nenhuma nota.

O que chama a atenção nos dados é que as mesmas crianças que no levantamento inicial não souberam dizer nenhuma nota ou apenas uma, após a intervenção, tiveram os mesmos resultados. As crianças 5, 7 e 8 não souberam dizer nenhum nota em momento algum (tanto antes como depois da intervenção) e a criança 9 apenas disse uma nota musical nos dois momentos dos levantamentos. Aqui no caso dessas crianças talvez fosse necessário pensar em alguma outra estratégia para que essas crianças adquirissem o repertório do nome das notas musicais.

Na figura 4, quando as crianças tiveram que identificar o som do instrumento tocado, antes da intervenção, com exceção da criança 8, as demais conseguiram identificar no mínimo três sons de instrumentos. Após a intervenção, todas as crianças



apresentaram progresso no repertório, as que menos identificaram sons de instrumentos conseguiram diferenciar três sons.

Na figura 5, os dados mostram que as crianças mantiveram os mesmos números de acertos após a intervenção quanto à repetição correta dos ritmos, oito crianças souberam repetir os ritmos e apenas a criança 5 conseguiu apenas um ritmo.

O ritmo é um princípio vital, todas as atividades humanas são ritmadas: o batimento cardíaco, a respiração, a fala, etc. Devemos propiciar as crianças oportunidades de sentir e agir ritmicamente à música levando-a a marchar, dançar, bater palmas, tocar instrumentos simples, cantar, etc. A atividade rítmica desenvolve a coordenação do corpo e - o que é muito importante - a apreciação pela música.

Os dados obtidos após a intervenção evidenciam uma melhora significativa no repertório musical dessas crianças. De acordo com a professora da classe, também houve ganho quanto à interação entre as crianças, bem como o desenvolvimento da linguagem. A mãe de uma criança também se mostrou surpreendida com seu filho, pois, segundo ela, a criança era muito fechada e não gostava de cantar e conversar, mas que dentro de algumas semanas a criança passou a cantar as músicas que lhe eram ensinadas, e até mesmo as notas musicais. A mãe chegou a agradecer por seu filho estar participando de um projeto envolvendo música na escola.

Conforme Howard (1984), “a atividade musical exerce, em razão do valor genérico das faculdades que desperta, uma influência sobre a totalidade do comportamento na vida”. Para o mesmo autor o ser humano recolhe inúmeras impressões nos seis primeiros anos de vida, bem mais numerosas das que haverá de recolher, apesar de todos os esforços em todo o resto de sua existência.

A professora também relatou que eles passaram a prestar mais atenção e que quando não era dia de encontro, elas pediam para cantar músicas que tinham aprendido no dia ou semana anterior. “Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (GAINZA, 1988).

Pesquisas afirmam que “crianças até os seis anos estão receptivas a diferentes tipos de aprendizagem”, não que depois elas não irão aprender, mas é necessário prepará-las com esta idade, portanto é a hora exata para trabalhar com música, despertando assim o gosto e o prazer pela mesma.

Como se pode perceber, a música tem sim um papel fundamental e importantíssimo para auxiliar vários aspectos do desenvolvimento infantil, como a



interação social, a linguagem, comunicação, etc. Assim “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS apud PONTES, 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 mai. 2011.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação *Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, Volume 3: Conhecimento de Mundo.

BRASIL. (2008). *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 16 mai. 2011.

BRÉSCIA, V. L. P. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.

BRITO, Teca Alencar de. (1998). “Música”. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 13. Brasília, MEC/SEF. p. 45-79.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, C. J. (2005). A Importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista Recre@rte*, n. 3 Junho.

FERREIRA, A. B. H. (2004). *Minidicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Curitiba: Posigraf.

GAINZA, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.



GAMBA, A. P. (2004). Alto e bom som. *Páginas Abertas*. São Paulo, v. 29, nº 20, jun/jul. p.26-35

GOMES, N. R.; BIAGIONE, M. Z; VISCONTI, M. (1998). *A criança e a música*. 2. ed. São Paulo: Fermato.

HOWARD, W. (1984). *A música e a criança*. 4. ed. São Paulo: Summus.

PAPALIA, D. E. (2006). *Desenvolvimento humano*. Desenvolvimento Pré-Natal. Porto Alegre: Artmed.

PONTES, E. G. (2008). *Ao som da música*. Revista do Professor. Porto Alegre.

STAVRACAS, I. (2008). *O papel da música na educação infantil*. Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo.

WEIGEL, A. M. G. (1988). *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup.



NEGOCIANDO A PERSPECTIVA DO OUTRO NO JOGO DE REGRAS RUMMIKUB

Gisele Bueno de Farias Rebeiro – UEL

giselebfr@hotmail.com.br

Francismara Neves de Oliveira – UEL

francismara@sercomtel.com.br

INTRODUÇÃO

O artigo objetivou analisar por meio das condutas lúdicas de jogadores do jogo Rummykub, o egocentrismo e a reciprocidade como constituintes da tomada da perspectiva do outro, na relação inter pares. A problemática estudada foi ancorada nos aportes teórico-metodológicos de Jean Piaget e Robert Selman e definiu-se como a negociação da perspectiva do outro no contexto de um jogo de regras (Piaget, 1973; 1983 1994; Selman, 1980).

Na compreensão do papel da interação social na construção cognitiva, os aspectos interindividuais e intraindividuais são analisados paralelamente e explicam tanto a vida do homem em sociedade quanto a estruturação do pensamento no indivíduo. A interação social é, pois um fator importante à construção cognitiva e por isso é compreendida como uma necessidade do processo de constituição da lógica uma vez que o sujeito é convidado constantemente à resolução de conflitos impostos nas interações com os objetos de conhecimento, com o outro e consigo mesmo (Turiel, Enesco & Linaza, 1989; Macedo, 1994; Tortella, 2001; Oliveira, 2005; Macedo & cols, 2009; Garcia, 2010).

Da ação prática irreversível à coordenação das ações interiorizadas, há um processo de construção sócio-cognitiva acontecendo gradativamente. Assim sendo, o progresso lógico implica diretamente na socialização do pensamento. A interação social apresenta aos participantes, situações que requerem coordenações de suas próprias ações ou confrontação de seus pontos de vista, o que pode desencadear modificações na estruturação cognitiva individual. Dito de outro modo é possível reconhecer a fecundidade das interações sociais na estruturação cognitiva do indivíduo, provocando a superação gradativa de contradições e o estabelecimento de coordenações.



Selman (1980) enfatizou os níveis de pensamento das crianças e adolescentes considerando a perspectiva própria, em relação ao outro e a este processo denominou Tomada de Perspectiva Social (TPS). A observação deste processo nas crianças e adolescentes foi realizada por meio de jogos denominados sociais, caracterizados por envolver situação de interação inter pares e dilemas morais. Para compreender as relações sociais que o sujeito estabelece Selman argumenta que na compreensão da criança acerca dos outros, dos relacionamentos sociais em geral, está implicado seu nível de desenvolvimento cognitivo, da forma como é descrito por Piaget. Por esta relação, Selman chegou à elaboração de níveis de capacidade de assumir a perspectiva alheia, considerando os conceitos de egocentrismo, descentração e cooperação ou reciprocidade da teoria de Piaget. Esta relação é discutida por vários autores e em todos há a referência à consideração dessas relações nos processos de desenvolvimento e escolarização da criança e do adolescente (Tortella, 1996; 2001; Lukjanenko, 2001; Bee, 2003; Fontes, 2004; Oliveira, 2005).

Na proposta de Selman (1980), são apresentadas algumas categorias ou níveis de adoção de papéis que demonstram como a criança, à medida que avança nesses estágios, passa a distinguir melhor seu ponto de vista do ponto de vista dos outros, sua perspectiva, da perspectiva do outro. Ressalta o autor que esta consideração evoca a compreensão de que o nível estrutural e o nível de orientação funcional (estrutura e funcionamento) são dois lados de uma mesma moeda - o desenvolvimento interpessoal. Passamos neste momento de nossa análise a elucidar os níveis de adoção de papéis propriamente ditos, do modo como Selman (1980) os concebe.

Par e passo com a idéia de tomar a perspectiva do outro como referência na resolução de conflitos ou desafios cognitivo-sociais, encontramos os conceitos piagetianos de egocentrismo e reciprocidade que se apresentam como pólos de um mesmo continuum de desenvolvimento. E por que consideramos importante elucidá-los aqui? Em primeiro lugar porque se relacionam com o conceito de tomada de perspectiva aqui discutido. Em segundo lugar porque ao tratarmos do jogo, essas relações se encontram implícitas em alguns momentos e explícitas em outros. O jogo por sua heurística cria um contexto favorável à manifestação dessas condições do indivíduo no processo de interação com o outro. Em alusão ao ambiente de jogo Macedo (2009) comenta:

O jogo no contexto de uma partida é um exercício de compreender, de fazer coordenações inferenciais, de tomar consciência de procedimentos, de construir



estratégias, de formular um conhecimento sobre o próprio jogo e as formulações ou explicações que autorizam ou dão significação as jogadas (p.50).

Esse conjunto de relações, de coordenações suscitadas pelo jogo evidenciará em que medida o pensamento e as ações do sujeito encontram-se permeadas pelo egocentrismo e pela reciprocidade ou cooperação. Egocentrismo no aporte teórico que subsidia nosso trabalho é compreendido como a indiferenciação de perspectivas ou confusão do ponto de vista próprio com o de outras pessoas, ou da ação das coisas e das pessoas com a própria atividade Piaget (1973; 1993; 1994).

O papel da descentração no processo de desenvolvimento foi estudado como condição progressiva de tomada de consciência das próprias ações situando a própria perspectiva num conjunto de outros possíveis pontos de vista, no qual não há mais o predomínio ou privilégio da própria perspectiva, mas a aceitação de que ela figura como uma dentre as demais. A descentração está diretamente relacionada aos mecanismos de auto-regulação em busca de estados de equilíbrio em que um erro pode ser inversamente anulado pelo erro inverso, o que atende a necessidade de transformação do que é definido como coordenação egocêntrica para uma coordenação descentrada (Piaget, 1973; 1976; 1978; 1983; Montangero & Maurice-Naville, 1998).

É interessante observarmos que a impossibilidade de descentrar o pensamento é um limitador à evolução do mesmo. O desenvolvimento orienta-se justamente na direção do rompimento com as falsas certezas próprias às centrações prévias, o que implica deslocar seu centro, comparar as próprias ações entre si e com as ações das demais pessoas. Justamente por depender de sucessivas descentrações e coordenações é que o desenvolvimento atinge a reversibilidade. Essas coordenações são paralelamente individuais e sociais, pois engendram estruturas mentais e mecanismos internos de construção ao mesmo tempo em que implicam em reciprocidade interindividual, própria à cooperação.

A cooperação ou reciprocidade das relações está diretamente relacionada à capacidade de descentrar, o que permite ao indivíduo, o ajuste de seu pensamento ou ação, à ação e pensamento dos outros, a partir de relações recíprocas entre os indivíduos que cooperam. É definida como sendo toda e qualquer relação existente a partir de um par, sem que nesta relação interfira qualquer elemento de autoridade de um sobre o outro ou posição de prestígio de um ou mais envolvidos.



Cooperação e equilíbrio são constructos compreendidos na teoria como interdependentes na produção do respeito mútuo, reciprocidade e autonomia na interação entre pares. Neste sentido constituem elementos de um mesmo processo de desenvolvimento e revelam a passagem para equilíbrios melhores em relações contínuas parte-parte e partes-todo nas relações que se estabelecem entre os indivíduos e entre aquelas que se constituem processos internos de desenvolvimento.

PROCEDIMENTOS

O estudo de configuração qualitativa, na modalidade de estudo descritivo investiga uma situação em que estão envolvidos 8 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Londrina-PR que freqüentam um programa do governo estadual denominado Sala de Apoio à Aprendizagem. De acordo com Gil (2008) a pesquisa qualitativa é descritiva, ou seja, os dados são recolhidos sem a preocupação com a quantificação e sua análise deve respeitar a forma em que foram registrados.

INSTRUMENTOS

Para atender ao objetivo proposto, foram empregados dois instrumentos: um indicador de aspectos sociais, cognitivos e afetivos na relação com o aprender construído por Oliveira e Macedo (2009) e o jogo de regras Rummikub.

1. Indicadores de Resiliência em escolares: aspectos sociais, cognitivos e afetivos (Oliveira & Macedo, 2009).

No presente artigo, apresentamos os dados coletados por meio deste instrumento, somente no que concerne aos aspectos sociais da resiliência entendidos por nós como tomada da perspectiva do outro. Este instrumento preenchido pelo professor objetivou proporcionar uma percepção geral das condutas predominantes dos alunos em suas atividades escolares. Os indicadores sociais permitiram identificar como o aluno lidava com as questões conflituosas próprias da interação entre pares. Os itens enfatizavam a capacidade de enfrentamento diante de um desafio, a condição do aluno de tomar iniciativa de aproximação dos colegas, a capacidade de reconhecer a perspectiva do outro, descentrando-se da sua própria e ainda a condição de cooperar quando em situação de interação com pares. Em todos esses itens o professor foi convidado a assinalar a graduação correspondente ao que predominava na conduta do aluno.

2. Jogo de Regras Rummikub

O Jogo é composto por dois conjuntos formados por peças numeradas de 1 a 13, em quatro cores diferentes (azul, laranja, vermelho e preto). Existem ainda dois curingas, representados por duas ‘carinhas’, que exercem a função de substituição da peça faltosa à formação da série, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura1. Conjunto de peças do Rummikub

O objetivo do jogo é esvaziar o tabuleiro descartando todas as peças. Nesse momento, o jogador que esvazia seu tabuleiro deve dizer “Rummikub”. Caso se esqueça de dizer lugar, perde o direito à batida. Cada jogador inicia com 14 peças escolhidas sem que se possa vê-las. Devem organizar previamente seus tabuleiros em séries por três tipos de agrupamento: três peças de mesmo número e de cores diferentes, ex. 333 (sendo um preto, outro azul, outro laranja); quatro peças se uma das cores for repetida; ou ainda no mínimo três peças sendo que são sequências de números, mantendo-se a cor. Ex.456 (todos vermelhos). As peças após serem baixadas na mesa podem ser apropriadas por qualquer um dos jogadores para constituir novas jogadas como rearranjos entre as séries.										0	1	2	3
										0	1	2	3
										0	1	2	3
										0	1	2	3
										0	1	2	3
										0	1	2	3
										0	1	2	3

O registro dos dados do jogo foi feito por meio de filmagem e relato em protocolo construído pelas pesquisadoras que simulava no papel os tabuleiros dos jogadores, bem como a movimentação de suas peças ao longo do jogo. A análise dos



dados adotou os critérios de adoção da perspectiva, de Selman (1980). Entretanto cabe ressaltar que na amostra do presente estudo as idades dos participantes variavam entre 10 e 12 anos, e que, portanto, são considerados os níveis de adoção da perspectiva 1, 2 e 3, correspondentes à idade aproximada dos alunos da amostra.

Nível 1: Diferenciação e Perspectiva Subjetiva (idades compreendidas aproximadamente entre 5 e 9 anos)

Tomada da Perspectiva: Subjetividade. Estados subjetivos do outro são interpretados (vistos, percebidos) pela simples observação física. A explicação das perspectivas é concebida de um único modo, em termos unilaterais. A depender do impacto que uma determinada perspectiva tem sobre a ação, de forma simplista a relação entre as perspectivas e a causalidade interpessoal, é percebida pelos participantes deste nível. Por exemplo, a crença de que um presente faz qualquer pessoa feliz. Percebe-se neste nível que não há compreensão de duas formas de reciprocidade. Isto é limitado pela centração da criança nos aspectos físicos. Se uma criança bate, a que apanhou bate de volta. Para os participantes deste nível, os indivíduos respondem a uma ação sempre com uma ação semelhante.

Nível 2: Auto-reflexivo. Segunda-Pessoa (idades compreendidas aproximadamente entre 7 e 12 anos)

Tomada da perspectiva: Recíproca. Diferenças são vistas relativizadamente. Há reciprocidade de pensamentos e sentimentos, e não meramente de ações. O sujeito neste nível formula, percebe a si mesmo em outras bases e realiza o que outros fariam se estivesse na mesma situação. No restrito termo da lógica automática, a criança agora vê infinitas possibilidades de retorno da tomada de perspectiva (Eu sei que ela sabe que eu sei que ela sabe etc.). A realidade distinta significa que eles mesmos podem convencer os outros com suas concepções, inclusive tendo compreensão da exatidão e limites internos da perspectiva do outro. A evolução própria deste nível permite que os participantes percebam que as duas partes envolvidas no conflito, o estão psicologicamente, e que, justamente por essa razão, a solução deve atender aos dois envolvidos.



Nível 3: Terceira-Pessoa (idades compreendidas aproximadamente entre 10 e 15 anos)

Tomada de Perspectiva: Mútua. A perspectiva de uma terceira-pessoa permite mais do que a tomada de outra perspectiva sobre si mesmo. De fato, incluem simultaneamente e coordenadamente, as perspectivas do self e dos outros e, desse modo, o sistema, ou situação, bem como todas as partes que o compõem, são vistos da ótica da terceira-pessoa ou da generalização de outras perspectivas. Isto é permitido neste nível porque o adolescente possui uma capacidade mais elevada de abstração, o que favorece a interação interpessoal, a simultaneidade e as coordenações mútuas de perspectivas (e as interações entre estas coordenações de perspectivas) tanto no que diz respeito a si mesmo, quanto em relação aos outros. Pensando sobre este assunto, neste nível se vê a necessidade da coordenação recíproca das perspectivas e a crença na satisfação social, compreendendo ou resolvendo as relações que devem ser mútuas e coordenadas para serem genuínas e efetivas. A opinião dos adolescentes sobre relacionamentos neste nível, diz respeito a como os sistemas são colocados e em quais problemas e experiências há partilha mútua.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O primeiro instrumento usado na coleta de dados permitiu que aspectos sociais pudessem ser apreendidos das condutas mais frequentes dos alunos participantes de nosso estudo, em situações de aprendizagem. Para isso, o professor de matemática da sala de apoio respondeu ao instrumento que continha três eixos de investigação (cognitivo, social e afetivo). Neste artigo apresentamos apenas os dados relativos aos aspectos sociais que consideramos relacionados ao aprender: a capacidade de enfrentamento do aluno diante de um desafio advindo da relação com o outro, iniciativa de aproximação dos colegas, reconhecimento de uma perspectiva diferente da sua e cooperação. O quadro a seguir revela a frequência em cada ocorrência e indica o que é tido como predominante na conduta dos participantes quando diante de situações de interação com o outro na sala de aula.

Quadro 1. Aspectos sociais da tomada da perspectiva do outro

são sempre negociadas.				
Nada Cooperativo				1
Muito Pouco Cooperativo				1
Pouco Cooperativo				1
Razoavelmente Cooperativo				3
Bastante Cooperativo				2

Fonte: As autoras

Os dados indicaram que predominantemente os alunos apresentam maior dificuldade que assertividade quando se trata da condição de enfrentamento diante de um desafio. Esta capacidade é importante, pois favorece a independência e autonomia de ações. No referencial teórico que adotamos, a ausência dessa capacidade é lida como resultante da dificuldade de descentrar, de assumir outros pontos de vista e da necessidade egocêntrica no enfrentamento do conflito. É interessante observar que embora tenham maior dificuldade de enfrentamento diante do desafio, freqüentemente ou em boa parte das vezes buscam ativamente a aproximação dos colegas. Isto confirma a relação que fazemos com o egocentrismo do pensamento, pois nos parece garantida a necessidade de troca, o prazer que a companhia do outro possibilita, a condição de interagir, de pertencer ao grupo, entretanto, quando é desse outro que advém o desafio, nem sempre se lida bem com isso. O outro está a serviço do desejo egocêntrico.

Dos oito alunos que constituem a amostra de nosso estudo, seis são informados como reconhecendo a perspectiva do outro algumas vezes ou em boa parte das vezes. Esse dado indica um processo gradativo de reconhecimento do outro como parte constituinte de si mesmo e a adoção de papéis ou tomada de uma perspectiva distinta da sua em processo. Nos dados oriundos das condutas dos alunos no jogo, esse aspecto se confirma e a oscilação se manifesta, alternando momentos de egocentrismo e de descentração na conduta lúdica.



Como a condição de adotar a perspectiva do outro é constituinte da cooperação que neste referencial significa co (operar) ou operar junto, conjuntamente e, operar junto com o outro implica necessariamente que não prevalecerá a opinião de um ou de outro, mas será preciso ajustamento, troca, é compreensível que assim como no item anterior, os participantes em sua maioria tenham sido classificados como razoáveis e não tão bons na capacidade de cooperar. A cooperação é fruto de reciprocidade que é construída nas relações de troca desde uma dupla e se amplia para todas as formas de relação interpessoal e, em todas elas convida o sujeito a descentrar de seu ponto de vista e adotar novas formas de pensamento (Oliveira, 2005).

Apresentamos a seguir alguns fragmentos de procedimentos e estratégias dos jogadores por meio dos protocolos de jogo. Os protocolos exemplificam aspectos da tomada da perspectiva do outro, encontrados neste contexto e extraídos das sessões avaliativas realizadas após as sessões e de aprendizagem do jogo. O protocolo 1, abaixo descrito, se refere à primeira partida avaliativa disputada entre dois jogadores denominados aqui A1 (12anos e 10 meses) e A2 (11anos e 9 meses), ambos do 6º ano do Ensino Fundamental. (O símbolo ☺ significa o uso do coringa).

Fragmento 1- Predomínio da centração e egocentrismo nas jogadas e nas interações interpares. Perspectiva de nível 1.

Conforme indicam as características do nível 1, as perspectivas são percebidas de forma simplista, sem articulação entre elas e o conflito cognitivo que advém tanto do jogo em si, com seus desafios, quanto da intervenção do parceiro. Nesse caso, a perspectiva é unilateral, desarticulada das ações que produziram o impasse. Observemos o protocolo a seguir:

Na primeira jogada da 1ª sessão avaliativa, A1 ainda não coordena as regras e critérios do jogo e abaixa uma sequência de números diferentes com cores diferentes **7 8 9**(sendo o 7 azul, o oito preto e o nove vermelho), sequência que seria possível desde que as peças fossem de cores iguais. Apenas retirou a sequência da mesa quando foi avisado pela pesquisadora, pois o jogador A2 também não observou. Nesta jogada não houve consideração da cor, apenas da sucessão na sequência.

Na mesma partida A1 baixou **9 8 7 6** (todos de cor vermelha, o que atende à regra, em ordem decrescente). Neste momento, o jogador A2 contestou a jogada do

parceiro avisando que deveria ser **6 7 8 9** , então A1 modifica a ordem dos números na mesa. A1 baixou também um grupo com o curinga **4 4 @**(sendo 4 vermelho, 4 preto e curinga vermelho).A figura a seguir representa o que acabamos de comentar.

Figura 2. Partida representativa entre A1 e A2

N da jogada	Organização do tabuleiro (A1)	Jogada	Mesa
1	4 4 @ 11 5 6 1 2 9 8 7 7 8 9	d c:7 8 9 4 4 @ 6 7 8 9 c p: compra d c: descarte	44@ 9876 7 8 9

Fonte: As autoras

Os dados apresentados demonstram a dificuldade de coordenação dos observáveis do jogo. Predomina a centração em um ponto de vista ou possibilidade no tabuleiro enquanto as demais são ignoradas, o que limita o jogo do ponto de vista cognitivo. O egocentrismo e a centração evidentes na conduta descrita pelo sujeito A1 em sua jogada é análoga à impossibilidade de coordenar pontos de vista, representada na intervenção que A2 faz no jogo do parceiro. A ausência da condição de perceber que 9876 e 6789 são modos diferentes de arranjar a mesma sequência (ordem crescente ou decrescente) demonstra a centração egocêntrica e localiza os sujeitos A1 e A2 no nível 1 da coordenação da perspectiva neste momento de jogo. Tanto o é que A1 não



questiona o parceiro quando este pede a inversão da ordem decrescente para crescente na sequência realizada. Ele acata sem coordenar essa nova informação à anterior e sem perceber que isto não acarreta qualquer mudança efetiva no jogo.

Fragmento 2 – Evolução qualitativa no nível 1 de tomada de perspectiva social e cognitiva.

Para exemplificar a evolução qualitativa, elegemos o jogo de A2 na terceira sessão avaliativa. A mesma falta de coordenação pode ser observada em outra jogada na qual A2 tendo várias possibilidades, não as coordena e a centração em uma única perspectiva impede descartes mais significativos para atingir o propósito do jogo.

Na jogada 22 da terceira sessão avaliativa, A2 está com o **12** e **13** (pretos) e não vê a possibilidade de colocá-los na sequência **9 10 11** (pretos), isso revela a ausência de articulação das peças do tabuleiro com a mesa. No entanto abaixa o **8** (preto) que havia comprado na jogada 20. Ele se preocupa em articular a peça que comprou e não a que já possui no tabuleiro, ou seja, demonstra o egocentrismo por não ver a perspectiva na mesa de aumentar a sequência **8 9 10 11** (sendo todos pretos) com o **12** e **13** (ambos pretos) que possui. Porém na mesma jogada articula a peça **11**(preto) da sequência e coloca no grupo **11 11 11** (sendo 11 preto, 11 azul e 11 vermelho). Percebemos que o jogador nesta situação não considera a relação com o todo, ou seja, tabuleiro, mesa, compra, descarte. Nesta jogada A2 ainda teria a possibilidade de deslocar do grupo **11 11 11 11**(sendo 11 preto, 11 azul, 11 vermelho, 11 preto)o **11** para a sequência **9 10 @** colocando o **11** no lugar no curinga e podendo baixar do tabuleiro o **13**.

Figura 3. Partida representativa entre A1 e A2

Número da jogada	Organização do tabuleiro (A2)	Ordem da jogada	Mesa

			9 9 9 <u>8</u> 9 10 11 9 10
	3 2	@	
	13 1 13 6		12345 44 4 11 11 11
2	2 8 12 8	Dc: 8	<u>11</u>
			8 9 10

Fonte: As autoras

Observar os sujeitos em situação de jogo é interessante, pois revela que em um mesmo jogo é possível que as jogadas e estratégias empregadas pelos parceiros sejam diferenciadas em sua qualidade, ainda que sejam classificados no mesmo nível de coordenação das perspectivas, como é o caso de A1 e A2. Embora ainda não coordene todas as possibilidades de jogo, A2 elabora corretamente as seqüências ao contrário de A1 (ver figura 2), não coordena as regras e considera a seqüência, mas ignora as cores nesta montagem. Registramos esta observação para ratificar as discussões teóricas já anunciadas, a respeito da evolução contínua nos procedimentos e na estrutura de pensamento dos sujeitos em situação de desafio social e cognitivo, como aqueles que o jogo engendra (Oliveira, 2005; Oliveira & Brenelli, 2009).

Fragmento 3 – exemplificação de condutas características de nível 2 da perspectiva social e cognitiva.

A perspectiva de nível 2 é caracterizada por maior coordenação do jogo de suas possibilidades, das articulações entre jogadores e seus jogos e os jogos do outro, o pensamento do outro aplicado ao seu jogo e a dinâmica resultante dessas coordenações. Coordenar tantos possíveis não é uma tarefa fácil. Isto indica articulação de diferentes pontos de vista, distintos observáveis, portanto níveis mais aprimorados de tomada da perspectiva do outro. As coordenações é que permitem ao jogador considerar que o deslocamento só deve ser utilizado se for para auxiliar na jogada e não apenas para modificar os arranjos espaciais na mesa sem nenhum fim imediato que resulte em pelo menos uma peça eliminada de seu tabuleiro. Analisemos este fragmento apresentado.

A7 na jogada 30 da 4ª sessão abaixou **2 e 4** (vermelho) do tabuleiro e fez um deslocamento da peça **3** (vermelho) da mesa para completar a seqüência. Nesta jogada A7 teria mais uma possibilidade que seria a de retirar o **10** (azul) da seqüência **10 11 12 13** (azuis) colocar no grupo **10 10 10**, retirar o **10** (preto) e o **9** (preto) do grupo **9 9 9 9 9**, descer do tabuleiro o **11** e formar **9 10 11**, aproveitando melhor a jogada. Constatamos a dificuldade de A7 em descentrar as suas ações. Na mesa tinha uma seqüência de **7 7 7 7** A7 pegou o **7** (vermelho) e colocou na seqüência **7 8 9 10** (vermelho). Seu parceiro, A8 deu risada e disse que ele não fez nada. A7 disse para A8 “só para fazer alguma coisa”, ou seja, também reconhece que sua ação sobre a mesa não acrescenta nada novo nem para a mesa, nem para sua forma de jogo.

Figura 4. Partida representativa entre A3, A4, A5 e A7

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A7)	Jogada	Mesa
30	4 2 11 12 13 1 5 6	Dc: 2 4	12☺ 3 4 5 33 33 <u>2 3 4</u> 7 7 7 7 222 345 9 9 9 9 9 7 8 9 10 101010 345678 101112 13

Fonte: As autoras

Fragmento 4 - Conflito sócio-cognitivo e contestação do pensamento e procedimento pela intervenção do outro – Perspectiva de nível 2.

Na jogada 38 da quarta sessão no momento de A7 jogar, a mesa apresentava a sequência **3 4 5 6 7 8 9** de peças vermelhas, A5 apenas separou a sequência em duas **3 4 5 6** e **7 8 9** e disse ao parceiro: “pode passar”, indicando que já havia jogado. O jogador A5 já conhecia as regras, pois além das 3 sessões de aprendizagem, esse lance aconteceu na quarta sessão avaliativa, portanto no 7º dia de contato do jogador com o jogo. Como A7 não queria adquirir mais uma peça para o seu tabuleiro e não viu a possibilidade de descarte das peças que tinha em mãos, tentou burlar a regra. Neste protocolo constatamos que o jogador A7 teria possibilidades de descarte tais como deslocar o **10** (azul) da sequência **10 11 12 13** (sendo todos azuis) para o grupo **10 10 10** ficando **10 10 10 10**, retirando o **10** (preto), o **9** (preto) do grupo **9 9 9 9 9 9** e baixar o **11** (preto) formando **9 10 11**. Mais uma possibilidade era possível: descartar o **5** (vermelho) na sequência **6 7 8** ou mesmo fazendo um novo rearranjo das sequências, **3 4 5 6** e **7 8 9** deslocando o **6** para a sequência **7 8 9**, ficando **6 7 8 9** dando a possibilidade de colocar o **5** ficando **5 6 7 8 9**. No momento em que ele falou para o colega seguir o jogo e diante do fato de que o colega não percebeu a manobra do parceiro, o conflito cognitivo e social foi oferecido pela pesquisadora que questiona: “você se lembra que pela regra do jogo, você agora deve comprar uma peça ou descartar uma peça que já tem?” Ele respondeu que havia comprado. O outro jogador pergunta que peça ele comprou e ele responde: “comprei o **9** vermelho” (o que não era verdade). Mas, percebendo que não havia como sustentar a afirmação, deu risada e então comprou uma nova peça.

Figura 5. Partida representativa entre A3, A4, A5 e A7

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (A7)	Jogada	Mesa
38	11 12 13 1 5 6 12	Cp: 5	6 7 8 1 2 @ 34 5

			7 7 7 7 7 7 7
			22 2 3 3 3 234 9 9 9 9
			9 9 7 8 9 10 10 10 10 3
			<u>4 5 6 7 8 9</u>
			3 4 5 10 11 12
			13 6 6 6

Fonte: As autoras

Este dado é muito rico para evidenciar o lugar do jogo na perspectiva piagetiana como um desencadeador de situações conflituosas. Por meio dos conflitos sócio-cognitivos o jogador é convidado a construir novas estratégias, elaborar novos planejamentos para suas ações, o que implica em regulações e reorganizações contínuas e progressivas (Macedo & cols, 2009).

O papel da pesquisadora neste contexto indica possibilidades de intervenção junto aos jogadores mediando seu jogo, introduzindo novos desafios cognitivos, afetivos e sociais e pode oferecer indicativos para a atuação do professor quando faz uso do jogo na sala de aula. Acatamos o posicionamento de que o jogo por sua estrutura, objetivos e regras engendra desafios, mas torna-se muito mais rico quando situações problematizadoras são introduzidas intencionalmente, planejadamente nas situações de jogo e servem para desencadear a descentração e a tomada da perspectiva do outro (Piantavini, 1999; Oliveira 2005).

Fragmento 5- Alternâncias entre condutas egocêntricas e descentração – tomada de perspectiva de nível 2.

O protocolo de outra dupla, apresentado a seguir, revela a presença de coordenação do tabuleiro com a mesa alternando-se com o egocentrismo predominante nas condutas.

Na jogada 50 da quarta sessão, no momento de A3 jogar, A4 interfere e pergunta a A3, (Você tem algum dois de qualquer cor?) A3 desceu apenas a peça 2

(laranja) na mesa e colocou no grupo **2 2 2** (azul, preto, preto) ficando **2 2 2 2** (azul, preto, preto e laranja). A3 tinha várias outras possibilidades de descer peças e fazer rearranjos. As novas perspectivas postas na mesa em função das jogadas dos colegas não são percebidas pelos jogadores. A4 centrado na sua única possibilidade estava inferindo e antecipando a possibilidade de que o jogador que jogasse antes dele, um 2 de qualquer cor no grupo **222** (sendo preto, preto, azul), ele iria ganhar o jogo, pois com mais uma peça 2 no grupo ele poderia pegar o **2** (azul) **2222** (preto, preto, azul e laranja) e a peça de seu tabuleiro que era o **1** (azul) e deslocar o **1** e **2** para a seqüência **3 4 5** da mesa como mostra o protocolo da jogada 52.

Figura 6. Partida representativa entre A3, A4, A5 e A7

o da jogada	Org anização do tabuleiro (A4)	Jogada	Mesa
2	1	Dc: 1	678 1☺2 345 2222 111213 777777 7 <u>1</u> 2345 91011 1212☺12 333 234 9 999 78910 666101010 3456 789

Fonte: As Autoras

Constatamos que A4 por meio da inferência e antecipação, mostrou coordenar esta jogada, fazendo um deslocamento da peça necessária para atingir o objetivo do jogo e ganhar a partida. Como em seu tabuleiro estava com a peça 1 e a mesa apresentava o jogo **3 4 5** e um grupo **2 2 2 2**, pois o último 2 foi colocado na jogada anterior, por antecipação. Ao questionar sobre a peça que estava esperando, revela seu pensamento que indicava a percepção da possibilidade de colocar o **2** na seqüência **3 4 5** ficando **2 3 4 5** e descartar a última peça **1**, vencendo o jogo.



Fragmento 6- Coordenação de perspectiva de nível 3

O nível 3 se caracteriza pela possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los nas escolhas que faz. Implica em jogo de conjunto no qual todas as peças são consideradas possibilidades e são articuladas na tomada de decisão ou elaboração da estratégia a ser empregada. O jogador deixa de atuar pela via de projetos parciais onde apenas algumas peças são coordenadas (nível 2) e passa a considerar as peças como partes interdependentes na constituição do todo.

É interessante percebermos que em uma mesma jogada podem se evidenciar estruturas de jogo diferenciadas. Esta é a riqueza da interação inter pares. O jogo de um dos parceiros pode ser mais elaborado e isso suscitar mudança no jogo do outro. A construção de estratégias mais elaboradas pode ser desencadeada e o pensamento aprimorado. O protocolo que apresentamos a seguir revela um jogo mais elaborado no caso de A8. Em nosso entendimento, A8 apresentou no momento do jogo, estrutura de nível 3 quanto à coordenação de perspectivas.

No protocolo abaixo A8 definiu o jogo na 5ª sessão, fazendo coordenações na mesa e eliminando suas peças do tabuleiro. Este protocolo permite constatar a presença de coordenação do tabuleiro com a mesa, assim como a descentração e o observável para as perspectivas postas na mesa em função das jogadas dos colegas. A8 descarta o **6** (laranja) na sequência **3 4 5** (sendo todos da cor laranja). Agrupou as duas seqüências de número 12, ficando **12 12 12** ☺ **12 12** (sendo das cores laranja, vermelho, preto, curinga, laranja, preto), retirou o **12** (laranja) e o **11** (laranja), da sequência **11 11 11 11** (sendo preto, azul, laranja, preto) e descartou o **10** (laranja) do seu tabuleiro, formando **10 11 12** (todos laranjas). Neste momento estava apenas com a peça 2 (azul) e para colocá-la na mesa, retirou o **3** (laranja) da sequência **3 4 5 6** (todos laranjas) deslocou para o grupo **3 3 3** (sendo vermelho, azul, vermelho) e retirou o **3** (azul). Retirou o **4** (preto) da sequência **1 2 3 4** ☺ (todos pretos e curinga vermelho) deslocou para o grupo **4 4 4** (sendo preto, vermelho e azul), ficando **4 4 4 4** (preto, vermelho, azul, preto), sendo assim pode retirar o **4** (azul) e formar **2 3 4** (todos azuis) e ganhar a partida.

Lembrando que a regra do jogo não permite abaixar 3 peças de números iguais com uma cor repetida, mas no rearranjo das jogadas, a regra permite deixar a cor repetida.

Figura7. Partida representativa entre A6 e A8

Nº da jogada	Org anização do tabuleiro (A8)	J ogada	Mesa
12	2 10 6	Dc: 6	99 99 1234 ☺ 33 33 <u>1212 12</u>☺ <u>1212</u> 5 6 7 444 1111 78 9 8910 11 11 <u>1111</u> <u>10 11 12</u> <u>2 3 4</u> 10 11 12 13 <u>34</u> <u>56</u> 66 6

Fonte: As autoras

As relações articuladas, organizadas por um planejamento prévio indicam as características do nível III da tomada de perspectiva do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O egocentrismo e a descentração na relação inter pares evidenciou-se na presente pesquisa, como constituinte da tomada de perspectiva do outro. Desencadeou a compreensão do processo gradativo de afastamento das posições próprias e das certezas oriundas da percepção distorcida do real para formas mais articuladas de pensamento e possibilidades de apropriação de pontos de vista distintos do seu. Foi possível perceber nas condutas dos jogadores do jogo Rummikub que vivenciando os desafios cognitivos e sociais presentes na estrutura do jogo o pensamento é convidado à transformação por sucessivas coordenações dos elementos envolvidos no jogo.

A atividade própria à construção do conhecimento implica na necessidade de confrontar o próprio pensamento e isto o jogo de regras possibilita tanto



na estrutura que engendra quanto nas possibilidades de trocas sociais que desencadeia. Por essa razão é possível compreender que na dimensão social o sujeito confirma ou contesta seu pensamento, o que constitui a interação social como um dos fatores, co-responsável na construção do conhecimento.

Entender o modo como sujeitos em processo de escolarização estabelecem acordo entre seu 'mundo interno' e os aspectos desequilibradores dos relacionamentos interpessoais se constitui importante temática de discussão suscitada para pesquisas futuras. Nosso estudo indicou que essa capacidade envolve a coordenação gradativa de condutas na compreensão dos problemas, sentimentos e intenções dos outros com os seus próprios e que progressivamente atingem a condição de balancear, equilibrar o 'peso' do interno (self) e do externo (relações interpessoais).

A indiferenciação própria do egocentrismo imprime um funcionamento típico que se traduz na confusão entre o ponto de vista pessoal e do outro, ou entre as atividades do sujeito e as transformações do objeto e constitui a intersecção entre aspectos cognitivos e sociais nas condutas que analisamos. Esta característica do pensamento está diretamente relacionada à dificuldade de descentração do pensamento. Há, na centração, portanto a impossibilidade de relativizar, de considerar outras perspectivas, coordenar pontos de vista. A adaptação do indivíduo ao meio social e ao meio físico implica na construção de um conjunto de relações coordenadas entre si por reciprocidade de diferentes pontos de vista, impedida pelo egocentrismo ou centração.

Como implicação pedagógica indicamos duas questões: o aprimoramento deste processo de construção da tomada de perspectiva deve ser incentivado nas proposições que fazemos aos alunos no processo de escolarização e a indicação do uso do jogo de regras na escola com o objetivo de favorecer esta construção.

REFERÊNCIAS

Bee, H.(2003). (9ª ed). *A criança em desenvolvimento*. (Adriana Veríssimo Veronese, Trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.

Fontes, A.E.H.G.T. (2004). *Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas , SP.



Garcia, H. H. G.O. (2010). *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.

GIL, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed). São Paulo, SP: Atlas.

Lukjanenko, M.F.S.P. (2001). *A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Macedo L. (1994). *Ensaaios construtivistas*. (3ª ed.)São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Macedo. L (organizador) (2009). (1ª ed). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Montangenero, J. Maurice- Naville, D. (1998). *Piaget ou a inteligência em evolução*. Sinopse cronológica e vocabulário. Porto Alegre, RS: Artmed.

Oliveira, F. O. (2005). *Um estudo de interdependências cognitivas e sócias em escolares de diferentes idades por meio do jogo Xadrez Simplificado*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Oliveira, F.O. Brenelli. R.P. (2009). Relações de Interdependência Espaço-Temporal e a Adoção da Perspectiva do Outro no Jogo Xadrez Simplificado. Em L. Macedo. *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas* (pp.217-241). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense Editora (Obra Original publicada em 1965).



Piaget, J. (1976). *Linguagem e Pensamento na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editora (Obra Original publicada em 1923).

Piaget J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (Álvaro Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editora (Obra Original publicada em 1946).

Piaget, J. (1983). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editora (Obra Original publicada em 1947).

Piaget, J.(1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora (Obra Original publicada em 1926).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (Elzon Leonardon, Trad.) São Paulo: Summus Editora (Obra Original publicada em 1932).

Piantavini, F. N.O. (1999). *Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica*. Dissertação de Mestrado publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. Academic Press, INC., New York.

Tortella, J.C.B. (1996). *Amizade no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Tortella, J.C.B. (2001). *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP.

Turiel, E. e Smetana, J.G. (1989). *Conocimiento Social y accion: La coordinacion de los domínios*. In: El mundo social en la mente infantil. Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza. Madrid, Alianza Editorial.



O ALCOOLISMO ENTRE JOVENS INDÍGENAS: ESTUDO DE UMA COMUNIDADE KAINGANG NO PARANÁ

Paulo Caldas Ribeiro Ramon/UEM/Rede CEDES/CNPq

pauloribeiro1987@gmail.com

Rosângela Célia Faustino/UEM/CNPq/MDS

rofaustino@terra.com.br

Resumo

O presente trabalho aborda a temática do Alcoolismo Indígena no Estado do Paraná cuja população é de 9.150 indivíduos (dados estimados em 2010/2011) provenientes de três etnias diferentes (Guarani, Kaingang e Xetá), habitantes de 29 Terras Indígenas demarcadas e 3 não demarcadas. De acordo com a FUNASA – Fundação Nacional da Saúde, instituição responsável pela saúde indígena, o suicídio e o alcoolismo são as maiores moléstias que acometem a população indígena. Nos anos de 2001/2006 foram realizadas conferências, com a participação das comunidades, sobre a temática do alcoolismo, nas quais as propostas estavam na proibição da entrada de bebida alcoólica nas aldeias e conscientização sobre os malefícios da ingestão de álcool. Os grupos indígenas desenvolveram algumas estratégias (aconselhamentos, privação da liberdade, expulsões, consentimentos em algumas situações) para enfrentar este problema que é considerado muito grave pelas lideranças. Algumas escolas indígenas têm tentado um trabalho preventivo abrindo espaço para o diálogo e a reflexão junto à comunidade, porém são iniciativas incipientes diante da gravidade do problema. A presente pesquisa realizou-se no âmbito do projeto “*O esporte/lazer em Comunidades Indígenas no Paraná*” 2009/2010 financiado pela Rede Cedes e Ministério do Esporte. Observou-se a gravidade do problema bem como a ausência de diagnósticos que contribuam com a formulação de estratégias para seu enfrentamento.

Palavras-Chave: Indígenas no Paraná; Jovens; Alcolismo; Prevenção



Introdução

O presente trabalho aborda a temática do Alcoolismo Indígena no Estado do Paraná, cuja população é de 9.150 indivíduos (dados estimados em 2010/2011) de três etnias diferentes (Guarani, Kaingang e Xetá), espalhados ao longo de 29 Terras Indígenas demarcadas e 3 em processo de demarcação.

Para a presente discussão faz-se necessário algumas especificações da etnia Kaingang. Para tanto, buscou-se dados provenientes de estudos de etno-historiadores e antropólogos pesquisadores do tema (MOTA, 2003; TOMMASINO, 1995; TOMMASINO, FERNANDES, 2003). Atualmente os Kaingang têm uma população estimada de 29 mil habitantes, no estado de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul vivendo em Terras Indígenas e Aldeias Urbanas, demarcas ou em processo de demarcação. A etnia Kaingang representa assim, uma das mais populosas no Brasil. Na classificação lingüística, são pertencentes ao tronco lingüístico Jê. Juntamente com os Xokleng, em Santa Catarina, constituem o chamado tronco lingüístico Jê Meridional ou Jê do Sul.

Conforme Mota (2003, apud Faustino 2006) consta que a presença dos grupos Kaingang no Ivaí está relacionada com a expansão das fazendas de gado nos Campos Gerais e na região de Guarapuava ocorridas desde o início do século XIX forçou os Kaingang a irem se instalando nas matas das serras do vale do rio Ivaí, e que passaram a sofrer aí a pressão das populações não-índias chegadas neste período para ocupar esses territórios. Neste contexto, desenvolveram, a partir do século XIX, conforme registros históricos disponíveis, a política de reivindicar do governo a demarcação de seus territórios.

No início do século XX, por meio da Lei nº 853/1909, o governo do Paraná decretou uma porção de terras aos índios Kaingang na margem direita do rio Ivaí. O Art. 1º da Lei determinara que: “o governo do Estado fará medir e demarcar as áreas de terras reservadas em tempos aos índios, em vários pontos do Estado, por decreto do executivo.” (MOTA, 2003, p. 93). A análise desta legislação feita pelo autor, levou-o a concluir que o governo republicano ainda mantinha a idéia de agrupar os índios para “catequizá-los” e “civilizá-los”, seguindo os mesmos preceitos do período imperial e colonial em todo o país.

O estudo mostra que, a partir de 1912, diferentes regiões do Paraná passaram a receber diversos grupos de colonizadores estrangeiros, entre esses, alemães, poloneses e



ucranianos, que fundaram colônias ou núcleos de povoação. Além dos estrangeiros, os territórios foram sendo ocupados por contingentes de populações não índias oriundas da região de Guarapuava.

Muitos foram os conflitos provenientes deste processo e o governo do Paraná, mesmo tendo destinado parcelas de terras aos indígenas não as regulamentou efetivamente o que gerou uma série de lutas e disputas. Exemplo disso é o “sangrento episódio da guerra de Pitanga envolvendo os Kaingang e outras populações da região”. (MOTA, 2003, p.97). A partir deste acontecimento foi elaborado um novo decreto, em 1924, no qual se demarcaram as Terras Indígenas no vale do Ivaí significando, porém, o novo “desenho” dos territórios Kaingang, uma diminuição substancial de áreas, anteriormente destinadas aos indígenas.

Anos depois os Kaingang desta região sofreram novamente violenta subtração de suas terras quando, em 1949, o governo do Estado firmou com a União um acordo que diminuiu consideravelmente as extensões da grande maioria das áreas indígenas do Estado em benefício de fazendeiros, colonos e imigrantes que haviam já se apropriado destas terras. Sob a justificativa de “reestruturação” das áreas indígenas, esse acordo expropriou cerca de 90% dos territórios Kaingang demarcados em decretos anteriores.

Todos os decretos anteriores foram revogados e as terras indígenas sofreram uma grande redução nas suas extensões. No dia 29 de janeiro de 1951 foi lavrada a escritura que transferiu as terras expropriadas para a Fundação Paranaense de Colonização e Imigração. O SPI ficou responsável pela demarcação das novas áreas que só foram escrituradas em 1955. (MOTA, 2003, p. 103)

Conforme Faustino (2006), neste período, todo o Paraná já havia sido “colonizado”, inclusive o norte do Estado já estava dividido em lotes e cidades “pólos” já haviam sido planejadas pelas companhias colonizadoras de capital estrangeiro. Devido a este “projeto de desenvolvimento”, a expansão das fazendas de café que promoveram a devastação da fauna e flora, os Kaingang foram obrigados a residir nos *Postos Indígenas* demarcados pelo Estado restando ao SPI – Serviço de Proteção ao índio, o papel de administrar os conflitos e atender aos inúmeros problemas surgidos entre fazendeiros, políticos locais e os índios.

Nos períodos seguintes teve início a chegada de novos grupos de populações imigrantes (poloneses, italianos, alemães, ucranianos, libaneses) e nacionais (paulistas,



mineiros, nordestinos, gaúchos, catarinenses), incentivada pela propaganda de atração para venda, feitas pelas companhias colonizadoras e governo do Estado. Esta entrada em massa de novos grupos populacionais colocou fim à mobilidade das populações indígenas em seus antigos territórios, fixando-os em áreas restritas e institucionalizando a dependência destes povos ao poder público.

Tradicionalmente, os grupos indígenas que habitam o Estado do Paraná, viviam em grandes extensões de terra e se organizavam por meio de grupos familiares extensos. Este tipo de organização propiciava o manejo ecológico do território, o acesso a farta e diversificada alimentação proveniente da caça, pesca e coleta (mel, frutas, pinhões, raízes, plantas etc) bem como a identificação, prevenção e controle de doenças.

Porém, o processo violento de usurpação e venda das terras na região, levou ao aldeamento destas populações em pequenas extensões de terras, aglomerando um grande número de pessoas em uma mesma aldeia sem infra-estrutura e em confronto com a organização sociocultural indígena. Isso resultou no sedentarismo, na dependência, assistencialismo governamental, falta de perspectivas e alternativas dignas de vida, desesperança, na introdução de bebidas alcoólicas, em muitos casos, inclusive, incentivada pelo poder público para “acalmar” os conflitos.

Em decorrência desse processo, o alcoolismo representa hoje uma das maiores doenças que acomete grande parte das populações indígenas em todo o estado do Paraná, afetando a todos, mas, principalmente, jovens cujas alternativas de vida são pouco promissoras uma vez que tem baixa escolaridade e pouco acesso a empregos e renda, concomitante ao assédio, provenientes dos meios de comunicação de massa, ao consumo.

O alcoolismo indígena

Primeiramente as coletas se iniciaram no âmbito do projeto de Pesquisa “O Esporte/Lazer em Comunidades Indígenas no Estado do Paraná”, tendo financiamento da Rede CEDES, Ministério do Esporte, sendo a execução uma parceria do DEF (Departamento de Educação Física) juntamente com LAEE (Laboratório de Arqueologia e Etnologia e Etno-história) ambos da Universidade Estadual de Maringá tendo sido possibilitadas pesquisas de campo com duração média de 2 a 3 dias (em cada Terra Indígena) no decorrer de 2 anos, nos quais foram coletados dados referentes a



saúde, transporte, organização política. Com um enfoque na esfera esportiva, o presente projeto ainda está em andamento.

Já no ano de 2011 a coleta de dados se estendeu frente a execução do projeto de pesquisa *“O Impacto do Programa Bolsa Família na melhoria do acesso à educação e aprendizagem em comunidades indígenas Kaingang e Guarani no Estado do Paraná”* financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e MDS – Ministério do Desenvolvimento Social. Este possibilitou a ampliação das pesquisas de campo que compreendem observação e registros com enfoques mais específicos, tanto tematicamente como territorialmente, analisando o acesso à educação e sua relação com as atuais políticas públicas e inclusão social, especialmente o Programa de Redistribuição de Renda – Bolsa Família.

Em relação ao alcoolismo, foi feito um estudo geral e, posteriormente, delimitou-se uma Terra Indígena específica para a investigação mais aprofundada, porém esta não será explicitada no presente texto. Tal opção justifica-se frente a condicionalidade imposta pelo cacique pois são permanentemente discriminados diante do fato de que membros da comunidade vão para as cidades do entorno, ingerem bebida alcoólica e ficam expostos em ruas e calçadas públicas causando constrangimentos à população. Outra justifica é que os dados ora apresentados são parciais, representam uma pequena contribuição ao debate sobre esta questão, porém são necessárias pesquisas abrangentes e aprofundadas que elucidem com profundidade, as origens do problema e apontem para possíveis intervenções.

A fim de preservar a integridade e sigilo das populações envolvidas, seguiremos esta medida ética também em relação aos relatores que não serão, neste texto, identificados.

Os estudos possibilitaram compreender que, desde 1999, a FUNASA – Fundação Nacional da Saúde é responsável pela saúde Indígena, estando presente em todas as aldeias no Paraná. Nos anos de 2001-2006 foram realizadas conferências sobre a temática do alcoolismo, nas quais as propostas estavam na proibição da entrada de bebida alcoólica nas aldeias e conscientização dos malefícios da ingestão de álcool, dado que o suicídio e o alcoolismo são considerados as maiores moléstias que acometem a população indígena.

Atualmente a FUNASA se encontra em momento de transição, a sigla mudará de para SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena. Tal transformação se tornou



necessária frente a algumas denúncias que levaram à imperativa necessidade de melhores especificações na saúde.

No período de vigência da FUNASA (1999-2011), além das conferências, não foram identificados tratamento ou prevenção específicos referentes ao alcoolismo indígena, sendo que, as alternativas encontradas pelo corpo técnico não são muitas, geralmente encaminham os casos mais crônicos para os CAPS-AD (Centro de Atenção Psicossocial Anti-Drogas), pois nas cidades que envolvem as aldeias não foi identificado nenhum Grupo de Tratamento como no caso do AA (Alcoólicos Anônimos), até o final de 2010.

Deste modo os encaminhamentos são realizados para as cidades Pólos no Estado, como Londrina (Região-Norte), Palmas (Região-Sul), Guarapuava (Região-Central), havendo uma grande resistência por parte dos indígenas internados em irem ou permanecerem nestes. Questões observadas referente a esta resistência ao tratamento remetem para a própria cultura (não querem se afastar da comunidade onde se sentem protegidos), além das dificuldades inerentes a determinadas tratamento não-indígena (principalmente o preconceito ou julgamentos de valor) bem como as dificuldades linguísticas e os diferentes hábitos alimentares (ingerem pouco sal, açúcar e carnes vermelhas).

Um dos exemplos mais agudos do despreparo da sociedade envolvente é o trágico caso de “Dingo” ou “Yuno” (apelidos pelos quais este indígena era conhecido em sua aldeia). Por transitar sem documentos de identificação, foi encaminhado ao Hospital Psiquiátrico de Maringá no ano de 2010, quando encontrado estava em condição transeunte em estado embriagado circulando por ruas e avenidas movimentadas de Maringá. O tratamento e a identificação foram muito difíceis principalmente pela barreira linguística, e só fora conseguida após intervenção de uma estudante indígena de enfermagem da Universidade Estadual de Maringá, pertencente a etnia Kaingang.

Em populações não-indígenas Marques & Ribeiro (2002) consideraram o consumo de álcool em três formas básicas: uso, abuso e dependência. Sendo que a primeira se caracteriza pela ingestão de uma pequena quantidade de álcool na qual não trará comportamentos de risco, mas que impreterivelmente, trará algum dano/prejuízo ao consumidor, seja âmbito biológico, social ou psicológico. Já no Abuso há um claro déficit cognitivo caracterizado por estados de Euforia e conseqüente Depressão, geralmente após algumas horas de uso, em momentos de Euforia o comportamento



agressivo pode ser exacerbado diminuindo consideravelmente a tolerância a frustrações trazendo assim muitos danos sociais como acidentes de carro e brigas. No caso da dependência alcoólica, 90% a 70% dos dependentes apresentam a SAA (Síndrome de Abstinência Alcoólica), sendo que para se caracterizar a dependência há necessário que haja um enquadramento específico no CID e DSM.

No âmbito dos dois projetos de pesquisa mencionados, por meio de observações e entrevistas abertas com as comunidades, caciques (lideranças políticas) e profissionais da Saúde, há uma consonância geral acerca da gravidade do alcoolismo nas Terras Indígenas no Paraná. Conforme dados parciais levantados a partir do ano de 2010 foram elencados alguns depoimentos julgados mais relevantes para esta abordagem.

“Para você entender bem ... o álcool é o crack do índio.” (Liderança Guarani em relato a partir de uma conversa oportunizada no II Campeonato de Futebol Indígena no dia 23 de Abril de 2011)

Uma enfermeira não-indígena da FUNASA, de uma Terra localizada na região centro-norte do Estado relatou-nos:

“Aqui é bom trabalhar, mas é difícil, eles bebem e geralmente os homens não pedem ajuda. Eles são ariscos mesmo sabe? não querem pedir ajuda. perdem o controle com a bebida. vão bebendo, bebendo...até cair, daí os encaminhamentos são difíceis, além de haver poucas vagas nas regionais, eles tem um choque cultural muito grande.” (Relato coletado em 24/05/2010)

Outro relato de outra enfermeira, que nos chama a atenção para a gravidade do problema:

“Sabe... aqui na aldeia temos um problema grave, é muito grande e espalhada, temos muita influência do branco aqui...você deve saber né? O Kiki [bebida fermentada de mel que deu nome ao ritual dos mortos Kaingang, eles já bebiam antes de entrar em contato com o branco, só que agora é pior, eles bebem de tudo, cerveja... inclusive muita pinga.” (Relato coletado em 05/02/2011)

Outro relato que consideramos relevante oriundo de um Kaingang em estado eufórico, coletado no II Campeonato de Futebol Indígena, ao referir-se a um “trago”, termo utilizado na língua *fog* (dos brancos) para designar bebidas (geralmente destiladas). A estas bebidas os Kaingang usam o termo *goiô koreg* (*goiô* significa água e *koreg* tudo que é ruim para os Kaingang).



“Não liga não! Estou bebendo só um pouquinho só, é que faz parte da minha cultura!” (UEM, Maringá, II Campeonato de Futebol Indígena dia 23/03/2010)

Além desses depoimentos, coletados em diferentes espaços e situações, os dados apresentados a seguir foram registrados em nosso *Caderno de Campo* pessoal elaborado ao longo do ano de 2011, encontrando-se assim em caráter descritivo, e não em forma de entrevista como os relatos acima expostos, e desta maneira manteremos o anonimato dos envolvidos e da cidade em questão:

Nos dias 05/04/2011 observamos a presença de indígenas embriagados pelas ruas de um município em questão no Estado do Paraná adjacente à Terra Indígena em que fazíamos a pesquisa de campo. Havia muitos indígenas notoriamente embriagados e caídos ao longo da estrada. Geralmente bebem cachaça e destilados misturados à Vermout, Pinga, Vodka, Groselha, suco de saquinho, guaraná, ou tubaína. Em um recipiente só (geralmente garrafa PET), com esse tipo de bebida, passam o dia todo alcoolizados e notoriamente desprovidos de coordenação motora. Muitos exalam cheiro muito forte de pinga, mas diferente do cheiro dos alcoolistas não índios, um cheiro um pouco mais ácido e doce. Não é possível saber se o odor diferenciado é decorrente da diferente metabolização ou das misturas.” (CADERNO DE CAMPO PESSOAL, 2011 s. p.)

Outro excerto que destacamos:

“Na volta do primeiro dia de trabalho, quando íamos ao hotel, vimos mais alguns indígenas embriagados pelas ruas da cidade. Observamos que algumas casas, logo na entrada da T.I., servem de bares. Embora estivessem fechadas, os vizinhos informaram que ali se vende cerveja. Nos recipientes de lixo da aldeia há muitas garrafas de destilados dos mais diversos, entre eles pingas, conhaques e batidas. Destas batidas, a maioria é de garrafa de plástico, pelo rótulo observamos ser das mais fortes e adoçadas. A suposição é de que, possivelmente, servem para disfarçar o gosto ácido das pingas normais.” (DIÁRIO DE CAMPO PESSOAL, 2011 s. p.)

Sobre o consumo de álcool no interior da aldeia:



Na tarde do dia seguinte, fomos a algumas casas que acompanham o sentido do rio e das *Araucárias*, então vi mais alguns indígenas embriagados. Bebiam latinhas de cerveja e corotinhos (garrafas pequenas e atarracadas de pinga) dos quais geralmente escondiam quando aparecíamos nas casas, mas desta vez haviam me chamado para conversar, estavam nas proximidades do campo de futebol, mas infelizmente não consegui aplicar o questionário, primeiramente por que estavam em estado de embriaguez aguda e acrescido a isto, meu entendimento da língua indígena deixa muito a desejar. Quando o motorista chegou fomos embora. Quase atropelamos um indígena que estava dormindo no mato, ao lado da estrada que liga a aldeia à cidade, com os pés para fora. Já caía o dia e muitos estavam embriagados ao longo da estrada. Registre uns 30 homens (entre jovens, adultos e crianças) perambulando pela estrada que nos pediram carona e dinheiro. DIÁRIO DE CAMPO PESSOAL, 2011 s. p.

Como destacado por Oliveira (2001) o consumo alcoólico não se restringe aos jovens, maiores ou menores de idade, estando presente na aldeia, abrange homens e mulheres de todas as faixas etárias:

(...) Assim fizemos mais uns questionários, fomos no final indagados, eu disse -Bom Dia, Ele - Rapé! Nós temos nossa língua! Vocês as suas! E eu a minha! Estava notoriamente bravo e me fitava com seu hálito etílico característico (...) Conversamos um pouco sem muito sucesso, muitos indígenas estavam bebendo mas alguns chamavam mais a atenção e notoriamente faziam questão de me cumprimentar, ao longo da estrada vi um jovem de seus 15 anos que estava alcoolizado desde o dia anterior, mas nessa manhã ele não agüentava mais caminhar, estava de cócoras na estrada de terra, enquanto cambaleava conversava com seu pai e sua mãe, que segundo Intérprete que nos acompanhou, diziam para ele levantar e ir para casa e parar de beber, mas ele insistentemente mantinha a garrafa de Corotinho em mãos, até que seu pai também retirou uma outra garrafa da jaqueta, o jovem animou-se e com mais outro, entraram na mata, na volta para o almoço pude ver o Jovem que estava de cócoras na estrada, agora estava caído em um caminho na mata. (...) Também havia um menino de aparência de uns 12 anos que estava com o hálito etílico jogando bola com os mais novos, aproximei-me pelo futebol e comecei a brincar e tirar fotos das crianças, quando este jovem se aproximou pude sentir seu hálito etílico, depois, juntando os fatos notei que ele estava na casa de um indígena que faz artesanato pois sua mulher o abandonou (segundo seus próprios relatos) e muitos homens estavam lá bebendo, entre eles este jovem rapaz. DIÁRIO DE CAMPO PESSOAL, 2011 s. p.



Sem solução para a questão, os caciques estão buscando alternativas que compreendem, muitas vezes, a autorização de que ingiram bebida na própria aldeia, situação proibida no passado recente. Em alguns relatos, os caciques nos explicam que foi a solução discutida com a comunidade e aplicada para evitar que perambularem pelas ruas, sejam atropelados ou causem constrangimentos aos não-índios da cidade.

No relato abaixo evidencia-se algumas diretrizes próprias tomadas pelas lideranças frente ao consumo de bebida e aos divórcios constantes,

“(...) anteriormente, quando o outro era cacique havia tipo de uma ditadura. Os homens não podiam namorar, as mulheres não podiam sair de casa, mas hoje ele já liberou todos. Liberou para beber também, e tudo que eles quiserem... mas antes tem que falar e avisar os caciques ou outras lideranças.” DIÁRIO DE CAMPO PESSOAL, 2011 s. p.

Quanto à catalogação de bebidas encontradas em campo, fora possível destacar Conhaques, Aguardentes em geral, Cervejas de Latinha e de Garrafa, Garrafas de Vodca, Vermout. Havendo assim clara predominância de uma marca em específico (T. B.), de uma destilaria do próprio município do entorno, com uma graduação alcoólica de 29 GL°.

Para um levantamento que permita análises aprofundadas da questão do alcoolismo entre comunidades indígenas, mostra-se clara a necessidade de mais “horas de campo” com ênfase na aldeia cujos relatos do Diário de Campo aqui foram apresentados, para que assim seja possível a sistematização e confrontação de fontes (relatos e registros das unidades de saúde, entrevistas semi-dirigidas), fotografias etc.

Referencial Teórico

Inicialmente se faz necessária a compreensão histórica da temática. Não nos estenderemos neste momento a complexidade entre os Kaingang, Guarani e a sociedade envolvente. Levantaremos elementos chave que possam subsidiar nossa investigação, assim sendo, Mota (2009) em seu livro “As Guerras dos Índios Kaingang” destaca que os solos férteis ocupados pelos Kaingang no séc. XIX eram apresentados a partir da

década de 30 como terras desconhecidas e inabitadas, desta forma, muitos relatores e a própria mídia da época considerava o solo fértil um “Vazio Demográfico” que ocupava a região Norte e Central, estimulando assim desconhecidos a se aventurarem em um terra na qual não havia população, no entanto os fatos evidenciados posteriormente foram de intensas trocas, guerras e sequestros.

Desde os primeiros anos da chegada dos europeus aos territórios indígenas no sul do Brasil já percebemos as relações interculturais dentro de um gradiente que vai da amizade a e da troca de produtos até o extremo desse gradiente com mortes, raptos e outras formas de violência. A partir das donatarias e do 1º Governo Geral, o processo de ocupação das terras e do aprisionamento indígena para o trabalho nas fazendas faz eclodir a era dos conflitos e da resistência indígena. MOTA 2009 p. 115.

Kohatsu & Oliveira (1999) abordaram a temática do alcoolismo em uma Terra Indígena Kaingang de características culturais e linguísticas muito similares, às que observamos e destacam que:

(...) a semelhança de outras etnias, a introdução da bebida alcóolica dentro da aldeia do Apucarânia, tem sua origem na época do contato. (...) bebidas fermentadas eram fabricadas e consumidas durante festas religiosas e profanas, em rituais e comemorações, sendo restritas a estas ocasiões. A introdução de alambiques dentro da reserva foi uma estratégia para dominação e apropriação de terras e bens das comunidades indígenas, e causou mudanças drásticas no modo de beber, gerando os problemas enfrentados na atualidade. KOHATSU & OLIVEIRA p. 191

Os estudos de Oliveira (2001) apontaram elementos que podem nos auxiliar na investigação acerca do alcoolismo entre os Kaingang. A autora destacou que, em cada cultura o uso alcóolico varia quantitativamente e qualitativamente. No caso dos Kaingang afirmou que há uma clara ruptura do sentido, ou seja, inicialmente a bebida utilizada por estes povos era o Kiki fermentado de mel, geralmente servido em um grande cocho produzido a partir da derrubada de uma Araucária na ocasião em que seria celebrada a festa dos mortos. Este era, antes do aldeamento, o principal ritual Kaingang, no qual participavam as metades clânicas (TOMMAZINO, 1995). Havia a presença de muitos rezadores, *Kuiãs* e comunidade. As rezas para encaminhar os mortos se estendiam até que o Kiki fosse todo consumido em volta ao fogo.

Sobre o uso de substâncias psicoativas em tradições religiosas, Souza (2004) elenca inúmeros processos de transformação no sentido dado as substâncias em diferentes momentos históricos, conclui por final:

Drogas e tabaco são, enfim, substâncias em relação às quais usos e tradições mudaram a partir de diferentes mudanças e costumes históricos, com os padrões de tolerância em relação ao uso de drogas sofrendo significativas transformações em termos históricos e, também, em termos espaciais, variando constantemente de um país para o outro e de uma época para a outra. Só a partir de tais mudanças tais usos e tradições podem ser compreendidas. E compreendê-los ajuda, finalmente, a captarmos nuances das sociedades e das épocas nas qual o consumo de tais substâncias se deu; às vezes de forma livre, outras vezes a partir de uma associação com os setores menos valorizados socialmente e outras, finalmente, sob o símbolo do status e da sofisticação SOUZA 2004 p.99

Estendendo nosso estudo sobre outra etnia indígena numerosa, é possível identificar um fato muito similar ocorrido com os Bororo (pertencentes ao mesmo tronco linguístico Jê) do estado do Mato Grosso do Sul, sendo o álcool uma clara forma de domínio por parte da sociedade envolvente:

Os Bororo "se entregaram" não só no sentido militar, mas também amorosamente, no sentido relacional, do vínculo que vai estabelecer-se com a sociedade dominante daí por diante. Eles acreditaram, fizeram um voto de confiança nas promessas e nas alianças que, sabemos, foram todas abandonadas posteriormente. A 'pacificação' conseguida nos Bororo pelas autoridades civís, militares e religiosas (processo que os índios chamam mais honestamente de "amansamento"), seguida do desapontamento, foi tudo tão maciço (e cronologicamente associado ao álcool), que produz uma mudança permanente na própria personalidade étnica ou modal (cf. Devereux, 1972), aparecendo características de dependência extrema, exigência de provisão e atenção, e ressentimento profundo.QUILES 1999 p. 182

E ainda no caso dos Bororo, Quiles (1999) destaca que possuem uma índole notoriamente desprovida de hostilidade, sendo assim "patologicamente passivos" na relação com a sociedade envolvente, e com o uso do álcool aguça-se o que o próprio

autor chamaria de recuperação da força perdida, ou seja, fatos esquecidos ou negligenciados pelo Bororo são lembrados com o uso alcoólico, como destaca:

E aí temos outra função do álcool para a personalidade Bororo atual: através dele, recuperam a força perdida, a agressividade para se defender (ou se vingar). São inúmeros os testemunhos de que Bororo bebe para "ganhar coragem", pois a expressão "falta de coragem" abrange tudo o que queremos significar como a repressão de toda agressividade. QUILES (1999, p. 184)

Observamos assim que ambas etnias tem histórias muito similares na inserção de alambiques nas aldeias como forma de controle. Diferentemente do caso dos Bororo, os Kaingang possuem uma beligerância firmada nos anos de relação com os *fog*, não-índios. São vastos os relatos de pioneiros em Mota (2009), que muito sofreram com a resistência que os Kaingang empreenderam para defender seus territórios. Já Oliveira (2001) traz a luz um ocorrido que nos chamou atenção:

Em 1990, um triste retrato desta situação foi descrita por eles sobre a ocorrência de uma briga entre um grupo de homens e mulheres Kaingáng que bebiam numa venda acerca da aldeia. Depois de se embriagarem houve um desentendimento que culminou com a morte de dois Kaingáng a golpes de foice. Vale lembrar que a forma utilizada para tal fim foi exatamente a mesma que usavam tradicionalmente quando guerreavam com seus inimigos. (OLIVEIRA 2001 p.. 118)

Uma idéia fecunda, de Fanon (1968) apud Mota (2009), pode nos trazer esclarecimentos contundentes e históricos, ainda sobre as Guerras e formas de resistência: “Para ele (Fanon), a violência do colonizador contra o colonizado tem mão dupla: a qualquer momento o colonizado reage, também de forma violenta, contra aquele que o oprime” (MOTA 2009 p. 114)

Oliveira (2001) apresentou a questão beligerante, bem como a ingestão de álcool como fator agravante da violência:

Parece portanto, que formas de violência entre os Kaingáng, mesmo tendo características ligadas as conquistas, tem raízes em sua tradição de tempos imemoriais. A agressividade e violência eram práticas estimuladas entre os Kaingáng para se



tornarem guerreiros. Atualmente a violência é transportada para um contexto onde o alcoolismo se impõe. Parece crer que assim como a (re) organização e reelaboração de práticas tradicionais como festas, danças, jogos, etc., a violência e agressividade também foram reorganizados e hoje são inseridos no âmbito doméstico e social e não são mais usadas as guerras e sim decorrentes da ingestão de bebidas alcóolicas. OLIVEIRA 2001 p. 121

A autora destaca também uma certa ludicidade proporcionada pelo uso de bebidas, como também pudemos notar sua maior incidência em bailes e eventos festivos.

É preciso também refletir sobre o lado lúdico que a bebida proporciona ou proporcionou a eles, conforme já mencionamos desde o passado antigo até a atualidade. Não podemos desconsiderar esta realidade ainda que pese toda a problemática e transtornos causados pela bebida. OLIVEIRA 2001 p. 122

Em decorrência dos estudos existentes sobre o tema e das observações feitas, pode-se perceber a gravidade e profundidade do problema do alcoolismo entre comunidades indígenas. Os próprios caciques, embora não verbalizem, por não terem repertório sobre isto em língua portuguesa ou por quererem preservar a comunidade contra o preconceito do alcoolismo, tem esta compreensão, uma vez que buscam, incessantemente, uma saída sem que esta seja representada apenas pela coerção, proibição e castigos.

Medidas Profiláticas

No que se refere às medidas preventivas, podemos destacar que são tomadas por parte das lideranças, e quase sempre em parceria com a prefeitura, equipe pedagógica das escolas, professores, profissionais de saúde e, em alguns casos, Universidades. As observações e registros possibilitam destacar algumas medidas tomadas, dentre elas tanto a liberação moderada como a repressão nos casos de abuso, “exagero” no consumo de álcool, brigas, espancamentos etc. Todas as aldeias Kaingang tem um espaço, uma construção muito rudimentar de alvenaria ou madeira, chamada de cadeia (sem banheiros, camas, cobertores ou qualquer outra estrutura, geralmente serve



de moradia de 2 a 3 dias, de acordo com o grau da infração cometida pelo indígena). Observamos que estas cadeias são demasiadamente próximas da escola, situando-se no centro da aldeia. Tal fato fora justificado por uma liderança Kaingang, quando perguntada, como sendo importante para que as crianças aprendam o que não se deve fazer.

Em uma das Terras, um professor indígena que ingerira grande quantidade de bebida, espancou sua esposa e por isso foi preso pela polícia indígena (um tipo de liderança de apoio ao cacique), a mando do cacique que é seu tio. No dia seguinte, no horário de sua aula foi solto e dirigiu-se diretamente à escola para ministrar sua aula, retornando depois para terminar de cumprir sua “pena”.

A nosso ver, estes fatos têm significados profundos que devem ser analisados cuidadosamente, concomitantes com o estudo da cultura Kaingang para que se possa ter uma melhor compreensão sobre o significado do alto índice de alcoolismo entre as comunidades.

Entretanto, uma medida observada fora uma intervenção direta realizada em uma das maiores aldeias do Paraná. A pedido do cacique foram chamados filhos, esposas e pais de alcoolistas para que assim fossem contar suas vivências na escola. Acredita-se que o impacto proveniente dos relatos dramáticos, diretamente sobre os mais jovens poderá coibir futuros bebedores.

A escola se mostra muito propícia em desenvolver medidas preventivas, conforme a descrita acima, podemos notar a manutenção da dinâmica Kaingang na escola, como destaca Faustino (2010):

Essa educação tradicional é responsabilidade da comunidade e disseminada através da oralidade, de modo coletivo. A educação está pautada no fazer diário, e há aplicabilidade nessa aquisição de conhecimento, como o trabalho na roça, o trabalho em casa, o trabalho com o artesanato, o cuidar dos irmãos mais novos, ou o respeitar uma orientação dada pelos adultos. (FAUSTINO 2010 p. 218)

Mesmo havendo possibilidade preventiva, ainda faz-se necessária a atenção para medidas que ocorram na escola, dado que mesmo muitas vezes sendo estruturadas, ainda apresentam carências como a defasagem na formação de professores, de material didático adequado, de projetos coletivos que contem com o envolvimento da liderança indígena, equipe pedagógica, professores e comunidade de forma geral.



Ainda não há entre os Kaingang no Paraná a compreensão plena sobre o papel da aprendizagem escolar, da aquisição do conhecimento sistematizado como uma forma de desenvolver funções intelectuais superiores (memória, percepção, sentimentos, capacidade de análise e síntese), pois essas, entre o grupo, são desenvolvidas por meio de outras estratégias. (FAUSTINO 2010 p. 218)

Considerações Finais

Apesar de confinados em pequenas áreas, a literatura sobre o tema é unânime em evidenciar que os Kaingang nem se “aculturaram” como previa o projeto do Estado e nem foram subsumidos ou integrados pela sociedade envolvente. Ao contrário, se mantiveram como populações diferenciadas, conseguiram preservar a língua materna (todos os Kaingang no Paraná falam ou conhecem com profundidade sua língua materna. Em muitas Terras, a usam em todas as situações cotidianas e, mesmo sendo bilíngües, só usam o português nos contatos com não-índios) e parte de suas tradições.

Em decorrência de algumas políticas públicas, tais como o Bolsa Família, Leite das Crianças, Casa da Família Indígena e outras, a população indígena do Estado voltou a apresentar grande crescimento demográfico, adquiriram maior visibilidade e passaram a recolocar a questão da terra (a perda de seus territórios), da saúde e da educação como pontos principais de suas lutas.

Em nossas observações, evidenciam-se alguns elementos, primeiramente e de maneira óbvia o alcoolismo se mostra como problema grave, que possivelmente veio se agravando desde a implementação de alambiques e posteriormente frente uma certa negligência por parte do poder público, da FUNASA que não interveio na questão de forma eficiente.

Ao longo da história, os Kaingang resistiram e foram agentes de sua história. Incorporam muitos elementos em contato com a cultura dos colonizadores, descartaram muitos porém o alcoolismo parece ter sido incorporado fortemente às tradições e, desta forma, representam um grande problema social para as aldeias. Assim, mostram-se imperativos estudos que transitem nas mais diversas áreas do conhecimento. Dada a complexidade da temática, somente uma abordagem crítica e abrangente poderá contribuir para a compreensão e transformação desta e de tantas outras patologias que acometem principalmente as populações vulneráveis economicamente como é o caso dos indígenas no Paraná.



Em relação à escola, independentemente do papel que assume na dinâmica social Kaingang, é instituição privilegiada para a apropriação do legado cultural e historicamente acumulado pela humanidade, sendo assim, torna-se um direito de todos, sejam deficientes, etnicamente “desfavorecidos”, e também se mostra para as comunidades, como a pesquisa permitiu-nos observar, como um eixo confiável para o desenvolvimento de medidas preventivas consideráveis em relação ao alcoolismo.

Referencias Bibliográficas

Benites, A. As narrativas de representantes indígenas sobre o uso de bebidas alcoólicas dentro das áreas indígenas. In: Seminário sobre alcoolismo e DST / Aids entre os povos indígenas. 2001.

Blog Dependência Química, UNIAD (unidade de pesquisa em álcool e drogas) disponível

em <http://www.uniad.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3976:sem-falar-portugues-indigena-passa-um-ano-internado-em-hospital-psiquiatrico&catid=29:dependencia-quimica-noticias&Itemid=94> Acessado em 12/05/2011

Faustino, R. C. (2010) Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 5, núm. pp. 213-219

Mota, L. T.(2009) As guerras dos índios kaingang: a história épica dos índios kaingang no paraná (1769-1924). 2ª ed revisada e ampliada. Maringá : EDUEM.

Mota, L.T. et al (2000). As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões. Maringá: EDUEM.

Mota, L. T. (2000) As col nias indígenas no Paraná provincial. Curitiba: Aos Quatro Ventos.

MOTA, L.T. et al (2003) . Diagnóstico etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí - PR. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Maringá/UEM/LAAE.

Oliveira, M & Kohatsu, M.(1999) - Relatório de atividades do programa de atendimento aos kaingáng do P.I.Apucarantina/ano de 1999. Londrina (PR) Relatório consolidado da 1ª Oficina Macrorregional de Estratégias de Prevenção e Controle das DST/AIDS para as Populações Indígenas das Regiões Sul Sudeste e Mato Grosso do Sul. Londrina.



Oliveira, M. (2001). Alcoolismo entre os kaingáng: do sagrado e lúdico à dependência.seminário sobre alcoolismo e DST/AIDS entre os povos indígenas.Brasília: Ministério da Saúde/ Secretaria de Políticas de Saúde/ Coordenação Nacional de DST e AIDS. pp.99-125.

Quiles M. L.(1999) A mansidão de fogo: aspectos etnopsicológicos entre o comportamento alcoólico entre os bororo. trabalho apresentado no seminário sobre alcoolismo e vulnerabilidade às DST/AIDS entre os Povos Indígenas. Londrina.

Souza, R. L.(2004) O uso de drogas e tabacos em ritos religiosos e na sociedade brasileira:uma análise comparativa Sæculum - REVISTA DE HISTÓRIA [11]; João Pessoa, ago./ dez.

Tommazino, K. (1995) *A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi*: uma sociedade Jê Meridional em movimento. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.



O BRINCAR E AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira

magnabosco_firno@hotmail.com

Mestranda do PPGE - UFSC

O presente artigo representa a oportunidade de relatar uma experiência profissional que fez parte de um projeto maior²⁸¹ que passa ganhar corpo no segundo semestre do ano de 2005, em uma escola na época, de 1ª a 4ª série, do Ensino Fundamental de um município de pequeno porte no interior do Estado do Paraná, pelo qual atuei como psicóloga educacional, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) de 2001 a 2007.

Aproveito a oportunidade proposta pelo congresso de psicologia educacional de partilhar experiência para rever os caminhos por mim trilhados enquanto profissional da área a partir de novos conhecimentos e reflexões possibilitadas pelo curso de mestrado em educação na linha educação e infância da Universidade Federal de Santa Catarina do qual sou aluna.

O ingresso nesta linha de pesquisa possibilitou a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Educação e Escola (GEPIEE²⁸²) e consistiu uma oportunidade de repensar a escola como um lugar privilegiado de realização da condição histórico-cultural de *ser criança*²⁸³ na contemporaneidade e em como “transformar a escola num coletivo produtor de culturas infantis e transformar os/as alunos/as em crianças-estudantes-participativas da construção da realidade social” como propõem Quinteiro e Carvalho (2007).

²⁸¹O projeto surgiu da necessidade de atuar em relação a atitudes violentas, indisciplina, regras não obedecidas inclusive pelos professores, dificuldades de socialização e convívio e ainda, muitas queixas de dificuldades na aprendizagem. Projeto este apresentado em seu aspecto geral no encontro paranaense da ABRAPEE, em 2008.

²⁸² GEPIEE - criado em 2001, busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Educação e Escola que tem como objetivo principal a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas: das relações entre educação, infância e escola; as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização/participação da criança na escola; as relações de ensino e aprendizagem; os direitos sociais da criança e as políticas públicas voltadas à infância; formação universitária e continuada de professores.

Fonte: www.gepiee.ufsc.br.

²⁸³Grifo das autoras.



O projeto foi desenvolvido na Escola M.C.A. que atendia em média 650 alunos divididos em dois turnos onde conflitos e desentendimentos entre os estudantes, na hora do intervalo, tornaram-se frequentes muitas vezes motivados por um esbarrão, pisada no pé, uma unhada, risos, entre outras, durante uma brincadeira, ou na fila do refeitório, que incorriam no encaminhamento dos envolvidos para a secretaria, onde aguardavam para serem atendidos pela diretora e/ou orientadora. Como psicóloga educacional, sempre que estava no estabelecimento, era convocada para colaborar com a sessão “chamada de atenção” ou “sessão pito” como era denominada por alguns estudantes.

Essa situação gerava, ao meu ver, vários problemas. O primeiro deles dizia respeito à falta de local apropriado para atender essas crianças, uma vez que a secretária, a orientadora e a diretora dividiam a mesma sala o que possibilitava muitas interferências por parte da secretária com sugestões e/ou observações além de interrupções por telefonemas, entrada de professores e até pais.

Outro problema estava relacionado com a forma de lidar com os casos: direção mesmo incumbindo outras profissionais para conversarem com os envolvidos em cada situação, acabava por tomar a frente e chamar a atenção de todos igualmente, algumas vezes só expressando o cansaço de ter que destinar tempo para as “picuinhas”, outras vezes, mesmo na presença somente dos envolvidos, ouvia o relato de um deles somente e com base neste tomava uma decisão. Presenciamos também, muitas vezes a punição maior cair sobre o estudante que havia se defendido de uma situação constrangedora provocada pelo colega.

Todas estas atitudes provocavam constrangimento nos envolvidos, tomava muito tempo tanto das crianças que atrasavam-se em relação as atividades da sua sala de aula, além de receber mais uma chamada de atenção da professora que informava que não ficaria esperando nenhum atrasadinho terminar a atividade após o sinal, como das profissionais envolvidas que não concordavam com a prática por considerá-la desrespeitosa e por ser uma medida que pouco contribuía para a resolução do problema.

Guiada pelas inquietações em relação a situação acima exposta, somadas as queixas de atitudes violentas entre os estudantes nos diferentes espaços da escola e certa de que o trabalho do psicólogo na escola, como afirma Barroco (2007), envolve o estudo do comportamento do homem contemporâneo, foi proposto à orientadora a coleta de informações para melhor compreensão da dinâmica da instituição naquele momento que poderia ocorrer, como propõe a autora, de diversas formas, dentre elas



entrevistas, observações, análise de diferentes produções como artes, ciências, valores, instituições, etc.

Como expressa Sacristán (2000), sem conhecer as peculiaridades organizativas e institucionais, bem como o desenvolvimento do currículo, estruturas estas que afetam o espaço, tempo e as relações, teremos uma visão míope.

Assim, com o intuito de investigar as situações concretas que permitiam a existência da queixa/problema e para identificar as possibilidades de superação desta condição, certamente um desafio como colocam Tanamachi e Meira (2003), foram feitas análise de planejamentos, conteúdos, rotinas, dinâmicas em sala, nível de aproveitamento das aulas, regras estabelecidas, formação dos professores, comprometimentos com o ensino entre outros.

Isso foi necessário, pois, como aponta Defrance (apud SANTOS, 2001), devemos também reconhecer, e superar, a violência institucional, pois só assim, segundo ele, podemos promover cidadania na escola. Para este autor alguns fatores contribuem com a violência: o corpo de professores e funcionários, a taxa de fracasso escolar, a qualidade da orientação aos alunos e a própria violência da instituição escolar repressiva, seletiva e competitiva.

Para Amaro (2003), a violência, seja ela de que complexidade, é relacional podendo o discurso e a prática de professores e diretores, bem como de pais ou responsáveis pelos alunos, conduzir à uma série de mensagens ambivalentes e contraditórias e contribuir para a reprodução da violência entre os diferentes segmentos da escola.

Como resultado do levantamento na escola M. C. A., verificou-se elevado índice de crianças que estavam encontrando dificuldade no processo ensino-aprendizagem; atividades rotineiras dentro e fora de sala de aula; descumprimento de regras inclusive por parte dos próprios funcionários; ações e atitudes sem continuidade e até contraditórias do setor administrativo; atitude restritiva à participação da família na escola, entre outras, demonstrando a necessidade de intervenção em vários aspectos dessa dinâmica escolar.

Como era importante demonstrar que tanto os indivíduos que ensinam e aprendem participam de uma mesma lógica da vida humana, própria de cada época, o indivíduo se desenvolve em uma ou outra direção de acordo com a intensidade das mediações sócio-históricas que vivencia, (Barroco 2007), várias foram as ações que se



iniciaram concomitantemente, ainda no ano de 2005, que contribuíram para a estruturação do projeto.

Ocorreram reuniões com a direção e Secretária de Municipal de Educação, para discussão sobre o problema e proposta do projeto. Nestas, foram levantadas algumas datas do calendário escolar que pudessem ser aproveitados, e outros momentos a serem criados, ficando acertado o apoio financeiro da SME. Nesta ocasião nos foi informado de a associação de pais mestre e funcionários da escola (APMF) em parceria com a prefeitura municipal promoveriam uma reforma no período das férias de 2005/2006 envolvendo o pátio e os banheiros, além da construção de duas salas, uma delas com a finalidade de ser utilizada para realização de oficinas de artes e sala de filme, que há muito era reivindicada.

Com esta reforma o pátio, que era bem grande, todo coberto com pedras britadas (que usadas para brincar eram motivos de alguns desentendimentos), recebeu trechos de piso, outros de grama, com vários canteiros com flores e árvores, algumas mesas e bancos de cimento dispostos em alguns pontos do pátio além de bancos de madeira ao longo do corredor. Ocasão em que a escola toda foi pintada com cores vivas mais alegres, a porta de cada sala ganhou uma cor diferente da outra, assim como os pilares do corredor o que trouxe um colorido e beleza à escola.

Aproveitando algumas datas destinadas à estudos, foram possibilitadas aos profissionais que atuavam na escola²⁸⁴ leituras e discussões de temas relacionados a disciplina X indisciplina, agressividade, violência nas escolas, experiências e alternativa encontradas por outras escolas relacionadas com essa temática. Tínhamos naquele momento a intenção de provocar nos participantes reflexões sobre como nossa escola estava organizada em termos do espaço, do tempo, das atividades, e das ações de modo geral e como essa dinâmica colaborava no desenvolvimento de nossos estudantes.

Em seguida os grupos, cada um com 3 ou 4 pessoas elaboraram, por escrito, propostas e ações que segundo eles poderiam ser adotadas a fim de solucionar o problema que originou todas estas ações, que por sua vez tornou necessárias mudanças em outros aspectos da dinâmica escolar.

²⁸⁴ Nesta ocasião os profissionais que participaram eram os professores, orientadora, diretora, secretária, psicóloga, contando algumas vezes com a presença da secretária de educação. Consideramos importante a participação de outros profissionais dos serviços gerais, cozinheiras e o senhor que cuidava das crianças nos intervalos, mas não foi possível neste momento. No entanto, estes profissionais foram ouvidos no levantamento de dados citado anteriormente.



Consideramos esta estratégia importante, pois, apesar das coordenadoras terem claro o objetivo a alcançar de nada adiantaria trazer a proposta pronta, uma vez mesmo não sendo neutras as prescrições, decisões e ações, nem sempre são conhecidas pelos atores sociais da organização escolar (Sarmiento 2003). Importante compreender que o sujeito individual é tecido pelas tramas do contexto (Kramer, 2007).

E era preciso a conscientização de que apesar de produtos, também somos sujeitos ativos que criamos o meio e a realidade, conscientização da necessidade de ação conjunta e importância de organização e planejamento de ações envolvendo a comunidade escolar.

Trabalhar junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais é a contribuição que a psicologia pode dar à educação segundo Meira (2005). A intenção era provocar e não propor mudanças.

Iniciou-se assim, um grande projeto que comportou vários outros como o projeto de incentivo à leitura, jogos pedagógicos potencializadores da aprendizagem dirigido às 2 primeiras séries do ensino fundamental, oficinas de dobradura, confecção de brinquedos de sucata no contraturno, retomadas de apresentações culturais/artística (trovas, jograis, pequenas dramatizações, músicas, etc uma vez por semana no “dia do hino”); grupo de estudo dos profissionais envolvido na e com a escola, entre outros.

Para superar a violência de acordo com Santos (2001), precisamos empregar caminhos sedutores, ações preventivas à violência nas escolas, tendo como base a promoção da auto-valorização, auto-estima e auto-realização, possibilitar a compreensão de particularidades, desenvolver atitudes de respeito tanto das limitações/potencialidades próprias como as dos demais com quem o aluno se relaciona.

A escola precisa possibilitar o desenvolvimento de habilidades e potencializar qualidades, talentos e habilidades, dando-lhes valor e oportunidade de expressão.

O projeto que será apresentado de ora em diante foi denominado naquela ocasião: *a brincadeira como facilitadora das interações interpessoais* e foi coordenado e orientado pela orientadora da escola e por mim recebendo auxílio de diferentes profissionais dependendo do momento. Proposto a partir da investigação e ações realizadas no 2º semestre de 2005, já pontuadas acima, passou a ser executado na semana pedagógica em fevereiro de 2006.



Nesta oportunidade além de retomarmos algumas decisões e sugestões resultados dos grupos de estudos, foram lidos textos relacionados ao brincar, brincadeiras, sua importância, desenvolvimento psicomotor, o papel da escola, etc.

Nesta mesma semana de estudos onde estavam reunidos todos os professores da rede municipal de 1ª a 4ª série (30 professores) foi realizada uma oficina de confecção de jogos e brinquedos onde estes puderam passar por todo o processo de planejamento, confecção e utilização dos mesmos entre si com intuito de vivenciarem as ações brincar/aprender de uma forma mais significativa, de praticar a teoria estudada e por muitas vezes defendida mas não executada. E tendo como base a teoria de Vigotski, esta seria uma forma de apropriação da importância do brincar, proposta central do projeto, e incidindo na zona de desenvolvimento potencial, neste caso, dos profissionais envolvidos, uma ação partilhada, interações sociais com possibilidade de provocar mudanças de atitudes.

Trabalhar com projetos como declara Camargo (2006), envolvendo artes, jogos, e brincadeira tem sido uma forma de despertar o interesse, desenvolver potencialidades, facilitar interações bem como proporcionar momentos de reflexão e na concepção das responsáveis por este projeto, isto é verdadeiro e necessário não só para os estudantes.

Tendo a disposição inúmeros materiais (garrafas petis, tampinhas de garrafas, frascos, e potes diversos e cores variadas, revistas, cones carretéis e retrós de linhas de costura entre outros) boa parte arrecadado ainda no final de 2005 com o auxílio dos estudantes e membros da comunidade, além de alguns fornecidos pela secretaria municipal da educação. Com eles foram confeccionados uma variedade de brinquedos que pudessem ser disponibilizados às crianças no intervalo. Alguns professores aproveitaram confeccionar alguns materiais para a turma que assumiria visando estimular algumas habilidades.

Enfim, foram três dias de muita descontração, de intercâmbio entre professores das 4 escolas municipais, com troca de experiências, propostas e alternativas como recursos para serem usados em sua prática pedagógica.

Foram confeccionados alguns materiais que nos permitisse dar início às atividades já na primeira semana de aula daquele ano.

Jogo de boliche foi um deles. Vários kits foram feitos com garrafas pettis. Alguns deles com numerais que possibilitariam operações mentais assim que derrubadas, considerando as derrubadas, ou as que permaneceram em pé ou ainda



relacionando umas às outras tendo como referência os numerais coladas nas mesmas, ou mesmo indicativo de número de nomes, palavras, que deveria emitir ou ainda objetos que tinha que nominar. Outro jogo de boliche possuíam letras, outras sílabas que possibilitariam expressar nomes, palavras que iniciavam ou possuísem as mesmas, ou ainda formar palavras entre elas.

Foram confeccionados jogos de dominó com caixas de leite, após encapadas. No verso deste outra possibilidade: jogo da memória.

Vários bambolês foram montados. Foram adquiridas cordas para pular individualmente ou em grupo. Além destes, foi organizada uma caixa com muitos objetos (maçarão tipo penne ou rigattoni e canudos coloridos, pampas de garrafas, cubos de madeira e formas geométricas feitas com plástico das garrafas pettis todos perfurados, carretéis e retrós de linha de costura) juntamente com cordas de náilon de 1 metro de comprimento possibilitar a construção de colares com sequências variadas que podem ser propostas a cada rodada por um aluno diferente para que outros copiem, ou criar a vontade. O interessante é que esta atividade tão simples, era uma das que mais envolvia as crianças sendo necessário, no decorrer do projeto, organizar mais caixas.

O grupo confeccionou alguns bibloquês feitos com o gargalo de garrafa petti e bolas de meia de sede, Vai e vem também com este material e receptadores de bola de meia, utilizando embalagens de amaciante de roupas.

Alguns jogos de tabuleiros (trilha, dama, ludo), também construídos com sucatas e disponibilizados a cada intervalo de acordo com o interesse.

Além destes jogos houve a separação de livros infantis, que até então permaneciam em um armário na secretaria²⁸⁵ pouco utilizados pelos professores, para serem disponibilizados em algumas mesas no pátio. Afinal para que os instrumentos se não é possível o contato com os mesmos pelos sujeitos a quem eles se destinam?

Um aparelho de som foi separado e vários CD's com músicas infantis foram organizados para serem utilizados no intervalo pelas crianças, que cantavam, dançaram, ocupando parte da quadra coberta.

Ao iniciar as aulas os alunos encontraram a escola com visual novo, e as novidades foram aos poucos apresentadas aos estudantes, iniciando com a alteração da dinâmica do intervalo dividido em dois horários. Os 1^{os} 15 minutos para a 3^a e 4^a séries e outros 15 minutos para a 1^a e 2^a séries. Cada professor passou a acompanhar a sua turma

²⁸⁵ A escola não possuía biblioteca.



até o refeitório, lá a cada semana duas professoras revezavam-se para auxiliar no cuidado das crianças.

No pátio a cada semana um profissional ficava responsável pela disponibilização e recolha dos brinquedos auxiliados por alguns alunos, que disputavam a vez de ajudar. No início alguns professores voluntários, psicóloga e orientadora se revezavam para acompanhar e até orientar algumas atividades, para evitar possíveis conflitos e/ou danos aos objetos.

Como imaginávamos a novidade agradou muito, ocupou as crianças de acordo com seus interesses em diferentes pontos do pátio, diminuindo os atritos tão frequentes até então.

Esse era somente o início. Dando sequência, as professoras das cinco turmas de 4ª série e de quatro turmas 3ª série passaram a organizar junto com os alunos um questionário para fazer com seus pais a fim de conhecer quais eram as brincadeiras e brinquedos utilizados por eles quando mais novos.

O resultado da pesquisa foi tabulado, transformado em gráficos, operações matemáticas, entre outras, além de orientar uma nova etapa de confecções de brinquedos agora como oficina que aconteceu no contraturno para estudantes destas duas séries que desejavam participar. Possibilidade que não existiu para os alunos da zona rural (em torno de 50), pois não foi encontrado uma possibilidade de transporte para que os mesmos pudessem estar na escola no período contrário ao turno de aulas.

Ao todo 3 turmas de 20 alunos participaram desta etapa do projeto. Além de confeccionar alguns brinquedos para repor os que estavam sendo usados desde o início do ano, foram feitas petecas utilizando palha de milho e penas de aves que as crianças trouxeram, foram feitos saquinhos preenchidos com arroz para jogar “Cinco Marias”, várias bolas de meias para bola ao cesto e boca ao alvo.

O projeto procurou focar o brincar como atividade própria da criança como coloca Piacentine (2008), que é um gesto uma ação impregnada de magia que cria e recria maneiras de estabelecer relações móveis, que rompem limites e conquista espaços.

Mesmo que muito sucintamente pretendo demonstrar em que bases foram estruturadas as ações do projeto que esta sendo por mim apresentado, pois, tanto a concepção de infância como da atividade “brincar” sofreram alterações no decorrer da história. Em nossos dias brincar, passou a ser um direito e a infância como uma categoria conceitual, definida como uma condição social de ser criança nas palavras de



Quinteiro (2010). É importante deixar claro também, o papel do brincar e a importância deste para a criança que segundo Quinteiro e Carvalho (2007), talvez seja a única ação humana que resta que não separa o pensar do fazer, sem separar a cabeça do corpo.

Para Kramer (2007), Philippe Ariès inaugura nos anos 70, a linha de investigação sobre a história da infância, influenciando pesquisadores e cientistas sociais ao demonstrar a mudança de concepção da infância, da família e surgimento da escola, mudanças consideradas ecos das mudanças nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e da inserção das crianças nestas sociedades. Segundo esta autora, os estudos de Ariès possibilitaram perceber que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira, e contribuiu, para colocar em pauta a condição e natureza histórica e social do ser criança, valorizada de forma diferente em diferentes sociedades que precisa ser considerada.

No Brasil, “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais vertentes que tem contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos” (Kuhlmann Jr, apud Quinteiro, 2002). Sendo o marco na produção educacional acerca da criança e da infância brasileira, o ano de 1979, definido pela UNESCO como ano Internacional da criança que para Kramer, (2007, p.15), “forneceu pretexto para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a infância presente no senso comum e na pedagogia”.

“Até o final da década de 80, nenhuma constituição havia ainda se referido aos direitos específicos da criança” ... o que ocorre “somente na constituição de 1998” seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente sancionada pelo Governo brasileiro em junho de 1990 e logo depois, em setembro deste mesmo ano, com a aprovação do texto da convenção sobre os Direitos da Criança adotado pela ONU no ano anterior (Quinteiro, Carvalho, Serrão 2007, p. 28).

De acordo com Schneider (2004), o século XX é considerado o século da criança, pois, houve a investigação aprofundada sobre o fenômeno social da infância e mais precisamente sobre este sujeito histórico e social chamado criança, advindos de campos diferentes como a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a Historiografia e as Ciências Sociais mas que recaía segundo Heywood (2004), sobre a evolução e a socialização da criança e por isso persistiram velhas maneiras de pensar e agir em relação à ela.

Segundo Schneider as condições de vida e as legislações que dizem respeito às crianças demonstraram o caráter paradoxal do século XX, pois, ao mesmo tempo em que a criança foi elevada à condição de “sujeito de direitos”, foi submetida à degradação humana: trabalho infantil, abusos, maus-tratos, miséria, entre outras humilhações, “o advento das legislações tentou garantir os direitos da criança, mas ainda não conseguiu garantir a vivência destes direitos, nem mesmo daqueles que dizem respeito à sobrevivência das crianças” (2004, p.13).

No entanto, Heywood pontua que aos poucos as formas de ver a infância mudaram. É preciso compreender a infância como uma construção social com formas e significado distintos para diferentes sociedades; considerar a criança uma variável para análise social em conjunto com outras como classe, gênero e etnicidade; considerar as crianças como partes ativas na determinação de suas vidas e da vida dos que estão ao seu redor (2004, p. 11-12).

Mas como colocam Lobo e Nascimento (2005, s.p.)²⁸⁶

As demandas de uma sociedade moderna em processo de industrialização levaram a sociedade, a compreender a infância como parte do projeto sócio-político-econômico em ascensão. Assim, a criança e seus fazeres precisaram ser institucionalizados a fim de corroborarem com os objetivos capitalistas que enfatizavam o cuidado e a educação da criança para não descuidarem do “futuro trabalhador”.

A medida em que esse processo se intensifica, ao longo do século XX, a infância e o brincar foram pedagogizados de tal forma que o tempo e o espaço de ser criança e de brincar passam a ser delimitados nos diferentes espaços sócio-educativos. (Friedmann, 1996). Onde a infância vai sendo ocupada pelo mundo e pelo tempo do adulto, limitada ao um intervalo do dia e não um período peculiar da vida, de fantasia, de jogo e de brincadeira.

Para Narodowsky o marco para o nascimento da infância moderna, é o afastamento “[...] da criança em relação à vida cotidiana dos adultos; afastamento que é determinante, pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo sendo o surgimento da escola um fato aparentado a esse afastamento: ao mesmo tempo causa e consequência” (apud Schneider, 2004 p. 13).

²⁸⁶ Acesso pela internet: não consta nº de página.



Neste sentido a escola é um lugar privilegiado de realização da condição histórico-cultural de *ser criança*²⁸⁷ na contemporaneidade (Quinteiro e Carvalho, 2007) e precisa disponibilizar às crianças tempo, espaços e materiais para brincar, permitir-lhes oportunidades de vivenciar essa atividade como atividade central da infância, conforme indica Leontiev (Schneider 2001, p.191), um direito assim como ao afeto, direito de querer, de sonhar, de opinar, de conhecer, direito à educação.

Para Kramer a criança que brinca aprende sobre si mesma, sobre o meio social no qual está inserida e também sobre as outras crianças com quem tem contato. Desse modo poderá compreender a sua realidade e, por meio desse conhecimento, poderá transformá-la.

Defender o brincar como forma de aprender, de entrar em contato com a realidade ainda se faz necessário uma vez que alguns pais e professores acreditam serem estes, processos antagônicos, ou no caso da experiência que ora apresento, desnecessária na escola uma vez que na escola não é lugar para brincar, “intervalo ou recreio é para lancher, ir ao banheiro, descansar”²⁸⁸ como ainda este ano 2011 registrei em um diário de campo.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que se colocar e se expressar através de atividades lúdicas que seriam as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, atividades que possam manter a espontaneidade das crianças disse Freidmann, em entrevista ao Diário do ABC em 2003, afirmando que “As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo”.

Segundo Jobim e Souza (2007, p. 48) “quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano... nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-as de serem consumidos pelo conceito”.

Brincar significa sempre libertação (...) crianças brincam para si, brincando o pequeno mundo próprio (...) o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pra materialidade, do puro prazer dos sentidos (Benjamin, 1984, p. 64 e 14).

Para Kramer,

²⁸⁷ Grifo das autoras.

²⁸⁸ Fala da professora 1 registrado no diário de campo realizado em 2010, parte da pesquisa de campo realizado por mim em função do mestrado em curso na Educação - UFSC .



A criança possui necessidade de “brincar com a realidade e construir um universo particular, dando outra significação ao cotidiano, (...) criança esta sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir (...) a criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra (...) para a criança o brinquedo é uma necessidade.” (Kramer, 2006 p 49)

Benjamin (1984, p. 75, grifos do autor) pontua que, “a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformando a experiência mais comovente em hábito”. Para o autor (1994), a brincadeira esta na origem de todos os hábitos sendo a repetição essência da brincadeira. O brincar ou a brincadeira funciona como cenário no qual a criança se constitui como sujeito que atua e cria a partir de seu potencial de desenvolvimento, elaborando seu próprio conhecimento.

Segundo Kramer (2007), quando a criança brinca mostra no jogo um comportamento mais sofisticado do que ela, normalmente apresenta na vida diária, demonstra a consciência que possui das regras e dos valores de convívio com a realidade, reelabora-as criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real.

Pois o brincar proporciona diferentes possibilidades de ler o mundo, de ler o outro e de se compreender como parte de uma história que é construída todos os dias por cada um de nós (Lobo e Nascimento, 2005).

Os comportamentos que aparecem no jogo são a base da construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos que, posteriormente, irão compor suas possibilidades de subjetivação diante do contexto social e cultural em que vive. A criança aprende através da brincadeira a agir na esfera cognitiva (Kramer, 2006). A este processo segundo a autora Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal.

Importante, como colocam Quinteiro e Carvalho (2007, p. 8), “transformar a escola num coletivo produtor de culturas infantis e transformar os/as alunos/as em crianças-estudantes-participativas da construção da realidade social”.

“Assumir as brincadeiras na escola é uma postura que pede muita reflexão aos educadores” (Freidmann, 2003 p.3). Mas é extremamente importante principalmente no ensino fundamental aonde na maioria das vezes não há muito espaço para esta atividade, pensadas como já pontuamos, como antagônica ao aprender. Isto se



faz necessário principalmente com a implantação do ensino de 9 anos que recebe crianças partir de 6 anos.

É preciso, segundo Pinto que a escola reveja os conceitos de infância, educação e sociedade com o objetivo de rever a sua estrutura e modo de tratar a criança. Pois, somente desta forma poderá garantir “no seu interior direitos básicos como: direito à educação, ao brincar, à cultura(...) ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao respeito à individualidade e desenvolvimento de sua identidade, o direito da uma infância cheia de sentidos” (2007, p.111).

O papel do brincar e a importância deste para a criança que segundo Quinteiro e Carvalho (2007), talvez seja a única ação humana que resta que não separa o pensar do fazer, sem separar a cabeça do corpo.

No entanto, para que este direito (o de brincar) deixe de ser letra morta na lei e possa fazer parte do dia a dia das crianças e auxiliar no seu desenvolvimento integral é preciso maior conscientização dos adultos principalmente dos educadores pois que precisam valorizar as brincadeiras dentro da escola onde a criança passa boa parte de seu tempo.

Tendo esta idéia como norte, o projeto foi sendo desenvolvido, reorganiza e reestruturado bem como complementado a medida que percebíamos uma necessidade ou possibilidade de torná-lo mais significativo. Foi acompanhado por mim até o final de 2007 quando precisei desligar-me desta função.

Vários foram os resultados obtidos.

Os brinquedos e jogos serviram para colorir e dar mais significado ao intervalo, substituindo em torno de 90% dos conflitos pelo lúdico, uma vez que havia diversidade de atividades a sua escolha, dispostos em diversos pontos do pátio evitando grandes aglomeração. Havia o que e com o que interagir de forma mais prazerosas.

Trabalhar como equipe possibilitou a reflexão sobre a participação/responsabilidade de cada um na dinâmica escolar; a discussão e busca de alternativas para problemas; repensar a prática pedagógica, entre outros. Os resultados e comprovam a importância das ações conjuntas no processo de formação dos indivíduos a necessidade de mediação intencional e planejada articulações com a aprendizagem e as relações sociais.

A conclusão é a de que escola deve provocar avanços na aprendizagem com olhar prospectivo, atuando na zona do desenvolvimento proximal, como nos propõe Vigotski. Os jogos e as brincadeiras neste caso, foram utilizados como instrumentos



para este aprendizado e consequente desenvolvimento, pois, facilitam a ação intencional, a construção de representações mentais, o desempenho de ações motoras e as trocas, interação que segundo este mesmo autor, possibilita o desenvolvimento intelectual.

Por fim esta experiência nos mostrou a possibilidade de construir um espaço em que o científico pode perfeitamente conviver com o lúdico, que ambos contribuem para a formação de nossas crianças, pois, aumentam as formas de ação e interação que por sua vez promovem aprendizados e consequentemente desenvolvimento.

REFERÊNCIAS:

Amaro, S. (2003). *Crianças vítimas de violência: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência*. Porto Alegre: EDIPUCRS & AGE.

Barroco, S. M. S. (2007). *Psicologia Educacional e arte: uma leitura histórico cultural da figura humana*. Maringá: EDUEM.

Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari; São Paulo: Summus.

_____. (1994). *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, (obras Escolhidas v. 1)

Camargo, D. Emoção, Primeira Forma de Comunicação. In: D. Camargo, e L.M Y.Bulgacov. (orgs) (2006). *Identidade & Emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores.

Delgado, A.C.C. e Muller, F. (2006). *Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acessado dia 03/06/2010.

Freidmann, A. *A importância do brincar*. In L. Hubner. (Coord ped). Diário do Grande ABC. Santo André S.P. 26 de Set. 2003. Diário na Escola – p.3 Disponível em: www.formaremrede.org.br/.../Diario%20na%20Escola%20%20A%20importancia%20de%20brincar.pdf

Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kramer, S. (2007). *Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin* in: S. Kramer e M. I. Leite (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, –(Prática Pedagógica).



Lobo, A. P. S. L. L. e Nascimento, P. M. F. *A brinquedoteca e a educação da criança de 0 a 6 anos: um espaço para a formação de leitores e produção de subjetividades*. Campinas, 2005 Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/NascimentoPenhaMabelFariasdo.htm>. Acesso em 04/05/2010.

Meira, M.E.M. Psicologia histórico-cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: M. E. M. Meira, e M. G. D. Facci. (2007). *Psicologia Histórico-cultural: contribuição par o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaceintini, T. A. A questão do método e a pesquisa sobre imagens de infância. In: M. Fantin, e G. Girardello (orgs) (2008). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus.

Pinto, M. R. B.. (2007). *Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância*. In: J. Quinteiro e D. C. de Carvalho (orgs) *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins.

Quinteiro, J. e Carvalho, D. C. de, (orgs) (2007) *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins.

Quinteiro, J. Carvalho, D. D. de e Serrão, M. I. B. (2007). *Infância na escola: a participação como principio formativo*. In: J. Quinteiro, e D. C. de Carvalho, (orgs) *participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Trad: Ernani da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Sarmiento, M. J. (2003) *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In . N. Zago; M. P. de Carvalho e R. A. T. Vilela, (orgs). *Itinerários de Pesquisa: Perspectiva Qualitativa em Sociologia da Educação* . Rio de Janeiro DP&A.

Schneider, M. L. (2004). *“Brincar é um modo de dizer”:um estudo de caso em uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação e Infância – PPGE - UFSC) Florianópolis.

Santos, J. V. T. dos (2001). *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. Educação e Pesquisa: São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O JOGO PROTAGONIZADO

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves (UEL)²⁸⁹

SFORNI, Marta Sueli de Faria (UEM)²⁹⁰

1. Introdução

A consolidação de práticas pedagógicas destinadas a crianças de zero a seis anos que promovam o seu desenvolvimento tem justificado a importância das pesquisas educacionais voltadas aos ambientes de centros de educação infantil.

Entender a necessidade desses espaços como locais promotores da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos na primeira infância e, portanto, onde se amplie as potencialidades e provoque necessidades cognitivas naqueles que os frequentam, mostra-se condição essencial para a sua ressignificação, tornando-o mais próximo do seu caráter formativo.

As políticas educacionais do Ministério da Educação apontadas nos principais documentos por este elaborados - como “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)”, “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009) e o próprio “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998) - explicitam indicadores teórico-metodológicos para que as escolas brasileiras desta modalidade de ensino possam propor à sua clientela o acesso à educação de qualidade na primeira infância. Campos, ao apresentar o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” revela que

²⁸⁹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação, Especialista em Metodologia da Ação Docente, Pedagoga no Centro de Educação Infantil - Sede da Universidade Estadual de Londrina.

²⁹⁰ Doutora em Educação pela USP, Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.



“[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente” (CAMPOS, 2009, p. 7).

Caracterizando-se como uma proposta “aberta, flexível e não obrigatória”, o RCNEI - ao apresentar as orientações teórico-metodológicas a serem estabelecidas com crianças de zero a seis anos – “visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (BRASIL, 1998, v.1, p. 14). E é nesse diálogo que nos envolvemos para redimensionar a brincadeira, suplantando ideias ou práticas pedagógicas que a utilizam incorporadas aos princípios de uma pedagogia relacional, ou seja, “baseada exclusivamente em objetivos que visem as relações pessoais, os momentos de interação (BRASIL, 1998, v. 1, p. 18).

Valemo-nos do próprio RCNEI que, diante de uma ‘nova’ proposta educacional para os contextos educacionais infantis, defende-a enquanto propiciadora de

“[...]situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.” (BRASIL, 1998, v.1, p. 23).

O RCNEI aponta como um dos cinco princípios dessa modalidade “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13). Tal princípio sugere que as crianças tenham garantido o acesso à brincadeira, aos momentos particulares e característicos da etapa de vida designada *infância*. A atividade lúdica é destacada como uma das dimensões e indicadores da qualidade na Educação Infantil, sugerindo questionamentos sobre a organização “do tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas” (BRASIL, 2009, p. 38).



Considerado como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, é pelo brincar que a criança constrói sua identidade, desenvolve sua autonomia, integrando ações de cooperação, além de desenvolver a imaginação ao exercitar papéis e apropriar-se de diferentes significados para os objetos empregados. É também pelo brincar que a criança socializa informações oriundas de sua esfera familiar e de outros grupos dos quais participa, colaborando sobremaneira com a apropriação de conhecimentos sobre a realidade.

Bassedas, Huguet e Solé ressaltam que “[...] muitas propostas didáticas dessa etapa estão baseadas no jogo, não porque se considera que ele tenha valor em si mesmo, mas porque é o meio que permite alcançar algumas finalidades educativas determinadas” (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p.145). O jogo assume papel fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que permite à criança transformar e produzir novos significados. Expressa, enfim, o caráter da criança no próprio curso de seu desenvolvimento.

Dentre as questões apresentadas nos documentos supracitados é destacado o direito à brincadeira ou ao exercício de brincar que deve ser assegurado diariamente nesses espaços coletivos.

A defesa do brincar no cotidiano desses contextos educativos - amplamente difundida nos cursos de formação inicial e continuada de professores - tem demonstrado interpretações equivocadas por parte dos profissionais desse ensino. Tal afirmação, portanto, não deve ser generalizada, ou seja, estendida a todos os que atuam nesta modalidade. Porém, é notório que na organização das atividades a serem realizadas, o brincar não ocupa, entre os professores, a mesma preocupação que ocupam as demais atividades. Não são definidos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações quando se reserva o momento para a brincadeira. Considerando que na definição desses itens revela-se a intencionalidade e a mediação docente, ou seja, é quando se evidencia o caráter pedagógico das atividades realizadas em contextos escolares, o fato de esses aspectos não estarem presentes na intencionalidade do professor, significa que ele realiza uma prática espontaneísta em relação ao brincar, reduzindo essa atividade aos momentos livres para a exploração de brinquedos e/ou interações entre pares.

Entendemos que isso continua a ocorrer na prática das instituições de educação infantil porque nos cursos oferecidos aos professores, normalmente, não se vai além do simples anúncio de que o brincar é uma atividade importante para a criança e de que, portanto, deve ser reservado espaços para ela. Afirma-se também que não deve ser



realizada uma prática espontaneísta, no entanto, pouco se oferece aos professores para que eles possam organizar a mediação pedagógica na atividade lúdica. Ou seja, há uma lacuna entre o que é anunciado como o “dever ser” e aquilo que existe disponível teoricamente aos professores para que possam levar a termo essas recomendações.

Diante da percepção dessa lacuna, consideramos necessário buscar subsídios que nos permitam compreender o caráter pedagógico da brincadeira na esfera das instituições de educação infantil. Consideramos que os estudos realizados por Elkonin podem oferecer elementos importantes para que possamos atingir essa compreensão.

2. Contextualizando o Brincar

*Nos documentos oficiais pesquisados, produzidos pelo Ministério da Educação, o brincar é definido como atividade característica desse período do desenvolvimento. No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) – RCNEI – observamos uma ênfase significativa ao brincar como exercício fundamental na primeira infância, até mesmo pelas próprias características do referido documento que foi constituído para “[...] servir como um **guia** de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didática para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (grifo nosso) (BRASIL, 1998, p. 5).*

Apresentado por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação da época, como representativo de um “[...] avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 5), o RCNEI trata a brincadeira com a seriedade que ela merece ao destacá-la em boa parte dos textos nele organizados.

A brincadeira, no RCNEI, é concebida como “[...] uma linguagem infantil que mantém um vínculo com aquilo que é o ‘não-brincar’” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 27), ocorrendo, com elementos da imaginação, do uso de simbolismos, da linguagem simbólica.

Mas o que difere a brincadeira desenvolvida em contextos educativos daquela desenvolvida em outros espaços extra-escolares – como nas ruas, clubes, grêmios recreativos?



Pelo menos teoricamente, a escola contemplada como um espaço de desenvolvimento infantil deve sistematizar atividades de aprendizagem que direcionem as ações pedagógicas para esta finalidade, o que leva a considerar o brincar como um recurso metodológico para a educação da criança de 0 a 6 anos.

Parece-nos repetitivo, porém necessário, conceituarmos a criança a qual nos referimos. O nosso ponto de referência é a própria concepção de criança apresentada pelo RCNEI que a trata como “[...] ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico é, por esse fato, profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21). É ‘na e pelas’ interações com o meio que a criança apropria-se da cultura, sendo condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem a intencionalidade das ações educativas, dos conhecimentos necessários para a realização de intervenções e participações no mundo do qual participa.

É nessa criança ativa e atuante que nos apoiamos. É pela brincadeira infantil que nos interessamos.

As possibilidades de criação que a brincadeira oferece dependem de um ambiente organizado e incentivador de descobertas. Para criar, a criança deve vivenciar uma “[...] riqueza e diversidade de experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27), porque são essas vivências, somadas às experiências exteriores ao trabalho institucional que a subsidiarão com informações e conceitos para atribuição de significados enquanto brinca.

Não é suficiente, portanto, colocar à disposição das crianças brinquedos para que sejam explorados com seus pares. Essa perspectiva reduziria tal prática a uma concepção socializadora de ensino, ou seja, o enfoque principal estaria direcionado à construção de regras e de atitudes que visem apenas o bom relacionamento entre as crianças.

Se o nosso compromisso fundamenta-se no desenvolvimento infantil, apontamos à defesa de uma instituição de educação infantil organizada para esta finalidade. É preciso uma intervenção intencional para que os momentos vivenciados nesse espaço sejam propiciadores de desenvolvimento dos sujeitos.

Ao estudarmos a brincadeira – associando-a ao desenvolvimento infantil – encontramos expressivas contribuições teóricas sobre a função do jogo e sua



importância para a constituição humana.

Dentre essas, reportamo-nos às que destacam o processo de brincar como apropriação de conhecimento e construção das relações interpessoais, concepção presente nos estudos de Piaget e Vygotsky que, com enfoques teóricos diferentes, fundamentam-se em uma concepção de criança como um ser ativo e social. A infância é entendida por eles como um período de desenvolvimento da criança nos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores em um processo contínuo de interação.

Em seus estudos, Bomtempo (1988) revela a importância dessas duas teorias para a elucidação do processo de brincar. Segundo a autora, enquanto Piaget relaciona o jogo aos estágios de desenvolvimento infantil mediante uma classificação deste, é em Vygotsky (1991) que o brinquedo surge como uma atividade singular, definida pela situação imaginária criada pela criança e uma oportunidade para a realização na esfera imaginária dos desejos irrealizáveis imediatamente na esfera real.

Para este estudo, consideraremos mais especificamente os princípios apresentados por Vygotsky sobre a brincadeira, para posteriormente, adentrarmos na psicologia do jogo proposta por Elkonin, já que este último autor tomou como base os pressupostos teóricos elaborados pelo primeiro.

Diferentemente dos pesquisadores de sua época, Vygotsky julga como um equívoco definir o brinquedo como uma atividade que fornece prazer às crianças, contra-argumentando com o fato de que outras atividades podem e satisfazem muito mais do que o próprio brinquedo, como o ato de chupar a chupeta. Também, refere-se aos jogos que envolvem sentimentos de perda/ fracasso como passíveis de produzirem desprazer na criança pelo resultado final (VYGOTSKY, 1991).

Porém, é no brincar que a criança internaliza conhecimentos - pelo exercício de ações vivenciadas na esfera da realidade - aprendendo a “[...] agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1991, p. 110).

Para Vygotsky (1991), é por meio da brincadeira que o sujeito pode apresentar significados social e historicamente produzidos, como também novos, apropriados nas interações estabelecidas com seus pares e com os adultos. Assim, os objetos empregados durante a brincadeira, segundo ele, “perdem sua força determinadora”. Em outras palavras, “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê”, começando “[...] a agir independentemente daquilo que ela vê”

(VYGOTSKY, 1991, p. 110). Nas brincadeiras infantis comumente observamos que a lata vira panela, o cabo de vassoura transforma-se em cavalo, o fogão de plástico passa a ser notebook, compondo os elementos necessários para a construção do enredo e o estabelecimento de situações imaginárias, com base nos conhecimentos e experiências vivenciadas em seu cotidiano. Dessa forma, os objetos passam a ser subordinados aos desejos e necessidades infantis, não tendo um significado e funções determinadas. Uma ação substitui outra, assim como um objeto é substituído por outro.

A brincadeira é vista como criadora de uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois ao brincar, a criança realiza ações e interage com uma linguagem que estão além daquelas que estão acessíveis a ela na esfera real e que correspondem a sua idade. Durante o período em que joga, a criança desenvolve, pelo brincar,

“[...] uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, como a ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas” constituindo-se no “mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Ao relacionar brinquedo e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, este autor afirma que “[...] a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato, revelando-se um ‘jogo sério’” (VYGOTSKY, 1991, p. 118).

Em decorrência, é pelo fato de a atividade lúdica “[...] conter em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas que é uma fonte muito importante de desenvolvimento” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ; 1999, p.143).

Mas é em Elkonin que atentamo-nos para uma análise minuciosa da psicologia do jogo, auxiliando na compreensão das nuances desta atividade no desenvolvimento humano.

3. Para além da espontaneidade: o jogo protagonizado

Nas últimas décadas, o aumento na produção de pesquisas sobre a atividade lúdica como importante para o desenvolvimento infantil possibilitou boa aceitação, pelos educadores infantis, da brincadeira como recurso pedagógico

Linasa, ao prefaciar a edição espanhola da obra “Psicologia do Jogo” de Danill



Elkonin salienta que, na perspectiva deste autor, a unidade fundamental do jogo é o “jogo protagonizado”²⁹¹, “[...]característico das crianças do final da idade pré-escolar, jogo social, cooperativo, de reconstituição dos papéis e das interações dos adultos” (ELKONIN, 2004, p. XIV).

Equivale a dizer que, ao representar os papéis, as crianças reconstituem as ações e interações dos adultos, em um exercício de cooperação, de incorporação de pontos de vistas, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento abstrato. As práticas lúdicas elevam as potencialidades infantis ao sugerir elementos que podem ser abstraídos pela criança, à medida que ela exercita diferentes papéis e depara-se com conhecimentos da vida cotidiana.

O jogo protagonizado é resgatado no RCNEI (1998); nele afirma-se que “[...] principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é [...] o papel que assumem enquanto brincam”, pois a adoção de diferentes papéis faz com que ajam “[...] frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando de objetos substitutos” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27). Firmam-se esses momentos lúdicos como oportunidades para as crianças estruturarem o pensamento tendo em vista a resolução de problemas implicados no enredo da brincadeira (BRASIL, 1998, v. 1). Complementando, a substituição de um objeto por outro na brincadeira com significados diferentes a cada momento que é empregado, atribui ao jogo protagonizado uma originalidade que lhe é peculiar e transcende a realidade circundante.

Na abordagem de Elkonin, encontramos no jogo protagonizado um valor educacional imensurável quando recebe um direcionamento por parte do professor. Destacam-se, portanto, as intervenções do mediador-adulto²⁹², Assim, as representações de papéis, aliadas aos conteúdos trabalhados pelo professor, permitiriam potencializar as possibilidades de desenvolvimento infantil a partir das brincadeiras.

Mas, se a brincadeira de papéis é importante para as relações infantis e construção das próprias vivências, não estaria o professor – com suas intervenções - interrompendo o processo de criação e imaginação que compõem o jogo protagonizado?

Para corroborar a importância da intervenção educacional no jogo protagonizado, Elkonin apresenta um experimento feito por uma educadora. O referido

²⁹¹ O autor denomina Jogo protagonizado às brincadeiras de papéis que as crianças desenvolvem entre pares.

²⁹² Entendemos como mediador-adulto, neste caso, o professor de sala de aula.



experimento iniciou-se com a visita das crianças ao Jardim Zoológico, acompanhadas pela educadora. Assim que retornaram à escola, a educadora ofertou às suas crianças brinquedos com figuras de animais vistos durante a visita ao Zoológico, certa de que estariam produzindo um enredo lúdico de acordo com o que haviam visto durante o passeio. Todavia, isso não ocorreu em momento algum. Como experimento seguinte, repetiu, com as crianças, a visita ao Jardim Zoológico; mas, desta vez,

“[...] orientou a atenção para os visitantes e o pessoal que cuidava dos animais, concentrando-se no trabalho do bilheteiro, dos porteiros que fiscalizavam a entrada, dos varredores das alamedas e das jaulas, do pessoal da cozinha que preparava a comida para os animais e a repartia, do guia que dava explicações ao público, do veterinário e seus auxiliares de enfermaria. Fez com que as crianças se fixassem na solicitude do pessoal com os animais, na amabilidade e no respeito do público às normas de conduta com os animais, nas relações entre os trabalhadores do jardim zoológico” (ELKONIN, 2004, p. 32).

O resultado da segunda visita foi visível nas brincadeiras que se estruturaram em sala. De posse das informações fornecidas pela mediação da educadora durante a visita, as crianças passaram a representar os papéis dos diferentes profissionais que ali atuavam. A partir destas experiências de trabalho, foi possível para Elkonin apontar a existência de “[...] duas esferas da realidade que influem de modo diferente no surgimento do jogo protagonizado [...] a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão do homem; a esfera de atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem” (ELKONIN, 2004, p. 32).

Após várias experiências dessa natureza, Elkonin concluiu que “[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (ELKONIN, 2004, p. 32).

Em outras palavras, independentemente dos diferentes grupos de crianças, o jogo protagonizado tem um mesmo conteúdo, que é a reconstituição da atividade e das relações sociais ali implicadas. (ELKONIN, 2004).

Estabelecendo correspondência desta teoria com a prática infantil desenvolvida em ambientes educacionais percebemos que a potencialização da brincadeira de papeis



como recurso pedagógico na Educação Infantil implica não somente um ambiente lúdico e ainda a oferta de materiais e brinquedos, mas fundamentalmente, as intervenções sistemáticas do mediador adulto. Essas intervenções são realizadas por meio da direção da atenção e da percepção dos alunos para os fenômenos vivenciados, pela estimulação da imaginação e pela ampliação do universo cultural a ser imitado, de forma a possibilitar conteúdos vinculados ao enredo para que as crianças venham a confrontar vivências e conhecimentos que detém daquela situação imaginada.

4. Considerações finais

Em nossa análise, percebemos que os documentos elaborados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009)”, “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009) destacam o brincar, propagando o direito da criança à brincadeira nesses contextos coletivizados.

Mais especificamente no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998) o valor da brincadeira de papéis é explicitado como oportunidade de aprendizagem e interações entre pares.

O RCNEI (1998) na condição de guia norteador das práticas pedagógicas das diversas escolas infantis brasileiras indica bons caminhos para a exploração do brincar pelas crianças.

Como metodologia da educação infantil, as brincadeiras podem garantir - se utilizadas de forma consciente - o sucesso das propostas e atividades pedagógicas por propiciar o interesse e a participação das crianças.

Porém, nas práticas diárias das escolas infantis, ainda são comuns os momentos de brincadeiras livres nos quais as crianças confrontam diferentes papéis e pontos de vista, socializam conhecimentos, no entanto, esses conhecimentos não são ampliados, acabam circunscritos aos pequenos grupos de crianças, sem que haja uma posterior organização sistemática do jogo protagonizado ali vivenciado, o que permitiria novas formas de atenção, percepção, imaginação, memória e raciocínio sobre o fenômeno representado no jogo protagonizado.

A construção de ‘um novo olhar’ sobre as brincadeiras de papéis na primeira

infância, deve extrapolar os níveis de ‘espontaneísmo’ ou a ‘pedagogização’²⁹³ da brincadeira.

Para os RCNEI, é necessário que o professor de educação infantil, ao oportunizar o exercício de faz de conta ou jogo protagonizado, redimensione a sua atuação para além da função de “estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças”, pela organização da “base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28).

A nosso ver, com base nos princípios de Elkonin e Vygotsky a ideia estaria na transcendência do comportamento de ‘espectadores/ observadores’ das brincadeiras infantis. Não se trata de negar a importância da observação pelo professor das brincadeiras de papeis. Afinal, é por esta observação que o professor pode subsidiar-se de elementos avaliativos sobre o desenvolvimento da criança, para além dos dados interacionais entre pares no aspecto da socialização.

Há uma defesa da atividade lúdica, mas o que vimos é que o discurso não se efetiva na prática para além da presença desses momentos livres. Percebemos a evidência do brincar como um “mantra” repetido por todos sem que se pense e pesquise sobre alguns questionamentos que colocamos à prova: É importante por que? Como ocorre a relação entre atividade lúdica e desenvolvimento? Em quais circunstâncias essa relação se estabelece? Que ações o professor deve realizar para dar à atividade lúdica o caráter pedagógico? Como pode ser realizada a mediação do professor na brincadeira? Qualquer tipo de brincadeira tem esse potencial formativo? Todas as brincadeiras desenvolvem os mesmos tipos de funções psíquicas?

Parece-nos relevante a obra de Elkonin por justamente nos permitir vislumbrar possibilidades para um outro sentido prático às intervenções dos professores de educação infantil. Nesse sentido, o problema não está nos professores que estão nas escolas por ignorarem a produção acadêmica, Na verdade, há uma lacuna existente entre a produção acadêmica e a organização de ensino, já que a primeira tem avançado a passos pequenos por, na maioria das vezes, apresentam defesas de pressupostos apenas, o que pouco subsidia os profissionais a atuarem diferentemente diante das brincadeiras infantis, de forma a transformá-las em atividades de ensino. Não é uma tarefa simples,

²⁹³ Por pedagogização, compreendemos a tendência de inserirmos conteúdos considerados pré-escolares (como por exemplo formas geométricas, letras, números, cores) nas brincadeiras de papeis de forma a causar uma ruptura no processo de brincar e da estrutura imaginativa e conceitual que ali circundam.



no entanto pode ser concretizada a partir da pesquisa na área de educação para que essa ofereça subsídios mais pontuais aos professores. O que nos perguntamos é: o que já existe de conhecimento objetivado para que eles possam se apropriar deles como instrumentos para a atividade docente?

Em outras palavras, ressaltamos que as discussões de pressupostos gerais sobre a importância da brincadeira na aprendizagem da criança de 0 a 6 anos são muitas – sejam nos próprios documentos supracitados ou das pesquisas produzidas até então nesta área - porém, o que percebemos é que a produção acadêmica contemporânea não possibilita, ainda, a construção, por parte dos professores - em sua tarefa de ensino solitária em sala de aula - uma ressignificação das brincadeiras de papéis, potencializando-as como recursos de ensino. Vale dizer que, para uma maior apropriação sobre práticas objetivadas do brincar as pesquisas acadêmicas devem possibilitar essa releitura do fazer pedagógico de 0 a 6 anos, colocando o brincar como elemento didático da educação infantil e, por conseguinte, norteador do trabalho educativo com a criança pequena.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BOMTEMPO, Edda. Representação e jogo nas perspectivas de Piaget e Vygotsky. **Anais do I Simpósio Interdisciplinar de estudos cognitivos**. Londrina: Eduel, 1988, p.56-69.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.



CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direi-**

tos fundamentais das crianças. / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

ELKONIN, Danill B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** SP: Martins Fontes, 1991.



O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO EM L.S.VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS

Talitha Priscila Cabral Coelho – UEM/ CAPES²⁹⁴

talithacoelho@yahoo.com.br

Sônia Mari Shima Barroco – UEM²⁹⁵

smsbarroco@uem.br

Maria Angela Sierra – SEED²⁹⁶

mabs4.6@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho resulta do estudo das obras Fundamentos de Defectologia (1989) e Transformação Socialista do Homem (2004) de L. S. Vigotski, e objetiva estabelecer a relação entre o conceito de compensação e a importância da atividade coletiva no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Para Vigotski (1989) a intervenção pedagógica enfocada na compensação da cegueira via sensibilidade auditiva e tátil, ou seja, via funções elementares deveria ser revista. Aponta que as consequências da cegueira na integração de uma pessoa na vida em sociedade poderão sinalizar um desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores, portanto, a participação no coletivo é a fonte principal da compensação das consequências da cegueira. Nisso reside o porque da pedagogia dos cegos dever levar em conta a questão da participação no trabalho produtivo, na colaboração com os videntes como problema metodológico e pedagógico fundamental no ensino de cegos. Contudo, ao nos atentarmos às características contraditórias do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo humanizantes e desumanizantes, percebemos a atualidade de Vigotski quando denunciou a incapacidade dos seres humanos deficientes ou não, desenvolverem-se plenamente em uma sociedade de classes. Concluímos parcialmente que, tanto a crítica

²⁹⁴ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPI/UEM.

²⁹⁵ Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UEM.

²⁹⁶ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UEM.



à educação especial soviética das primeiras décadas do século XX, quanto a denúncia ao desenvolvimento limitado dos homens na sociedade capitalista mantêm sua atualidade.

Palavras-chave: educação especial; cegueira, psicologia histórico-cultural; formação profissional.

Introdução

Este trabalho resulta de revisão bibliográfica, especialmente nas obras Fundamentos de Defectologia (1989) e Transformação Socialista do Homem (2004) do psicólogo soviético L. S. Vigotski (1896-1934) e objetiva estabelecer a relação entre o conceito de compensação e a importância da atividade coletiva no desenvolvimento de pessoas com deficiência, em especial a pessoa cega.

Para esta pesquisa foram realizados estudos (leituras, elaboração de fichamentos e discussões) das obras de Vigotski que versam sobre a Educação Especial, principalmente a obra intitulada “Fundamentos de Defectologia” (1997), enquanto atividades de ensino vinculadas ao projeto de pesquisa “Psicologia histórico-cultural e Defectología: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades²⁹⁷” (UEM, 2009-2013). Consideramos que a revisão desta literatura traz contribuições ao campo da Educação Especial e da Educação Profissional de pessoas com deficiência.

As demandas recentes, em nossa sociedade, de incluir as pessoas com deficiência em todos os espaços como expressão prática de consolidação da democracia, sinalizam a necessidade de um debate fecundo acerca do desenvolvimento psicológico de pessoas com deficiências, como ele se dá e o que ele requer. Em contribuição com este debate enfatizamos como se dá o desenvolvimento psíquico de um indivíduo cujas vias de recepção, expressão e processamento das informações estão comprometidas pela deficiência física.

Barroco (2007) chama a atenção para os estudos de Vygotski no campo da Defectología buscando as suas contribuições para a educação e psicologia atuais. Defende que apesar deste autor ter escrito em uma sociedade em tempos de implantação do comunismo, portanto não-capitalista, e de costumes e valores afetos à

²⁹⁷ Que por sua vez está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI/UEM).



Rússia e aos países que compuseram a ex-União Soviética, importa aos estudiosos do século XXI saber o que criticou e o que propôs.

Essa empresa, segundo Barroco (2007), não deve pretender a reedição da aplicação da teoria vygotskiana, tal como se deu naqueles anos e sociedade, mas ela tem o propósito de inspirar os homens de hoje a olhar para além das aparências, para além daquilo que se apresenta à primeira vista. Defende ainda que uma melhor compreensão da teoria vygotskiana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos impõe que se estude o que escreveu no campo da Defectologia, ao pleitear uma educação especializada que movimentasse o desenvolvimento.

Vygotski e o desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência

Nessa direção apontada, importa-nos destacar que a abordagem Histórico-Cultural, a qual Vigotski representa, concebe o desenvolvimento psíquico da pessoa com ou sem deficiência como resultado do processo dialético de constituição do intrapsíquico intrinsecamente relacionado ao que está posto no âmbito extrapsíquico. Em outras palavras, concebe o psiquismo humano como síntese de múltiplas determinações. Portanto, é na concretude das relações entre a pessoa e o seu entorno que se dá a formação do que é propriamente humano. Assim, não é possível compreendemos essa constituição e manifestação de suas capacidades e limitações, desconsiderando a realidade histórica e social.

Para Vygotski (1997), qualquer deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas, ou seja, a limitação orgânica se mostra como uma “anormalidade social da conduta”. Contudo, não é a diferença biológica o principal fator que implica em desenvolvimento limitado ou em não desenvolvimento da pessoa com deficiência, afinal esta é tida sob diferentes modos e valoração em conformidade com as especificidades de cada sociedade. O impedimento que pode se apresentar é em primeiro lugar de ordem social, ou seja, depende de como dada sociedade concebe a pessoa sob tal condição. O exposto pelo autor nos idos dos anos de 1920 e 1930 ainda permanece muito vivo e atual. Embora nem sempre se referencie esta coletânea de seus textos, nela encontramos um autor vivo, tentando explicar vida humana em suas inúmeras possibilidades.

Vygotski nesta obra em tela, e no conjunto de suas outras produções, deixa evidente a sua perspectiva de que o homem é um ser essencialmente social. Embora toda a saga da formação humana ontogenética se paute num equipamento biológico inicial, a direção do desenvolvimento é a superação deste pelo reequipamento cultural.



No caso da pessoa com deficiência, o percurso segue a mesma direção, isto é, os seus olhos, as suas cordas vocais, as suas mãos, enfim, todo o seu corpo deve ser formado socialmente. Em outras palavras, os olhos e todos os demais órgãos devem se tornar órgãos sociais, que extrapolam a compleição orgânica inicial e assumem características e funções sociais. Eles devem ser, portanto, órgãos característicos da vida em sociedade. Isso tem importância tão notória que a limitação de um órgão, por exemplo, provoca uma consequência social – a relação estabelecida com os pares sofre influências. Por isso, para este autor, a cegueira, assim como outras deficiências, “é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ele só percebe indiretamente, secundariamente, como resultado do reflexo social nele (1997, p.79).”

Vygotski e a cegueira como impulso ao desenvolvimento

Para Vygotski a cegueira não é apenas a falta da visão, mas uma reorganização de todas as forças da personalidade que cria uma formação peculiar provocando uma formação criadora e orgânica. “Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!)” (VIGOTSKI, 1989, p. 74).

Todavia, pelo que vimos expondo anteriormente, podemos dizer que para Vygotski essas características não são o problema em si, ou ainda, a cegueira não é uma deficiência em si. As consequências da cegueira na integração de uma pessoa a vida em sociedade é que poderão sinalizar um conseqüente desenvolvimento incompleto das funções psicológicas especificamente humanas. E tais consequências se apresentam como um importante enfoque no preparo profissional de um educador especial:

A cegueira ou a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego e surdo. [...] Gostaria de demonstrar para o pedagogo, quer dizer, para a pessoa que se aproxima da pessoa cega com a intenção de educá-lo, que existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, quanto às consequências sociais deste fato, as quais há que se levar em conta. [...]

Quando temos diante de nós um cego, como objeto da educação, temos que ver não tanto com a cegueira por si mesma, como com os conflitos que se tornam presentes a criança cega ao entrar na vida, quando tem lugar a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. E por isso me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação da criança se limita a retificar totalmente estes



desajustes sociais. [...] A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via (VYGOTSKI, 1997, p. 43-44).

Notadamente, Vigotski orientou suas pesquisas no campo da educação e da psicologia de modo a contribuir com o projeto revolucionário de sua nação, o projeto de uma sociedade comunista, revisando a Educação Especial de até em tão (herdada do período Czarista). Em seus escritos, não raro encontramos uma explícita menção deste seu compromisso com a coletividade, com a formação do novo homem (com ou sem deficiência) através da educação política e social, defendendo que uma educação atrelada à transformação social teria papel fundamental na consolidação de uma sociedade sem classes antagônicas.

A reformulação das práticas da Educação Especial de seu tempo, objetivando a superação das deficiências humanas era indispensável ao propósito da coletivização ou socialização das riquezas, princípio de uma sociedade emancipada e meta perseguida por Vigotski e pelos demais revolucionários na Rússia do início do século XX. Diz ele:

O cego seguirá sendo cego, e o surdo, seguirá sendo surdo, mas deixarão de ser deficientes, porque a deficiência é um conceito social (...). A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é um defeito, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a ser só em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros. A educação social vencerá a deficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 82).

Em sua crítica a Defectologia (entendida como campo semelhante à atual Educação Especial), Vygotski denunciou que os conteúdos ensinados conduziam a miséria, e que a estrutura do trabalho era preparada de uma forma artificial por fazer uma ruptura do contato com o ambiente normal, adaptando artificialmente o mundo da criança ao defeito, assim a escola educava para anti-sociabilidade.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua



atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997, p.41).

Outra crítica feita por Vygotski à escola especial era quanto ao erro de achar que a essência do trabalho educativo consistia em desenvolver os órgãos restantes de percepção – idéia esta ligada a compensação biológica do defeito físico. Retomando o posicionamento hegemônico da pedagogia especial de sua época, criticou o direcionamento dos esforços desta pedagogia tradicional em tentar fazer o cego ver pelos outros sentidos. Segundo ele, a intervenção pedagógica enfocada na compensação da cegueira via sensibilidade auditiva e tátil, ou seja, via funções elementares deveria ser revista. Para ele, esta compensação deve ser substituída pela compensação social do defeito. “O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las” (VYGOTSKI, 1997, p. 83).

Compensação e supercompensação como alternativa metodológica

O problema metodológico e pedagógico fundamental apontado pelo autor ao tratar da educação de pessoas com deficiência reside na utilização de recursos técnico-metodológicos especiais que permitam a pessoa compensar (superar) sua limitação criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes.

Assim, coerente com o pensamento dialético, Vygotski salienta na deficiência a tendência ao seu contrário, a potência. Percebe que a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica direta. Aqui encontramos conceitos centrais nos estudos de Vygotski acerca da educação de pessoas deficientes: a compensação e a supercompensação.

Partindo dos estudos existentes sobre o processo de compensação em A. Adler (1870-1937), Vygotski discorre acerca dos avanços e limitações presentes nestas teorizações em termos de compensação das deficiências. Destacou que a reação



da criança de compensar a insuficiência frente ao sentimento chamado por Adler de “menos-valia” e o próprio surgimento deste sentimento, não podem ser universalizados, já que agindo assim desconsideraríamos as condições materiais que os tornam ou não possíveis. Assim, sua compreensão do processo compensatório à luz do método materialista histórico dialético pode ser resumido assim:

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.

[...] Crer que qualquer deficiência se compensará é tão ingênuo como pensar que qualquer enfermidade termina indubitavelmente na recuperação. Principalmente necessitamos de critério e realismo na valorização, sabemos que as tarefas da supercompensação de tais deficiências como a cegueira e a surdez são enormes, enquanto que o fluxo compensatório é pobre e escasso; o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil mas, por isso, é tão mais importante conhecer a direção correta (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

A compensação refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento, ou seja, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relacionar. Acontece, no entanto, que em alguns casos o indivíduo não apenas compensa o que lhe falta, mas vai além. Ele pode supercompensar, isto é apresentar um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza.

Ante o exposto, evidencia-se que estamos diante de uma teoria que não valoriza e se conforma com o sofrimento e com os limites biológicos, e sim com a superação destes, impulsionando para o estabelecimento de novos posicionamentos a respeito de velhas questões, como a de que deficiência seja fator de impedimento ao desenvolvimento. Essa concepção, de que a deficiência não é somente uma debilidade, mas também potencialidade, resulta em uma importante referência em favor das



possibilidades para o pedagogo, o psicólogo e a outros profissionais em seus trabalhos junto à educação.

O impacto das defesas vygotskianas apresentadas pode ser notado, por exemplo, no que se refere à formação humana: apresenta-se como mais difícil o ensino de uma criança surdocega do que o de uma “normal”, pelo grau de inadaptação daquela à sociedade. Contudo, a possibilidade de êxito de sua supercompensação, por vias colaterais de desenvolvimento, que conta com formas diferenciadas de se apropriar das elaborações humanas e de se expressar/objetivar, assinala o caminho de uma forma de educação.

Em outro texto, em co-autoria com Luria, Vygotsky aponta para a importância desses conceitos. Vai além ao dizer que onde há o limite biológico, a compensação e a supercompensação deve alcançar um nível tal de formação do talento cultural (VYGOTSKY, LURIA, 1996). Isso, certamente, dá um direcionamento par ao trabalho especializado para os dias atuais!

Podemos concluir que, para Vigotski, a sociedade pode criar a *suficiência* e eliminar o limite que a deficiência tem imposto, especialmente pela via de uma Educação Especial comprometida com a formação para integração em atividades, de fato, produtivas.

A esse respeito, vale lembrar que Vygotski repudiava a vinculação das pessoas deficientes com ações de caridade, insistindo que se devesse nortear pela educação social, em implantação naqueles anos pós-revolucionários.

A educação social era aquela destinada à formação do novo homem, sob a mentalidade comunista, e que tinha na coletividade o seu referencial, seu propósito maior. Ela se pautava no e para o trabalho, e, pleiteia que se voltasse a Defectologia para esse norte, constituindo-se, portanto, em educação em favor dos processos compensatórios, ou seja, que pudesse ir ao encontro das demandas reais de sociabilidade humana em sua real complexidade. Dialogando com os educadores a respeito disso, ele afirma:

“Se vocês ensinam um surdomudo a trabalhar, se ele aprende a fazer bonecos negros de trapo e a vender-los, se ele confecciona diferentes artigos e depois os leva a vender aos restaurantes e se os oferece aos clientes, isto não é educação laboral, senão educação da mendicidade, porque é mais cômodo pedir esmolas com algo nas mãos. [...] Mas se a vida tivera ditado a necessidade da linguagem oral, se se tivesse proposto



sempre de um modo natural a questão do ensino laboral, então se poderia estar seguro de que a assimilação da linguagem oral na escola dos surdomudos não apresentaria dificuldade” (VYGOTSKI, 1997, p. 46).

Compreendemos a atividade produtiva como central na idéia de Vygotski (1989, p. 51) quando afirmativa que “[...] *é possível vencer o defeito com a incorporação total dos cegos a vida laboral*”. Com base nesta idéia, julgamos importante tecer algumas considerações acerca da incorporação à vida laboral como propiciador de compensação da deficiência e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É justamente por ser a anormalidade biológica um obstáculo que dificulta o desenvolvimento e altera o equilíbrio do psiquismo – tendo como base os padrões hegemônicos de formação cultural em um dado momento histórico – que temos a tendência à compensação da insuficiência. Esta dupla influencia do defeito impulsiona a força em superar que se expressa na capacidade da criança para utilizar meios auxiliares que lhe são disponibilizados. Assim, no processo de desenvolvimento cultural da criança, novas mediações favorecem o desenvolvimento de funções mais complexas (superiores) que, por sua vez, substituem outras mais elementares (inferiores). Temos aqui, a compensação de uma limitação orgânica através do desenvolvimento cultural das chamadas vias colaterais que, em seu conjunto, oferecem possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança deficiente. “O desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 313).

Atento às características contraditórias do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo humanizantes e desumanizantes, Vigotski (2004) também denunciou a incapacidade dos seres humanos deficientes ou não, desenvolverem-se plenamente em atividades laborativas de uma sociedade de classes, “*este desenvolvimento unilateral e distorcido das suas várias capacidades [...] está crescendo a uma enorme velocidade devido à influência da divisão tecnológica de trabalho*”, diz ele. Concluímos parcialmente que, tanto a crítica à educação especial soviética das primeiras décadas do século XX, quanto a denúncia ao desenvolvimento limitado dos homens na sociedade capitalista mantêm sua atualidade, e pode ser ilustrada nesta pergunta:



Que resultado pode haver quando o aluno é só um executor, outros realizam por ele o trabalho de organização, não está acostumado a cooperação no trabalho e depois que sai da escola resulta ser um inválido? Se existir uma escola que introduza na vida do cego o trabalho profissional e de produção, do qual não estiver eliminado o momento socialmente organizativo mais valioso no aspecto educativo, teríamos um efeito totalmente distinto na preparação laboral do cego. Por isso me parece que a orientação mais ampla para as crianças normais deva servir de ponto de partida de nossa revisão da pedagogia especial. Todo o problema é sumamente sensível e claro. Nada tem a idéia de negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode dizer que não há conhecimentos especiais para os cegos, os surdos e os deficientes mentais. Porém estes conhecimentos e sua preparação é necessária subordiná-las a educação geral, a preparação geral. Pedagogia especial deve ser ‘dissolvida’ na atividade geral da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Considerações Finais: a compensação para a formação humana

Se considerarmos que toda a limitação pode gerar compensação, a escola tem um projeto pedagógico que provoque compensações oferecendo estratégias e recursos que não poderiam ser feito sem esta mediação. Se quando o equipamento biológico está diferenciado por uma má formação ou lesão o sujeito pode desenvolver talentos culturais também é papel da escola é desenvolver o talento cultura com o emprego deliberado, intencional, de substituir este déficit, reequipando culturalmente as pessoas com ou sem deficiência.

O ensino da linguagem é um empoderamento, qualifica no mundo dos humanos, possibilita o ser genérico, organiza o mundo caótico de simpraxico (prática) ao sinsemântico (da representação). Com destaque para o trabalho voltado a emancipação do homem, que não o tira de suas responsabilidades sociais, e o matem atrelado a um projeto societário.

Consideramos que, investigarmos no presente momento a possibilidade da formação da pessoa cega e/ou vidente vinculada ao projeto coletivo de constituição de um sujeito pleno e em consonância com o fim maior de emancipação humana, é de grande valia. O enfrentamento da realidade da educação especial e profissional na sociedade regida pelo capital, demanda do profissional psicólogo a compreensão das



sutilezas da luta no campo ideológico, além de um profundo conhecimento de como se constitui a consciência humana, inseparável deste contexto sócio-histórico.

Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima (2007). **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais (UNESP-Araraquara, 2007).

VYGOTSKI, L. S. (1989) **Obras Completas**– Tomo V. Fundamentos de Defectologia, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación.

VYGOTSKY, L.; LURIA A. R. (1996) **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKI, L. S. (1997) **Obras Escogidas**. V – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor.

VYGOTSKY, L. S. (2004) **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em fevereiro 2007.



O CONCEITO DE CRIATIVIDADE EM L.S.VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA PSICOLOGIA DO TRABALHO

Talitha Priscila Cabral Coelho Lopes²⁹⁸

Mariana Lins e Silva Costa²⁹⁹

Sônia Mari Shima Barroco³⁰⁰

RESUMO

O presente texto resulta de pesquisa de natureza bibliográfica, e tem caráter inicial, a respeito do conceito de imaginação criativa na abordagem Histórico-Cultural, especificamente com base no contido nas obras de L. S. Vigotski (1886-1934). Com ele, busca-se contribuir na discussão sobre as implicações da apropriação deste conceito para campo da formação humana. Abordarmos a seu respeito justifica-se pela escassez de materiais com essa temática. Espera-se que contribua para a formação dos Psicólogos que atuam na área do trabalho. Concluí-se que reconhecer os processos criativos no contexto da formação humana, pautando-nos no método materialista histórico dialético com ênfase no desenvolvimento do psiquismo possa direcionar também a atuação do psicólogo nessa área.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Criatividade; Trabalho; Formação humana.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao projeto “Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades” (UEM, 2009 – 2013). Ele resulta de pesquisa de natureza bibliográfica, e tem caráter inicial, a respeito do conceito de imaginação

²⁹⁸ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Endereço: talithacoelho@yahoo.com.br

²⁹⁹ Psicóloga, graduada pela Universidade Estadual de Maringá. Endereço eletrônico: marianalinsc@hotmail.com

³⁰⁰ Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEM).



criativa na abordagem Histórico-Cultural, especificamente com base no contido nas obras de L. S. Vigotski (1886-1934). Com ele, objetiva-se contribuir na discussão sobre as implicações da apropriação deste conceito para campo da formação humana.

Essa abordagem nos parece justificável, visto a escassez de materiais com essa temática, e com base na literatura revisada no grupo de estudos, consideramos a capacidade criativa ou a capacidade de criar novas objetivações, elemento essencial para o incessante processo de transformação da realidade e do próprio homem, com ou sem deficiência.

Subdividimos nossa explanação de modo a iniciar com uma apresentação da teoria vigotskiana acerca da relação entre o objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo e os processos criativos. Na seqüência tratamos das implicações da divisão de classes para apropriação do conhecimento e para manifestação da criatividade. Por fim, sintetizamos os elementos trabalhados apresentando nossas reflexões acerca das possíveis contribuições desta revisão bibliográfica para a formação do psicólogo.

Considerações sobre o objeto da Teoria Histórico-Cultural

Os estudos de L. S. Vigotski, fundador da Teoria Histórico-Cultural, acerca da capacidade criativa contrariam as concepções inatistas predominantes no senso comum que compreende a criatividade como sinônimo de “talento” ou “dom” (como algo raro e intrínseco para alguns felizardos de boa genética). Para ele, a tendência que menos se observa no materialismo histórico – método de análise que norteia sua compreensão de mundo e de homem – é a de explicar seja o que for a partir do psiquismo humano como causa final. Tampouco nega ou ignora esse psiquismo e a importância de estudá-lo como mecanismo mediador. Portanto, Vigotski se apropria deste método de análise enquanto pesquisador comprometido com um conhecimento sistematizado e intrinsecamente ligado à um homem concreto e, juntamente com A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1904-1979), funda uma psicologia revolucionária comprometida com a compreensão e a formação do novo homem.

Ao longo de sua obra, em meio ao processo revolucionário Russo do início do século XX, Vigotski salienta a complexidade de se pensar o campo da Psicologia sem negar aquele conhecimento produzido até então (gestado na sociedade burguesa), mas, sobretudo, superar estas teorias construindo uma “Psicologia Geral” marxista (Vigotski, 1996). Nesta proposta de psicologia concreta, estudar algo historicamente significa

estudá-lo em movimento. E esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica pôr em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe (Vigotski, 1996, pp. 67-68).

Nesta busca pela construção de uma psicologia coerente com a formação do novo homem, os autores soviéticos da Psicologia Marxista³⁰¹ postulam que a ciência psicológica tem como objeto de estudo a **consciência**, já que este fenômeno é essencialmente humano e o diferencia qualitativamente dos outros seres vivos. Partem da premissa que a atividade vital de transformação da natureza pela produção de instrumentos (trabalho) principia o desenvolvimento dos atributos essencialmente humanos, desde aqueles aparentemente mais elementares (postura ereta, polegar opositor, etc.) até um alto grau de abstração e generalização resultante do desenvolvimento de fenômenos psicológicos complexos (incluindo os processos criativos).

Luria e Vigotski (1996) debruçaram-se sobre esta temática estudando a história do comportamento dos símios, homem primitivo e da criança, concluindo que para estudar a psicologia do homem cultural adulto, faz-se necessário entendê-la como fruto de três trajetórias: 1) da evolução biológica desde os animais até o ser humano; 2) da evolução histórico-cultural do homem primitivo ao homem moderno, e; 3) do desenvolvimento individual (ontogênese), do recém-nascido até o homem adulto moderno.

O primeiro nível denominado *Evolutivo* compreende a evolução biológica dos animais/macacos até o ser humano, tendo como ponto de virada o uso de instrumentos como mediador na relação com a natureza, porém com predominância das reações inatas. O segundo nível é o *Histórico*, que se refere à evolução histórico-cultural do homem primitivo ao homem moderno cujo desenvolvimento da linguagem, como mediadora simbólica da relação do homem com os outros homens e com a natureza, permite o condicionamento dos reflexos inatos.

O último e terceiro Nível é o *Ontogenético* que trata da constituição do intelecto pelo processo de desenvolvimento individual (ontogênese), do recém-nascido até o homem adulto moderno. Este nível marca a ruptura da linha de desenvolvimento

³⁰¹ Vigotski, Luria e Leontiev.



psicológico-natural para cultural na criança, pela apropriação da cultura humana mediada pelo adulto mais experiente.

A criação do ambiente cultural mudou o mundo e o seu criador (transformação da mão e do cérebro, etc.). Com a internalização de suas criações surgem novos mecanismos sem precedentes. O homem moderno criou artefatos, instrumentos que ampliaram a capacidade biológica e a capacidade de utilizar os instrumentos, recursos que o ambiente propõe, resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desenvolvida/construída na coletividade.

Em resumo, os referidos autores sintetizaram em seus estudos o processo de desenvolvimento dialético que permitiu a transformação do símio em homem cultural. Ao partir de uma compreensão concreta do mundo e dos homens, eles apresentaram as particularidades do psiquismo humano como sendo uma síntese de múltiplas determinações que compõem as relações humanas de produção.

A explicação da constituição do psiquismo humano – necessariamente criativo

Os postulados expostos instrumentalizam a compreensão de que o homem se *hominizou* (conceito empregado por Leontiev) superando sua condição animal em nível filogenético através da produção de sua subsistência, ou seja, ao realizar trabalho. Contudo, a manifestação de sua humanidade está determinada pela apropriação dos bens culturais (desenvolvimento em nível ontogenético) e é esta que permitirá que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

Para Leontiev (1975), a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem (filogênese), praticamente desaparece com o surgimento da história social da humanidade, e foi sob uma forma particular, forma que só aparece com a sociedade humana, que as aquisições propriamente humanas se fixaram: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (ontogênese).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...] Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (Leontiev, 1975, pp.265-267).



Portanto, o processo de apropriação do mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades especificamente humanas, consiste em um processo ativo de reprodução dos traços essenciais da atividade encarnada/acumulada em um objeto na história (Ibid. p. 285).

Com Vigotski, Leontiev e Luria tem-se a defesa de que o psiquismo se forma histórica e socialmente, ou seja, em acordo com a *atividade humana*, com o modo como o homem retira do mundo a sua sobrevivência, como o altera, como supre e cria novas necessidades, e como por esse processo ele é formado e é alterado. Temos, por suas teorizações, que o homem não se revela como tal pelas marcações genéticas, mas por suas criações culturais.

Em seus estudos mais específicos sobre a capacidade imaginativa ou imaginação criativa, Vigotski (1993), criticou a velha psicologia soviética, representada por W. Wundt (1832-1920) e T. Ribot (1839-1916) a qual, prezando pela objetividade, compreendida a atividade psíquica do homem como combinações mecanicamente associativas das impressões acumuladas anteriormente.

Em outras palavras, estes psicólogos descobriram o substrato real da imaginação, a conexão desta com a experiência anterior, com as impressões acumuladas. Porém o outro aspecto do problema, no que consiste em demonstrar o que é que constitui a base da atividade na imaginação, que permite representar de forma totalmente nova, em uma nova combinação, todas essas impressões acumuladas, não o resolveu, senão que o ignoraram (Vygotski, 1993, p. 423).

Outra corrente psicológica lembrada por Vigotski é a idealista ou intuitivista, em especial W. James (1842-1910) e E. Bergson (1859-1941), a qual refutava a conceituação associacionista em favor de uma concepção da imaginação enquanto elemento natural da consciência, tratando a percepção interna do mundo externo como uma capacidade inata de imaginar (criar) e memorizar. Portanto, ambas abordagens apresentaram definições que careciam de diferenciação entre memória e imaginação. A este respeito, Vigotski afirma:

Quando tinham que explicar como é que surge a atividade criativa na consciência, os idealistas respondiam que a imaginação criativa é típica da consciência, que a consciência cria, que são próprias dela formas apriorísticas, nelas que são criadas



todas as impressões da realidade externa. Do ponto de vista dos intuitivistas, o erro da psicologia associacionista se origina em partir da experiência humana, de seus sentimentos, de suas percepções, como momentos principais da psique, devido ao qual eles foram incapazes de explicar como surge a atividade criativa em forma de imaginação. Na verdade, dizem os intuitivistas, toda a atividade da consciência humana está impregnada de um princípio criador. Nossa percepção só é possível porque o homem acrescenta algo ao que ele percebe da realidade externa. Portanto, nas correntes idealistas atuais, duas funções psicológicas trocam de lugar. Se a psicologia associacionista reduzia a imaginação à memória, os intuitivistas tratavam de mostrar que a própria memória não é mais que um caso particular da imaginação. Dessa forma, os idealistas chegam com frequência a considerar a percepção como um caso especial da imaginação. A percepção, segundo eles, é uma imagem figurativa da realidade criada pela mente, que é baseada em um ponto de apoio na impressão externa que deve a sua origem e aparição à atividade criativa de sua própria cognição (Vygotski, 1993, pp. 425-426).

Segundo o autor, a controvérsia entre as concepções materialista e idealista se resume ao fato de que ambas ignoravam o fato de que não encontramos a diferença entre a memória e a imaginação na atividade em si desta última, senão nos motivos que provocam essa atividade criativa, ou seja, a intencionalidade. Ao ignorarem a força motriz deste fenômeno fecharam as portas para compreensão da origem da capacidade criativa no processo de desenvolvimento do psiquismo.

Vygotski afirma que este problema começou a encontrar sua solução com o surgimento da Psicologia Infantil, campo de estudo cujas teorizações também são alvo da análise e crítica de autor, especialmente referente aos trabalhos de S. Freud (1856-1939) e J. Piaget (1896-1980).

De acordo com Vygotski, Freud considerava que a imaginação está presente na consciência da criança desde o início de sua vida na forma de consciência alucinatória e que sua dinâmica psíquica é regida inicialmente pelo princípio de prazer (e posteriormente predominaria o princípio de realidade), ou seja, dirigida para satisfação e não direcionada para realidade. Piaget elabora sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual coerente com a teoria psicanalítica, afirma Vygotski, e um bom exemplo disso é a definição de pensamento egocêntrico infantil piagetiana como um solipsismo, ou seja, um mundo de criações próprias (apartado da realidade) que ao



longo do crescimento da criança começa paulatinamente a ser penetrado pela realidade até alcançar o pensamento lógico realista do adulto.

Piaget, assim como outros investigadores, é tributário de Freud. [...] Portanto, estes autores consideram a imaginação em suas formas primárias como uma atividade inconsciente, como uma atividade que serve não ao conhecimento da realidade, senão a obtenção de prazer, como uma atividade não social, de caráter incomunicável (Vygotski, 1993, p. 429).

Com base em diversas investigações sobre o comportamento infantil, em especial as pesquisas de F. Buytendijk (1887-1974) e E. Bleuler (1857-1939), Vigotski conclui que a forma primária de imaginação está voltada para satisfação real das necessidades vitais, não alucinatórias, e que existe uma clara ligação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da imaginação criativa. Esta última conclusão, a respeito do papel da apropriação da linguagem como impulsionadora da imaginação, baseou-se no acesso a estudos com pessoas cujas deficiências físicas dificultavam o domínio da linguagem, influenciando também negativamente na capacidade criativa. Aqui chegamos em um ponto fundamental para compreensão do desenvolvimento da criatividade, enfocado por Vigotski na elaboração de suas contribuições teóricas. Diz ele:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, lhe brinda com a possibilidade de representar-se tal qual o objeto que não é visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo para além dos seus limites (Vygotski, 1993, p. 432).

Vigotski explicita que a apropriação dos signos em forma de conceitos possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento humano por simbolizar internamente o mundo externo, liberando-o do imediatismo da ação direta com a natureza, constituindo seu mundo interno. O processo de aprendizagem da escrita, partindo de conceitos espontâneos (aprendidos no período anterior à idade escolar) para os conceitos científicos (aprendidos na escola) origina uma mudança radical das características gerais psico-intelectuais da criança. “Estes processos estão todos ligados



ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento (Vigotskii, 1988, p.116).”

Sobre a formação dos conceitos Vigotski (2000, p.246) afirma que “é, em termos psicológicos, um ato de generalização”, a apropriação de novos conceitos complexifica esta capacidade de generalização em tipos cada vez mais elevados, de modo a desenvolver toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, ambas essenciais para constituição de um sujeito criativo.

Se as produções humanas são compreendidas em uma perspectiva dialética que relaciona passado (apropriação dos que os outros homens produziram) e futuro (novas objetivações), também dialeticamente consideramos a razão humana capaz de abarcar suficientemente os elementos da realidade a ponto de poder transformá-la criativamente em favor de si e dos outros homens. Isso nos permite concluir que a defesa do papel relevante do conteúdo científico ao dar destaque para o conhecimento humano conhecido e acumulado historicamente, está longe de ser dogmatismo quando se compreende que a realidade e o homem estão em constante transformação. Portanto, o ensino da linguagem, a apreensão dos conceitos, é um empoderamento, qualifica no mundo dos humanos, possibilita o ser genérico, organiza o mundo caótico de simpráxico (prática) ao sinsemântico (da representação).

Este referencial teórico conduz à compreensão dos processos criativos como resultante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (desenvolvimento ontogenético) que, por sua vez, possibilita rearranjos daquilo que já existe (com base nas criações humanas apropriadas) para solucionar determinado problema que dê conta das necessidades humanas que são datadas historicamente e determinadas pelos elementos característicos de uma dada sociedade. Vale salientar que, se o novo (a criação) é fruto do “rearranjo” do velho, apropriar-se daquilo que já existe é fundamental, e contrariamente, quando não se oportuniza esta apropriação tem-se a mutilação do sujeito em suas possibilidades de ser criador e criativo.

Em *A Imaginação e a arte na Infância* (escrito em 1927 e publicado em 1930), um de seus primeiros trabalhos referente a este tema, Vigotski já destacava que a atividade de combinar e criar é atributo essencialmente humano que permite a cristalização das suas fantasias nos objetos (produtos de processos criativos). Salienta que as bases para esta capacidade de criação estão na combinação da experiência acumulada com o novo, alavancada pela necessidade da adaptação:



O cérebro não se limita a um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. [...] É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente (1998, p. 09).

Esta forma de conceber as criações humanas vinculadas diretamente com a realidade (passado e presente concretizados nos objetos) permeia inteiramente a vida imaginativa do homem inclusive nos mitos, sonhos, contos, lendas, etc. De acordo com o psicólogo soviético, nem mesmo as maiores fantasias fogem a esta subordinação da imaginação ao real, ou seja, elas nada mais são do que novas combinações dos elementos tomados da realidade. Isso posto, o autor nos apresenta uma inquietante conclusão pedagógica:

Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material de que dispõem esta imaginação. [...] Daqui a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atividade criadora (Ibid, pp. 17-18)".

Tal conclusão possibilita outras afirmações importantes como, por exemplo, no que diz respeito a distribuição desproporcional de inventores nas diversas classes "as classes privilegiadas dão uma porcentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos por terem precisamente em suas mãos todas as condições necessárias para criar" (Ibid, p.38).

Lucília Machado (1989, p.9), destaca a luta de classes como elemento ignorado pela concepção capitalista de civilização, a qual entende a formação humana como um direito de todos os homens, universal, e que prevê uma sociedade de homens livres para se apropriar do conhecimento. Assim, a burguesia segue desfrutando das riquezas produzidas pela humanidade, protegida pela ideologia da "liberdade, igualdade e fraternidade", que se desdobra em uma legitimação do privilégio e da exploração pelo sucesso pessoal de homens livres e da igualdade de oportunidade. Sem grandes empecilhos busca constantemente a reprodução do capital pela acumulação de riqueza que decorre desta e estende para esfera educacional o seu controle:

Para garantir a continuidade da acumulação, o capitalismo precisa tornar a produção cada vez mais socializada. A distribuição social do conhecimento decorre deste processo de socialização, mas como a apropriação dos resultados da produção



material é privada, esta distribuição tende a ser regrada e controlada politicamente. Assim, se a unificação escolar mostrar-se necessária devido a socialização crescente da produção, ela não deixa de ser diferenciadora, em consequência da forma privada de apropriação (Machado, 1989, p. 10).

Machado (1989) salienta que a educação capitalista se pretende universal, democrática, mas contraditoriamente – e de forma velada, graças à ideologia - faz dela uma via de aperfeiçoamento da dominação burguesa, ou seja, da sociedade classista. Para tanto, a escola única para lógica do capital deve proporcionar o “desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho” (Ibid, p.10).

A classe operária, em oposição à dominação burguesa, luta pela superação desta relação de exploração/dominação. Esta luta se estendeu ao projeto educacional soviético, que também é denominado unitário, mas este sim objetivou a superação da sociedade de classes e a igualdade de oportunidades. Machado (1989) discorre acerca desta proposta que só poderá ser executada em sua plenitude quando a humanidade se emancipar, ou seja, em uma sociedade sem classes. A autora define a Escola Unitária da seguinte maneira:

Ao mesmo tempo que o capitalismo gera a burguesia, gera também o proletariado. Assim, de forma simultânea à proposta liberal-burguesa surge também uma nova concepção de educação e de unificação escolar. A proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, por que é ele que lhe dá conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados como os da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica (Machado, 1989, p.11).

A questão salutar que relaciona luta de classes e educação é a necessidade de superação deste antagonismo entre dominantes e dominados. Já que o saldo que se espera é uma formação humana que seja congruente com um projeto educacional da uma escola unitária socialista, que propicie o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores (consciência), contribua para condução da humanidade verdadeiramente ao reino da liberdade.



O Trabalho voltado à emancipação do homem que não tira do homem de suas responsabilidades sociais, ou seja, atrelado a um projeto societário é coerente com esta abordagem. Em poucas palavras: um conteúdo curricular que valoriza os clássicos e a visão de mundo socialista. Isso por que, com todos limites da educação soviética, podemos ter como saldo um projeto educacional que levou a ex-União Soviética e a Rússia ao ranking de segunda potência mundial.

Isso posto, consideramos que a revisão bibliográfica destas obras pode contribuir para a atuação do Psicólogo, ao vincular-se ao projeto coletivo de constituição de um sujeito pleno e em consonância com este fim maior de emancipação humana, e ser de grande valia para mediação entre o um mundo carente de sentidos concretos e um homem alheio a si mesmo. O enfrentamento da realidade que se impõem exige deste profissional uma apropriação do conhecimento científico que o ajude a perceber as sutilezas dessa luta no campo ideológico, bem como um profundo conhecimento da consciência humana, da sua constituição inseparável deste contexto sócio-histórico.

Barroco (2001), discorre acerca do emprego da representação gráfica da figura humana na Psicologia, sobretudo nos testes empregados pelos psicólogos Escolares e do Trabalho, como instrumento revelador da personalidade, ou seja, das características individuais e naturais dos sujeitos. Pesquisou acerca da emergência de uma nova forma de representação da figura humana pela pintura moderna, da última década do século XIX aos meados do século XX, e suas relações com a realidade objetiva, deste modo ressaltou que o emprego da figura humana pode revelar dados da psique, tornando possível olhar para as representações artísticas pictóricas de figuras humanas e ver nelas projetadas não apenas a produção psíquica de uma pessoa (do pintor), mas os conteúdos presentes entre os homens de uma dada sociedade.

As obras de arte podem exercer uma influência tão enorme na consciência social graças a sua lógica interna. [...] E esta lógica interna vem condicionada pelo vínculo que estabelece a obra com seu próprio mundo e o mundo exterior (pp.27-28).

Entre outras coisas, a autora observou que as pinturas da figura humana, a partir do início do século XX, retratam a crítica a razão, bem como o esvaziamento dos valores e a deformação dos traços humanos, o que permitiu desconsiderar a proporção e a regularidade da forma e da cor, se comparamos a



deposição do requinte e da perfeição figurativa, presente em outras épocas (Barroco, 2001). Concluimos, com isso, que além do estudo das obras referentes à Teoria Histórico-Cultural, é necessário estudo da história em movimento para uma melhor compreensão das contradições da sociedade atual, cujo modo de produção capitalista requisita dos indivíduos que sejam flexíveis, criativos, talentosos e competentes, mesmo os formando em uma escola construtivista de conteúdo esvaziado ou tecnicista com vistas a atividades repetitivas, esvaziadas de sentido e significado.

Considerações finais ou contribuições à Psicologia do Trabalho

Acreditamos que a Psicologia que se volta à área do Trabalho, instrumentalizada com estes estudos da Psicologia Soviética e da ciência histórica, poderá desvendar o processo de distanciamento entre o homem-trabalhador e o conhecimento a respeito do mundo e de si mesmo que tanto embota seu potencial criativo.

Na formação dos psicólogos para atuarem nesse campo, há de se superar urgentemente a manifestação aparente de um sujeito deprimido, desmotivado, sem iniciativa, e sem criatividade, já que (insistimos) a expropriação de conteúdos científicos, o distanciamento dos conhecimentos que permite a compreensão do mundo e de si (grande motor da luta revolucionária) representa uma mutilação que impede o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Entendemos que estas capacidades são resultado de um rico processo de objetivação e apropriação do conhecimento acumulado historicamente bem como do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que instrumentaliza o indivíduo para atividades produtivas plenas de sentido.

Quando o psicólogo do trabalho ignora que o processo criativo é inerente ao homem, como a história atesta, mas que este pode ser alijado do mesmo justamente pela atividade que o deveria formar, perde em muito. Perde um norte direcionador para suas intervenções, e naturaliza as características humanas a processos biológicos ou a motivações individuais.

REFERÊNCIAS



Barroco, S. M. S. (2001) *A figura humana na pintura moderna: alternativa para a educação e a psicologia entenderem o homem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil

Leontiev, A. O *Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975

Machado, L. R. S. (1989) *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados,

Vygotskii, L.S. (1988) *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vigotski e Luria. São Paulo: Edusp, pp.103-117.

Vygotski, L. S. (1993) *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor

Vygotsky, L., Luria A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas,

Vygotski, L. S. (1997.) *Obras escogidas: problemas de Psicologia Geral*. (2a ed.). (J. M. Bravo, Trad.) Madrid: Machado – Visor Dist. S. A., pp.74-87.

Vygotskii, L. S. (1998) *La Imaginación y el arte en la infancia*. (4a ed.) Madrid: Akal,

Vygotski, L.S. (2000) *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



O CONCEITO DE CULTURA EM VIGOTSKI

Beatriz Xavier Flandoli, UFMS, beatrizxavier@terra.com.br

Inara Barbosa Leão, UFMS, ibleao@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo investigar a concepção de cultura como constituinte do psiquismo na obra de Vigotski. Os pressupostos teóricos e metodológicos adotados são os do materialismo histórico e dialético, que permitem realizar pesquisa teórica de cunho qualitativo, mas exigem, para a compreensão dos postulados de Vigotski, que se contextualize sua produção no debate então vigente no momento histórico em que ele viveu e produziu. Levando em consideração a dificuldade de acesso direto aos textos originais, o planejamento da pesquisa concebe um movimento circular que tem início com a análise comparativa de obras de autores diversos e o cotejamento destas com o conceito de Vigotski sobre cultura. Após a identificação das principais influências exercidas sobre o autor, a pesquisa se dedica a trabalhos de estudiosos de Vigotski, buscando localizar indicações de fontes e elaborações desse pensador sobre cultura e sobre como ela participa na constituição das Funções Psicológicas Superiores. Também são contemplados os companheiros de trabalho Luria e Leontiev. Completando o círculo, retorna-se à obra de Vigotski para buscar compreender como este conceitua, descreve e caracteriza a cultura. Finalmente, são consideradas as mútuas determinações entre cultura, educação e trabalho na constituição da consciência, de acordo com o autor. Pretende-se que os produtos resultantes dessa pesquisa contribuam para estudos e práticas em educação e psicologia no campo da cultura, da educação e do trabalho.

Palavras-chave: cultura; educação; trabalho.



O objetivo do presente artigo é apresentar pesquisa de doutorado em andamento vinculada à linha de pesquisa ‘Educação e Trabalho’, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de pesquisa bibliográfica que emerge da necessidade de investigar a concepção de cultura na obra do psicólogo russo Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), a fim de aprofundar o entendimento desta como constituinte do psiquismo, e suas implicações para a educação e para o trabalho, contribuindo para a compreensão dessa categoria fundamental na obra desse pensador.

Vigotski lançou as bases da teoria psicológica Sócio-Histórica, que toma o homem como constituído pela e na cultura, partindo da concepção de que os fenômenos psicológicos são produzidos no processo histórico da vida social. Segundo Van der Veer e Valsiner (2009, p. 13), “Vygotsky recebe o crédito de estar cinquenta anos à frente do seu tempo por ideias que ele próprio creditava a seus predecessores da década de 1890 e do início de 1900”. Vigotski não criou um sistema fechado para a psicologia, sendo esta uma das razões pelas quais a revisão bibliográfica, em vez de começar pela obra do autor, será iniciada por estudiosos de sua vida e obra. Pretendemos assim localizar indicações de fontes a que o autor recorreu para seu entendimento de cultura e sua elaboração sobre as formas pelas quais a cultura participa na constituição das Funções Psicológicas Superiores, que são funções tipicamente humanas, como a linguagem, a memória, a atenção voluntária e a formação de conceitos.

Por ser uma obra inacabada, estudá-la representa um desafio, pois, como aponta Molon (1999, p. 146), “na obra de Vygotsky não se encontram as respostas definitivas nem soluções dos dilemas da Psicologia”. A pesquisa, portanto, não se propõe a buscar soluções de problemas, mas sim indicativos para compreensão das ideias do autor focalizado.

É preciso ressaltar que os estudos das ideias de Vigotski devem levar em conta alguns aspectos de seu trabalho que descrevemos a seguir.

Sua produção, que percorre várias áreas do conhecimento, foi interrompida pela morte prematura, aos 38 anos de idade. Sua teoria, porém, continuou a ser desenvolvida por seguidores, que enfatizaram determinados aspectos em detrimento de outros. Outro ponto a ser considerado é que, mesmo tantos anos após sua morte e apesar da ampla divulgação de sua obra no ocidente nas últimas décadas, ainda persiste a dificuldade de acesso à totalidade de seus textos, pois alguns não foram publicados e



outros não estão disponíveis. Van der Veer e Valsiner (2009) apontam uma lacuna de aproximadamente sete anos em que não se encontram obras de sua autoria.

Além disso, sua obra sofreu restrição no período stalinista, quando todas as publicações da Psicologia Sócio-Histórica permaneceram censuradas na União Soviética por duas décadas. Por fim, é preciso considerar que sua obra sofreu múltiplas leituras e traduções e severos truncamentos, passando por intérpretes que chegaram a suprimir citações e ideias do autor.

Uma vez que tais aspectos constituem dificuldades que exigem um planejamento metodológico de leitura e análise, adotamos para orientar o presente projeto os postulados teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, uma abordagem de interpretação da realidade que se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida humana em sociedade. Como método, o referencial adotado permite realizar pesquisa teórica de cunho qualitativo, mas a apreensão dos fenômenos exige o estudo de sua origem e desenvolvimento.

A necessidade de contextualização da produção teórica exigiu que a pesquisa sobre sua definição de cultura fosse antecedida pela localização da gênese desse conceito na filosofia e por levantamento teórico na antropologia e na sociologia, além da psicologia.

Para estudar os postulados de um autor, faz-se necessário contextualizar sua produção no debate vigente no momento histórico em que ele viveu e produziu. Acatando esses pressupostos e levando em consideração a dificuldade de acesso direto aos textos do pensador russo, o planejamento da pesquisa exigiu um movimento circular para a realização de análise comparativa de obras de autores diversos e o cotejamento destas com o conceito de Vigotski sobre cultura.

Após esse passo, procedeu-se à identificação de autores que, segundo seus estudiosos, influenciaram o conceito de cultura em Vigotski, dentre os quais emergiram Thurnwald, Lévy-Brühl e Durkheim. Ressalte-se que nos anos 20 do século passado, período de intensa produção do autor, começavam a surgir sérios embates sobre o conceito de cultura.

Nesse percurso de busca de localizações de fontes e elaborações do pensador sobre a cultura e de como ela participa das Funções Psicológicas Superiores, contamos com o respaldo de diversos estudos, dentre os quais destacamos os de Blanck (1996, 1998a,b), Cole (1992, 1996, 1998), Cole e Scribner (2000), Davydov e Zinchenko (1999), Kozulin (2002), Minick (2002), Molon (1999), Pino (2000), Rivière (2002),



Rosa e Montero (1996), Shuare (1990), Smolka e Vigotski (2009), Smolka, Goes e Pino (1998), Van der Veer e Valsiner (2009), Wertsch (1996, 1998), Wertsch e Smolka (1999) e Zinchenko (1998).

Após a localização dos autores apontados por seus estudiosos como influenciadores desse conceito de cultura, buscamos identificar as principais influências exercidas sobre Vigotski, localizadas por referências em seus próprios escritos.

Em seguida, foram contemplados aqueles que atuaram como seus companheiros de trabalho, como Luria, que desenvolveu fundamentos teóricos da neuropsicologia e descreveu o desenvolvimento histórico dos aspectos cognitivos em diferentes estágios civilizatórios, e Leontiev, que criou uma teoria psicológica da atividade e da consciência.

Completando o círculo, voltar-se-á, por fim, às obras de Vigotski para buscar compreender como este conceituou, descreveu e caracterizou a cultura e como, para ele, a cultura participa do processo de humanização dos indivíduos. Finalmente, serão consideradas as mútuas determinações entre cultura, educação e trabalho na constituição da consciência, de acordo com o autor.

A leitura e análise das obras selecionadas vêm sendo realizadas de modo a considerar o momento histórico, cultural, social e político da antiga Rússia, assim como da psicologia soviética e da psicologia como um todo, no período em que Vigotski lançou as bases para sua Psicologia Sócio-Histórica. Vigotski elaborou sua teoriano início do século XX. A psicologia de então havia alcançado o *status* de ciência a partir de 1875, quando o alemão Wilhelm Wundt, fundador do primeiro laboratório de psicologia, atribuiu-lhe como objeto próprio a experiência consciente do homem e sugeriu que fosse dividida em social e experimental, de modo a resolver as dicotomias presentes entre natural e social, autonomia e determinação, interno e externo.

Essas dicotomias eram coerentes com o modelo da ciência da época, influenciada pelos trabalhos do filósofo René Descartes, que propunha restringir o estudo científico do homem a seu corpo físico, cabendo à filosofia o estudo da alma.

Se em nossos dias o paradigma cartesiano ainda não foi superado, no início do século XX a ciência era ainda fortemente marcada por visões dicotômicas e unilaterais e apresentava características do racionalismo, enfatizando a razão como possibilidade de desvendar as leis naturais; do mecanicismo, que se pautava na ideia de funcionamento regular de mundo; do associacionismo, baseado na concepção de que as ideias se organizam na mente de modo a permitir associações que resultam em conhecimento; do



atomismo, que concebia o todo como resultado da organização das partes; e do determinismo, que via o mundo como um conjunto de fenômenos cuja relação de causa e efeito poderia ser descoberta pela razão humana.

As vertentes psicológicas que se seguiram a Wundt não conseguiram superar as perspectivas mecanicistas e deterministas, e as críticas se avolumavam quando, em 1924, no Segundo Congresso de Psiconeurologia, realizado em São Petersburgo, Vigotski proferiu uma palestra em que anunciou a necessidade de superar tais limites na ciência psicológica. Na ocasião, deixou claro que as bases da psicologia então existentes não ofereciam as condições necessárias para uma teoria dos processos psicológicos tipicamente humanos.

Seus trabalhos referiam-se com frequência ao que os psicólogos de seu tempo chamavam de “crise na psicologia”. Em 1926, Vigotski produziu uma resenha da literatura psicológica mais representativa daquele tempo, publicada sob o título *O significado histórico da crise na psicologia*, em que postulava a criação de uma psicologia geral. Van der Veer e Valsiner (2009, p. 159) deduzem que “para Vygotsky, a psicologia parecia uma mistura confusa de descobertas contraditórias sem nenhuma ideia unificadora”.

Vigotski propunha que sua psicologia geral deveria possuir um quadro de referência ou um conjunto de conceitos e princípios explicativos que permitissem à psicologia superar o idealismo e a naturalização. O idealismo concebia a psicologia como ciência mental, postulando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. A naturalização se apresentava nas concepções que consideravam as funções intelectuais do adulto como resultantes da maturação, embora presentes de forma latente na criança, esperando a oportunidade de se manifestarem.

Na busca de alcançar essa superação, impôs-se “a tarefa de formular uma síntese das concepções antagônicas em bases completamente novas” (COLE; SCRIBNER, 2000, p. 6). A nova teoria psicológica seria

Uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais. Para Vygotsky, essa explicação tinha o significado de uma grande tarefa. Ela deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o



mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento. (COLE; SCRIBNER, 2000, p. 7).

Para empreender essa empreitada intelectual, fundamentou-se no materialismo histórico e dialético. À luz desse referencial teórico e metodológico predominante na União Soviética pós-revolução de 1917, estudou os processos de transformação do desenvolvimento humano em sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. O método de investigação e análise por ele criado levava em conta que os fenômenos psicológicos só poderiam ser estudados em sua materialidade e movimento.

Rivière (2002) nos lembra que o projeto teórico de Vigotski envolveu a realização de estudos experimentais em duas grandes áreas: “1) la génesis y desarrollo de las funciones superiores en el niño, y 2) la influencia de las variables transculturales en la naturaleza de los procesos cognitivos” (RIVIÈRE, 2002, p. 49).

Interessado nas Funções Psicológicas Superiores, tinha como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui como tal na relação com o outro social e que a cultura se torna parte da natureza humana num processo histórico que ao longo do desenvolvimento da espécie (filogênese) e do desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), molda o funcionamento psicológico do homem. Suas proposições contemplaram a dupla natureza do ser humano, que é membro de uma espécie biológica, mas que só se desenvolve como tal e adquire características humanas no interior de um grupo cultural. Postulou que a cultura altera a natureza. Ou seja, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 34).

Dessa maneira, para Vigotski, o processo de desenvolvimento cultural se funde com o desenvolvimento biológico no sistema de atividades instrumentais, “formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente diferentes” (VYGOTSKI, 1996, p. 39).

A esse respeito, Van der Veer e Valsiner (2009, p. 217) advogam que “a distinção que Vigotski fazia entre evolução biológica e história humana baseava-se nos escritos de Marx, e mais intensamente nos de Engels. Destacam que Vigotski “não tinha problemas com a ideia de que a evolução do homem a partir dos animais era um processo contínuo. Mas ele não aceitava que esta fosse a história inteira” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 213). Assim, suas concepções de que as funções



psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem contrariavam o evolucionista Darwin, que concebia que “as faculdades mentais do homem e dos animais inferiores não diferem em tipo, embora difiram em grau” (DARWIN *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 213). Vigotski apontou diferenças fundamentais entre seres humanos e animais,

Diferenças que se originaram com o início da cultura humana. Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços de base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. [...] Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 213)

Ainda a respeito do papel da cultura na evolução do psiquismo humano e de sua emancipação em relação à natureza, o autor atentou para o que seria um momento de ruptura quando a espécie humana desenvolveu novas capacidades que lhe permitiriam criar condições próprias de existência. Estudando o psiquismo humano a partir de sua gênese, analisou o problema da relação entre natureza e cultura, favorecendo a compreensão de que

Na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar o seu próprio modo de ser (cf Marx [...]; Marx & Engels [...]). Este momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da natureza à ordem da cultura. (PINO, 2000, p. 51)

Temos na citação acima um ponto fundamental da teoria vigotskiana para o presente projeto de pesquisa: a exposição de que, a partir do rompimento com as determinações da natureza, o desenvolvimento humano passou a depender das construções culturais. Em outras palavras, a referida ruptura é a passagem que marca, no processo evolutivo, o momento fundamental em que o homem se torna capaz de provocar transformações na natureza e em sua realidade social.



Por esta visão diferenciada do processo evolutivo é que Vigotski designou seu enfoque como Psicologia Genética, uma vez que, “no sentido evolutivo, o termo conota a noção marxista de que qualquer fenômeno pode ser apreendido apenas pelo estudo de sua origem e desenvolvimento” (BLANCK, 1996, p. 45) e, nesse desenvolvimento, os processos elementares são superados pelos culturais, o que significa que ao encontrar a cultura, a linha natural de desenvolvimento é reestruturada e reorganizada.

Entretanto, para Blanck, “o problema da linha natural do desenvolvimento é um dos aspectos mais obscuros do seu trabalho (há interpretações diferentes em Leontiev e Luria, 1956; Scribner, 1985; Wertsch, 1985)” (BLANCK, 1996, p. 45). Este autor defende que Vigotski privilegiou a linha do desenvolvimento cultural em função de sua crença profunda na determinação social da atividade psíquica.

Considerando os aspectos acima apresentados, que indicam as possibilidades e as dificuldades que a vinculação do desenvolvimento ontogenético e a constituição das Funções Psicológicas Superiores com a especificidade das culturas suscitam, pretende-se ao longo desta pesquisa aprofundar os estudos sobre o pensamento de Vigotski a respeito do desenvolvimento natural e do cultural, o que exige a apreensão de conceitos e fundamentos que sustentam suas proposições sobre a cultura.

Importa, especialmente, compreender como para ele a cultura se torna responsável por determinar socialmente as atividades psíquicas, buscando-se esse entendimento também nas interpretações de seus companheiros de trabalho Luria e Leontiev.

A educação tem papel fundamental na transmissão da cultura. Para Blanck (1996, p. 44), “a expressão influências culturais significa que a sociedade fornece à criança objetivos e métodos para alcançá-los”. Um dos elementos centrais da teoria de Vigotski, é que

[...] as funções mentais superiores são formadas durante a aculturação das crianças. Na época do nascimento o organismo já está completamente formado (sua estrutura biológica já está formada), embora não esteja completamente humanizado. Nós nos tornamos humanos pela interiorização da cultura. (BLANCK, 1996, p. 48).

Portanto, os trabalhos de Vigotski apontam com grande ênfase o caráter social da educação: “de acordo com a teoria de Vigotski, as práticas educativas formais e informais são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança” (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1999, p. 160).



A promoção do desenvolvimento mental, por sua vez, é parte do processo de humanização que acontece sobre uma base biológica, orgânica, por meio da interiorização da cultura. “[...] para Vygotsky, a pedagogia cria processos de aprendizagem que conduzem o desenvolvimento”, expõe Blanck (1996, p. 48), que esclarece que nos processos educacionais “se fornecem à criança, de uma forma organizada, os instrumentos psicológicos que determinarão a reorganização de suas funções mentais.

Pela educação, a criança se apropria do conhecimento histórico de todas as gerações anteriores. Vigotski postulava que as crianças deveriam ser admitidas como agentes ativos no processo educacional, mas observava que

As crianças são também concebidas como objetos, ou como os receptores da instrução. A pedagogia tem operado usualmente sobre a suposição de que as crianças são receptoras de instrução e não, como elas certamente são, elaboradoras dos conteúdos apresentados a elas. (VIGOTSKI *apud* BLANCK, 1996, p. 48).

Assim sendo, entendemos que para Vigotski a educação é a instituição social encarregada do desenvolvimento psicológico das crianças por promover a interiorização da cultura. É preciso lembrar que na Rússia pós-revolucionária do período em que Vigotski trabalhou, a ciência era valorizada e dela se esperava a solução dos problemas sociais e econômicos do povo soviético, como a eliminação do analfabetismo e a elaboração de programas educacionais que maximizassem as potencialidades das crianças, tornando-as sujeitos criativos e transformadores. Seu trabalho refletia a urgência em atender as demandas de seu país.

Foi com o intuito de compreender como este processo se efetivava que Vigotski e Luria planejaram, e Luria empreendeu, uma pesquisa que Blanck (1996) denomina transcultural e que Wertsch (1998) chama de trans-histórica. Esta foi realizada no início da década de 1930 na Ásia Central, quando aconteciam rápidas transformações sociais, e permitiu que se testasse a hipótese de que a estrutura dos processos mentais mudava de acordo com o sistema social e com a presença ou ausência de sistemas de mediação como a escrita.

Nessa investigação, Luria acompanhou as manifestações de pensamento concreto, sem possibilidade de abstração, em indivíduos de sociedades ágrafas e observou que muitos deles, com a modificação social e a alfabetização, passaram a apresentar o pensamento concreto com formas silogísticas de raciocínio que não conseguiam dominar anteriormente. Esses trabalhos, descritos por Luria (1992, 2001),



foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação de Flandoli (2003).

Vigotski (1998) conferia à educação o papel formador da consciência pela transmissão da cultura e postulava que a educação deveria ser transformadora. Anunciava a emergência de processos educacionais que formassem indivíduos capazes de criticar a contradição presente na organização capitalista, que sempre foi baseada na exploração de enormes contingentes populacionais, trazendo influências adversas ao desenvolvimento humano.

Leontiev alertaria, muitos anos após a morte de Vigotski, que a criação de um sistema de educação que assegure o desenvolvimento multilateral e harmonioso e que possibilite a participação transformadora e criadora nas manifestações da vida humana só seria acessível “em condições que permitam realmente liberar os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico” (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Vigotski (1998) entende que, tal como a educação, o trabalho também é fundamental para o desenvolvimento do homem, mas considera que o trabalho desempenha esse papel tanto na filogênese quanto na ontogênese.

Entretanto, tal como ocorre com a educação, o trabalho, que é atividade transformadora da natureza e por meio do qual o homem se transforma, tornando-se artífice de si mesmo, perdeu – frente ao avanço do sistema capitalista de produção, portador da divisão e a fragmentação do trabalho – suas características de criação e transformação, tornando-se fonte de alienação e sofrimento.

Para superar tais condições, Vigotski (1998) postulava a necessidade de se constituir um novo tipo de homem. Torna-se necessário, porém, considerar o novo tipo de homem a quem o autor se refere: aquele que, com a modificação socialista, adviria de uma forma de produção da vida que não limitasse as possibilidades e capacidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Apesar desses princípios revolucionários, desde o desembarque de sua obra no Brasil, no final da década de 1970, as ideias de Vigotski foram tomadas como base para a educação, em razão de terem favorecido a compreensão sobre a importância do processo educativo na formação da subjetividade dos indivíduos, embora havendo-se ignorado seu fundamento materialista histórico dialético, que aponta necessariamente para as determinações do modo de produção e a necessidade de sua transformação.



Também considerando apenas parcialmente os aspectos epistêmicos que sustentam o pensamento vigotskiano, Cole e Scribner(2000, p. 14) advogam que “Vygotsky influenciou e continua a influenciar a pesquisa numa ampla variedade de áreas básicas e aplicadas aos processos cognitivos, seu desenvolvimento e sua desintegração” Os postulados psicológicos de Vigotski têm sido aplicados à educação não só no Brasil, mas em todo o Ocidente, após a difusão de suas ideias fora da antiga União Soviética.

Além das dificuldades já apontadas na compreensão das ideias de Vigotski, Duarte, um de seus estudiosos no Brasil, considera que essas ideias têm sido apropriadas sucessivamente por modismos educacionais impostos pelo ideário neoliberal e ditados pela égide do capitalismo sob a influência de organismos internacionais. Portanto, estes aspectos também colaboram para que nossa pesquisa busque explicar como as condições sociais e culturais permitem a apropriação e desenvolvimento de elementos gerados em culturas diferentes.

Com relação às condições do desenvolvimento dos estudos sobre o tema, realizamos pesquisa que permitiu verificar o que vem sendo denominado de “estado da arte” no Banco de Teses da CAPES, que disponibiliza teses e dissertações produzidas de 1987 a 2010. Não encontramos nessa base de dados nenhum estudo semelhante ao da presente proposta, pois, mesmo que alguns se baseiem no conceito de cultura e afirmem a importância desta na constituição do psiquismo humano, nenhum se dedicou a investigar como se configura a cultura nos trabalhos de Vigotski e, por consequência, a identificar as formas como a cultura participa do psiquismo humano e o influencia.

Referências

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BLANCK, G. **Liev Semiónovich Vigotski**: el problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. Buenos Aires: Almagesto, 1998a.

BLANCK, G. **Liev S. Vigotski**: la genialidad y otros textos inéditos. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998b.

COLE, M. Introdução: o contexto histórico; e epílogo: um retrato de Luria. In: LURIA, A.R. **A construção da mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.



COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.), **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Tradução de Elisabeth J. Cestari e Monica Saddy Martins. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FLANDOLI, B.R.G.X. **A escrita criativa no ensino fundamental**: uma interlocução possível. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, A.R. **A construção da mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and speech* (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ, 1999.



PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. 5. ed. Madrid: A. Machado, 2002.

ROSA, A.; MONTERO, I. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SMOLKA, A.L.B.; VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Ensaio de L.S. Vigotski com apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A.M.B.; GOES, M.C.R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J.V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudios socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 3.

VIGOTSKI, L.S. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

WERTSCH, J.V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J.V. A necessidade da ação na perspectiva sociocultural. In: WERTSCH, J.V., DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudios socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WERTSCH, J.V.; SMOLKA, A.L.B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução de Elisabeth J. Cestari e Monica Saddy Martins. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.



ZINCHENKO, V.P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectivas e prospectos. In: WERTSCH, J.V. DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O CONCEITO DE PERSONALIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Luiza Almeida Xavier – UEM – luiza.ax@hotmail.com - CNPq

Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM – mgdfacci@uem.br

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o desenvolvimento da personalidade, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. O texto é decorrente de estudos realizados na Universidade Estadual de Maringá, no projeto de iniciação científica, que está em andamento, intitulado *A formação da personalidade e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. O projeto está sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica em obras de autores como L. S. Vigotski, Lucien Sève e A. N. Leontiev, dando um maior destaque a coletânea “Marxismo e a Teoria da Personalidade”, escrita por Lucien Sève. ***Também foram analisados alguns artigos e livros de autores brasileiros que tratam do tema em questão.***

Nos volumes I, II e III da obra “Marxismo e a Teoria da Personalidade”, Sève destaca que o homem transforma-se com a mutação das relações sociais, de modo que a natureza do homem é a história. O desenvolvimento das capacidades dos indivíduos resulta da apropriação das forças produtivas à qual estes se entregam na base do trabalho social, conforme veremos no decorrer do texto.

A NECESSIDADE DE UMA COMPREENSÃO MARXISTA DA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE.

Lucien Sève (1979a) constatou que a Psicologia vigente em meados de 1945 possuía rigor científico no que diz respeito ao estudo da personalidade, no entanto o fazia sem considerar a relação desta com a vida humana real. Baseado na obra de Politzer “*La Crise de La psychologie contemporaine*”, orientou suas reflexões no sentido do marxismo, visando uma Psicologia ao mesmo tempo concreta e científica. Sève também se fundamentou na obra O Capital de Marx, na tentativa de articular a Psicologia da personalidade com o materialismo histórico.

Segundo o autor, Marx considera que a essência humana é o conjunto das relações sociais e não uma abstração inerente ao indivíduo isolado. E a partir do momento em que a Psicologia busca desvendar o psiquismo com base no indivíduo, a



mesma se baseia em humanismo especulativo, ficando à margem da ciência marxista e da verdade.

Sève (1979 a) afirma que a Teoria da Personalidade tem uma importância fundamental para o marxismo, no entanto, entende que essa teoria ainda não conseguiu atingir um estado de adulta, pois o caráter adulto de uma ciência só pode ser alcançado após a definição de seu objeto de estudo e do método pelo qual o mesmo será explorado. Além disso, os conceitos de base que expressem os principais elementos e contradições de tal objeto e leis fundamentais de desenvolvimento que levem à dominação na teoria e na prática são necessários para garantir a cientificidade da Psicologia, afirma o autor.

Em decorrência disso, a Teoria da Personalidade pode ser considerada uma ciência em plena ascensão, mas muito jovem ainda, segundo Sève. Enquanto a psicologia da personalidade não atingir a integral maturidade científica, a mesma não deverá espantar-se se o seu próprio direito de existir estiver posto em causa. Devido ao fato da psicologia da personalidade possuir algumas incertezas no que diz respeito à sua própria identidade, é o marxismo que deve determinar sua articulação com a mesma, afirma Sève (1979a).

Durante a história da Psicologia surgiram divergências a respeito do seu objeto de estudo, afirmando que seus estudos científicos são feitos sem que se saiba para onde são dirigidos. Além disso, a Psicologia era considerada uma ciência cujo domínio ainda era confuso, possuindo métodos incertos. Dessa forma, tal ciência alcança um domínio cada vez mais vasto, mas não consegue firmar-se ainda, não consegue atingir a vida adulta. Em referência ao desenvolvimento de tal ciência, Sève (1979a, p. 75) afirma que “A Psicologia da Personalidade, enquanto ciência da individualidade humana concreta deve, necessariamente, vir articular-se na concepção científica geral do homem que o materialismo histórico constitui.”

O autor enfatiza que a Psicologia se debatia com várias teorias que buscavam compreender o psiquismo humano. Uma das vertentes desta ciência afirmava que o psiquismo deveria ser compreendido como uma atividade distinta da atividade nervosa que lhe correspondesse, o que conduziria a concepção metafísica da Psicologia como sendo a “ciência da alma”. Outra vertente já compreendia o psiquismo como atividade nervosa, o que provocaria a evaporação da Psicologia em proveito das ciências biológicas.



Vigotski (1996) ao tratar da crise da Psicologia, por volta de 1930, também fez tal afirmação. Entende que existiam duas psicologias: uma que estudava o comportamento sem a psique e outra que estudava a psique sem o comportamento. Para o autor russo a Psicologia da época estava grávida de uma concepção marxista, mas ainda não tinha dado luz a essa visão da Psicologia. Esta seria a Psicologia Geral que Sève está chamando de adulta. A partir do materialismo histórico, segundo Sève, é possível extrair a concepção de conjunto de uma Psicologia da personalidade cientificamente adulta. O que se explana no trecho a seguir:

As teorizações psicológicas atuais sobre a personalidade efetuam-se, com demasiada frequência a partir de práticas em si mesmas bem teóricas e pouco concretas, na medida em que não prendem a atividade pessoal senão de uma forma fragmentária, marginal, quando não artificial, porque deixam de lado as condições da vida real, a começar pelo trabalho social (SÈVE, 1979c, p. 420)

A Psicologia, na realidade, não tem conseguido compreender o desenvolvimento da personalidade como vinculado a condições sociais que formam o homem. Ela tem compreendido o homem como abstrato. Saviani (2004) entende que a Psicologia tem tratado do homem destituído das relações sociais e defende o estudo do homem concreto, a partir de fundamentos marxistas. O homem concreto é compreendido como síntese das relações sociais de produção. Trataremos mais especificamente desta questão no segundo item do texto.

Sève (1979c, p. 431) considera que “o objeto da Psicologia é fornecido pelo conjunto dos fatos humanos considerados nas suas relações com o indivíduo humano, isto é, na medida em que constituem a vida de um homem e a vida dos homens”. Ao separar a personalidade das condições sociais, privamo-nos da sua socialidade, construindo uma concepção abstrata e não histórica da individualidade, sem ter consciência da singularidade de cada indivíduo. O autor afirma que não há na personalidade algo que não seja do domínio social, sendo necessária que sua singularidade seja compreendida como essencial, e também reconhecendo o caráter dialético da personalidade.

A ciência da personalidade não pode fundar-se na base de uma psychologização da essência humana, mas sim basear-se no materialismo histórico e dialético. A partir desse fundamento, o pensador marxista possui o direito e o poder de criticar as visões



ideológicas que se manifestam numa Psicologia idealista e burguesa. O autor questiona a possibilidade de existir uma ciência marxista, afirma que, existe, com segurança, uma concepção e um uso marxista da Psicologia. No entanto, a partir do momento em que o materialismo histórico é considerado como a base de toda a ciência do homem, o seu objeto coincide com o desenvolvimento do homem nas suas relações sociais. Portanto, a história social dos homens está contida na história do seu desenvolvimento individual. Sève (1979c, p. 456) afirma que

Apenas o marxismo fornece ao homem a sua verdadeira dimensão e as suas perspectivas de desenvolvimento ilimitado ao levar de volta a base biológica da necessidade a desempenhar o seu papel efetivo de ponto de partida genérico e de condição de possibilidade e ao revelar, no âmbito da hominização, isto é, do entrelaçamento da socialização e da personalização.

A partir do exposto até o momento, trazendo as idéias de Sève e Vigotski tentamos apresentar a necessidade de uma Psicologia que se funde no marxismo para uma compreensão do homem concreto. A seguir, trataremos mais especificamente sobre a formação da personalidade.

A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE EM UMA VISÃO MARXISTA

Leontiev (1978) afirma, a partir do marxismo, que o homem nasce humanizado, com o aparato biológico para se tornar humano, mas o processo de humanização só ocorre por meio do processo educativo, que leva o indivíduo a se apropriar dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade.

Sève (1979a, p. 51) expõe que a essência do homem é a de nascer homem, no sentido biológico do termo, mas no sentido psicossocial ele precisa assimilar o “patrimônio humano objetivamente acumulado no mundo social [...]” para se tornar humano.

Martins (2007) afirma, nessa linha de pensamento, que, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história, a qual possibilita a relação entre apropriação e objetivação. Tal relação é mediada pelas ações de outros indivíduos. A objetivação é o resultante da atividade humana por suas relações com os produtos da história. Desse modo, a apropriação da objetivação é ao mesmo tempo a apropriação sintética da atividade histórica. Nesse sentido Duarte



(1993) também esclarece que para o homem desenvolver a sua individualidade é necessário que ocorra um processo de apropriação dos bens produzidos pela humanidade e a objetivação de novos produtos materiais e culturais.

Segundo Duarte (1993), as características da espécie são transmitidas por herança genética, mas, as características do gênero humano não, pois este possui uma objetividade social e histórica. O fato do indivíduo humano ser singular, único, resulta de um processo social, histórico e concreto. A apropriação, pelo indivíduo, das objetivações humanas é sempre um processo ativo e se realiza, através da mediação das relações sociais concretas.

Para Leontiev (1978) as relações sociais não são fatores externos de crescimento, mas sim a própria essência da personalidade. Dessa forma, surge espaço para uma ciência da personalidade humana articulada com a ciência das condutas, na qual as relações sociais são a base de uma outra espécie de relações, que são constitutivas das bases da personalidade na sua acepção histórico-social, onde os homens criam-se a si mesmos.

Ainda segundo o autor, a sociedade pode ser considerada como indivíduo total, de modo que a cultura é a configuração dos comportamentos aprendidos e dos seus resultados. O indivíduo psíquico é representado como sendo o elemento constituinte da sociedade, a sua base real. Além disso, a sociedade é caracterizada como a obra de uma personalidade que seria criada pela sociedade e criadora dessa mesma, sendo de suma importância analisar os comportamentos a partir dos fatos históricos.

É necessário considerar a indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano, de modo que o homem apenas se individualiza por meio do processo histórico-social. A realização humana se dá por meio da história construída, desenvolve-se a partir de condições biológicas e sociais. A atividade humana engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica, desenvolvendo sua personalidade à medida que faz, pensa e sente.

Quanto mais se socializa, mais cada ser humano tem possibilidades de formar sua individualidade. É preciso viver, em interação com outros homens e com o produto da história desses homens para que aconteça o processo de individualização. A atividade vital humana – o trabalho – é um processo sustentado por uma cadeia de ações e relações que articulam o indivíduo a coletividade. Para Sève (1979 a), assim como para Saviani (2004), a essência do homem é o trabalho. As objetivações são permeadas de significação social, que é dada por outros indivíduos, dentro de um



contexto social. Este contexto foi produzido, através das relações que os homens foram estabelecendo, entre si, no decorrer da história; desta forma ao transformar a natureza, os homens também foram se transformando.

Para Martins (2007), o trabalho é o processo que regula o metabolismo entre o homem e a natureza, de modo que ao modificá-la, modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Pelo processo de trabalho, o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica se encontram dispostas uma a outra. Dessa forma, o trabalho está no centro da humanização do homem, afirma a autora. O mesmo engendra a estruturação da consciência, que por sua vez se concretiza pela linguagem, razão pela qual a consciência é inseparável da linguagem, e ambas, inseparáveis do trabalho.

Sève (1979a) considerar que as relações materiais humanas constituem a base de todas as suas relações, a história social dos homens não passa da história do seu desenvolvimento individual. Desse modo, afirma que “[...] a separação entre os homens e as relações sociais não só torna incompreensíveis os homens, como também o desenvolvimento das relações sociais.” (1979b, p.117). A individualização através do processo histórico faz com que as contradições das relações sociais determinem a base contraditória do processo de vida dos indivíduos.

Na obra “Marxismo e Teoria da Personalidade” (1979a) Sève pontua a necessidade de distinguir o conceito abstrato de homem com o de homem concreto. Todo o conceito científico é abstrato enquanto conceito, mas só é científico, segundo as exigências marxistas, se conseguir captar a essência concreta do seu objeto. Os homens são considerados como um conjunto de habilidades físicas e intelectuais reunidas em sua personalidade, de modo que constituem o fator subjetivo da produção. Seus instrumentos de trabalho possuem como objetivo o desenvolvimento do trabalhador, mas também são expoentes das relações sociais oriundas do mesmo.

Ao analisar o conjunto das relações sociais, nota-se que o indivíduo humano não possui originalmente a sua essência dentro de si mesmo, mas sim no exterior, nas relações sociais. Tal fato faz surgir a necessidade histórica. O homem nasce dotado de necessidades elementares, que inicialmente são satisfeitas pelas ações de outras pessoas. Tais necessidades se transformam por meio dos objetos durante o seu processo de uso, reafirmando a tese marxista segundo a qual as necessidades se produzem, e possuem uma natureza histórico-social.



Sève (1979b) afirma que o homem transforma-se com a mutação das relações sociais, de modo que a natureza do homem é a história. Considerando isso, “é necessário elaborar uma doutrina em que todas essas relações sociais sejam ativas e se encontrem um movimento, estabelecendo com a maior clareza que o ponto de apoio desta atividade é a consciência do homem considerado enquanto indivíduo” (Sève, 1979c, p. 433).

Segundo o que Sève (1979b) explora, o homem abstrato consiste em uma generalidade abstrata, a qual começa por existir nos indivíduos a quem a sociedade capitalista desliga de todo e qualquer laço específico. O pensamento, em uma visão marxista, vai do concreto imediato ao abstrato, e então retorna ao concreto, o qual consiste na síntese de múltiplas determinações. Cada indivíduo natural torna-se humano por meio do seu processo de vida real no seio das relações sociais. Dessa forma, é indispensável uma articulação consciente entre a Psicologia e o materialismo histórico. Portanto, é de suma importância para a Psicologia da Personalidade elaborar a teoria das relações e processos no seio dos quais se produz uma personalidade concreta.

Sève (1979b) discute a questão da personalidade com base em três pontos. O primeiro afirma que a personalidade concreta desenvolve-se a partir de um suporte biológico que determina certas condições no âmbito das quais ela se cria enquanto formação histórico-social. Além disso, a existência do suporte biológico leva a que surja um conjunto de determinações e de diferenciações que não possuem correspondente no terreno das formas sociais de individualidade. Já no segundo ponto Sève afirma que a personalidade concreta encontra-se claramente marcada pelas limitações que implicam o fato geral da individualidade. No terceiro ponto o autor considera que a passagem da individualidade social à personalidade concreta significa que nos encontramos perante uma formação que funciona como uma totalidade de uma ordem específica. Desse modo, a personalidade torna-se o ponto de apoio de regulações sociais, já que é considerada um sistema complexo de atividades possuindo a sua unidade no terreno psicológico.

O autor considera cada indivíduo como singular, sendo essa singularidade individual um fato social, o qual consiste na diversidade intrínseca dos indivíduos. Contudo, sendo a individualidade um fato social, o segredo da individualidade psíquica humana reside na conexão entre exterioridade social e o desenvolvimento ilimitado da totalidade do patrimônio humano, da essência humana real.



Sève (1979b) ainda enfatiza que a divisão do trabalho, na sociedade capitalista, é o modo que o indivíduo encontra para individualizar-se à medida que se vai socializando. Para Leontiev (1978, p. 275), com a divisão do trabalho, as aquisições do desenvolvimento histórico podem separar-se daqueles que criam este desenvolvimento.

Esta separação toma antes de mais uma forma prática, a alienação *econômica* dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela aparece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é, portanto, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens.

O autor comenta que

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto tem um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independe do homem, a sua vida de *mercadoria* (p. 275).

Retornando às considerações de Sève (1979c), ao considerarmos que o trabalho enquanto livre manifestação de si constitui a primeira necessidade humana, o trabalho social alienado constitui, dessa forma, sua radical negação. Ao qualificar o trabalho como primeira necessidade humana, afirma-se que a essência humana é o trabalho, o que transforma o trabalho numa essência psicologizada do homem abstrato.

Nota-se ainda que para Martins (2007), a base da alienação reside em condições econômicas, nas relações sociais de produção, permeando todas as esferas da vida humana. Tal base possui o objetivo de caracterizar a maneira que a realidade é percebida nas suas aparências, e revelar os mecanismos que determinam essas aparências.

Para Marx (apud LEONTIEV, 1978), a realização da humanização dos homens só é possível pelo trabalho efetivado ontologicamente, o que acontece quando as relações determinadas pela alienação são superadas. Pelo processo de alienação, o homem coisifica-se, convertendo-se em escravo daquilo que ele próprio criou. Ainda segundo Leontiev (1978), nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, o que gera o hiato entre motivos e



finalidades, já que a individualidade e a personalidade resultam como mercadoria, ao serem condicionadas pelo valor de troca.

Para superar a alienação, os indivíduos precisam retomar para si o controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, o que pressupõe que o indivíduo aprenda a reconhecer as articulações entre seus atos, colocando-os em relação com suas consequências reais, que se revertem tanto para si quanto para os outros. A luta contra a alienação inicia quando sua existência é reconhecida e encarada de maneira crítica. Dessa forma, consideramos que é de suma importância que o psicólogo busque nos pressupostos do materialismo histórico-dialético o seu ponto de apoio para compreender o desenvolvimento da personalidade, considerando o homem concreto, síntese das relações sociais, que em uma sociedade capitalista, pelo processo de alienação, está obliterado no desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentamos aqui algumas considerações sobre a formação da personalidade com base no marxismo, no entanto, consideramos que o tema ainda carece de muitos estudos, tanto nesta pesquisa que estamos desenvolvendo, como na literatura que pouco tem contemplado essa temática com base no materialismo histórico e dialético.

A partir das leituras efetuadas até o momento no Projeto de Iniciação Científica, consideramos importante destacar que o homem se humaniza por meio da educação, da apropriação da cultura e que o desenvolvimento da personalidade é oriundo das relações sociais de produção. O trabalho é o processo que vincula o homem e a natureza, de modo que ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. A atividade consciente é atributo do homem, de modo que a existência da consciência pressupõe o ser consciente, o que torna possível a consciência da genericidade e o estabelecimento de uma relação com ela.

No texto buscamos esclarecer a necessidade de compreender a formação da personalidade como resultante de uma relação dialética entre fatores internos e externos. No que diz respeito à Teoria da Personalidade, Leontiev (1978) considera que a personalidade resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo, sendo condicionada por condições objetivas, de modo que a personalidade do indivíduo não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.



A personalidade é processo, é desenvolvimento resultante da relação entre dois aspectos da sociedade, sendo um deles de natureza objetiva e o outro, de natureza subjetiva. Resulta da unidade e da luta dos contrários, indivíduo e sociedade. Ela compreende aspectos que dependem de condições naturais e que são comuns a todos os homens, aspectos que dependem das formações sociais, bem como aspectos da história individual influenciada pela correlação das condições externas e internas que lhe são próprias.

Sève (1979a) considera que ao separar a personalidade das condições sociais, privamo-nos da sua socialidade, construindo uma concepção abstrata e não histórica da individualidade, sem ter consciência da singularidade de cada indivíduo. Não há na personalidade algo que não seja do domínio social, sendo necessária que sua singularidade seja compreendida como essencial, e também reconhecendo o caráter dialético. Se encarmos a Teoria da Personalidade como uma ciência dependente da ciência do comportamento, renunciamos a compreensão da personalidade pura e simples.

Sève (1979b) argumenta que ao longo do desenvolvimento da personalidade, os indivíduos são obrigados a apropriar-se da totalidade das forças produtivas existentes para assegurarem sua existência. A partir disso, nota-se que os trabalhadores não têm domínio sobre o crescimento de suas personalidades através do trabalho assalariado. A sua personalidade viva, expressa pela força de trabalho, não pode ser uma livre manifestação de si, já que é vendida ao capitalista. Portanto, a personalidade viva acaba por chegar à alienação, sendo dominada por seu valor de troca, que nega sua individualidade concreta, sendo habitada de uma ponta à outra pelas relações sociais de dependência. Discutindo sobre a individualidade, pode-se salientar que a personalidade é o sistema total da atividade de um indivíduo.

Em toda sociedade existem configurações de respostas que se encontram ligadas a certos grupos socialmente delimitados no seio dessa sociedade, tais configurações constituem outros estatutos da personalidade, as quais podem ser denominadas de personalidades estatutárias. Tais personalidades encontram-se sobrepostas à personalidade de base e nela se encontram integradas. Cada sociedade possui o seu próprio tipo de personalidade de base e a sua própria gama de personalidades de estatuto, as quais definem as atitudes, valores e comportamentos de tal sociedade. Nesse sentido, é importante recorrer a uma citação de Vigotski (1996, p.

368): “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”.

Apesar disso, há a contradição sobre o motivo pelos quais os membros de uma dada sociedade apresentam consideráveis variações individuais na sua personalidade, até porque os membros de uma sociedade nunca possuem as mesmas capacidades de crescimento e de desenvolvimento. Portanto, mesmo tratando-se de tipos de meio ambientes idênticos, estes fornecem aos diferentes indivíduos tipos de experiência diferentes e levam a que nestes se formem personalidades diferentes.

Ainda segundo Sève (1979b, p.339) “se existe efetivamente uma singularidade do indivíduo que é irreduzível às coordenadas sociais gerais, a singularidade mais essencial, a que constitui o âmago do problema é, precisamente, a da personalidade histórico-social enquanto tal.” De modo que o homem se individualiza através do processo histórico, e não apesar deste ou à sua margem. Portanto, a ciência psicológica deve estabelecer a legitimidade da atribuição de uma liberdade ao indivíduo. As relações sociais entre as condutas, ou seja, todas as estruturas reais da personalidade desenvolvida advêm do fato de que estas condutas são portadoras de uma atividade social determinada e determinante para o indivíduo. Portanto, falar em condutas equivale a reter um segmento delimitado do circuito total dos atos.

Explorando o conceito de capacidades Sève (1979c) afirma que as mesmas podem ser consideradas como o conjunto das potencialidades atuais, inatas ou adquiridas, para efetuar seja que ato for. Entre os atos e as capacidades de um indivíduo vemos que existem inúmeras relações dialéticas, cuja análise constitui um capítulo essencial da teoria da personalidade. Considerando que a função progressiva mais importante da sociedade é a acumulação, a função progressiva mais importante da personalidade é o desenvolvimento das capacidades.

Para Martins (2004), por meio da personalidade os indivíduos constituem uma maneira particular de funcionamento, exercendo papel de sujeito no processo de construção da sociedade que o cerca. Dessa forma, personalidade é considerada uma síntese de processos biológicos e psicológicos que em interação com o meio transforma o indivíduo de maneira criadora e autocriadora por meio da consciência. A personalidade realiza-se segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente.

O desenvolvimento máximo de cada personalidade pode ser analisado pelo reconhecimento da mediação nele exercida pelas relações sociais existentes, implicando



necessariamente em uma transformação radical das relações sociais determinadas pela alienação.

Nota-se então que é possível compreender o indivíduo em sua totalidade a partir da análise das relações sociais estabelecidas. Deve-se considerar o período escolar, o trabalho, bem como os demais círculos sociais na análise sobre a formação da personalidade. Dessa forma, é fundamental visar à articulação entre os fatores ambientais e individuais. Tal articulação possibilita o desenvolvimento através do processo do trabalho efetivado ontologicamente, além das relações estabelecidas durante o mesmo.

Em uma sociedade capitalista na qual os homens vivem um processo de alienação, no qual não conseguem ter acesso aos produtos do seu trabalho, e o sistema de relações sociais é determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas, de acordo com Sève (1979a) é muito difícil criar condições nas quais cada indivíduo consiga assimilar a riqueza do patrimônio social objetivo. A busca por essas condições é uma tarefa que se impõe ao psicólogo que busca no materialismo-histórico e dialético o fundamento para o entendimento da personalidade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**(contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.

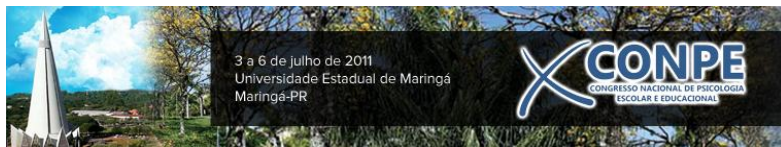
LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

SAVIANI, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-52.

SÈVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979a. VOL. I.



SÈVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979b. Vol. II.

SÈVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979c. Vol III.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



O COTIDIANO COMO OCORRÊNCIA: ASSINAR O 'LIVRO-NEGRO' E APRENDER COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS NA ESCOLA

Célia Ratusniak – celia5696@hotmail.com

Mestranda PPGE - UFSC

Agência financiadora –CAPES

Punições sempre estiveram presentes na humanidade. Sempre existiram os dominadores, os dominados e os revoltosos. Os sujeitos vão subsequentemente trocando de posição nesses papéis. O dominado, se revolta, toma o poder e se torna dominador, para posteriormente ser dominado. Assim acontecem as revoltas e as guerras internacionais, nacionais, intergrupais e interpessoais. É comum a História Oficial relatar os acontecimentos do ponto de vista dos vitoriosos. Daqueles que vencem, dos que obtém o poder com a força ou com a explicitação de seu saber.

Na Educação, punições sempre estiveram lado a lado com ensino. É preciso domesticar o ‘animal selvagem’ que é a criança, controlar os ‘demônios’ da infância, ‘persuadir’ os teimosos, ‘corrigir’ os rebeldes, ‘controlar’ os corpos que transgridem, ‘registrar’ os indisciplinados³⁰². Várias são as práticas a serviço dos castigos: varadas, chicotadas, bolos de palmatória, disciplinadas, ficar no quarto escuro, ajoelhar no grão de milho, cheirar o quadro, colocar chapéu de burro, ficar na cadeirinha do pensamento, perder sem recreio, não fazer educação física, ir pra sala da Diretora ou da Supervisora, chamar os pais, assinar o livro negro.

A prática de produzir documentos e relatórios sobre os comportamentos nasce com a modernidade, junto com o controle do tempo e do espaço como formas de disciplinamento. De todas essas práticas, esse trabalho analisará mais profundamente a prática disciplinar conhecida na escola como ‘assinar o livro-negro’, que é um mecanismo de punição de comportamentos inadequados ou indisciplinados. Consiste em descrever a situação de conflito, denominada ‘ocorrência’ em livros de registros, conhecidos como livro-negro, livro preto, livro de ocorrências ou livro ata, sendo que o aluno ou alunos envolvidos assinam o documento, junto ao responsável pelo registro. Para tanto, analisará alguns fatos históricos para compreender a função dos castigos e suas praticas ao longo da história. Posteriormente traçará uma breve história dos

³⁰² Formas como eram denominadas as crianças-alunos ao longo da história da educação, conforme nos relata Manacorda (2001)



castigos na Educação, terminando com reflexões acerca dos sentidos que o livro de ocorrência ou livro negro produz no cotidiano escolar.

Uma breve história dos castigos

A História das Civilizações traz o castigo como um fenômeno constante na organização social. Na cosmogonia, são comuns relatos de deuses que se ofendiam com as afrontas humanas, infligiam punições exemplares garantindo assim formas de organização social. Na mitologia grega, temos exemplos ilustrativos como o Tártaro, um lugar profundo, coberto por três camadas de noite e protegido por um muro de bronze, para onde todos os inimigos do Olimpo eram enviados para pagar por seus crimes. Outro relato emblemático foi a sentença de Zeus à Prometeu, que por ter resistido aos encantos de Pandora, foi acorrentado ao Cáucaso, tendo seu fígado devorado eternamente por um abutre.

No Antigo Testamento, há vários relatos de castigo. Dentre eles, existem dois que ilustram bem a punição daqueles que ousam desobedecer as ordens divinas. O primeiro diz respeito à expulsão de Lúcifer para o Inferno, determinada por Deus. Nela Lúcifer, que significa O Portador da Luz, Estrela Divina, era um anjo querubim responsável pela guarda celestial, mas que se rebela no intuito de tomar o lugar de Deus e é mandado para Inferno – o ‘mundo inferior’, passando a ser responsável por todo o mal no universo, conforme narrado no livro de Isaías, capítulo 14.

O outro fato que ilustra o castigo divino está presente no Livro do Gênesis:. Segundo o texto, Eva foi criada a partir da costela de Adão para entretê-lo, pois este se sentia muito só. Ambos poderiam desfrutar de todas as delícias do paraíso, menos da árvore do conhecimento do bem e do mal. Porém, Eva caiu em tentação, comeu a maçã e a ofereceu a Adão, que também experimentou. Então, toda a pureza lhes sumiu, e surgiu Deus, em sua ira, determinando os castigos devidos: a serpente foi condenada a rastejar e comer pó durante toda a sua vida; Eva (mulher) sofrerá as dores do parto e será submissa ao Adão; e Adão (o homem) terá que trabalhar para obter o seu sustento, até que retorne ao pó, de onde surgiu. (Bíblia Sagrada, Livro do Gênesis, 1987)

Na Grécia Antiga, um exemplo clássico de castigo foi o a execução de Sócrates. Condenado por corromper a juventude e questionar as divindades gregas, sua pena foi a morte por envenenamento. Os argumentos de Sócrates em sua defesa podem ser encontrados no livro Apologia de Sócrates, descrito por seu discípulo Platão. A defesa não impediu a condenação, que se deu 30 dias após o julgamento. Porém,



invocando o poder de Zeus, Sócrates também profetiza um castigo aos seus acusadores: “Eu vos afianço, homens que me mandais matar, que o castigo vos alcançará logo após a minha morte e será, por Zeus, muito mais duro que a pena capital que me impusestes”. (Platão, 1980, p.25)

Avançando na história das civilizações, outro momento importante que traz a cerimônia do castigo descrita e que provoca profundas transformações em todo o transcorrer da humanidade é a crucificação de Jesus Cristo. A crucificação foi um método de punição que provavelmente foi criado na Pérsia, embora amplamente utilizado pelos romanos. O infrator era pendurado, amarrado ou preso por pregos perfurantes, nos punhos e nos pés, a uma grande cruz de madeira. O peso das pernas gerava uma sobrecarga para a musculatura do abdômen, que ficava incapaz de exercer a respiração, matando o condenado por asfixia. Em alguns casos, o criminoso deveria carregar a pesada viga à qual seria preso até o local da crucificação. A crucificação utilizada pelos romanos era um dos métodos que tinham como objetivo provocar intensos sofrimentos. Somente a morte não era suficiente. Era preciso fazer o corpo sofrer para expiar os pecados: “Quanto maior o sofrimento na pena terrestre, maior a dedução nas penas futuras. [...] Mas as dores desse mundo podem valer também como penitência para aliviar os castigos do além” (Foucault, 2009, p. 46)

O castigo também era uma reparação do crime ao soberano. Todos aqueles que ousavam infringir a lei ou afrontavam o ser poder deveriam ser julgados e condenados pelo rei. A ameaça ao poder soberano era considerada um crime muito mais perigoso do que o próprio homicídio. Além disso, a realização pública desta pena era método exemplar de alerta e intimidação sobre potenciais revoltosos, além de ser considerada punição vil.

Na Idade Média, a execução de Joana D’Arc, também é um fato emblemático dos castigos como espetáculo, como forma de aterrorizar o povo e proteger o soberano e a Igreja. A idéia da purificação pela fogueira, da expiação dos pecados se torna evidente na descrição da execução feita pelo Michelet, que sintetiza tamanha ira que a Igreja sentia por Joana D’Arc: “quando um membro da Igreja está enfermo, toda a Igreja está enferma”. (Michelet, 1995, p. 115).

Com o passar do tempo, a punição vai deixando de ser um espetáculo tão horrendo, pois a dualidade em corpo e alma mostra que supliciando o corpo, não vai se conseguir a atingir a alma do condenado. O crime deixa de ser entendido como uma afronta ao poder do rei ou ao poder de Deus, deixa de ser vingado para ser punido. “O



castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”. (Foucault, 2009, p. 16). A organização das cidades, o desenvolvimento comercial faz com que o sistema judicial se reorganize, criando instâncias de investigação, julgamento, condenação e execução da pena. O crime passa a ser uma ameaça contra a sociedade. Várias formas de punição são instituídas, considerando as circunstâncias onde aconteceram os crimes e a origem dos criminosos:

Já em 1760, se havia tentado na Inglaterra [...] uma máquina de enforcamento [...]. Foi aperfeiçoada e adotada definitivamente em 1783 [...] O famoso artigo 3º do código Frances de 1791 – “todo condenado à morte terá a cabeça decepada” – tem essas três significações: uma morte igual para todos (Os delitos de mesmo gênero serão punidos pelo mesmo gênero de pena, quaisquer que sejam a classe ou condição do culpado”, dizia já a moção votada, por proposta de Gulllotin, a 1º de dezembro de 1789) [...]; o castigo unicamente para o condenado, pois a decapitação, penas dos nobres, é a menos infamante para a família do criminoso. A guilhotina utilizada a partir de março de 1792 é a mecânica adotada a tais princípios. A morte é então reduzida a um acontecimento visível, mas instantâneo. (Foucault, 2009, p. 17-8)

Outras formas de castigos começam a ser criadas. Cria-se a modalidade ‘punição corretiva’, onde o condenado tinha os direitos restringidos ou podia perder seus bens. “Porém, castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física.” (id, p. 20).

A idéia da supremacia da raça ariana teve efeitos nefastos em momentos históricos de configuram numa vergonha para a humanidade, engendrando métodos de castigo com tamanha atrocidade, que nem a Idade Média realizou julgamentos que desproviavam de tamanha forma o direito à defesa dos acusados. Um desses momentos se refere à escravidão dos africanos.

A escravidão no Brasil durou cerca de quatrocentos anos. Existem duas teses a respeito de sua implementação: a primeira, menos aceita pelos historiadores atuais, é a de que os negros viriam substituir o trabalho dos índios, supostamente indolentes e não acostumados ao trabalho sistemático. A segunda, mas aceita pelos historiadores contemporâneos, aponta que os portugueses já utilizavam o trabalho dos negros africanos no cultivo da cana-de-açúcar na ilhas de Açores e Madeira durante a colonização e que transpuseram essa prática para as outras colônias.



Segundo Ramos (2005), os castigos dos escravos eram feitos em praça pública, no Pelourinho, e anunciados para a população, se configurando num espetáculo público. Os pelourinhos eram

[...] uma coluna de pedra, velha tradição romana, que se erguiam em praça pública. Na parte superior, estas colunas tinham pontas de ferro recurvadas, onde se prendiam os condenados à forca. Mas o pelourinho tinha outros usos além da forca. Nele eram amarrados os infelizes escravos condenados aos açoites. (Ramos, 2005, p. 125)

A multidão vibrava, aplaudia quando os açoites vertiam o sangue no corpo dos escravos. Uma catarse coletiva, que legitimava a prática da correção e a representação do negro como inferior, passível de tamanhos suplícios. O espetáculo acentuava a crença no direito de vida e de morte do homem branco sobre o negro. Também tinha um efeito exemplar, pois inibia os demais escravos ou alforriados de qualquer intenção de revolta, dado o terror dos suplícios.

Outra forma de punição dos escravos, velha conhecida da educação, foi a palmatória. Solicitava-se que o castigado estendesse as mãos, e batia-se com a palmatória em suas palmas. “Arrebentar a mão de bolos era provocar violentas equimoses e ferimentos no epitélio delicado das palmas das mãos”. (id, 125).

Ramos (2005) descreve verdadeiros rituais de tortura nos engenhos do norte e nas fazendas do sul: “anavalhamento seguido de salmoura, marcas de ferro em brasa, mutilações, estupros das negras escravas, castração, amputação dos seios, fraturas dos dentes a marteladas, uma longa teoria de sadismo requintado”. (p. 125-6) Descreve ainda outros instrumentos de castigos que desafiam a imaginação sádica: “o tronco, o vira-mundo, o cepo, as correntes, as algemas, o libambo, a gargalheira, a gonilha ou golilha, a peia, o colete de ouro, os anjinhos, a máscara, as placas de ferro” (ibid, p. 126)

Essas práticas oficialmente terminaram com a abolição da escravatura, em 1888, mas permaneceram oficiosamente durante muito tempo. Muitas foram estendidas para outras situações de transgressões, outras se transformaram em instrumentos de tortura velados. Deve-se considerar que dentro dos padrões culturais da época, eram considerados corriqueiros por grande parte da população branca. O trabalho escravo era a base da economia brasileira. Porém, era feita à custa da desumanização dos negros. Ainda trazemos reflexos dessa triste episódio da história brasileira na desigualdade social, na necessidade de políticas de cotas para amenizar a segregação econômica e social vivida no Brasil e na promulgação de uma lei que considera o



racismo e a discriminação crimes inafiançáveis. Uma legislação rigorosa que acena para um longo caminho a ser trilhado em busca da igualdade para os desiguais.

Analisando todas essas situações onde o castigo físico é legitimado pela sociedade, podemos concluir que os castigos sempre fizeram parte da história, e tinham como objetivo punir comportamentos que colocavam em risco a organização social estabelecida. Seja ameaçando o poder do soberano, seja ameaçando a sociedade e seus modos de produção/exploração econômica, várias estratégias são inventadas para tentar reparar o dano produzido pelo crime cometido.

Com a Modernidade, o direito do estado passa a legislar sobre a vida dos cidadãos. No Brasil, o Código Penal é desatualizado e data de 1940. O Título V, denominado Das Penas, em seu capítulo I – Da Espécie das Penas, no seu artigo 32, classifica as penas em penas privativas de liberdade reclusão e detenção. Existe uma série de condições que podem agravar ou atenuar a aplicação dessas punições. Outra categoria de punição são as penas restritivas de direitos, que se referem a prestação pecuniária; perda de bens e valores; prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas; interdição temporária de direitos; limitação de fim de semana. (Código Penal, 1940)

A conversão das penas restritivas de direitos consiste em pagamento pecuniário feito à vítima do crime, seus dependentes ou para entidade pública que realiza trabalhos sociais, que pode ser pagamento de um a trezentos e sessenta salários mínimos ou requisição dos bens do criminoso. Já a prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas é aplicada para penas superiores a seis meses de privação de liberdade, realizada em entidades públicas ou sem fins lucrativos, sem remuneração ao condenado. Cada hora de trabalho equivale a um dia de condenação.

Outra forma de punição é a interdição temporária de direitos, que dentre outras “Implica na proibição do exercício de cargo, função ou atividade pública, bem como de mandato eletivo; proibição do exercício de profissão, [...]; suspensão de autorização ou de habilitação para dirigir veículo.” (Código Penal, 1940)

Existe toda uma sistemática de cálculos que permitem diminuir o tempo de reclusão, como ser réu primário, ter bom comportamento, trabalhar, estudar. Contrariamente, se o condenado não segue as determinações especificadas pela sua sentença e pela Lei de Execuções Penais, pode perder os direitos adquiridos e voltar ao regime fechado ou semi-fechado. Muitas discussões estão sendo realizadas acerca da



modificação de alguns artigos do código penal brasileiro, considerando a sua desatualização. Exemplo disso é a nova lei de crimes hediondos (Lei nº 11.464/07), conforme os §§ 1º e 2º do art. 2º, onde a pena sempre começa em regime fechado e tem um regime de progressão diferenciado de outros crimes.

Outra área do direito que vem sendo discutida timidamente é a justiça restaurativa. Foi implantada pioneiramente em 2005, em Porto Alegre, e vem tomando espaço nas discussões do Direito. É um modelo recomendado pela UNESCO para mediar crimes principalmente da área da juventude.

A partir da visão restaurativa de crime, vamos compreendê-lo como uma violação das pessoas e dos relacionamentos. A Justiça Restaurativa envolve o ofensor e a comunidade, na busca de soluções que promovem acordo, reconciliação e segurança. (Brancher, 2010, p. 145)

A justiça restaurativa permite que todos os envolvidos na situação conflituosa possam falar, possam explicar a origem do conflito. Em vez de o foco estar na punição, está na reparação do dano. “A justiça que cura, a Justiça Restaurativa, pergunta: “quem foi prejudicado?”; “quais suas necessidades?”; “quem deverá satisfazê-las?”. (id, p. 147). Segundo o autor, essas três questões desorganizam não apenas o sistema judicial, mas todas as instâncias responsáveis por determinar quem é vítima e quem é culpado, como os conselhos escolares.

A intenção de apresentar a história dos castigos e punições até a contemporaneidade é a de compreender como o cotidiano apresenta variações dessas práticas, mesmo com proibições legais. As instituições sociais normatizam através das leis, dos códigos, dos regimentos; normalizam através das práticas disciplinares. As instituições produzem dispositivos que fabricam o sujeito socializado. Mas elas também produzem a revolta, pois refletem e reforçam a desigualdade social. E então os mecanismos de repressão e de garantia do direito à vida e à da propriedade privada entram em ação para julgar o crime e determinar a sentença. Segundo Valle, o termo justiça deriva do latim *justicia* e significa “exatidão; bondade; benignidade; caráter; direito; princípio moral em nome do qual o direito deve ser respeitado; virtude moral que inspira o direito absoluto ao direito de outrem”. (Valle, 2010, p. 23). É preciso retornar a raiz etimológica do termo para compreender que ‘fazer justiça’ não se refere



somente à igualdade de direitos, mas à humanidade das relações, à garantia dos direitos e a compreensão das diferenças.

A história dos castigos na Educação

A Educação possui um discurso baseado em movimentos, em reformas, em decretos, em perspectivas teóricas, em personagens; é sempre relatada do ponto de vista de quem ensina ou de quem dirige. Porém, ela aborda de maneira muito modesta os sujeitos dominados ou normalizados pelos mecanismos disciplinadores. Então, ela mostra uma história, mas não as várias histórias. Nas palavras de Foucault “a história de uns não é a história de outros” (1999, p. 81) Uma história que contemple os dominados vai mostrar que os reis e os poderosos nasceram dos acasos da batalhas, que eles mascaram, que criam leis para lhes beneficiarem e que “os historiadores mentem. Não será uma história da continuidade, mas da decifração, da detecção, do segredo, da devolução, da astúcia, da reapropriação de um saber afastado ou enterrado ” (ibid, 84). Na Educação, os “livros-negros” são invisíveis, um mecanismo extra-oficial que instaura um pequeno julgamento, atribui a sentença sem dar ao aluno o direito de se defender. É uma prática antiga, velada, cotidiana, mas não registrada na história oficial. Não há necessidade de arquivá-los, poucas escolas assumem que o utilizam, o que dificulta sua análise. Porém, dada a sua constituição, configura-se num ótimo instrumento para se analisar as micropenalidades do sistema disciplinar escolar. Mas, para tanto, é necessário compreender como se instituiu a prática dos castigos nas escolas.

Desde o Egito Antigo, já temos registros mostrando que a prática das punições na educação existe em toda sociedade organizada. Ptahhotep, da 4ª dinastia (2450 a.C.), ensinava: “pune duramente, educa duramente” (Manacorda, 2001, p. 15). Os jovens indisciplinados eram comparados aos animais rebeldes que “precisam do chicote para serem domesticados” (id, 32)

Na educação Grega os castigos também faziam parte do cotidiano dos mestres e dos discípulos. Recomendava-se bater com o cinto do couro, com o nervo do boi, com a vara. Roma herdou grande parte da cultura grega e seus costumes. A pedagogia utilizada do mestre que ensina o discípulo também é relatada na literatura latina de Santo Agostinho, já na era cristã. Porém, eram comuns revoltas dos discípulos que “não hesitavam em quebrar-lhes a cabeça (disrumpere caput) ou chicotear (verberare) seus velhos pedagogos e mestres. Tratava-se afinal de escravos”. (ibid, 90).



Contra o sádico tratamento dos mestres, os discípulos manifestavam seu tédio e sua indisciplina através de comportamentos transgressores.

Santo Agostinho, em *Confissões* (apud Manacorda, 2001), relata em suas tristes lembranças da escola a forma como os pais achavam “engraçadas” as punições as quais seus filhos eram submetidos. Também manifestava indignação pelo fato de ser castigado por brincar, e por ninguém se indignar contra esse comportamento violento.

Na Idade Média, a influência do cristianismo faz o temor do inferno acirrar o sadismo pedagógico. Na infância, as crianças não seriam incapazes de entender as normas, e portanto “o castigo é mais eficaz que a persuasão” (ibid, 2001, p. 118). Para corrigi-las, chicotadas, pancadas, varadas. Comportamentos como não aprender, subir nos telhados, perturbar com brincadeiras eram passíveis de punição. A educação monástica criou regras como a Statuta congregationes cluniacensis para estabelecer formas mais eficazes e não dispendiosas de castigar. Ela propõe uma hierarquia nos castigos, que vai da advertência secreta para a repreensão pública, exclusão da mesa, do convento, da liturgia, do trabalho, culminando na excomunhão, que representava o castigo eterno.

No trezentos e no quatrocentos começa a se constituir uma pedagogia mais humanista, que afastou o sadismo e o rigor pedagógicos. A infância era concebida como uma idade pura, que dispensa ameaças e pancadas. Erasmo, no *Ratio Studii*, constrói uma metodologia para a educação, baseada em prêmios e castigos: “Será também útil que, com pequenos prêmios ou castigos, sejam habituados a corrigir-se reciprocamente”. (apud Manacorda, 2001, p. 186). Vemos aí o início da construção de um sistema meritocrático que por longos anos vai se solidificar e se consolidar na educação.

No quinhentos e no seiscentos, temos um contexto econômico, cultural e religioso que irá fomentar grandes transformações na educação. Estamos falando do Renascimento, da Reforma e da Contra-Reforma. A invenção da imprensa também permite que sejam editados tratados e enciclopédias que versam sobre a vida escolar. Um que merece destaque, citado por Manacorda (2001), é a *Piazza Universale di tutte Le professioni Del mondo*, de 1595, uma obra com mais de quatrocentas páginas duplas, com capítulos que tratam da escola, com a interessantíssima descrição de jogos proibidos que crianças praticavam na escola.



No setecentos merece destaque a obra *Conduite des écoles chrétiennes*, de João Batista de La Salle, escrito em 1702. O autor descreve minuciosamente mecanismos para manter a ordem: “a vigilância constante, os “sinais” e os “catálogos” ou registros, as recompensas, as correções ou punições, a pontualidade, as autorizações, os oficiais (alunos com responsabilidades) e a própria estrutura da escola e dos equipamentos”. (Manacorda, 2001, p. 233). O que o autor coloca como “sinais” dizem respeito a uma variedade de gestos que correspondem a ordens, que garantem a máxima eficácia dos alunos para ler, recitar, escrever, copiar, recomeçar. Alguns deles também se referiam a punições corporais. O autor propôs ainda cinco maneiras de se punir comportamentos inadequados: por palavras, por penitência, pela férula (palmatória), pela disciplina (chicote) e pela expulsão. La Salle também recomendou recompensas “pela piedade, aproveitamento e assiduidade, que são sempre e somente edificantes: livros sagrados, imagens sagradas, sentenças morais” (id, p. 223), e introduz a prática do registro em “catálogos” onde “relata-se tudo sobre os alunos e as lições: aproveitamento, comportamento e outros dados”. (ibid, p. 233). Vemos surgir aí a origem da prática do registro em livros, que mais tarde se chamará “livro negro”.

É necessário ressaltar que os castigos não eram atribuídos por culpas reais, mas por ter ofendido a Deus. Essa é uma época em que a Igreja tinha uma forte influência na educação formal, o que explica tal sentido para as punições. Porém, tamanho sofrimento fazia com que muitos alunos abandonassem os bancos escolares.

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, e a ascensão da burguesia ao poder, vemos uma grande mudança no modo de vida das pessoas. Dentre elas, a necessidade de uma educação pública. Fábrica e escola nascem juntas, com objetivos em comum. Notam-se progressos em relação à escola cristã, como por exemplo na Itália, com as *Istruzioni per Le scuoli elemntari*, emanadas em 1812, em Milão. Nelas, há o “capítulo das “honras e castigos” (que) prevê um livro de ouro e um livro negro, indicando uma relativa moderação nas punições: sem mais chicotes ou varas, o mestre pune o aluno, de acordo com a gravidade da culpa.” (Manacorda, 2001, p. 254-5)

A prática do registro e da descrição do comportamento se consolidou, criando um novo regime disciplinar. Vemos aí a transição dos castigos que marcam o corpo para os castigos que contêm o corpo ou produzem um saber sobre o sujeito. Essa nova perspectiva diz respeito a uma nova organização do tempo e do espaço escolares,



com dispositivos de controle do aluno para que ele realize as atividades de forma mais produtiva possível. É a efetivação das idéias propostas por La Salle.

As transformações econômicas, culturais, políticas e religiosas da época fomentavam lutas por educação universal, gratuita, estatal e laica, empenhadas pela burguesia e que são concomitantes ao nascimento do homem moderno. Elas se traduzem em mudanças significativas no sistema de educação. Com a industrialização e a necessidade de mão de obra produtiva para as fábricas, a escola assumiu o papel de tornar os sujeitos produtivos. Segundo Neves:

[...] a escola pública organizou-se, tendo como pressuposto a separação de responsabilidades, competências e atribuições entre estado, família e Igreja, separação esta pensada e teorizada desde a era pombalina, ainda no século XVIII, e implementada e praticada no século XIX no Brasil. A instrução pública foi disseminada, em pares, no período imperial, sendo consolidada a partir do advento republicano. (2004, p. 66)

Essa escola deveria ‘civilizar’ o cidadão brasileiro, em sua maioria composto por filhos de escravos, caboclos, imigrantes. Esse processo de ‘civilização’ se dava pela “vigilância e controle da conduta, do comportamento e das atitudes da comunidade escolar” (Neves, p. 67)

Começam então a surgir regulamentações específicas que proibiam os castigos físicos. A expulsão dos jesuítas e o declínio do poder da igreja fizeram com que a educação brasileira adquirisse uma nova perspectiva. Várias reformas foram implantadas, como a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro do mesmo ano, que estabelecia como um dos princípios pedagógicos a “Autoridade – a escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde na autoridade do professor” (Saviani, 2008: 173)

Oficialmente, os castigos que implicam em agressões físicas estão proibidos nas escolas paranaenses desde 1857, ano que é publicado o *Regulamento de ordem geral para as escolas de instrução primária* (apud Dalcin, s.d). Percebe-se no documento o estabelecimento de todo um regime disciplinar documentado, inspirado em La Salle e solidificado na constituição do indivíduo nascido na modernidade.

Em 9 de Janeiro de 1917, pelo Decreto nº 17, criou-se o Código de Ensino do Estado do Paraná, que determinava ao Secretario do Interior e Justiça e Instrução Pública a competência de “dirigir, inspecionar e regularizar o funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná e todas as atividades pelas



quais estariam respondendo”. (Moro, s.d., p. 3). Esse código instituiu o uso de uma caderneta de registros, com informações sobre o funcionamento da escola, sobre o bem estar e a disciplina dos alunos.

Outro documento posterior que regulamentava o código disciplinar nas escolas, respaldando legalmente os uso dos livros-negro, é o Diário Oficial do Estado do Paraná, de 10 de Março de 1924, no Decreto 135, que aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. No Capítulo VII, que tratava da disciplina escolar, previa que todas as infrações e as penas impostas fossem registradas em ‘livro próprio’ da secretaria da escola” (ibid, p. 4). A autora cita um também o Decreto, Nº 6597, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná, nº 1.815, de 22 de março de 1938 que recomendava o uso desse livro. Já o Diário Oficial do Estado do Paraná, nº 116 de 22 de julho de 1955 traz o Decreto Nº 18.180, regulamentava o Funcionamento das Escolas Normais do Estado, propondo um “livro para registro de penas impostas ao corpo discente, que ficaram conhecidos como “Livros Pretos” (ou livros-negro). (Ibid, p. 5).

Podemos constatar aí a transformação de um sistema de castigos que começa com a penalização do corpo através do sadismo pedagógico, passa pela sua contenção e termina na produção de um registro sobre as condutas reprováveis, que tem caráter cumulativo e pode resultar na suspensão do aluno.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), colocar os alunos nas situações vexatórias ou constrangedoras como as previstas na regulamentação paranaense do final do século XIX, ou em outras inventadas pelo disciplinamento escolar é crime previsto no especificamente em seu artigo 18: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Também se constitui em crime a expulsão do aluno indisciplinado, pois fere seu direito à educação. Nesse sentido, é necessário criar um outro sistema disciplinar, que pode ser educativo, reparador, e de contenção. Torna-se necessário produzir documentos que instaurem os inquéritos disciplinares: as atas, os relatórios, os pareceres, os encaminhamentos.

Índices estatísticos nos mostram o crescimento dos encaminhamentos às áreas de saúde responsáveis pelo comportamento, explicitando o caráter reparativo e adaptativo das especialidades. Segundo Foucault (...) “A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e regulamentadores” (1999, p. 302). A medicalização das relações envolvidas no processo de ensino e



aprendizagem cresce à medida que os castigos físicos são condenados pela sociedade e pelo Direito. Segundo Moyses³⁰³ (2009), o consumo da Ritalina (metilfenidato), droga usada no tratamento do TDAH, conhecida como ‘pílula da obediência’ no Brasil aumentou de 71.000 caixas em 2000 para 1.147.000 caixas em 2008, o que denota uma suposta ‘epidemia’, mas que também pode ser traduzida como o uso da medicalização para controlar o corpo através da alteração da química cerebral. A medicalização traz então o mesmo efeito do castigo, mas uma maneira mais nefasta: ela não controla só o corpo, mas a mente. Para Moyses: “Crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não as vêem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças. (...) Estigmatizadas, discriminadas, incapazes, doentes e, por fim, confinadas” (2001, p.249)

Essa contextualização dos castigos ao longo da História da Educação, a partir de suas metamorfoses, nos permite compreender o seu cotidiano composto de velhas práticas disfarçadas em novas pedagogias.

Quando fatos cotidianos se transformam em ocorrências

‘Assinar o livro negro’ é a expressão utilizada para indicar quando um aluno cometeu alguma penalidade determinada pelo regime disciplinar oficial e oficioso, foi flagrado e ‘levado para a secretaria’. O regime disciplinar oficial é composto por documentos chamados Regimento Escolar e/ou o Projeto Político Pedagógico. Já o regime oficioso depende do julgamento das pessoas responsáveis pela disciplina na escola, referindo-se a toda uma gama de comportamentos que teoricamente prejudicariam o seu bom funcionamento. Não existe uma escala hierárquica e nem uma escala de gravidade que determine o que deva ser registrado. Essa indefinição colabora para o controle do sistema disciplinar, pois cria um autocontrole do comportamento, um sistema de auto e heterovigilância, que reduz o comportamento dos alunos àquelas formas cotidianamente aceitas como adequadas, condicionados ao ‘medo de assinar o livro-negro’. Além disso, tal indefinição permite e reforça atitudes arbitrárias, mas institucionalmente toleradas, pois a falta de parâmetros deixa o grau de penalidade a critério de quem julga a infração e aplica a pena .

³⁰³A invenção da dislexia e do TDAH. Mesa redonda proferida no IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, 2009

O sistema de gratificação-sanção permite algumas operações sobre o comportamento: “Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal”. (Foucault, 2009, 173). Essa divisão em ‘bons’ e ‘maus’ alunos pode ser balizada por assinar ou não o livro negro. Ela produz saberes sobre si e sobre o outro, qualifica: “A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” (id, p. 174) Ser um aluno ‘Destaque’³⁰⁴ significa ser comportado, asseado, saber fazer as lições, obedecer a professora. Agora, assinar o livro negro significa que o indivíduo não ‘se comportou direito’. Estar registrado nestes dispositivos produz subjetividades que nomeiam os alunos, que produzem representações em todas as instâncias da escola.

Saber se comportar na escola é saber ser conveniente. A conveniência se encarrega de determinar as regras de uso social. Ela “se encontra no lugar da lei, aquela que torna heterogêneo o campo social proibindo que aí se distribua em qualquer ordem e a qualquer momento não importa que comportamento social. Ela reprime o que ‘não convém’, o que ‘não se faz’”. (Certeau, 1996, p. 49). É no corpo que essas normas se inscrevem: não se empurrar na fila, ficar sentado na carteira, não rir durante as explicações da professora, não brigar, não tirar ‘sarro’ dos defeitos dos outros, não correr no recreio, não falar palavrão, ficar em silêncio nas palestras, nas aulas, não levar brinquedos para a escola, não chorar, não falar alto.

Esse corpo não contido, que transgride as regras de convivência deve ser documentado; ter suas expressões inadequadas registradas e punidas. É necessário chamar o aluno, evidenciar o que ele fez de errado, estabelecer o grau de gravidade que tem como referência o bom funcionamento da escola, descrever por escrito e fazê-lo assinar. O ato de assinar assemelha-se a uma confissão (e, para efeitos legais, é uma confissão). A confissão garante a eficiência e a legitimidade do sistema de punição, pois “o acusado se compromete em relação ao processo; ele assina a verdade da informação”(Foucault, 2009, p. 40).

O fato de em alguns lugares o livro-negro assumir a denominação de ‘livros de ocorrência’ traz em si uma amplitude de sentidos. ‘Ocorrência’ é um termo que é utilizado comumente para designar o ato de comunicar ao Estado situações onde o

³⁰⁴ Premiação dada aos alunos que se ‘destacaram’ na aprendizagem no Jardim III (equivalente a turma de alunos de 4 anos) na rede pública de um município paranaense.



sujeito se sente lesado ou ameaçado, ou relatar atos que vão infringem as leis e estão, portanto, sujeitos a sanções civis e/ou penais. Nas escolas, o Livro de Ocorrência já contém em si a investigação e a sentença. Nesse processo de julgamento, o aluno já recebe a punição antes mesmo de poder se defender, pois o simples fato de ‘ir à Diretoria’ e ‘assinar o livro negro’ já se constituem em formas de castigo. É um dispositivo disciplinar que não permite analisar a situação de conflito, demarcar seus determinantes, compreender a transgressão como um questionamento das relações de opressão que são estabelecidas. É não considerar a diversidade cultural que caracteriza cada sujeito como resultante das relações que estabelece não só na escola, mas nos outros espaços que transita. É desqualificar toda a história de vida da cada um que produz comportamentos nem sempre condizentes com a norma escolar. É produzir um discurso estigmatizante sobre o outro, que lhe dará um papel na trama das relações escolares.

REFERENCIAS

Bíblia Sagrada. Trad. Centro Bíblico Católico. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1987

BRANCHER, Leoberto. **Justiça Restaurativa: para além do perdão e da vingança**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>, acessado em 17/03/2011.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em http://www.amperj.org.br/store/legislacao/codigos/cp_DL2848.pdf acessado em 17/03/2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acessado em 21/02/ 2011.

_____. Lei sobre os crimes hediondos, Lei nº 11.464/07 de 25 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8072.htm. Acessado em 21/02/2011.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano – 2 – Morar, Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996



DALCIN, Talita Banck. **Os castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX: disciplina e controle dos corpos.** Disponível em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/.../171.pdf. Acessado em 21 de fevereiro de 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2009

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2001

MICHELET, Jules. Joana D'arc. Tradução Plínio Augusto Coelho – São Paulo: Ed. Imaginário: Polis, 1995

MORO, Neiva de Oliveira. “Livro Preto”: Como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais – sua base legal, conteúdos e as representações que produzem. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Neiva de Oliveira Moro artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Neiva_de_Oliveira_Moro_artigo.pdf). Acessado em 21/02/2011

MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NEVES, Dimas Santana Souza. **As Armas e as Almas: dispositivos disciplinares e a inspeção escolar em Mato Grosso (1889-1930)** Dissertação de Mestrado. / Cuiabá: UFMT/IE, 2004.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates** - Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980

RAMOS, Artur. **Castigos de Escravos**, in CARNEIRO, Edison (org.). **Antologia do negro brasileiro.** De Joaquim Nabuco a Jorge Amado. Os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 2ª Ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

VALLE, Ione Ribeiro. **Justiça na Escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos.** In VALLE, Ione Ribeiro. SILVA, Vera Lucia Gaspar da. DAROS, Maria das Dores. **Educação Escolar e Justiça Social.** Florianópolis: NUP, 2010.





O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS: OLHARES POSSÍVEIS DA PSICOLOGIA

Ana Paula Petroni – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; bolsista CAPES; anappetroni@gmail.com

Lilian Aparecida Dugnani – Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; bolsista CNPq; lac.dugnani@hotmail.com

Lúcia Maria Pissolatti da Silva – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp ; luciapissolatti@uol.com.br

Vera Lucia Trevisan de Souza – Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; vera.trevisan@uol.com.br

RESUMO

A presente mesa tem como proposta apresentar discussões que vêm sendo realizadas por meio de pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas (PROSPED), do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Campinas. Os três trabalhos se complementam na medida em que buscam compreender de que maneira o psicólogo pode contribuir para a educação permanente de sujeitos, logo, de seu desenvolvimento, sendo este entendido como permanente, também. Além disso, apontam para uma nova maneira de acessar o sujeito. A base teórico-metodológica da Psicologia Histórico-cultural, em especial os postulados por Vigotski, também permitem a aproximação dessas discussões. No trabalho “A arte como materialidade mediadora no desenvolvimento de consciência da equipe gestora”, discute-se a possibilidade de atuação do psicólogo junto aos membros da direção, utilizando-se da arte como forma de acessar esses sujeitos. Em “A síntese como instrumento mediador da promoção de consciência da equipe gestora”, encontra-se na síntese elaboradas por meio das gravações de encontros, uma maneira de promover um movimento de reflexão dos sujeitos, como forma de configuração de novos sentidos quanto à sua prática, promovendo o desenvolvimento de sua



consciência. Por fim, no trabalho intitulado “Educação permanente de profissionais da Saúde: contribuições da Psicologia Histórico-cultural”, é feita uma reflexão acerca de uma proposta de educação permanente de profissionais da área da Saúde que demonstrou a necessidade de se pensar em novas formas de possibilitar a esses sujeitos o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos que viabilizem o desenvolvimento de sua consciência e de práticas mais efetivas.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural; Consciência; Síntese; Arte; Educação Permanente.

THE CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT IN EDUCACIONAL SPACES: POSSIBLE LOOKS FOR PSYCHOLOGY

ABSTRACT

The present work has as proposal present discussions which have been realized through researches developed at the PROSPED research group, from the post-graduation program in Psychology from PUC Campinas. The three works complement themselves as they seek to comprehend which way the psychologist may contribute to the permanent education of subjects, therefore, its development, being this one also understood as permanent. Besides, they point to a new way to access the subject. The theoretical-methodological bases of the Historical-cultural Psychology, specially the Vitgotski's postulates, also allow the approach of these discussions. In the work “Art as mediator materiality in the development of the supervisor team's conscience”, is discussed the possibility of psychology's performance with the management team members, using art as way to access those subjects. In “The synthesis as mediator instrument of management team's conscience promotion”, it is found in a synthesis elaborated through meetings records, a manner to promote the subject reflections, as shape of configuration of new senses concerning its practice, promoting the development of its conscience. Finally, in the work named “Permanent education of Health professionals: contributions of the Historical-cultural Psychology”, a reflection about one proposition of permanent education of professionals of Health area demonstrated the need to think about new ways to make possible the access to theoretical and practical knowledge to those subjects, to make practical the development of its conscience and more effective practices.



Keywords: Psychology; Historical-cultural; Conscience; Synthesize; Arte; Permanent Education.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar algumas das reflexões que vêm sendo realizadas no grupo de pesquisa “Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas (PROSPED)”, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Campinas. A aproximação entre eles se dá por dois enfoques. O primeiro consiste na discussão que se faz do papel do psicólogo em contextos educativos, entendidos como lugares e em que as práticas possibilitam o desenvolvimento dos sujeitos.

Entendemos que o papel deste profissional nestes contextos é o de olhar para as relações estabelecidas entre os sujeitos e o desenvolvimento proporcionado por essas relações; para isso, caberia a ele auxiliar na promoção de espaços que contribuem para o aparecimento desse sujeito enquanto tal, permitindo que falem e sejam ouvidos. Entendemos que o psicólogo está na escola, principalmente, para auxiliar os atores a se desenvolverem e conseguirem trilhar seus próprios caminhos, com autonomia, consciência e responsabilidade.

Percebe-se, então, a necessidade da construção de um trabalho, por parte do psicólogo, que se coadune com as teorias que sustentam a psicologia escolar/educacional, ao mesmo tempo em que se possibilita que os atores do contexto envolvidos percebam qual a contribuição que a psicologia pode lhes oferecer, favorecendo a promoção de relações saudáveis, que tenham a dignidade e o respeito pelo outro como base de atuação de todos, como meio de transformar a sociedade.

O outro ponto em comum nos estudos apresentados, é o uso da visão da Psicologia histórico-cultural, em especial dos pressupostos de Vigotski, para a realização das discussões. Partindo desse referencial, podemos dizer que os sujeitos constituem e são constituídos, a um só tempo, nas condições materiais de sua existência por meio das relações que estabelecem com os seus pares e dos significados e sentidos que atribuem a essas relações. Compreende-se, portanto, que o sujeito constitui-se em uma relação dialética, permeada por movimentos externos e internos que vão forjando a sua personalidade (Vigotski, 2008).

Porém, para compreendermos como se dá esse movimento de constituição do sujeito, que caminha para sua singularidade, precisamos encontrar a



gênese do fenômeno, o que está em sua base. Vigotski (2005) nos diz que essa base é afetivo-volitiva, isto é, na base das condutas humanas, do pensamento, encontramos os motivos, os desejos e os afetos (emoções) que permeiam o desenvolvimento do sujeito enquanto tal. Sendo assim, ao nos propormos olhar para o desenvolvimento da consciência de sujeitos em práticas educativas, precisamos buscar compreender o que o autor entendia por afetivo, ou emocional.

Iniciemos com o texto “A educação no comportamento emocional”, do livro Psicologia Pedagógica de Vigotski (2003). Tal escolha requer um breve esclarecimento. Há uma ideia de que esta obra não faça parte da produção histórico-cultural do autor, compreende-se que nela encontra-se o gérmen de muitas ideias que seriam desenvolvidas posteriormente por ele. Nessa obra Vigotski já afirma a sua utilização do método materialista dialético como forma de investigação dos fenômenos abordados.

Vigotski entende o comportamento como “um processo de interação entre o organismo e o meio” (2010, p. 135), e é dessa perspectiva que parte para explicar o papel da emoção como motivadora do comportamento. Para o autor, a correlação entre o organismo e o meio pode se dar de três formas que se alternam entre elas. Na primeira há a supremacia do organismo sobre o meio; nesse caso não há tensões entre a tarefa apresentada e o comportamento realizado para efetivá-la, há, sim, um pequeno dispêndio de energia e um nível de adaptação excelente.

No segundo caso há uma preponderância do meio sobre o organismo. O autor afirma que nessas situações há um dispêndio grande de energia e um baixo nível de adaptação. Nesses casos há uma “discrepância entre a extrema complexidade do meio e a defensividade extremamente fraca do organismo.” (Vigotski, 2010, p. 135).

O terceiro caso é o de equilíbrio, em que organismo e meio interagem de modo a não preponderância de um sobre o outro. Esses três casos constituem a base do comportamento emocional (Vigotski, 2010).

Segundo Vigotski (2010), a emoção, primitivamente, desempenhou um papel de preservação da vida humana na forma de reação emocional, na medida em que atuava como organizadora de comportamentos nos momentos críticos de existência do sujeito. Com a evolução histórica do homem as formas externas de comportamento que acompanhavam as reações emocionais, tais como fugir ao sentir medo, se modificaram.

Essas mudanças podem ser atribuídas às transformações nas condições materiais de existência do sujeito, resultado do desenvolvimento histórico e cultural do



homem na medida em que promoveram novas formas de funcionamento do ser humano. Contudo, embora as emoções continuem a organizar internamente o comportamento dos sujeitos. Nas palavras do autor:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são um organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, "a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento." (Vigotski, 2010, p. 139).

Embora afirme que a emoção constitua a base do comportamento humano, chama a atenção para a necessidade de dominar a emoção, não em busca de seu aniquilamento, mas, ao contrário, como forma de usufruir de toda a potencialidade nela contida para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para o autor só é possível dominar as emoções por meio do processo educativo, e esse domínio nada mais é do que "a subordinação do sentimento e sua vinculação às demais formas de comportamento, sua orientação voltada para um fim." (2010, p. 147) Desse modo, há um comportamento consciente que tem em suas bases o instintivo emocional.

Essa postulação é que dá margem a realização de nossas pesquisas, pois se por meio do processo educativo há a possibilidade de controlar as emoções, ao adentrarmos nos contextos em que esses processos, temos a possibilidade de acessar seus atores e estabelecermos relações que promovam o desenvolvimento da consciência dos sujeitos.

Com essa breve exposição da teoria que fundamenta os três trabalhos, passamos a olhar um pouco mais de perto o que cada um tem a mostrar.

Os dois primeiros trabalhos são recortes de uma intervenção que vem sendo realizada no mesmo contexto (escola). A opção em dividi-las em dois trabalhos se deu pelo fato de permitir um olhar mais próximo da complexidade alcançada.

O último trabalho relata uma pesquisa que vem sendo realizada fora da escola, mas em um espaço também considerado como educativo, como já mencionado no início do texto.

A ARTE COMO MATERIALIDADE MEDIADORA NO DESENVOLVIMENTO DE CONSCIÊNCIA DA EQUIPE GESTORA



Há cinco anos estamos um trabalhando em uma escola de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo, com alunos e professores, que se iniciou com uma avaliação diagnóstica para levantarmos as principais demandas presentes. Os resultados dessa avaliação apontaram para atitudes consideradas de indisciplina, sexualidade, uso de drogas, violência, além de condutas inadequadas de professores. Partindo desses dados, construímos um projeto de intervenção junto a alunos e professores, com a tentativa de estabelecermos vínculos e espaços em que essas demandas fossem discutidas, fazendo convites aos atores envolvidos para participarem das reflexões.

No decorrer da intervenção junto aos professores, observamos que por mais que nos esforçássemos para alcançar esses sujeitos, colocá-los para refletir sobre as questões demandadas, fossem por meio de textos acadêmicos, de textos literários, de filmes, de imagens, os resultados que íamos acessando não revelavam melhorias significativas nas práticas desses sujeitos, sustentada pela resistência, apesar de todo o investimento e das mudanças propostas.

Esse movimento nos levou a alguns questionamentos, reforçados pelo fato de os professores não se constituírem como um grupo, e isso se evidenciava, por exemplo, quando havia algum conflito a ser discutido. Notamos que faltava a mediação nesse espaço e nosso trabalho também não estava sendo suficiente.

Considerando a escola como um espaço coletivo por natureza e o conhecimento que se tem da importância da liderança para o funcionamento de um grupo, buscou-se desenvolver uma pesquisa-intervenção junto à equipe gestora. A direção é fundamental para o estabelecimento das relações, promover espaços para o estabelecimento da coletividade, do respeito, já que lida diretamente com a diversidade de professores, orientadores pedagógicos, alunos e famílias. Sendo assim, o objetivo que se apresenta é o de buscar compreender quais formas de arte promovem vivências que resultem em desenvolvimento da consciência.

Toma-se como base teórica e metodológica os pressupostos de Vigotski e Leontiev, representantes da Psicologia Histórico-cultural; esses autores permitem compreender a importância dos afetos e do social na constituição do sujeito, em um processo em que ambos (sujeito e social) constituem-se mutuamente.

O enfoque desse trabalho é a consciência entendida, a partir de Vigotski (2004) e Leontiev (1978) como o ato de saber de si, de conhecer o próprio modo de funcionar, de saber-se fazendo e saber-se pensante, e ver-se a um só tempo como produtor e



produto de sua atividade no mundo. Ela é resultado de todo o processo de desenvolvimento do sujeito, incluindo sua história e a história da sociedade.

Nesse movimento, a arte, em suas várias formas, tem se apresentado como materialidade mediadora (materialidade porque se trata de símbolos da cultura, e mediadora porque acreditamos que seu uso pode acessar a subjetividade dos sujeitos, favorecendo sua expressão e promovendo o desenvolvimento da consciência de si e do outro (Souza, Petroni e Dugnani, 2011)) na promoção do desenvolvimento da consciência dos gestores.

Vigotski (1925/1999) afirma a importância da arte para a ação humana, para a configuração de novos sentidos:

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (p. 316).

Eis aqui a razão de utilizar a arte como materialidade mediadora na escola: retirar os sujeitos do estado indefinido e imóvel frente às suas responsabilidades, compromissos, concepções e direitos. Em todos esses anos que estamos desenvolvendo projetos de pesquisa e intervenção na escola, temos nos deparado com a resistência dos atores escolares em relação às mudanças. Não conseguíamos atingi-los e nem propiciar que eles se vissem e agissem como sujeitos que são, ao contrário, o que muitas vezes víamos era o modo como eles eram assujeitados e se assujeitavam frente às situações do cotidiano.

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural utiliza-se o método materialista dialético, em que se prioriza a análise dos processos, partindo do mais complexo para se explicar o mais simples. Logo parte-se da complexidade que envolve o trabalho da equipe gestora visando identificar os elementos que promovem a promoção de consciência dos aspectos coletivos que constroem a realidade escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental I e II do interior de São Paulo. A equipe gestora é composta por um diretor, dois vice-diretores e dois orientadores pedagógicos, sendo que um vice-diretor não participou de todos os encontros realizados. Os dados dessa pesquisa foram coletados em encontros semanais, no decorrer de um ano. Todos os encontros foram gravados, auditados e transcritos.



Foram realizadas ainda entrevistas semi-estruturadas com os membros da equipe gestora separadamente com forma de aprofundamento das informações necessárias para análise.

Resultados preliminares indicam que algumas materialidades mediadoras favorecem mais que outras o contato do sujeito com suas emoções, possibilitando que o sujeito realize um movimento de conscientização, pois são colocados para refletir sobre si mesmos e sobre os outros de suas relações.

A SÍNTESE COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA DA EQUIPE GESTORA

Em nossas observações pode-se perceber que a escola é uma ambiente no qual os acontecimentos fervilham. O tempo todo acontece o inesperado. O professor que falta, o aluno que cai, a mãe que briga na escola, o aluno indisciplinado que é colocado para fora de sala de aula, os cursos da secretaria que não estavam em planejamento, mas precisam ser ministrados.

À primeira vista parece impossível manter a rotina dentro do ambiente escolar, somos facilmente tomados por um sentimento de urgência e parece que todos os problemas devem ser resolvidos imediatamente. E todos são direcionados para a equipe gestora. São nas portas do diretor, dos vices-diretores e dos orientadores pedagógicos que os “problemas” se acumulam a espera de uma solução.

Como essas relações afetam os gestores e constituem suas ações? Teriam eles consciência de que são afetados por esse cotidiano e refletir sobre as decisões tomadas?

Com base em nossa experiência, parece-nos que não. É de suma importância essa reflexão por parte da equipe gestora, uma vez que suas palavras determinam não só suas ações, mas as ações de outrem, ao mesmo tempo em que são constituídos por ela. Desse modo, é preciso que se compreenda não só o próprio pensamento, mas o pensamento do outro, quais as bases afetivo-volitivas que estão nas palavras (Vigotski, 2008).

É preciso pensar as emoções, refletir sobre elas, para que se possa compreender a base do comportamento e desse modo transformá-lo. Parece-nos que a síntese tem sido um instrumento que favorece essa reflexão.

A leitura da síntese no início dos encontros foi um trabalho que ocorreu sistematicamente desde o segundo dia encontro, como meio de chamar a atenção dos



gestores para o cotidiano escolar. A leitura era realizada em voz alta com os gestores no encontro subsequente. Essa leitura dividiu-se em três etapas. Na primeira etapa a síntese era lida em voz alta, por nós ou alguém do grupo, e apenas perguntávamos para os gestores se havia alguma mudança a ser realizada. Na segunda etapa, após um vínculo estabelecido entre a equipe, começamos a levar digitado ao final da síntese os sentidos que entendíamos ter sido configurados no encontro e pedíamos que os gestores discutissem sobre eles. No terceiro momento do trabalho realizávamos a leitura da síntese e tentávamos identificar os sentidos coletivamente.

Pudemos perceber, gradativamente, o interesse da equipe em ouvir o conteúdo da síntese que trazia os principais pontos discutidos na semana anterior. Contudo, o real envolvimento da equipe se deu no momento em que se começou a levar a impressão dos sentidos configurados no encontro anterior.

Os dados foram analisados com base na leitura criteriosa das sínteses e das transcrições realizadas como forma de identificar os movimentos que promovem consciência na equipe gestora. Com base nessas leituras identificou-se as seguintes categorias: culpabilização do outro x implicação; cristalização x possibilidade de mudança e desorganização x organização.

Vigotski (2008) afirma que em um dado momento o desenvolvimento do pensamento se imbrica de tal forma com o desenvolvimento da linguagem que fica difícil determinar em que momento começa um ou termina o outro. É dessa perspectiva que o autor afirma que a palavra é um microcosmo da consciência. O pensamento só se materializa por meio de sua expressão em palavras. Ocorre que, o diálogo não favorece a reflexão sobre o que foi dito. Para o autor o diálogo se dá quase em um sistema de ações e reações, na medida em que o outro nos convida a expressar nosso pensamento sobre algo em uma velocidade quase que imediata.

Desse modo, compreende-se que a síntese possibilita a reflexão dos significados e sentidos compartilhados nesse encontro, como se fosse um espelho que convida o sujeito a olhar para si, para o outro e para as relações estabelecidas naquele momento. Aproximemo-nos dos atores no momento da leitura da síntese e da apresentação dos sentidos configurados no encontro da perspectiva das psicólogas:

Estevão (vice-diretor) nos mostrou as avaliações que os alunos fazem sobre os professores e sobre si mesmo e como trazem um material rico para os professores trabalharem suas práticas, mas que isso não acontece, os professores não se mobilizam e continuam colocando a culpa somente no aluno, não se enxergam no processo. Não há



um movimento de reflexão, de olhar para o desenvolvimento do aluno. Ângelo e a outra orientadora concordaram com ele as psicólogas disseram o quanto repensar o que vem sendo feito é importante para o desenvolvimento de todos da melhor maneira possível. (trecho da síntese VI)

Após a escuta da gravação em áudio para a elaboração da síntese para o encontro subsequente algumas perguntas foram realizadas. Estariam os gestores olhando para os professores? Parecia-nos que embora se queixassem da falta de implicação do professor com o processo de aprendizagem os gestores realizavam o mesmo movimento em relação aos professores, na medida em que não se incluíam no processo de transformação do olhar dos professores em relação aos alunos. Qual seria a possibilidade de chamar a atenção da equipe para esse fato sem reproduzir o movimento de culpabilização do outro que permeava a escola?

Pareceu-nos que apresentar os sentidos por nós identificados como os compartilhados no encontro seria um caminho. Até aquele momento os gestores concordavam com todos os aspectos apresentados na síntese, não sugerindo nenhuma alteração. No encontro em qual foram apresentados os sentidos abaixo, um novo movimento aconteceu.

- A equipe gestora se acha prejudicada com as atitudes dos professores;
- A equipe gestora tem buscado novas maneiras de atingir os professores e de fazê-los refletir sobre sua prática;
- Ainda permanece o sentido de indignação com relação aos professores;
- Não há uma percepção do movimento dos professores, mas entendem que é necessário olhar mais atentamente para isso;
- Os professores não conseguem fazer uma reflexão ampla de sua prática;
- Há vergonha, por parte dos professores, em pedir ajuda;
- A gestão têm tido um movimento de reconhecer suas falhas.

Após um breve momento de silêncio, os gestores entreolharam-se. Segue o movimento gerado pelo compartilhamento dos sentidos:



Em relação aos sentidos apresentados Marcos, Estevão e Ângelo concordaram que o termo “prejudicado”, utilizado na síntese não condizia com os sentidos da equipe. Marcos diz que não vê como a equipe de professores prejudicarem a equipe gestora, nem no âmbito legal, nem no debate. Diz achar certos conflitos naturais na relação patrão empregados e que enquanto a cultura vigente permanecer esses conflitos continuarão existindo. Estevão diz que acha que o termo correto é incomodado. Marcos atribui o incomodo de Estevão ao seu compromisso com a educação e com o trabalho, mas acredita que para pessoas que não tenham o mesmo compromisso, as situações se naturalizam, não gerando incômodos. O segundo sentido apresentado referiu-se as buscas que a equipe gestora tem feito. Marcos diz não perceber essas buscas, mas percebe que a postura da equipe chama o professor para outra realidade. Marcos cita vários exemplos que se referem às formas como os professores lidam com os conflitos, de modo geral, ora se enfrentam (como nos casos de atribuições de aula), ora buscam a gestão para fazerem fofoca de colegas. Marcos diz que ao colocá-los frente a frente não há diálogos. Estevão e Ângelo concordam. Ângelo traz para o grupo uma reflexão sobre a formação que teve com a coordenadora pedagógica. Diz que ela atribuiu ao orientador pedagógico o papel de provocar. Disse que ficou refletindo sobre o que e como provocar. Se deveria provocar mobilização ou reflexão?(Trecho da síntese V)

Para Vigotski (2008) o sujeito primeiro estágio de consciência é sempre o outro, a consciência como função psicológica superior é desenvolvida em referência as condições materiais de existência do individuo, a consciência não existe a priori, mas é constituída em um processo de devir, em um movimento dialético entre o social e o individual. Logo, a percepção de si e dos outros é constituída na escola por meio das relações estabelecidas nesse contexto.

A síntese permite aos gestores entrar em contato com o quanto as ações dos professores afetam também as suas ações. Em um primeiro momento há a negação desse afeto, contudo a reflexão sobre os aspectos apresentados permite que a equipe vá gradativamente inserindo-se como autor do processo de transformação da escola. Como afirma Vygotski (2010) à emoção organiza internamente o comportamento. Parece-nos que a tomada de consciência dos afetos e contradições que envolvem a relação entre a gestão e a equipe de professores permite a reconfiguração dos sentidos possibilitando a implicação dos gestores com ações que promovam mudanças nas formas de



funcionamento da escola, na medida em que refletem sobre suas ações não as tomando por impulso.

Segundo Vigotski (2008), os sentidos são as zonas mais instáveis do significado, um sentido é tão carregado de significados que seriam necessárias muitas palavras para traduzi-los, tal complexidade se deve as bases deste que estão ancoradas nos desejos e necessidades do sujeito. São esses motivos que atribuem sentidos para a ação ou não ação dos sujeitos. O significado tem um aspecto social, compartilhado, mas o sentido é único. Contudo o autor afirma que quanto maior a aproximação e afinidade entre as pessoas mais predicada são suas falas, na medida em que estas passam a compartilhar não só os significados das palavras, mas a compreender também os aspectos que motivam a fala e o pensamento do outro. A síntese, a nosso ver permitiu essa maior aproximação por parte da equipe, permitindo que essa equipe se constituísse como um grupo:

Após a leitura da síntese e a apresentação dos sentidos Beatriz diz que como não ficou na reunião passada até o final não consegue ver muitas coisas, mas acredita que não haja um fatalismo, cansaço ou desânimo, contudo consegue perceber na equipe um desejo forte de mudança. Diz que as reuniões demonstram esse desejo. Estevão diz que não se trata de fatalismo, mas de tomar pé da realidade, de reconhecê-la como ela é, contudo isso não significa jogar a toalha. (Trecho da síntese VI)

Pode-se perceber um movimento de integração que surge na equipe, um compartilhamento do significados o que permite a reconfiguração de novos sentidos para a equipe gestora. Se em um primeiro momento havia o olhar e a culpabilização para e do outro, com o decorrer das discussões percebe-se um movimento de olhar para si ao mesmo tempo em que se olha para o outro, permitindo que a equipe pense em ações que promovam mudanças tangíveis.

Implicar-se com o processo não significa alienar-se da realidade, mas ao contrário disso tomar consciência das condições materiais em que se desenham a atividade desenvolvida na escola como modo de promover mudanças para além do discurso ideológico é que se sustentem no campo das ações.

**EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**



Esta reflexão é parte da tese de doutorado que está em desenvolvimento que tem por objetivo analisar, as vivências promotoras de sofrimento entre os trabalhadores que atuam em saúde mental, particularmente, em uma instituição psiquiátrica, e quais ações de formação poderiam promover o abrandamento e até a superação de tais problemas. Buscamos, na tese identificar, em que medida a “vivência” tal como propõe Vigotski, proporcionada pela via da arte possa promover a conscientização e expressão de emoções e sentimentos que levam ao desenvolvimento da consciência de si como sujeito histórico, do seu papel profissional, dos efeitos do seu trabalho no outro, e das condições em que o trabalho ocorre. E em que medida a Psicologia pode contribuir neste cenário?

A fundamentação teórica deste trabalho é a teoria histórico-cultural de Vigotski, como apontando anteriormente, e para discutir a psicologia do trabalho traremos as contribuições de um dos teóricos da terceira geração de analistas da psicologia do trabalho do mundo francofônico, Yves Clot.

Acreditamos que a aproximação entre estes dois autores é possível, tendo em vista que a metodologia aplicada na Psicologia do Trabalho de Yves Clot, conhecida como *clínica da atividade*, tem inspiração vigotskiana, e usa técnicas qualitativas de investigação. Em 1985 Yves Clot, introduz a obra de Vigotski em seus estudos, com o objetivo de olhar para o "trabalho como um campo essencial para o desenvolvimento do homem" (Machado, 2005, p.157) e é desse ponto de vista que constrói uma base de discussão teórica e metodológica para a análise psicológica do trabalho.

Abre-se pela via da crítica do trabalho e da subjetivação do sujeito, a possibilidade de uma aproximação entre a Psicologia e a Educação uma vez que a busca do pleno desenvolvimento do sujeito é fonte e objetivo destas duas áreas do conhecimento.

A instituição em análise está instalada na zona norte da cidade de São Paulo e, quando foi construída em 1929, levava o nome “Sanatório”, e como hospital privado, visava implantar no Brasil a mesma forma de tratamento dispensado aos doentes mentais em países europeus. No início da década de 1940 foi comprado pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Nesta época no Brasil, a psiquiatria estava voltada para as internações em grandes hospitais colônias, a exemplo do Complexo Hospitalar do Juqueri, e não havia política de saúde mental específica, sendo que a saúde pública resumia-se a prevenção e vacinação.



Em 1987, com a realização da I Conferência Nacional de Saúde Mental iniciava-se a transformação do modelo clássico asilar em um modelo comunitário. Um modelo diferencia-se do outro por meio do locus da assistência – e, pela primeira vez nas políticas públicas de saúde mental, o hospital psiquiátrico passou a ser indicado como o último recurso assistencial

Em 1991, em função de uma diretriz ministerial, iniciou-se no Estado de São Paulo a supervisão dos hospitais psiquiátricos para reclassificar tais instituições e qualificar a assistência por elas prestada. Como resultado dessa ação foram reduzidos 26,3% (vinte e seis vírgula três por cento) dos leitos, cerca de 9.000 (nove mil), além do fechamento espontâneo de alguns hospitais psiquiátricos que aconteceram por razões de ordem financeira.

A Lei 10.216 é base da política nacional de saúde mental atual, com progressivos avanços na sua efetiva implantação, sendo corroborada pelo aumento de serviços territoriais do tipo CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) em todo o país, bem como pela aprovação de leis e portarias que corroboram a mudança do modelo assistencial hospitalocêntrico e fiscalizam o funcionamento dos hospitais psiquiátricos existentes.

Esta Lei, impõe novo impulso e novo ritmo para o processo de Reforma Psiquiátrica no Brasil, pois mesmo antes de sua aprovação, suas conseqüências já eram visíveis por meio de diferentes ações, tais como a de criação das SRTs e de programas como o “De volta pra casa.”

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Saúde mudou a estrutura organizacional de 08 (oito) dos 09 (nove) hospitais psiquiátricos próprios, transformando-os em Centros de Atenção Integral à Saúde – CAIS. Essa mudança organizacional prevê o gerenciamento das ações de forma horizontalizada, visando à transformação das práticas da assistência prestada em saúde mental.

Na atualidade, a instituição conta com 75 leitos para internação de pacientes agudos; crianças, adolescentes e adultos, divididos em três núcleos assistências; masculino, feminino, infância e adolescência. E 52 leitos de reinserção social, em que os pacientes com questões sociais permanecem até que se dê o reencontro e reinserção familiar ou na impossibilidade disto, são inseridos no programa de Residência Terapêutica do Município de São Paulo.



Apesar das mudanças na prática do trabalho realizadas desde 1983, observamos, ainda hoje, uma significativa semelhança com algumas ações praticadas no antigo modelo manicomial.

Assim, pensar a prática do trabalho em saúde mental, suas relações, o adoecimento do trabalhador e suas causas tem nos motivado à busca de novos conhecimentos, o que incita a novos questionamentos, articulações e reflexões.

Em virtude das transições paradigmáticas observadas no atual gerenciamento na área de saúde e, particularmente, nos serviços em saúde mental a partir do contexto da reforma psiquiátrica, vivemos o desafio da implantação de um modo de funcionamento gerencial e técnico extremamente inovador e provocativo de situações conflitantes. Isto se dá em razão do caráter complexo impetrado pelo modo de funcionamento das relações de trabalho neste modelo. Busca-se, entre outras coisas, romper com a lógica do trabalho multidisciplinar e, portanto dicotômico e especializado, o que invariavelmente esteve centrado na figura do médico.

Consideramos, que os conflitos presentes neste novo modelo de trabalho venha oferecer subsídios para se pensar sobre as questões psicológicas envolvidas no adoecimento destes trabalhadores e na relação com sua atividade laboral e daí pensar e propor a transformação da prática do trabalho pela via da apropriação do conhecimento de si na ação da práxis do trabalho.

Conforme H. Arendt (1983), as atividades de trabalho não estão voltadas apenas a suprir as necessidades de subsistência ou à produção de coisas e objetos efêmeros destinados ao consumo, antes, a atividade do trabalho, tal como propõe Clot (2007):

é obra e ação: obra no sentido de que produz coisas duradoras destinadas a tornar o mundo habitável, e ação no sentido de que gera [...] resultados subjetivos indissociáveis do agente, produzidos em comum e transmitidos por narrativas que não são meras arengas [...] (p.200).

Considerando, a forma de trabalho proposta no atual modelo em saúde mental, temos na proposta do trabalho em equipe o grande desafio, que é trabalhar interdisciplinarmente visando alcançar a tão almejada transdisciplinaridade. Até agora o paradigma dominante na ciência tem nos levado à contínua divisão do conhecimento em disciplinas e destas em subdisciplinas.



Gerar espaços para se pensar e renovar o trabalho visando a mudanças pretendidas, configura o desdobramento que o projeto pode alcançar pela via da Educação Permanente .

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a proposta de “Educação Permanente em Saúde” visa propor o desenvolvimento dos sistemas de saúde com reconhecimento de que os serviços de saúde são organizações complexas em que somente a aprendizagem significativa será capaz de alcançar a adesão dos trabalhadores aos processos de mudança no cotidiano.

Para Ceccim (2005):

A Educação Permanente em Saúde, ao mesmo tempo em que disputa pela atualização cotidiana das práticas segundo os mais recentes aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis, insere-se em uma necessária construção de relações e processos que vão do interior das equipes em atuação conjunta, implicando seus agentes, às práticas organizacionais, implicando a instituição e/ou o setor da saúde, e às práticas interinstitucionais e/ou intersetoriais, implicando as políticas nas quais se inscrevem os atos de saúde (p.161).

Há de se ressaltar que o desafio a ser perseguido na proposta da implantação do projeto político-pedagógico da Educação Permanente em Saúde não é pequeno. Devemos ir além da alteração do paradigma da política de gestão em saúde, trazendo os demais atores sociais para o palco, incorporando criticamente, o uso de novas tecnologias e materiais, bem como perseguindo com eficácia e eficiência a clínica produzida, elevando os padrões de escuta, bem como as relações estabelecidas com os usuários e entre os profissionais.

Pela via da arte, busca-se despertar os sentidos, possibilitando vivências carregadas de emoção e ao socializar pela via da comunicação – debate - os efeitos e a natureza da arte, neste caso, cinema possibilitar a criação de novos sentidos que permitam o desenvolvimento da consciência de si como sujeito histórico, do seu papel profissional, dos efeitos do seu trabalho no outro, das condições em que o trabalho ocorre.

Neste sentido, formação da consciência e desenvolvimento do homem exige esforço, não é dada espontaneamente, é necessário a união e atuação de elementos externos e internos ao sujeito, e isto permeado por valores éticos e morais tal como pensa-se a educação.



Destacamos uma das falas dos profissionais de saúde que participam do projeto do Cine-Debate. No filme *Uma Janela para a Lua*, um auxiliar de enfermagem diz: “*nós vivemos aqui algo parecido com o que o filme mostra, apesar de não ser a nossa casa, convivemos com a loucura 12 horas as vezes 24 horas, em alguns momentos, ao assistir o filme me senti angustiada.*” (...) “*é bom esta parada para ver o cinema,a gente fica um pouco longe da clínica e depois da discussão quanto volta, a gente tá mais leve.*”

Segundo Aumont e Marie (2003) a semiologia do cinema inspira-se na lingüística e busca no cinema o que ele tem em comum com as estruturas profundas da linguagem ou com os seus efeitos intersubjetivos, assim a linguagem nos comunica de diferentes formas. Na análise destes efeitos, vemos na fala acima, a possibilidade que esta vivencia proporcionou permitindo, tal como unidade de análise, a relação entre sujeito e mundo real e imaginário. O cinema, ao reviver emoções nos convoca a um mergulho profundo em nós mesmos, possibilitando a apropriação consciente da nossa história, permitindo a criação de novos sentido

Deste modo, as emoções produzidas pela arte cinematográfica, geram a vivência de emoções intensas, não se reduzem à fantasia, ao contrário ganham forma através dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1983). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aumont, J.; Marie, M. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. São Paulo: Papirus, 2003.
- Brasil. Ministério da Saúde.(2004) Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. *Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a Educação Permanente em Saúde – pólos de Educação Permanente em Saúde*. Brasília, DF.
- Clot, Yves. (2007) *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro. Ed. Vozes.
- Ceccim R.(2005) *Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário*.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.



Machado, A. R. (2005) *Entrevista com Yves Clot. Psicologia da Educação*, São Paulo, 20, p.155-160.

Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Dugnani, L. A. C. (2011). *A Arte como Mediação nas Pesquisas e Intervenção em Psicologia Escolar*. (no prelo).

Vigotski, L. S (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes. (texto original de 1925.)

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schiling – Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L.S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução Claudia Berliner. – 3ª Ed. – São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Eds., J. C. Neto, L. S. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.



O ESTRESSE E A SÍNDROME DE BURNOUT NO TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Solange Franci Raimundo Yaegashi, UEM, e-mail: sfryaegashi@uem.br

Ana Maria T. Benevides Pereira, UEM, PUC-PR, e-mail:
anamariabenevides@hotmail.com

Irai Cristina Boccato Alves, USP, e-mail: iraicba@usp.br

Introdução

Ao longo da história, diversos acontecimentos marcaram profundamente a vida do ser humano, causando danos físicos e/ou psíquicos de todas as ordens. Por isso, o estresse não é um problema apenas do século XXI, mas faz parte da história da humanidade.

Todas as pessoas, independentemente do sexo e idade podem desenvolver o estresse. Entretanto uma das variáveis que tem merecido destaque nos estudos realizados nas duas últimas décadas é a profissão, uma vez que as características do trabalho são decisivas para o adoecimento psíquico e físico (Yaegashi, 2008; Yaegashi, Benevides-Pereira & Alves, 2009; Canova & Porto, 2010).

Segundo Lazarus e Folkman (1984), o estresse se dá quando a avaliação sobre um determinado evento ou situação indica que não existem recursos suficientes para o enfrentamento. No estresse há um rompimento do equilíbrio interno – *homeostase* -, sendo que o organismo, através de uma série de mecanismos, tenta recuperar o equilíbrio perdido. O processo de estresse possui três etapas: a) alarme, quando o agente estressor é percebido, ativando de forma intensa o organismo para seu enfrentamento; b) resistência, em que há uma adaptação em função da ameaça sentida; c) e de esgotamento, quando o organismo, após o emprego das estratégias possíveis, se desgasta, vindo muitas vezes a sucumbir. Desta forma, a pessoa começa a apresentar uma série de sintomas psicossomáticos que se intensificam, caso este estado perdure, podendo acarretar problemas sérios, até mesmo a morte.



O estresse característico do ambiente de trabalho é denominado “*estresse ocupacional*”. Quando ocorre a cronificação do estresse ocupacional, como resposta e forma, mesmo que inadequada de enfrentamento, pode vir a ocorrer o que tem sido designado como síndrome de *burnout*.

O Burnout é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes. Enquanto o estresse pode apresentar aspectos positivos ou negativos, o Burnout tem sempre um caráter negativo (distresse). Por outro lado, o Burnout está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo (Benevides-Pereira et al, 2003, p. 45).

Para Harrison (1999), o *Burnout* é o resultado do estresse crônico que é típico do ambiente de trabalho, principalmente quando neste estão presentes situações de excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento. Além disso, inúmeras pesquisas têm apontado que os profissionais que trabalham diretamente com outras pessoas, assistindo-as, ou como responsáveis pelo seu desenvolvimento e bem-estar, encontram-se mais susceptíveis ao desenvolvimento do *Burnout*. Dentre estes profissionais destacam-se os profissionais da saúde e os educadores (Benevides-Pereira et al, 2003; Arantes&Vieira, 2002; Yaegashi, 2009).

Segundo Malasch, Schaufeli e Leiter (2001), o *Burnout* é considerado um fenômeno psicossocial constituído por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e sentimento de baixa realização profissional.

A Exaustão Emocional (EE), diz respeito à

sensação de não se dispor de nem mais um resquício de energia, seja mental ou física, para levar adiante as atividades laborais. Esta dimensão traz consigo uma série de sintomas psicossomáticos que acarretam absenteísmo e afastamento por problemas de saúde. É a dimensão central da síndrome e diretamente relacionada ao estresse. (Benevides-Pereira, 2009, p. 3927).



A Despersonalização (DE), também denominada de Cinismo (CI) na versão para trabalhadores de qualquer categoria profissional (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), se refere às atitudes ironia e cinismo com que os profissionais em burnout passam a tratar as pessoas em seu trabalho. É a dimensão defensiva da síndrome.

A Realização Pessoal (RP) ou *Ineficácia* (na versão de 1996), faz menção ao fato de que

o idealismo, tenacidade e motivação do início no trabalho, dão lugar ao sentimento de frustração, insatisfação pessoal e auto-avaliação negativa na atividade laboral. (Benevides-Pereira, 2009, p. 3927).

Benevides-Pereira (2002) ressalta que a Síndrome de *Burnout* tem sido considerada um problema social de extrema relevância, pois se encontra vinculada a grandes custos organizacionais, devido à rotatividade pessoal, absenteísmo, problemas de produtividade e qualidade e também por encontrar-se associada a vários tipos de disfunções pessoais. Segundo essa autora, na literatura pode-se encontrar uma lista bastante extensa de diversos sintomas associados ao *Burnout*, sendo os mesmos subdivididos em físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos.

Dentre os *sintomas físicos*, Benevides-Pereira (2002) destaca: fadiga constante progressiva, distúrbios do sono, dores musculares ou osteomusculares, cefaléias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais, alterações menstruais nas mulheres. Quanto aos *sintomas psíquicos*, a autora cita: falta de atenção e de concentração, alterações de memória, lentificação do pensamento, sentimento de alienação, sentimento de solidão, impaciência, sentimento de insuficiência, baixa auto-estima, labilidade emocional, dificuldade de auto-aceitação, astenia, desânimo, disforia, depressão, desconfiança, paranóia. No que se refere aos *sintomas comportamentais*, a autora aponta: negligência ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, incremento da agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade na aceitação de mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias (álcool, calmantes, etc.), comportamento de alto risco, suicídio. Por fim, no que diz respeito aos *sintomas*



defensivos, a autora destaca: tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda do interesse pelo trabalho (ou pelo lazer), absenteísmo, ironia, cinismo.

Uma pessoa com a Síndrome de *Burnout* não necessariamente apresenta todos estes sintomas. Segundo Benevides-Pereira (2002), o grau, o tipo e o número de manifestações apresentadas dependerá da configuração de fatores individuais (como predisposição genética, experiências socioeducacionais), fatores ambientais (locais de trabalho ou cidades com maior incidência de poluição, por exemplo) e da etapa em que a pessoa se encontra no processo de desenvolvimento da Síndrome. A intensidade, a frequência, bem como a concomitância de agentes estressores também influenciam, podendo acelerar e/ou agravar os transtornos.

No que se refere ao trabalho docente, inúmeros estudos têm demonstrado que os índices de rotatividade de pessoal, absenteísmo e licenças médicas entre docentes de diferentes níveis de ensino têm aumentado significativamente nas últimas décadas (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Yaegashi & Benevides-Pereira, 2010), o que justifica a necessidade de investigarmos quais as variáveis que afetam a saúde física e mental destes profissionais. Neste sentido, o objetivo do presente estudo é investigar os níveis de estresse e *burnout* em 499 professores do ensino público fundamental de 25 cidades paranaenses.

Método

Amostra: A amostra era composta de 499 professores do ensino fundamental proveniente de 25 municípios do Estado do Paraná. A maioria dos participantes (91,4%; N=102) era do sexo feminino, com idade média de 36 anos (DP=9,05). O participante mais novo tinha 17 anos e o mais velho 63.

Instrumentos: foi utilizado um protocolo contendo:

- a) Questionário sóciodemográfico e profissional para caracterização da amostra com dados sobre idade, sexo, assim como contexto familiar e laboral;
- b) ISE – *Inventário de Sintomatologia de Estresse* de Benevides-Pereira e Moreno-Jiménez (2000). Este inventário é composto por 27 itens, referentes a



sintomas freqüentemente descritos na literatura como pertinentes ao estresse, para ser respondido por uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, indo de 0 como “nunca” a 4 como “assiduamente”. A pesquisa de validação foi realizada com uma amostra de 1141 de brasileiros de diversas profissões, sendo 41,9% do sexo masculino e 51,1% do feminino, com idade média de 36,78 (DP=10,34) variando de 18 a 75 anos. A análise fatorial revelou uma porcentagem de variância total de 40,487%, sendo que os níveis de saturação variaram de 0,754 a 0,390 para a primeira escala, *SP – Sintomatologia Psicológica* e de 0,725 a 0,456 para *SF – Sintomatologia Física*. Os alfas de Crombach foram respectivamente 0,924 e 0,770 revelando boa consistência interna.

c) MBI - *Maslach Burnout Inventory* (Maslach&Jackson, 1986) em sua versão *ES Educational Survey*, traduzida e adaptada pelo GEPEB, *Grupo de Estudos sobre Estresse e Burnout* (Benevides-Pereira, 2002). Trata-se de um inventário composto por 22 afirmativas, sendo 9 para a dimensão de exaustão emocional (EE), 5 para desumanização (DE) e 8 para realização pessoal (RP), para serem respondidas em uma escala do tipo *Likert* de 7 pontos, que varia de 0 “nunca” a 6 “todos os dias”. Em amostra nacional (Benevides-Pereira, 2002), os alfas de Crombach de cada uma das dimensões foram de 0,84 para EE, 0,57 para DE e de 0,76 para RP. Nesta amostra, EE e DE obtiveram exatamente os mesmos valores, enquanto que RP foi de 0,79, evidenciando nível de confiabilidade aceitável.

d) Termo de Esclarecimento e Compromisso, conforme o disposto pela Resolução nº169/1996.

Procedimento: Inicialmente o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Após sua aprovação os professores foram contatados e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e informados de que os dados coletados seriam avaliados em grupo, o que não permitiria identificação, garantindo o anonimato e a confidencialidade. Foi exposto o caráter voluntário da participação e que poderiam vir a solicitar o desligamento em qualquer ocasião do transcurso da mesma. Os professores foram contatados e responderam aos instrumentos entre os meses de maio a julho de 2008.

Análise Estatística: para as análises descritivas, de comparação de médias (*t* de Student e ANOVA) assim como para o qui-quadrado, foi usado o programa estatístico SPSS – *Statistical Package of Social Sciences* em sua versão 13.

Resultados e Discussão

Os resultados referentes ao Inventário de Sintomatologia de Estresse - ISE, média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo para cada um dos fatores, apresentados pelo grupo, podem ser observados na Tabela 1.

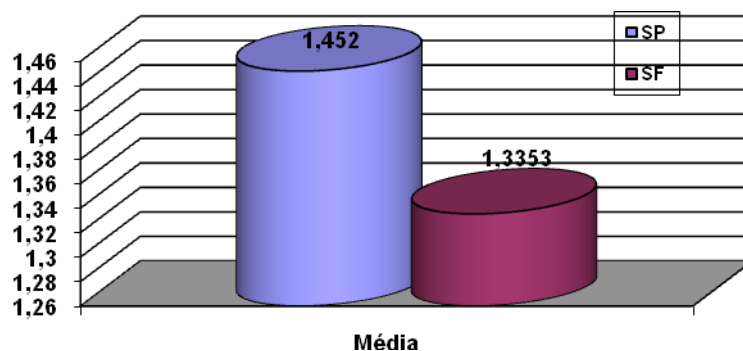
Tabela 1 - Médias, desvios padrão, valores mínimo e máximo dos fatores do ISE

Dimens ões	ia	Méd	DP	ínimo	M áximo	M
SP	4	29,0	13,00	,00	7,00	6
SF		9,35	4,91	,00	1,00	3
ISE	8	38,3	16,59	,00	3,00	9

SP= sintomatologia psicológica; SF= sintomatologia física; ISE= Sintomatologia de Estresse.

Observa-se que os docentes deste grupo revelaram sintomas de estresse predominantemente de ordem psicológica acima da média (SP, $M=29,04$), bem como os físicos (SF, $M=9,35$), refletindo sintomatologia geral de estresse elevada (ISE, $M=38,38$).

Considerando que o número de itens de SP é muito maior do que o de SF, para que houvesse a possibilidade de comparação entre os fatores, as médias obtidas foram divididas pelo número de itens de cada fator para obter as médias ponderadas. Nota-se que o resultado de SP preponderou sobre o de SF (Figura 1), ou seja, a sintomatologia psicológica predominou significativamente sobre a física no grupo estudado ($t= 4,55$; $p= 0,000$).



SP= *sintomatologia psicológica*; SF= *sintomatologia física*.

Figura 1 - Médias ponderadas dos fatores do ISE

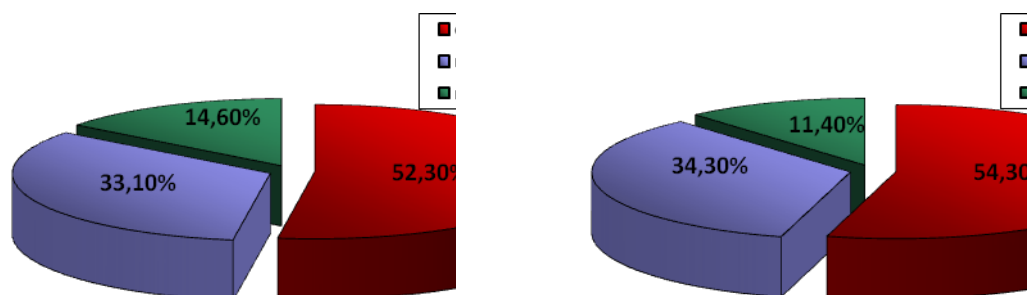
Para determinar se ocorreram diferenças na distribuição dos valores entre a faixa média, acima e abaixo da média, foram calculados os qui-quadrados, cujos resultados são mostrados na Tabela 2.

Tabela 2 – Valores elevados, moderados e reduzidos em relação à média dos fatores do ISE

Fatores	Fator	Elevados			Moderados			Reduzidos	
		61	2,3	65	3,1	3	4,6	,063	,000
	SP	61	2,3	65	3,1	3	4,6	,063	,000
	SF	71	4,3	71	4,3	7	1,4	,379	,000

SP= *sintomatologia psicológica*; SF= *sintomatologia física*.

Neste caso, quando a amostra foi separada pelo número de casos em cada faixa, as pessoas com sintomas físicos foram em número superior às que apresentavam sintomas psicológicos (Figura 2). Nota-se também que mais da metade dos participantes (SP=52,3%; SF=54,3%) mostraram pontuação acima da média, quando comparados ao estudo nacional, apresentando diferenças significativas entre as categorias de valores: elevados, moderados e reduzidos (SP, $\chi^2 = 1,063$; $p = 0,000$; SF, $\chi^2 = 1,379$; $p = 0,000$).



Sintomatologia Psicológica

Sintomatologia Física

Figura 2 - Valores elevados, moderados e reduzidos em relação à média dos fatores do ISE

Os fatores SP e SF do ISE mostraram ser fortemente correlacionados ($r=0,643$; $p=0,000$). Desta forma, percebe-se que 203 participantes (Tabela de Contingência, $N=201$: 77,8%) que apresentaram valores acima da média em sintomas psicológicos, também apresentaram altos escores em sintomas físicos.

Dentre os colaboradores, 30,1% ($N=150$) afirmaram que frequentemente tinham uma sensação de cansaço mental, bem como pouco tempo para si mesmos (31,7%; $N=158$); sete professores (1,9%) afirmaram que o aumento de consumo de bebidas, cigarro ou substâncias ocorria assiduamente, sendo que 17 indicaram ser frequente (3,4%). No entanto, 73,9% ($N=369$) informaram que isto nunca sucedia. Este é um dado reiteradamente observado em pessoas sob os efeitos do estresse, mas pouco assumido por estas.

A elevação da pressão arterial foi constatada como freqüente ou de forma assídua em 34 docentes (6,81%), sendo que 62,9% ($N=314$) asseveraram que isto nunca ocorreu.

Quanto aos resultados relativos ao *Maslach Burnout Inventory* - MBI, 44,8% dos participantes ($N=47$) afirmaram que podiam entender com facilidade o que sentem seus alunos todos os dias, enquanto que 14,3% ($N=15$) se davam conta que trabalhar todos os dias com pessoas lhes exigia um grande esforço, mas 44,8% ($N=47$)

consideravam que conseguiam lidar de forma eficaz com os problemas dos alunos e 35,2 (N=37) acreditavam influenciar positivamente a vida de outros através do seu trabalho. No entanto, 21,9% (N=23) dos respondentes relataram sentir diariamente que seus alunos os culpavam por alguns de seus problemas. Os padrões considerados para a análise foram os encontrados por Benevides-Pereira (2002).

Em relação às médias neste instrumento, estas se encontravam dentro do esperado, quando comparadas com os padrões nacionais como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos das dimensões do MBI

Dimensão	Di	Mé	DP	Mí	Má
	dia			nimo	ximo
EE	4	24,7 9	11,4	0	54,0
DE		5,66	5,38	0	26,0
RP	9	34,9	8,13	15	48,0

EE=exaustão emocional; DE=desumanização; RP=realização pessoal

Conforme dispõe a concepção teórica (Maslach & Jackson, 1986) as dimensões mostraram correlações significativas entre si, sendo que entre EE e DE foi positiva ($r=0,451$; $p=0,000$) e estas com RP ($r=-0,323$; $p=0,000$; $r=-0,340$; $p=0,000$) foram negativas (Tabela 4).

Tabela 4 – Correlação de Pearson (r) entre as dimensões do MBI (N=499)

Dimensão	E	E
	E	E
DE	0	
	,451 **	

RP

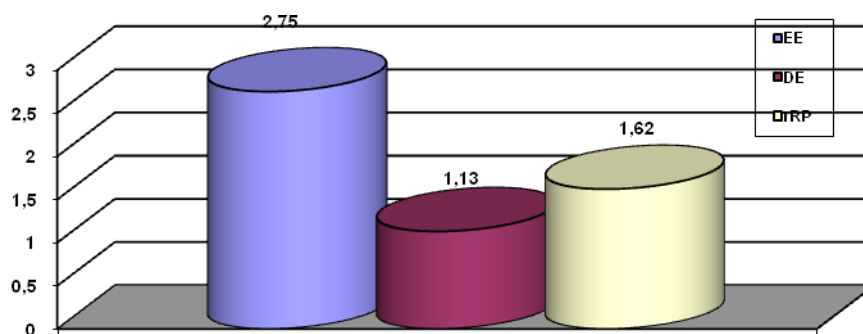
0,323**

0,340**

EE=exaustão emocional; DE=desumanização; RP=realização pessoal

** significativa a 0,01 (bi-caudal).

Para que houvesse uma melhor comparação dos dados, os valores de cada dimensão foram divididos pelo número de itens. No caso da dimensão de realização pessoal, para que a comparação fosse realizada segundo o que se leva em consideração na atribuição da síndrome, foi aferida a *reduzida* realização pessoal no trabalho invertendo-se os valores atribuídos pelos respondentes. O resultado segue expresso na Figura 3.



EE=exaustão emocional; DE=desumanização; rRP=reduzida realização pessoal.

Figura 3 - Médias ponderadas das dimensões do MBI

Como pode ser notado, o fator que mais se salientou entre os demais foi exaustão emocional ($M=2,75$), seguido pela reduzida realização pessoal nas atividades docentes ($M=1,62$). Desumanização foi o fator menos proeminente entre os três ($M=1,13$).

Considerando os padrões estabelecidos como descrito anteriormente, os resultados de cada dimensão foram distribuídos pelas categorias elevado, moderado e reduzido. A tabela 5 apresenta os resultados auferidos.

Tabela 5 - Distribuição das pontuações nas categorias elevado, moderado

e reduzido

Dimensão	Elevado	Modo	Reduzido		
					%
EE	18	3,8	68	3,3	13
DE	34	3,8	78	6,2	87
RP	91	1,4	17	5,7	1

EE=exaustão emocional; DE=desumanização; rRP=reduzida realização pessoal

Desta forma, apesar das médias do grupo se situarem dentro do esperado, ao se examinar os resultados individuais, 43,8% dos participantes (N=218) denotaram valores na categoria elevada, isto é revelaram exaustão emocional acima da média, sendo que tal resultado é significativo, quando comparado às duas outras categorias (EE, $\chi^2=33,16$; $p=0,000$). Os valores médios predominaram nas demais dimensões (DE, $\chi^2=9,671$; $p=0,000$; RP, $\chi^2=53,210$; $p=0,000$), mas chama a atenção verificar que 23,8% dos docentes (N=134) revelavam atitudes de desumanização em seu trabalho, bem como 31,4% (N=191) evidenciavam o sentimento de baixa realização em suas atividades laborais.

Segundo Maslach e Jackson (1986), para que uma pessoa seja considerada em burnout ela deve apresentar valores acima da média em EE e DE, bem como abaixo da média em RP. Desta forma, preencheram este critério 62 participantes da amostra, indicando 12,42% já em fase de burnout.

Entre os participantes da pesquisa, 20,4% (N=102) afirmaram *sentir cansaço* todos os dias ao final de um dia de trabalho, sendo que 29,1% (N=145) revelaram que tal fato ocorria uma vez por semana. Boa parte da amostra asseverou que podia *entender com facilidade* o que seus alunos sentiam (*Uma vez por semana*, N=170, 34,1%; *Todos os dias*, N=200, 40,1%).



A grande maioria 66,7% (N=333) afirmou que nunca tratava alunos como se fossem objetos impessoais. Tal item se defronta com a desejabilidade social e tem sido apontado como difícil de ser admitido em algumas culturas (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Quanto ao item *Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço*, 26,7% (N=133) docentes afirmaram que isto nunca ocorria, enquanto que 30,2% (N=151), declararam que tal se dava uma vez por semana ou todos os dias. A maioria dos docentes afirmou que *lida com os problemas dos alunos* de modo eficaz na maioria das vezes (*Todos os dias*, N=169, 33,9%; *Uma vez por semana*, N=169, 33,9%). Ao menos uma vez por semana 107 dos respondentes (21,4%) relataram sentir exaustão.

Grande parte dos respondentes discordou dos itens “*Não me preocupo realmente com o que ocorre com alguns alunos*” e “*Sinto que os alunos culpam-me por alguns de seus problemas*”, alegando que tais sentimentos nunca ocorreram, sendo 312 professores (62,5%) no primeiro caso e 310 (62,1%) no segundo.



Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar os níveis de estresse e *burnout* em professores do ensino fundamental que compõem o quadro docente da rede estadual de ensino de diversas cidades paranaenses.

Os resultados encontrados no ISE (*Inventário de Sintomatologia de Estresse*) revelaram que os professores que participaram da pesquisa apresentaram uma sintomatologia geral de estresse elevada, o que coincide com os estudos realizados por outros pesquisadores (Codo & Vazques-Menezes, 1999; Benevides-Pereira et al., 2003; Lipp, 2006). Além disso, verificou-se que a sintomatologia psicológica se mostrou um preditor significativo para exaustão emocional.

No que se refere ao burnout, por meio dos resultados encontrados no MBI (*Maslach Burnout Inventory*), verificou-se que a exaustão emocional foi o fator que mais se salientou entre os demais (reduzida realização profissional e despersonalização). Tais dados também foram encontrados em outros estudos realizados no Brasil (Gomes & Brito, 2006; Reis et al., 2006). Vale ressaltar, que 12,24% (N=62) dos participantes da amostra já apresentavam um quadro de burnout, segundo os critérios de Maslach e Jackson (1986), ou seja, apresentaram valores acima da média para exaustão emocional e desumanização, bem como abaixo da média em realização profissional.

De acordo com Lipp (2006), a profissão e o trabalho irão determinar grande parte de nossas vidas. Portanto, o trabalho satisfatório determina prazer, alegria e saúde. Contudo, quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica, acaba gerando sofrimento no trabalhador.

No caso específico do professor, vários autores apontam uma série de eventos que podem ser causadores do estresse, tais como: falta de reconhecimento, falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral, falta de remuneração adequada, sobrecarga de trabalho, conflito de papéis, baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho, exigência de muito envolvimento com o aluno, inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, dentre outros (Barasuol, 2005; Yaegashi, Benevides-Pereira&Alves, 2009; Gomes,



Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010). Tudo isso pode levar o professor à insatisfação, desestímulo e à falta de perspectiva de crescimento, chegando inclusive a desenvolver a Síndrome de *Burnout*. Neste sentido, é de suma importância que seja propiciada uma melhor qualidade laboral para estes docentes, uma vez que o estresse e o *burnout* interferem de forma significativa na relação professor-aluno e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Arantes, M. A. A. C. & Vieira, M. J. F. (2002). *Estresse*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barasuol, V. (2005). *Burnout e docência* – sofrimento na inclusão. Três de Maio: SETREM.

Benevides-Pereira, A.M.T. & Moreno-Jiménez, B. (2000). *O burnout em psicólogos de Madri*. Relatório de projeto de pesquisa. Universidade Estadual de Maringá.

Benevides-Pereira, A.M.T. (2002). O processo de adoecer pelo trabalho. In: Benevides-Pereira, A.M.T. (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A.M.T., Justo, T, Gomes, F.B. Silva, S.G.M. & Volpato, D.C. (2003). Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, 17/18, 63-72.

Benevides-Pereira, A.M.T. (2009). *O CBP-R em português*: instrumento para a avaliação do burnout em professores. Anais do IX EDUCERE. Curitiba. p.3927. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2948_1657.pdf. Acessado em 05 de maio de 2011.

Canova, C.R & Porto, J.B. (2010). O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: um estudo com professores do ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie*, 1(5), 4-31.

Codo, W. & Vazques-Menezes, I. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE; UnB, 1999. p. 237-54.



Gasparini, S.M., Barreto, S. M., & Assunção, A.A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.

Gomes, L. & Brito, J. (2006). Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 6, n 1, p.24-46.

Gomes, A.R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. & Peixoto, A. R. B. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), 587-597.

Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management*, 30 (3), 25-28.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nova York: Springer.

Lipp, M.N. (2006). *O stress do professor*. Campinas: Papirus.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. v.52, p.397-422.

Reis, Eduardo J. F. B, Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L. & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p.229-253.

Schaufeli, W.B & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Yaegashi, S. F. R. (2008). Estresse e síndrome de Burnout: uma reflexão sobre os desafios do trabalho docente. In: Rodrigues, E.; Rosin, S. M. (Org.). *Pesquisa em Educação: a diversidade do campo*. 22 ed. Curitiba: Instituto Memória / Juruá Editora, p. 179-192.

Yaegashi, S. F. R. (2009). Profissão Docente e Qualidade de Vida: o estresse e a síndrome de burnout no contexto escolar. In: Rodrigues, E.; Rosin, S. M.. (Org.). *Pedagogia 35 anos: história e Memória*. 1 ed. Curitiba: Instituto Memória, p. 245-263.

Yaegashi, S. F. R., Benevides-Pereira, A. M. T. & Alves, I. C. B. (2009). A Síndrome de Burnout e a Docência no Ensino Fundamental. In: Marquezine, M. C.; Manzini, E. J.; Busto, R.M.; Tanaka, E. D.O; Fijisawa, D. S. (Org.). *Políticas Públicas*



e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. 1ª ed. Londrina: ABPEE, p. 223-232.

Yaegashi, S. F. R. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2010). Profissão docente, estresse e burnout: a necessidade de um ambiente de trabalho humanizador. In: Chaves, M; Setoguti, R. I; M. Moraes, S.P.G.. (Org.). *A formação de professores e intervenções pedagógicas humanizadoras*. 1 ed. Curitiba - PR: Instituto Memória, p. 185-202.



O FENÔMENO BULLYING DESCRITO NO CONTEXTO PSICANALÍTICO DAS PULSÕES E SUAS MANIFESTAÇÕES: SADISMO E MASOQUISMO.

Danila Duarte de Oliveira

E-mail: psiconila@hotmail.com

1 Introdução

A proposta desta pesquisa consiste em refletir sobre os acontecimentos acerca do bullying, que vêm se configurando cada vez mais em meio à sociedade. E após tal reflexão, fazer uma interlocução com o conceito psicanalítico das pulsões de vida e de morte, trazendo à tona questões sobre suas formas de manifestações: masoquismo e sadismo.

Todos os dias, alunos do mundo todo sofrem com algum tipo de violência que vem mascarada na forma de “brincadeira”. São atos físicos e/ou verbais, exercido por um ou mais indivíduos, causando dor e angustia, com objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa.

O bullying tem suas aparições no mundo todo não apenas no ambiente escolar. Ele aparece em praticamente qualquer contexto nos quais as pessoas interajam entre si, como por exemplo, universidades, família, local de trabalho e até mesmo entre vizinhos.

Bullying vem de um termo da língua inglesa que quer dizer o mesmo que “valentão”, se referindo a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, deixando a vítima em situação de total humilhação.

O termo “sem motivação evidente” é que traz a inquietude de querermos pesquisar sobre o assunto e buscar nas manifestações inconscientes das pulsões (sadismo e masoquismo) algo que nos será capaz de apreender um pouco mais sobre essa temática.



Em seu livro, “Bullying: mentes perigosas nas escolas”, Silva (2010) descreve a cerca desta temática levantando um dado importante que é a questão de que este fenômeno ao qual hoje conhecemos como bullying é tão antigo quanto a própria instituição denominada escola. No entanto o tema só passou a ser objeto de estudo científico no início dos anos 70. Tendo a Suécia como fonte precursora destes estudos, pois grande parte de sua sociedade se demonstrava bastante preocupada com a violência entre estudantes e suas conseqüências no âmbito escolar. Em pouco tempo tal preocupação contagiou todos os demais países.

Na Noruega, o bullying foi motivo de apreensão entre pais e professores que se utilizavam dos meios de comunicação para expressar seus temores e angústias sobre os acontecimentos no ambiente escolar.

E foi em 1982, quando três crianças, com idade entre 10 e 14 anos, se suicidaram no norte da Noruega, que este tema se tornou alvo de pesquisas mais detalhadas. As investigações deste caso em especial constataram que o motivo da tragédia era resultado de maus-tratos e humilhação a que tais adolescentes foram submetidos por seus colegas de escola. Em meio a todo este acontecimento que abalou a sociedade norueguesa, o Ministério da Educação da Noruega realizou, em 1983, uma campanha em larga escala, visando ao combate efetivo do bullying.

Silva (2010) cita Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Berger, Noruega, como o percussor deste estudo sobre o bullying nas escolas, tal pesquisador reuniu estudantes, professores e pais, e avaliou as taxas de ocorrência e as formas pelas quais o bullying se apresenta na vida escolar das crianças e dos adolescentes de seu país.

O estudo constatou que um em cada sete alunos encontrava-se envolvido em casos de bullying, tanto no papel de vítima como no de agressor. Portanto, aqui já podemos notar os primeiros pontos de interesse de nossa pesquisa, que é averiguar o que se tem de pulsão de vida e de morte em cima destas ocorrências que acabam existindo sem “motivo evidente”.

Com a expansão destes estudos iniciado na Noruega, desencadeou a promoção de campanhas antibullying em outros países, entre eles a Inglaterra, o Canadá e Portugal.

Segundo Silva (2010), os estudos de Olweus deram origem a um programa de intervenção antibullying, que teve como tônica o objetivo de aumentar a conscientização sobre o problema para desfazer mitos e idéias erradas sobre o bullying,



e também, promover apoio e proteção às vítimas contra esse tipo de violência escolar. Lembrando que este fenômeno não é isolado apenas nos países citados, mas sim em diversos outros países.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com alunos de escolas públicas e particulares, revelou que as humilhações típicas deste fenômeno são comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. As três cidades brasileiras com maior incidência dessa prática são: Brasília, Belo Horizonte e Curitiba.

Com base em tais estudos e relatos, trazido em detalhes por Silva (2010), podemos tomar conhecimento a cerca da questão bullying, de que enquanto as meninas tratam desta agressão com intrigas em forma de terror psicológico e na manipulação de outras meninas contra a vítima, os meninos tendem a utilizar a força física para firmarem seu poder sobre os demais. Aqui, vale lembrar que, o líder ou cabeça do grupo de agressores, em geral é o mais esperto, observador e frio, na maioria das vezes, não é ele quem espanca a vítima, mas induz os meninos que necessitam de aceitação da turma a fazer o serviço sujo.

As vítimas se tornam reféns do jogo de poder instituídos pelos líderes dos agressores. Raramente pedem ajuda, pois acreditam que agindo assim é capaz de evitar possíveis retaliações dos agressores, e podem também poupar seus pais da decepção de ter um filho frágil, covarde e não popular na escola.

Esse tipo de agressão física/psíquica ocorre em todas as escolas independente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. E ocorrendo no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, os professores e as demais autoridades da instituição educacional estão falhando na identificação do problema. Isso pode ocorrer por desconhecimento ou por negação do fenômeno.

Camargo (2010), colaborador do Brasil Escola, graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP, mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, afirma que os atos de bullyingferem princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e ferem o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. O responsável pelo ato de bullyingpode também ser enquadrado no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis por atos de bullyingque ocorram dentro do estabelecimento de ensino/trabalho.



Em função de tudo que foi exposto, há muitos anos, especialmente a partir da década de 90, já é intenso o trabalho desenvolvido sobre esta temática em vários países, tanto por instituições privadas quanto governamentais. Contudo, ainda – infelizmente – podemos constatar atos de bullying não só dentro do território escolar como também em outros espaços como as universidades, ambiente de trabalho, vizinhança e até dentro do contexto familiar.

Piadas de mau gosto, apelidos pejorativos e discriminativos, agressões verbais ou físicas, são o que vemos acontecer com as vítimas deste tipo de fenômeno. Como vemos, são atitudes de um lado bastante passivas e do outro, muito ativas, ou seja, pulsão de vida e pulsão de morte representadas em suas manifestações: masoquismo e sadismo.

Por fim, para obtermos uma compreensão mais ampla da temática apresentada, faremos um breve estudo que consiste na apreensão do fluxo ocupado pelas pulsões de vida e de morte. Sendo que tal fluxo surge juntamente com o início da vida do organismo, cessando com o final de sua existência biológica. As experiências ocorridas entre estes dois marcos (pulsão de vida e de morte) sofrem influência direta de aspectos inconscientes, cabendo ao organismo “se equilibrar” entre as pulsões de vida e de morte, buscando então uma forma de ser vivenciada pelo indivíduo. Manifestando-se assim, sob a forma de sadismo e/ou masoquismo.

1.1 O conceito psicanalítico das Pulsões e sua interlocução com o Fenômeno Bullying

O tema deste trabalho justificasse pela importância do crescimento dos conceitos psicanalíticos não somente no contexto clínico, mas também no social. E como proposta de estudar o fenômeno bullying, apresentaremos primeiramente, um estudo em cima do conceito das pulsões de vida e de morte e suas manifestações: sadismo e masoquismo. Desta forma podemos dizer que este trabalho traz a aproximação da psicanálise com a sociedade, em especial a sociedade educacional. Levantando assim questões que abrange o contexto escolar se expandindo para a sociedade.

Visando uma melhor compreensão do conceito de pulsão – e de seus desdobramentos, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica que trata da referida temática.



O termo *pulsão* aparece nos trabalhos originais sendo usado como tradução do termo *Trieb*, o que gerou alguma discussão a respeito de sua fidelidade ao significado original. A tradução correta (traduções inglesas utilizam o termo *instinct*, enquanto as francesas empregam *pulsion*, termo que originou o verbete português *pulsão*). *Trieb*, em seu significado alemão, traz numerosos sentidos, todos próximos e relacionados a movimento: “algo que impulsiona”, “impelir”, “propulsão”, “empurrar” (LAPLANCHE, 1988, p. 17).

No bojo dos escritos freudianos, podemos perceber a importância dada ao tema das pulsões e suas consequências para a vida dos indivíduos. E em 1920, podemos visualizar em seu texto, que Freud deixa sua expressão de gratidão caso alguma outra teoria contribuísse para uma explicação dos misteriosos e obscuros acontecimentos que permeiam os conflitos internos que nos tomam desde o início da vida até o final.

Esses conflitos internos, cuja origem era desconhecida, chamaram a atenção do mundo todo. Como exemplo disto podemos nos lembrar de que durante a época dos horrores das Grandes Guerras, onde a humanidade se viu diante dos atos mais perversos cometidos pelos próprios homens, ocorreu também a aparição de vários sintomas desencadeantes destes conflitos internos, ainda não totalmente conhecidos.

E com a brutalidade da Primeira Grande Guerra, também veio um pensamento que rondava a vida de Freud, o psicanalista temia que o movimento psicanalítico internacional viesse a ter um fim. Diante de seus temores com relação à continuidade da Psicanálise, o autor se volta para seus estudos e suas elaborações teóricas dos conceitos psicanalíticos fundamentais, condensados nos ensaios de metapsicologia. Conceitos estes de fundamental importância para o entendimento da teoria psicanalítica. Por metapsicologia, entendemos uma maneira “fictícia” de compreender aspectos fundamentais da mente humana, nesta estratégia explicativa, Freud mescla aspectos filosóficos e biológicos para ilustrar o funcionamento da mente humana e suas peculiaridades. Este termo é baseado em uma experiência psicanalítica. Com a invenção deste termo, Quinodoz (2007) descreve que Freud passa de um nível clínico descritivo para um nível de abstração teórica e propõe modelos de funcionamento do psiquismo humano, suscetíveis de ter um alcance geral.

Freud (1920) introduz o termo “pulsão” para descrever os impulsos que conduzem o ser humano a se alimentarem e a se reproduzirem; e chama os primeiros de “pulsão de autoconservação”, e os segundos de “pulsões sexuais”. Desta forma,



podemos entender o termo pulsão como sinônimo de energia, atributo este responsável por todas as manifestações do organismo durante seu período de existência.

A partir destes estudos, Freud (1920), redefiniu o conceito de pulsão como um conceito limite entre o psiquismo e o somático, como o representante psíquico das excitações, oriundas do interior do corpo e que chegam ao psiquismo, como uma medida da exigência de trabalho que é imposto ao psiquismo em consequência de sua ligação com o corporal.

Decidido a seguir com seus estudos em busca da compreensão da obscuridade da mente humana Sigmund Freud passa então a percorrer o estudo sobre a Teoria das Pulsões. E este tema das pulsões, podemos dizer que é um importante conceito dentro da teoria psicanalítica (assim como outros), e que merece incansável esforço para a compreensão de sua dinâmica e sua relevância na prática clínica e social.

Birman (2009) coloca que, a problemática da pulsão em psicanálise não se iniciou rigorosamente em *As pulsões e seus destinos* (1915), mas nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Se quisermos ser teoricamente mais rigorosos, podemos afirmar que os primórdios da problemática da pulsão no discurso freudiano se encontram já no “Projeto de uma psicologia científica” (1895), quando a dimensão intensiva do psiquismo foi anunciada, e, além disso, as inflexões teóricas sobre as pulsões, presentes no ensaio de 1915, se desdobram nas teses de *Além do princípio do prazer* (1920).

Outra informação importante que não podemos deixar de levantar é que a pulsão é uma noção abstrata. Não nos é possível entrar em contato com as pulsões de forma objetiva e palpável; não se vê a pulsão, mas podemos percebê-la indiretamente através dos efeitos que ela produz ou daquilo que a representa na existência dos indivíduos. Uma pulsão sexual, por exemplo, pode se manifestar de maneira variada através das emoções nascidas de um desejo erótico em relação a uma pessoa, através de palavras para expressar esse desejo, ou transpondo tal desejo erótico para o cenário de um sonho.

É importante não confundir pulsão sexual como algo referente apenas a aspectos de reprodução da espécie. O termo sexual vai além do ato sexual e de caráter reprodutivo, pulsão sexual determina a obtenção de determinados tipos de prazer. Manifesta-se desde a infância, e passa a ser vivenciado no decorrer da vida, influenciando a formação do psiquismo e, conseqüentemente, a maneira como o sujeito se relaciona com a realidade.



Segundo Laplanche e Pontalis (1995) podemos entender o termo Pulsão (Trieb) como um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo; o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objetivo ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta.

É preciso colocar ainda em evidência que o que está aqui em pauta não é apenas a construção de uma explicação sobre o termo *pulsão* como sendo um dos conceitos fundamentais da metapsicologia, mas que esse conceito se funda ainda numa outra pressuposição teórica. Essa seria, assim, outra idéia abstrata a orientar Freud na sua construção metapsicológica e a lhe fazer se afastar ainda mais de uma epistemologia não empirista.

Essa pressuposição teórica teria sua origem em aspectos da biologia, operando com os conceitos de tendência e adaptação. O sistema nervoso, como um dos aparelhos do organismo, tem a função de colocar à distância todas as excitações que o atinjam e perturbem a sua homeostase, com a finalidade primordial de mantê-la numa baixa intensidade. No entanto, o que o organismo pretende efetivamente é atingir um estado de não excitação absoluta, ou seja, de excitação zero. Portanto, o que o aparelho nervoso pretende, enfim, é a suspensão absoluta de toda e qualquer excitação, para manter a excitabilidade do organismo no nível zero.

A afirmação da vida se identificaria aqui com a busca do prazer e a evitação correlata do desprazer, que se instituiria com a diminuição das intensidades excitatórias. Essas não seriam zeradas, enfim, mas permaneceriam num limiar mínimo para a manutenção da ordem da vida. (BIRMAN, 2009, p. 86).

Contudo, a pulsão sexual seria a forma pela qual a afirmação da vida se realizaria pela sustentação do prazer e a força vital tomaria assim corpo e forma. Neste contexto, vemos os primeiros estudos do ensaio metapsicológico serem descritos de maneira que facilitará o entendimento das obras freudianas que permeiam a dinâmica pulsional. Aqui já conseguimos ver então, que tal dinâmica passou a ser regulada pela oposição entre a vida e a morte.

E falar de pulsão sexual é começar a descrever o percurso que Freud transcorreu sobre a *Teoria da Libido*.

Freud (1905) estabelece o conceito de libido como uma força quantitativamente variável que permeia os processos e transformações ocorrentes não só



no âmbito da excitação sexual, mas em diversos aspectos da vida humana onde o sujeito se encontra vinculado com alguma idéia ou objetivo.

Com esse conceito da libido do ego, ou libido narcísica, que corresponde à idéia do desejo se voltando para si mesmo, Freud dá um grande e importante passo em sua teoria, enfatizando a importância desta “energia” na manutenção da vida. O autor começa a ver que existem relações muito significativas entre o mundo externo e o mundo interno, e do início ao fim da nossa vida vínculos de afetos são formados. Em sua obra podemos ver claramente os passos por ele seguidos para hoje podermos estudar a dinâmica do dualismo que existe na mente humana. E tal dualismo corresponde primeiramente ao entendimento a cerca das pulsões de vida e de morte.

E com base neste dualismo, apreendemos que no que se refere ao conceito de pulsão de vida, entendemos como sendo tudo aquilo que permeia o campo das pulsões sexuais, as pulsões do eu e as pulsões de autoconservação. E por pulsão de morte, o “quantum” de energia que impulsionaria o sujeito a um estado de letargia e estagnação, oferecendo oposição ao conjunto de estratégias e posicionamentos que impelem o indivíduo ao crescimento e à adaptação à realidade; entendemos que a pulsão de morte, enfim, se opõem a esse conjunto de pulsões, conjugados pelo imperativo da pulsão de vida.

E para caminharmos por estes conceitos freudianos, recorremos como apoio para esclarecimentos de idéias, ao texto *Além do princípio do prazer*, que foi escrito em 1920 e que trouxe enormes contribuições para o entendimento do funcionamento psíquico. Neste texto Freud (1920) procura esclarecer alguns pontos e introduzir a idéia de pulsão de morte. Com suas experiências clínicas e pessoais, o autor apreende idéias e relata com exemplos bastante esclarecedores para nós leitores de sua obra. Um exemplo importante a ser introduzido aqui é a experiência que Freud teve com seu neto durante um período em que os dois viveram juntos.

Ao observar as brincadeiras de crianças (em especial do seu neto), inventadas por elas mesmas, o referido psicanalista pode considerar que estas brincadeiras de certa forma tornam-se um tranquilizador da ansiedade que o meio externo lhe impõem como perigo. A ausência da mãe, por exemplo, que a princípio é sentida como uma experiência traumática e ansiógena, é um dado importante neste estudo sobre as pulsões. É onde se inicia a idéia de atividade e de passividade. Freud (1920) deixa claro sua observação que lançou sobre a luz do motivo que levava as crianças a criarem certas brincadeiras quando descreve o jogo do *fort da*, que em nota de rodapé, detalha sobre a



tradução na versão inglesa, *fort* se traduz “gone”, particípio passado do verbo *to go*, ir, partir, é advérbio utilizado com o mesmo sentido de nosso complemento circunstancial *embora*, normalmente empregado na expressão “ir embora”. Tal jogo se restringe a uma brincadeira, usada pelas crianças para brincar de *ir embora* com os brinquedos.

Após estas primeiras observações acerca das brincadeiras do seu neto, que jogava longe um carretel de madeira afim de fazê-lo desaparecer para depois puxar a corda que ficava amarrada neste afim de fazê-lo retornar das cortinas, Freud pode confirmar seu ponto de vista, fazendo uma segunda e significativa observação sobre o mesmo menino e um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele.

O menininho segurava este carretel pelo cordão e com muita destreza arremessava-o por sobre a borda de sua caminha encortinada, o que fazia com que o brinquedo desaparecesse entre as cortinas, ao mesmo tempo o menino soltava seu expressivo ‘o-o-o-ó’. Então, puxava o carretel para fora da cama novamente pelo cordão e saudava o seu reaparecimento com um grande e alegre ‘da’ (‘ali’, em alemão). “Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno”. (FREUD, 1920, p. 26).

Não podendo sentir a partida da mãe como agradável ou mesmo indiferente, o menino cria o jogo como forma de harmonizar-se com o princípio de prazer. Como isso se faz? Freud (1920) explica que a partida da mãe tinha de ser encenada como preliminar necessária a seu alegre retorno, e que neste último residia o verdadeiro propósito do jogo. “Mas contra isso deve-se levar em conta o fato observado de o primeiro ato, o da partida, ser encenado como um jogo em si mesmo, e com muito mais freqüência do que o episódio na íntegra, com seu final agradável”. (FREUD, 1920, p. 26).

Assim, como Freud (1920) relatou, fica a impressão de que a criança transformou uma experiência vivida como desagradável (ausência da mãe) em jogo, no início numa situação passiva, que era denominada pela experiência, repetindo-a, porém, por mais desagradável que fosse, e com o jogo do *fort da* (brincar de ir embora), o menino assumia um papel ativo. “Esses esforços podem ser atribuídos a um instinto de dominação que atuava independentemente de a lembrança em si mesma ser agradável ou não”. (FREUD, 1920, p. 27).

Sendo, portanto o verdadeiro propósito do jogo encenado pelo menino o fato de que o desaparecimento do objeto (a mãe) era a preliminar dessa brincadeira e que o retorno desse objeto é que era o objetivo desse jogo de desaparecimento e retorno.

Neste caso estudado por Freud, vemos que a criança só foi capaz de repetir sua experiência desagradável na brincadeira porque a repetição trazia consigo uma produção de prazer de outro tipo, uma produção mais direta. Sendo assim, depreendemos que em suas brincadeiras, as crianças repetem tudo que lhes causou uma grade impressão na vida real, e assim reagem à intensidade da impressão tentando tornar-se senhoras da situação.

Freud (1920) acrescenta que mesmo sob a dominância do princípio de prazer, há maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente, afim de que se torne suportável ao ego.

O primeiro movimento da pulsão é o da atividade, ou seja, o sujeito em situação ativa diante da situação em que se encontra. Essa atividade, segundo Birman (2009) em *As pulsões e seus destinos*, é necessária para que o organismo possa tentar se livrar da perturbação desprazerosa produzida pela força constante e restaurar a homeostasia do prazer. “Essa atividade seria eminentemente marcada pela violência, pela qual a afirmação da potência do ser se manifesta em face da outra pessoa tomada como objeto”. (BIRMAN, p. 132, 1946). Ou seja, pela forma de sadismo, onde o ego se defenderá da ansiedade colocando para o exterior, mais precisamente, no outro, todo o sentimento de agressão e destrutividade; a fim de aliviar o desconforto causado pela excitabilidade que o organismo esteja sentindo.

Assim como no fenômeno bullying, o agressor coloca para fora em forma de destrutividade todo seu desprazer sentido ansiosamente pelo ego. Este movimento de colocar para fora, é considerada uma situação ativa. O sujeito se encontra numa posição sádica frente o outro e “ataca” a fim de se defender da ansiedade persecutória. E aquele que recebe a agressão, é considerado como aquele que apresenta um movimento masoquista diante à situação, ou seja, não podendo aceitar que o desconforto sentido como desprazer vem do outro, ele volta para si, vivenciando então uma situação passiva frente ao seu desconforto persecutório.

Birman (2009) divide em três partes a dinâmica desse movimento do desenvolvimento psíquico referente ao sadismo e masoquismo:

- Primeiro: o movimento do sadismo é marcado pela violência e, o que se pretende com isso não é o aniquilamento do outro, bem entendido, mas a afirmação da *potência de viver*, ou seja, a afirmação da potência do ser seria marcada pela violência.



- Segundo: o outro como objeto é abandonado e substituído pelo próprio sujeito da ação, que realiza um retorno sobre a sua própria pessoa. O alvo ativo da pulsão se transforma em passivo, conjugando assim a mudança do objeto com a transformação do alvo da pulsão.
- Terceiro: outra pessoa passa a assumir o papel do sujeito, no contexto da transformação da atividade em passividade, assumida no movimento anterior.

Assim, apreendemos a idéia de que a dinâmica das pulsões permeia pelo campo do masoquismo e do sadismo como formas de manifestações. A fim de buscar uma produção de prazer com uma produção mais direta, ou seja, uma posição ativa (sadismo) frente à situação. E aquilo que não pode ser aceito como sendo o outro responsável por seu sofrimento, o indivíduo, numa posição de passividade volta o sentimento de desprazer para si (masoquismo).

E para concluir esta idéia, podemos lembrar do filme *Bullying*: provocações sem limites, onde o adolescente Jordi, recém chegado em uma cidade e tendo que encarar uma nova escola, sofre agressões de colegas de classe. O adolescente passa por situações de extrema agressão física e psíquica, porém não diz nada a ninguém simplesmente pela vergonha e por começar acreditar que era merecedor daquele sofrimento. No final, Jordi não agüentando mais as humilhações ele vê como sua única saída o suicídio. É como se a pulsão de morte buscasse seu estado de inércia, então, não podendo mais sentir a excitabilidade vinda do exterior, e tendo que ser negada a fim de proteger o ego, o sujeito vê na morte a única maneira de alcançar a homeostasia.

2 Objetivos

Neste estudo objetivamos compreender, por meio do olhar e da perspectiva psicanalítica, a expressão do sentimento humano no fenômeno bullying, escolhido como foco para esta pesquisa. E, propor uma interlocução dos conceitos psicanalíticos das pulsões e suas manifestações. Nossa proposta de pesquisa é a de demonstrar como tais fenômenos se manifestam tanto no sujeito que “ataca” – sadismo - como no que “sofre” – masoquismo - tais agressões físicas e/ou psíquicas.



3 Metodologia

A metodologia de construção da presente pesquisa fundamenta-se em descrever acerca do contexto social-escolar, apreendendo a ocorrência de atos de violência de ordem física ou verbal entre pessoas, denominando-se então como bullying, e depreender conceitos psicanalíticos acerca das pulsões de vida e de morte e suas manifestações, abrangendo o campo psicanalítico para o contexto escolar e a realidade dos atos violentos vividos pelos alunos, professores e/ou qualquer pessoa que se inclui no ambiente escolar que tem suas vidas marcadas por estes atos de humilhação, levando consigo traumas, estagnação perante a situação ao até mesmo à morte, no caso do suicídio daqueles que não conseguem dar conta daquilo que lhe esta sendo apresentado.

Portanto, construiremos nosso estudo utilizando o método psicanalítico. É na Psicanálise, enquanto fonte teórica que embasaremos a construção do conhecimento em pesquisa qualitativa e teremos as pulsões e suas manifestações como alvo deste estudo. A Psicanálise é tida como um pressuposto e o método é uma construção a ser elaborada no seio do desenvolvimento da própria pesquisa científica.

E é renunciando aos conhecimentos prévios e colocando-se numa posição de respectivo interesse pelo tema é que podemos ficar livres para à observação do material. Rezende (1993) nos oferece nessa ótica de pesquisa e investigação em psicanálise três possibilidades diferentes quando o campo de pesquisa é o dos objetos psicanalíticos. “Ao falar de campo de pesquisa, observaria também que, em se tratando de psicanálise, a investigação pode ser levada a efeito na biblioteca, no mundo vivido e no consultório”. (REZENDE, 1993, p. 104).

Portanto, nossa pesquisa se dará parte em biblioteca, entre livros e artigos, e, parte apreendendo a vida real, ouvindo atentamente relatos de pessoas que completam a dinâmica deste fenômeno, ou seja, as vítimas e os agressores do bullying.

5 Considerações Finais

Contudo, queremos deixar expressa a importância do acompanhamento terapêutico tanto da pessoa que pratica o bullying como a que sofre este tipo de ataque.



Pois tanto um quanto o outro necessitam de acompanhamento psicológicos para entenderem e apropriar-se do que acontece com eles.

O fenômeno bullying, aqui estudado com uma perspectiva sob o olhar psicanalítico e suas vertentes na teoria das pulsões e suas manifestações, traz luz um outro importante conceito que não devemos deixar de ressaltar: a repetição do sintoma.

Esclarecendo melhor a idéia lançada no parágrafo anterior, abordaremos aqui para finalizar esta idéia de repetição e concluir a explicação da fundamental importância do acompanhamento terapêutico tanto da vítima como do agressor.

Finalmente, em 1920, quando Freud descreve o texto *Além do princípio do prazer*, o tema da repetição passa definitivamente para o primeiro plano da teoria. Gracia – Roza (1986) defende que é a repetição que vai servir de fundamento para a explicação da pulsão e morte, ou seja, serve como “algo mais primitivo, mais elementar e mais pulsional que o princípio de prazer” e que se expressa pela compulsão à repetição. A repetição é a característica própria da pulsão. Portanto, o que ela repete é, pois, o mais arcaico, o estado inicial do qual o organismo se afastou por exigência de fatores externos. Sendo assim, entendemos que o sintoma se repete a fim de encontrar sentido para existir. O sujeito repete tanto aquilo que lhe foi desagradável como o que foi agradável a fim de buscar a homeostasia, ou seja, o estado zero do organismo.

Em *Repetir, recordar e elaborar*, Freud (1914) nos conduz ao entendimento de que o que se repete são protótipos infantis, de tal forma que o analista, ao ser capturado nestas repetições, toma o lugar da imago paterna ou materna, dando lugar à transferência. Enquanto o sintoma não é entendido na sua maneira dinâmica de ser, o sujeito continua repetindo situações até que se consiga uma compreensão acerca de sua dinâmica e suas ansiedades diminuem dando lugar a um novo sentido para o sujeito.

Por fim, sugere-se o acompanhamento terapêutico, onde a transferência se fará palco para as fantasias mais obscuras do inconsciente e o analista será o coadjuvante dessa peça, onde somente o sujeito permitirá o acesso.

6 Referências Bibliográficas



BIRMAM, J.: **Para ler Freud, a pulsão e seus destinos: do corporal ao psíquico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1905, vol. VII.

_____. Além do Principio do Prazer. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1920. Vol. XVIII.

_____. Repetir, recordar e elaborar. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1914. Vol. XII.

GARCIA-ROZA, L.A. **Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

REZENDE, A M. A. **Investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação**. In: SILVA, M. E. L. (coord.) **Investigação e psicanálise**. Campinas: Papirus, 1993. p.: 104 – 107.

SILVA, A. B. B., **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2010.

Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>. Acesso dia 06 de dezembro de 2010 às 19h e30 min.



O FRACASSO ESCOLAR NA OPINIÃO DAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO EM ROLIM DE MOURA – RO

Flora Lima Farias de Souza³⁰⁵

florafarias@yahoo.com.br

Marli Lúcia Tonatto Zibetti³⁰⁶

marlizibetti@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Financiamento: CNPq

RESUMO: O presente texto visa discutir a percepção sobre a escola dos familiares de duas crianças (uma menina e um menino) multirrepetentes que cursavam o 3º ano do ensino fundamental e ainda não estavam alfabetizadas. Os dados foram construídos durante uma pesquisa realizada em 2009, com alunos de uma escola estadual de Rolim de Moura-RO, na qual foram ouvidos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, pais e avós sobre as trajetórias escolares dos sujeitos envolvidos. A menina estava com nove anos, morava com o pai, mãe e três irmãos e havia repetido duas vezes o terceiro ano do ciclo básico de alfabetização (CBA). O menino, de 13 anos, morava com os avós maternos e carregava em seu histórico escolar o peso de cinco retenções, todas ao final da primeira etapa do CBA. A pesquisa evidenciou que a escola ocupa um lugar central na vida dessas pessoas, entretanto, embora próximos fisicamente da instituição, a mesma não é percebida como um espaço aberto ao diálogo na qual pudessem esclarecer questões referentes à situação escolar das crianças. No discurso dos entrevistados, comparece a visão da escola como espaço para obtenção de diploma e consequente ascensão social. Os dados indicam ainda que as famílias não compreendem muitas das transformações regimentais e organizacionais implementadas nas escolas, como foi o caso das mudanças ocorridas com a implantação do Ciclo Básico e a reorganização das séries por ocasião da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Por estarem observando do “lado de fora” os responsáveis apontam problemas burocráticos e organizacionais da instituição que não aparecem nas falas dos profissionais que nela trabalham. Também aparentam compreender as causas da não

³⁰⁵ Pedagoga e Acadêmica do mestrado em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

³⁰⁶ Doutora em Psicologia e professora da Graduação e do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR



aprendizagem de seus filhos e netos, muitas vezes como falha da escola, sugerindo alterações para que esse “problema” seja resolvido. No entanto, as barreiras e “pré-conceitos” carregados de estigmas presentes nos meios escolares e nos discursos dos profissionais, aliada à falta de comunicação direta entre escola e família, tem se caracterizado como um grande empecilho na aprendizagem desses/as alunos/as.

PALAVRAS-CHAVES: Fracasso Escolar. Família. Alfabetização.

1-Introdução

A temática do fracasso escolar, não é um tema atual, nem tampouco desconhecido, contudo, estudos sobre a temática a partir da ótica dos envolvidos não é tão constante na academia. Por isso, esse texto pretende discutir a percepção sobre a escola levando em consideração as falas de familiares de duas crianças (uma menina e um menino) multirrepetentes. Foram ouvidos pais e avós, por meio de entrevistas semi-estruturadas, sobre as trajetórias escolares dos sujeitos envolvidos. A menina estava com nove anos, morava com o pai, mãe e três irmãos e havia repetido duas vezes o terceiro ano do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O menino, de 13 anos, morava com os avós maternos e carregava em seu histórico escolar o peso de cinco retenções, todas ao final da primeira etapa do CBA. Ambos cursavam o 3º ano do ensino fundamental e ainda não estavam alfabetizados.

Os dados foram levantados durante uma pesquisa realizada em 2009, com alunos de uma escola estadual de Rolim de Moura-RO, que apresentava um dos maiores índices de repetência na alfabetização no município.

Esse artigo encontra-se organizado da seguinte forma, será realizada a priori uma breve retrospectiva referente ao acesso das camadas populares à escola, a fim de clarificar questões pertinentes a preconceitos e estigmas que atravessam o cotidiano escolar. Em um segundo momento, os dados serão discutidos e fundamentados à luz da teoria de estudiosos da área. Sendo finalizado com as considerações elaboradas a partir das informações analisadas.

2-O que existe entre o “poder” e o “aprender”: breve histórico brasileiro



Na Lei 4.024/61 a escolarização obrigatória de crianças nas quatro séries do antigo primário já estava prevista e foi ampliada para a faixa etária de 7 a 14 anos com a Lei 5692/71 que agregou as séries iniciais às séries finais do primário e ginásio transformando-as no Ensino Fundamental. Entretanto, recentemente, conforme previsto pela atual Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9394/96) e definido no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), o ensino fundamental foi ampliado para nove anos e a obrigatoriedade de frequência passou a incluir também as crianças de seis anos, conforme estabelece a lei 11.274 em 6 de fevereiro de 2006.

Vale ressaltar que ao longo da história de escolarização ocorrida em nosso país, o acesso das camadas mais pobres à escola, não tem significado sinônimo de aprendizagem, uma vez que o aumento na demanda por parte dessa clientela tem sido encarado como ‘problema’ por professores e professoras, que se deparam com o desafio de ensinar crianças que não se encaixam no padrão de aluno/a idealizado a partir do qual se elaborou o currículo. Como garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a meninos e meninas que em sua maioria não tiveram acesso à educação infantil? Como inseri-los na cultura letrada se a clientela advém de lares em que se utiliza basicamente a linguagem oral?

Tais conflitos têm sido enfrentados por uma instituição que foi pensada e construída para atender crianças de camadas sociais privilegiadas e agora se vê na obrigação de educar meninos e meninas de “pés descalços” que não apresentam os “pré-requisitos” idealizados pela escola, resultando assim em uma exclusão sutil, porém não invisível. Essa separação ocorre segundo Azevedo (2004, p.3), porque “a escola pública não é competente para ensinar as crianças, sociais e culturalmente desprivilegiadas”.

A escola pública brasileira necessitava, portanto, de medidas que resolvessem esses problemas, que homogeneizassem meninos e meninas independentemente do contexto em que vieram. A solução foi a repetência, defendida por muitos como uma oportunidade para que a criança sem “bagagem” ou “conhecimentos prévios” tivesse uma nova chance para aprender aquilo que não havia conseguido no mesmo tempo em que as demais; ou nas palavras de Torres (2004, p.37) “O sistema escolar inventou e instaurou a repetência como um mecanismo regular para lidar com os complexos fatores intra e extra-escolares que inibem o ensino e a aprendizagem eficazes no meio escolar.”

Como consequência dessa desastrosa solução: altos índices de evasão e repetência, o que fez com que a conclusão da Educação fosse cada vez mais rara entre os jovens pobres. O que permite afirmar que por maior que sejam as garantias nos



documentos legitimando e propagando a igualdade de oportunidades entre estudantes das diferentes classes sociais, na prática, contudo, é nas camadas econômicas mais baixas que se encontram os maiores índices de repetência e evasão. (Connell, 1995)

A contínua reprovação escolar de meninos e meninas gera desconfortos maiores que os pedagógicos, custa caro aos cofres públicos, além dos impactos sociais relacionados aos atrasos escolares. “[...] reforça o círculo vicioso das baixas expectativas, do baixo rendimento, da baixa auto-estima e do fracasso escolar. [...] Decididamente, a repetência só atrai mais repetência” (Torres, 2004, p. 39)

É a partir desse movimento circular, inacabado e contínuo em torno da repetência que acreditamos ser necessário realizar alguns apontamentos referentes à temática do fracasso escolar, alguns conceitos básicos a fim de possibilitar melhor discussão dos dados posteriormente.

3- Uma perspectiva qualitativa do fracasso escolar

Pesquisas referentes ao fracasso escolar a partir da nuance dos sujeitos diretamente envolvidos tem como marco histórico o estudo desenvolvido por Maria Helena Souza Patto na década de 1980, em São Paulo. Com *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Patto (1999), após uma retrospectiva histórica sobre as teorias e justificativas adotadas ao longo dos anos por cientistas e educadores a fim de explicar a não-aprendizagem, trata a temática sob o olhar de quatro crianças multirrepentes, seus familiares e professoras.

Ainda assim, as pesquisas referentes ao fracasso escolar não têm considerado a necessidade de análise do processo educacional como um todo, uma vez que ainda é possível encontrar em meios escolares, discursos que culpam crianças e a família como as únicas, senão as maiores responsáveis pelos altos índices de reprovação existentes. Profissionais da área não consideram como causas geradoras das dificuldades de aprendizagem, fatores como falta de apoio pedagógico ou estrutura precária das instituições escolares; pelo contrário, apontam-se como causas a pobreza, falta de disciplina e interesse por parte dos/as alunos/as.

A escola, como instituição, queixa-se de que os pais não acompanham a vida escolar de seus filhos/as, não olham e nem os/as auxiliam com o dever de casa. Reclamam da falta de cuidados higiênicos das crianças e apontam esses fatores como responsáveis pelo desenvolvimento escolar insatisfatório. Queixam-se da negligência por parte dos pais, sentindo-se responsáveis, além de alfabetizar, por educar essas crianças no que se refere a higiene, comportamento etc. (Souza, 2008).



Há quem acuse as famílias de baixa renda de não atribuir a devida importância ao estudo na vida de seus filhos, argumento questionado por Charlot (2002, p.13), com base em pesquisa desenvolvida na periferia da França:

Os docentes franceses dizem que as famílias populares não dão importância à escola. Não é verdade. Eles dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida. Os filhos de classes médias também acreditam que terão um bom emprego com diploma. A diferença é que nos bairros populares, para muitos alunos o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde.

Entre outros trabalhos que se contrapõem às explicações que culpabilizam as vítimas pelo próprio fracasso e buscam uma análise mais ampla do fenômeno, destacam-se os estudos de Collares e Moysés (1996). As autoras fazem uma crítica à medicalização de crianças que apresentam insucesso escolar. Elas ainda desmistificam teorias que eram dadas como explicativas acerca da *não-aprendizagem* das crianças, como o mito da desnutrição.

Ainda sob esse ângulo, Proença (2002) além de traçar o perfil das crianças encaminhadas ao serviço de Psicologia, faz duras críticas à crescente demanda de encaminhamentos como também discute a *culpabilização* da criança que não aprende.

Pode-se perceber que a temática do fracasso escolar ultrapassa questões de ordem puramente metodológica, tornando-se objeto de estudo de várias áreas das ciências humanas, em especial a Psicologia e a Sociologia. Estudos passaram a tentar compreender a escola enquanto representação institucionalizada da comunidade em que está inserida. Tanto Charlot (2002) quanto Lahire (1995) mostram em suas pesquisas que a pobreza e a falta de condições sociais podem ser obstáculos ao processo de escolarização de uma criança, mas não deve ser encarado como justificativa para o fracasso.

Os estudos de Lahire (1995) com crianças na periferia da França buscam explicar as “razões do improvável” sucesso de meninos e meninas cujo perfil assemelhava-se ao de crianças em situações de fracasso escolar, mas ao contrário alcançaram o sucesso e, em alguns casos, obtiveram significativas notas na Avaliação Nacional.

Nessa pesquisa foram realizadas visitas às famílias e foram utilizadas observações para responder questões como: formas familiares de cultura escrita, organização do tempo e relação com a escola nas diferentes configurações familiares.



Foram utilizadas entrevistas para entender a estruturação das referidas famílias, como se desenvolvem as formas de autoridade familiar, os hábitos e a relação pais/crianças/escola.

Para o autor, os pais das crianças de classes mais pobres, enxergam em seus filhos/as uma possibilidade de ser alguém que eles não puderam/conseguiram ser. Acreditam que a escolarização é a única oportunidade que essas crianças têm de superar a condição de excluídas. Mas esses pais se frustram ao ver que seus filhos/as não estão tendo sucesso na alfabetização.

Embora as pesquisas de Charlot e Lahire não abordem o contexto brasileiro, ambos trouxeram importantes contribuições para a ampliação dos estudos referentes ao fracasso escolar entre pesquisadores brasileiros. Charlot por meio de estudos que objetivam compreender a relação com o saber em diferentes sujeitos: crianças, adolescentes etc. E Lahire por investigar o sucesso de crianças de classes populares na escola.

4-Sobre a pesquisa

Esse texto foi construído a partir de um recorte de um estudo realizado em 2009, em uma escola pública estadual de Rolim de Moura, município do interior do estado de Rondônia, que fica a 450 quilômetros da capital, Porto Velho. Com o intuito de compreender à luz de uma perspectiva crítica de educação, as causas das dificuldades no processo de alfabetização por crianças multirrepetentes.

A metodologia adotada foi o estudo de caso, de abordagem qualitativa, que é caracterizado por André (1995/2007) como um estudo descritivo de uma unidade, no qual se busca a profundidade da análise e não sua generalização.

Para seleção dos casos, partimos da escola que apresentou um dos maiores índices de retenção ao final da etapa de alfabetização (29% em 2007) na rede estadual do município de Rolim de Moura. Solicitamos que a coordenadora pedagógica da escola indicasse casos de crianças com várias retenções e, a partir dessas indicações, procedemos a uma análise da pasta individual dos alunos e alunas, selecionando aqueles que se encaixavam nos seguintes critérios: sexo diferente; que repetiram alguma série mais de uma vez e que não fossem portadores de necessidades especiais.

Assim foram selecionados um menino e uma menina. Ambos se encontravam no terceiro ano do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA - e haviam sido reprovados ao final do ano de 2008.

A produção de dados foi realizada utilizando-se análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observações. Foram considerados como documentos, as pastas individuais destes aluno/a, além de seus cadernos e avaliações escolares, os planejamentos e atividades escritas propostas pelas professoras. As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas para recolher informações sobre os casos, tanto do ponto de vista das professoras e demais profissionais envolvidos no processo educacional, bem como com as famílias e as próprias crianças.

5- O que revelam os familiares das crianças sobre o processo de escolarização

Nesta parte do texto serão apresentados e analisados os resultados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os pais e responsáveis dos sujeitos estudados. O menino mora com os avós e a menina com os pais e três irmãos.

A fim de desvelar fatores antes desconsiderados nas pesquisas sobre a temática, diversos estudiosos se voltaram para a realização de investigações que tomam o processo educacional e o contexto em que vivem as crianças como foco de análise. Assim, todos/as os/as envolvidos/as no processo passaram a ser ouvidos, inclusive as crianças e suas famílias procurando-se conhecer o que pensam e sentem

5.1-Ouvindo a família de Maria³⁰⁷

Antes de visitarmos a casa de Maria, realizamos anteriormente dois contatos com a menina, onde conversamos a respeito de suas preferências, seu processo de escolarização e como faríamos para chegar a sua casa. Essa aproximação permitiu colher algumas amostras de escritas da garota e informações acerca de seu processo de escolarização. Ela nunca mudou de escola e não soube informar se fez educação Infantil. Contudo, a aluna soube informar com precisão onde morava, além de desenhar um mapa de sua casa no qual colocou alguns pontos de referência.

Maria mora em uma casa própria de madeira, no mesmo bairro da escola- que fica afastado do centro da cidade- com os pais cuja escolaridade é o ensino fundamental incompleto e mais quatro irmãos: duas meninas (12 e 05 anos) e dois meninos (14 e 02 anos).

O pai estava com os filhos quando visitamos a família e conversava conosco ao mesmo tempo em que assistia televisão. Para responder algumas questões referentes à idade dos filhos e série em que estavam matriculados certificava-se com a filha mais velha. Assim que sua esposa chegou, repassou a ela a responsabilidade de

³⁰⁷ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.



responder nossos questionamentos e continuou assistindo desenhos animados junto com as crianças menores em companhia de Maria que só retirava o olhar da televisão quando solicitada a responder algum questionamento.

A mãe contou que não trabalha fora de casa e que compete a ela cuidar dos serviços domésticos e da vida escolar dos/as filhos/as. Ela organiza as contas e compras da família, que sobrevive com a renda obtida por meio dos serviços autônomos do marido que trabalha como pintor.

Quanto ao percurso escolar de Maria, a mãe afirma não ter preocupações, uma vez que segundo a menina só reprovou uma vez (na verdade, de acordo com a sua ficha escolar foram duas retenções), e afirma que pelo fato da filha não ter feito a pré-escola, sua maior dificuldade é a leitura. Do mesmo modo, contou que todos os filhos já reprovaram, pelo menos uma vez, e demonstrou maiores preocupações com o mais velho. Segundo ela, seu desenvolvimento foi prejudicado devido a uma pneumonia, por isso tem 14 anos e está na quarta série.

Considerando o reordenamento realizado por ocasião da implantação ocorrida em 2007 do Ensino Fundamental de nove anos, a mãe pode ter compreendido que a filha foi aprovada para o 3º ano. Porém, Maria nunca foi promovida por mérito e sim por contingência da organização da escolarização em Ciclos e também pela reorganização da escolarização para nove anos.

No que se refere às tarefas enviadas pela escola para serem feitas em casa, a mãe afirma que Maria não depende muito dela, pois inclusive é a menina que informa quando tem atividade de reforço na escola. A progenitora relata também que o único material escrito disponível na casa é a Bíblia, mas que as crianças de vez em quando aparecem com algum livro que trazem da biblioteca da escola.

Quando questionada sobre como avalia a escola em que seus filhos estudam a mãe respondeu que gosta da escola, mas que ultimamente tem se preocupado com atos de violência entre os alunos no interior da escola: “Eu gostava da escola, mas agora está perigoso, é menino perdendo dedos, é paulada [...]”.

Talvez por não receber queixas relacionadas ao comportamento dos/as filhos/as a concepção de escola e o relacionamento com os/as funcionários/as da instituição não seja atribulado. Não aparecem na fala da mãe queixas relativas ao sistema escolar no qual a filha está inserida, contudo tal relação não é tão tranqüila para os familiares do segundo caso estudado, o de Pedro, cujas informações seguem no próximo item.



5.2-Ouvindo a família de Pedro

Na época do estudo, em 2009, Pedro tinha 13 anos, estava no terceiro ano do Ciclo Básico, nunca avançou de série por mérito, e se encontra nessa etapa devido ao reordenamento do Ensino Fundamental. Não fez Educação Infantil, mudou de colégio duas vezes e possui em seu histórico escolar cinco retenções.

Nosso primeiro contato com Pedro ocorreu na escola e da mesma forma que fizemos com Maria, solicitamos que escrevesse seu endereço e nos desse pontos de referência para que pudéssemos chegar até sua casa. Ele se recusou a escrever ou desenhar, mas foi capaz de nos fornecer o nome da rua, o número da casa, o nome dos avós e explicou-nos exatamente como deveríamos fazer para chegar até sua casa. Informou-nos ainda que sua avó não trabalhava fora do lar e que, portanto, poderíamos ir até sua residência em qualquer momento do dia.

Foram realizadas duas visitas à casa de Pedro. Uma casa de madeira, próxima a escola e com um jardim bem florido. Pedro mora com os avós maternos de 63 e 62 anos. O pai de Pedro se encontra preso e sua mãe faleceu vítima de câncer. Antes de morar com estes avós (maternos), Pedro ficou em um abrigo, pois os responsáveis pelo garoto eram seus avós paternos, que alegaram falta de condições financeiras para assisti-lo, deixando-o sob responsabilidade de uma instituição. Os avós maternos foram avisados e assumiram a guarda do garoto.

Tanto o avô quanto a avó são analfabetos. A renda familiar se baseia na aposentadoria do avô. Ele nos informou que o neto recebia o benefício do governo Federal distribuído para as famílias carentes que têm crianças estudando, “bolsa família”, que foi cortado e ele não soube explicar o porquê.

A perda dos pais, as dificuldades do garoto na escola e, mais recentemente, a prescrição de remédios controlados fazem com que a relação dos avós com Pedro seja de super-proteção. Esse aspecto torna-se evidente quando a avó afirma que não o deixa ajudar nas tarefas porque ele não faz como ela gostaria, ou quando diz que “[...] se eu não cuida quando vou ver ele vai pra escola sem lápis.” (Caderno de Campo 09/04/2009)

No que se refere ao processo de escolarização, a avó atribui a dificuldade do neto a problemas relacionados ao parto. Afirma que a demora ao nascer, ocasionou algum distúrbio, que já foi diagnosticado e o impossibilita de aprender, resultando na necessidade de acompanhamento profissional e na solicitação ao poder público de aposentadoria do neto por invalidez.



A relação dos familiares do menino com a escola, enunciada durante as visitas, parece ser uma relação de submissão. Não há críticas ostensivas à instituição, mas à postura de uma professora a qual, segundo a avó, recomendou que ela retirasse o menino da escola, pois não teria condições de aprender. “Eu não revidei porque nem posso arranjar confusão com a escola, por causa da papelada da aposentadoria do Pedro, mas se fosse uma mãe brava ia ter briga!” (Caderno de Campo, 09/04/2009)

Os avós valorizam a aprendizagem da leitura e também atribuem valor à escolarização, embora não possam contribuir de maneira efetiva para a aprendizagem do menino. Na percepção da avó, o que o neto precisa é de uma atenção individualizada e especializada, “[...] já que é muita criança pra professora dar conta”, (Caderno de Campo 09/04/2009).

Os únicos materiais escritos que a criança tem acesso são os livros didáticos que ele traz da escola, pois mesmo a avó tendo uma Bíblia, ela não deixa o neto mexer. Como não sabem ler e/ou escrever, tudo o que vão comprar guardam na memória. Quem cuida e lê as correspondências é a neta do casal que os visita com frequência.

6-Considerações Finais

De acordo com os dados obtidos, pode-se constatar, por intermédio das poucas oportunidades que tivemos de estar com as crianças, que elas sabem várias coisas sobre sua vida e também sobre a leitura e a escrita. Entretanto, estão confusas, inseguras, amedrontadas e desacreditadas de suas próprias capacidades pelas várias situações de fracasso já vivenciadas.

A visão idealizada de família que permeia o imaginário coletivo no interior da escola impede que as profissionais da escola considerem a realidade em que vivem as crianças que atendem. Maria, por exemplo, conta com uma família estruturada dentro dos padrões convencionais: pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto. Família que prioriza a escolarização, pois os filhos frequentam a escola regularmente, inclusive o reforço. A mãe permanece em casa e toma conta dos filhos. Contudo, a barreira invisível, mas real que existe na instituição, faz com que a única informação dada pela escola referente a menina, é que ela não obteve sucesso em nenhum ano de sua escolarização.

Em relação a Pedro, o insucesso do garoto decorrente das inúmeras reprovações tem causado enorme sofrimento para os avós. Para eles, aceitar que o neto tem realmente um problema tornou-se a melhor saída. Apesar de ter se convencido da “doença” do neto, ainda assim a avó não desiste de apostar em sua capacidade de



aprender a ler, pois deixa claro que o que falta ao menino é a intervenção mais específica de uma professora que atenda às necessidades dele.

Na dinâmica da escola, tanto Pedro, com cinco reprovações, quanto Maria com duas, ambos com trajetórias escolares diferentes, são “classificados” da mesma forma e recebem o mesmo parecer na instituição em que estudam: trata-se de crianças desmotivadas e que não sentem necessidade de aprender a ler.

A escola em alguns momentos apresenta um discurso contraditório, quando aponta que a causa da não aprendizagem do menino seja a falta de estrutura familiar, mas o que dizer então da menina que possui o modelo familiar “ideal”: pai trabalhando, mãe em casa cuidando dos irmãos.

Há que se pensar no fracasso escolar como um desafio não só para pesquisadores/as e estudiosos/as da área, mas para a sociedade em geral, pois enquanto houver em nossas escolas concepções carregadas de estigmas e preconceitos, não haverá mudanças efetivas na instituição, o que resultará em crianças incluídas no processo escolar, mas excluídas da democratização do saber, função primeira da escola.

7-Referências

André, M.E.D.A. (2007) *Etnografia da prática escolar*. 13 ed. Campinas-SP: Papirus, 128 p.

Azevedo, C. (2004) Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças e adolescentes: Conquistas de ampliação do sistema de ensino e privação da qualidade de aprendizagem. In: *A questão social do novo milênio*, 14p. Recuperado em 18 de janeiro de 2009 de <http://www.fieo.br/v2/o_unifieo_pos/cleomar_azevedo.pdf>

Charlot, B. (2002) *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Recuperado em 05 de dezembro de 2008 de http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_especial/03_conf_charlo.pdf>

Collares. C. A. L. & Moysés. M. A. A. (1996) *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez..

Connell, R.W. (1995) Pobreza e Educação. In: Gentili. P. (Org) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes..

Lahire, B. (1995) *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino



fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Recuperado em 20 de setembro de 2010 de <www.senado.gov.br>

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In. *Coleção Proinfantil – Legislação*. Brasília: MEC/SEB/SED, 2006.

Proença, M. (2002) Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica. In: Oliveira, M.K.; Souza, D.T.R. E Rego, T.C. (Orgs.) *Psicologia Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Souza, F.L.F. (2008) *O atendimento psicológico à queixa escolar no contexto da alfabetização em Rolim de Moura-RO*. In: XVII SEMINÁRIO FINAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIR- SEFIC/PIBIC, 2008, Porto Velho: **Anais** Porto Velho.

Torres, R.M. (2004) Repetência escolar: Falha do aluno ou falha do sistema? In: Gil, C.H. & Marchesi, A. (Orgs.) *Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural*, Porto Alegre: Artmed.



O GENOMA INTERATIVO: PIAGET E A BIOLOGIA DO SÉCULO XXI

Paulo Candido de Oliveira Filho (USP) - paulo.candido@gmail.com

Lino de Macedo (USP) - limacedo44@gmail.com

Introdução

Talvez como introdução caiba admitir que o título desta comunicação é enganoso. Não temos neste momento qualquer garantia de que seja possível defender a expressão “Genoma Interativo” de um ataque epistemológico minimamente organizado. Podemos intuir, podemos supor, que a expressão se mostrará produtiva ao final do percurso, mas dificilmente ela se sustentará em mais que uma esperança de sentido ao final desta apresentação, que nada mais é que o início do percurso. Mais ainda que nosso olhar, parcial necessariamente, não leva ao relato do psicólogo nem do biólogo, mas sim ao de um estudante que se quer atento, de um colecionador de dúvidas se desejarmos, tentando extrair um sentido, talvez epifenomênico, de fontes dispares e por vezes contraditórias.

É quase consenso considerar que Piaget estudou a construção do conhecimento no ser humano. Como acontece com qualquer generalização didática, o verdadeiro sentido da obra de Piaget é muito mais complexo e sutil, envolvendo interações entre a Biologia, a Filosofia, a Lógica, a Matemática e, quase que lateralmente, quase que apenas como suporte empírico, a Psicologia. Em uma primeira aproximação, ainda também simples e didática, poderíamos dizer que Piaget estudou as condições necessárias para a construção do conhecimento em qualquer organismo vivo. Esta definição tem a vantagem de ao menos nos eximir de um erro bastante comum entre psicólogos e pedagogos, mesmo entre aqueles que se dedicam ao estudo de Piaget, ignorar ou desprezar os trabalhos “biológicos” de Piaget. Ora, uma das premissas que anima este trabalho é que sequer existe um suposto “Piaget biólogo” apartado e isolado de um “Piaget filósofo” e de um “Piaget psicólogo” e que essa leitura fragmentada da obra piagetiana foi e é um dos grandes entraves ao entendimento de tal obra.



Em uma de suas últimas grandes obras, considerada por alguns o resumo mesmo dos 60 anos anteriores de trabalho do cientista suíço, “A Equilibração das Estruturas Cognitivas” (PIAGET 1975/1976), Piaget escreve

A ideia central é que este [o conhecimento] não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas (p. 7)

Tendo um dia retirado da Biologia dois conceitos básicos de sua teoria, a assimilação e a acomodação, Piaget mostra nessa obra como o jogo de equilíbrio entre estas duas forças acaba levando à construção das estruturas cognitivas do sujeito. O uso do neologismo “equilibração” indica exatamente este jogo, esta tensão, um equilíbrio que além de ser dinâmico e instável tende sempre a uma estrutura de complexidade maior, donde a complementação posterior da equilibração pelo adjetivo “majorante”. No processo eternamente instável de assimilação e acomodação a estrutura cognitiva tende a se complicar e a complicar seu entendimento do ambiente e, neste complicar, adquirir poderes de análise e síntese das relações entre os objetos e entre si e os objetos cada vez maiores.

Não nos parece de forma alguma casual que, ao mesmo tempo em que escrevia o texto que de alguma forma coroa sua obra epistemológica, Piaget se dedicasse também ao texto que melhor sintetiza sua visão dos mecanismos da Evolução, “Comportamento, Motriz da Evolução” (PIAGET 1976/1977).

Quase dez anos antes Piaget havia publicado “Biologia e Conhecimento” (PIAGET 1967/1973), expondo pela primeira vez sua visão da integração necessária entre a biologia e a psicologia e, especialmente, entre o genótipo e o meio, sugerindo a ideia de uma terceira via entre o lamarckismo e o neodarwinismo.

Piaget retoma o tema no pequeno volume chamado “Adaptação Vital” (PIAGET 1973/1978) para tanto rebater as acusações de “lamarckismo” contra a obra anterior quanto para detalhar os mecanismos de interação entre os genes e o meio:

Mas antes de deixar ao leitor a tarefa de julgar estas tentativas de interpretação, gostaria de fazer uma observação quanto a suas relações com o que sustentamos em



nossa obra anterior, *Biologia e Conhecimento*. A vários de nossos colegas as teses ali expostas pareceram mais ou menos manchadas de lamarckismo, pois insistíamos na improbabilidade de se conceder ao genoma poderes sintéticos mais amplos e melhor organizados sem que as múltiplas regulações em jogo o informassem por sua vez dos êxitos e fracassos dessas construções endógenas. (página 5)

Assim, pois, esperamos que o presente ensaio, que apresenta um modelo possível para a substituição do exógeno pelo endógeno, pareça mais aceitável em um autor que combateu infatigavelmente o empirismo no terreno epistemológico e, portanto, o lamarckismo puro no terreno biológico (página 6)

Mas será no já citado “Comportamento, Motriz da Evolução” (PIAGET 1976/1977) que Piaget vai expor de forma mais completa suas objeções ao consenso biológico da época e suas ideias sobre os mecanismos da Evolução. A exposição que segue se baseia principalmente nesta obra.

Objetivos

Antes porém podemos declarar nossos objetivos, partindo daqueles mais insensatos, mais ideais, aqueles que esperamos ver cumpridos antes de morrer, e ir reduzindo aos poucos o escopo até chegarmos ao pequeno e modesto objetivo deste texto.

O sentido amplo deste trabalho, que retorna ao que se convencionou chamar de “Piaget biólogo” é recuperar o sentido da obra de Piaget para o século XXI – uma obra que hoje é descartada e atacada sem ser lida ou entendida. Assim, este recuperar precisa ao mesmo tempo esclarecer e reafirmar. Esclarecer a sociedade, esclarecer a escola, esclarecer nossos colegas pedagogos sobre o significado da obra de Piaget e a importância de suas descobertas para a Educação. Ainda que, com Piaget, não nos importemos demasiadamente com o que a Escola entende ou deixa de entender, acreditando que eventualmente uma acomodação das estruturas burocráticas e institucionais permitirá a assimilação de tais descobertas.

Em um sentido mais restrito a este programa de pesquisa, nossa intenção é demonstrar como as ideias de Piaget sobre a evolução das espécies e a seleção natural



anteciparam uma série de achados da Biologia desde a última década do século passado, achados que modificaram de forma decisiva o entendimento corrente sobre como se deu a evolução da vida no planeta. Isto inevitavelmente acabará nos levando a examinar como, em Piaget, a biologia e a epistemologia se encaixam em um todo coerente e coeso.

Cabe ainda um último fechamento de foco, que nos leve ao modesto objetivo deste texto particular. Aqui queremos comparar brevemente as ideias de Piaget sobre a Evolução com a visão ortodoxa e ainda corrente da Biologia e, ao examinar lado a lado tais propostas, tentar caracterizar como o ponto de vista de Piaget engloba e aumenta o neodarwinismo. Mencionamos também alguns resultados surpreendentes obtidos em pesquisas algo recentes sobre a transmissão de caracteres aprendidos, resultados que por si só justificariam algum interesse neste estudo que nos propomos a realizar. Por fim, concluímos com exposição do caminho a seguir em direção a uma visão interativa do processo evolutivo e com algumas considerações sobre as consequências e a importância de se subtrair ao genoma seu caráter finalista e inatista.

A Síntese Moderna

Theodosius Dobzhansky, um dos maiores biólogos do século 20, uma vez disse “Nada na Biologia faz sentido exceto à luz da Evolução” (DOBZHANSKY, 1973). Esta afirmação pode ser estendida sem reparos a todos os campos do conhecimento derivados da Biologia, incluindo aí toda a Psicologia e sem dúvida alguma toda a teoria piagetiana. Afinal, a teoria de Piaget nada mais faz que estabelecer as bases biológicas do conhecimento. Não é então nada espantoso que Piaget dialogasse intensamente com a Biologia de sua época e, especialmente, com a teoria da Evolução.

Para entender melhor as críticas de Piaget ao neodarwinismo vamos primeiro expor brevemente as principais teses ali encontradas.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX consolidou-se na Biologia um consenso científico unificando as ideias de Darwin e as descobertas da genética, no que veio a ser conhecido como a Síntese Moderna, a partir do título de um livro do grande biólogo Julian Huxley (HUXLEY, 1942). A síntese envolveu descobertas da genética, da genética de populações, da matemática, da história natural, da taxonomia e da

paleontologia, abarcando desde o papel dos genes na transmissão de caracteres até a explicação da evidência fóssil.

As ideias principais que emergiram da Síntese são conhecidas coletivamente como a Teoria Sintética e representam até os dias de hoje a base da biologia evolutiva, tanto daquela que é ensinada quando daquela que é praticada e foi a este conjunto de proposições que Piaget designou “ortodoxia neodarwinista”. Em resumo, a Teoria Sintética da Evolução diz o seguinte³⁰⁸:

18) As características físicas observáveis(o fenótipo) são diferentes do genótipo (conjunto de genes de um indivíduo). As diferenças fenotípicas entre organismos individuais se devem a diferenças genéticas e a efeitos diretos do meio.

19) Os efeitos do meio sobre o fenótipo de um organismo não afetam os genes transmitidos pelo organismo a seus descendentes. Ou seja, características adquiridas não são herdadas. O meio pode, entretanto, afetar a expressão dos genes de um organismo.

20) As variações hereditárias se baseiam nos genes, que retém sua identidade enquanto passam de uma geração para outra. Genes não se misturam com outros genes.

21) Genes sofrem mutação, em geral numa frequência bastante baixa, gerando formas alternativas (alelos). O efeito dessas mutações pode ser indetectável a extremo. A recombinação entre alelos do mesmo loci pode amplificar o efeito das mutações.

22) Fatores ambientais (tais como produtos químicos ou radiação) podem afetar a frequência de mutação, mas tais fatores de forma alguma garantem mutações que seriam favoráveis ao organismo.

23) A evolução é um processo populacional: ela afeta as proporções de indivíduos com diferentes genótipos dentro de uma população. Ao longo do tempo a proporção de um genótipo pode aumentar gradualmente e eventualmente substituir totalmente o genótipo alternativo. Isto pode acontecer tanto em determinadas populações quanto afetar toda uma espécie.

³⁰⁸

No intuito de melhor caracterizar a teoria “ortodoxa”, nós optamos por retirar suas definições de um dos livros didáticos mais utilizados em cursos de pós-graduação sobre Evolução, *Evolutionary Biology* (FUTUYMA, 1998). A lista é uma adaptação da lista apresentada aparece nas páginas 26 e 27 daquele texto. A tradução é nossa.



24) A mutação sozinha é insuficiente para modificar o genótipo de toda uma população. Tais modificações são causadas por dois outros fenômenos, flutuações aleatórias na proporção de um genótipo (“derivação genética aleatória”) e ou flutuações não aleatórias devidas à superioridade de um genótipo quanto à sobrevivência ou à capacidade de reprodução em relação aos genótipos alternativos (seleção natural).

25) Em determinadas circunstâncias mesmo uma pequena pressão da seleção natural pode gerar grandes mudanças evolutivas em um intervalo de tempo relativamente curto. Diferenças muito pequenas entre dois organismos podem resultar em pequenas diferenças na sobrevivência ou na capacidade de reprodução. A seleção natural assim poderia explicar pequenas diferenças entre espécies e o aparecimento de novas características.

26) A seleção pode alterar uma população para além de sua faixa de variação original pelo aumento na proporção de alelos alternativos.

27) As populações naturais são geneticamente variáveis.

28) Populações de uma mesma espécie em regiões geográficas diferentes diferem em características genéticas.

29) É possível demonstrar que a maior parte das diferenças entre espécies diferentes e entre populações diferentes de uma mesma espécie se deve a diferenças genéticas, localizadas principalmente em fatores poligênicos. Esta descoberta sustenta a hipótese de que a especiação ocorre em pequenos passos e não através de mutações com grande efeito fenotípico.

30) A seleção natural continua ocorrendo nas populações atuais.

31) As diferenças entre populações geograficamente dispersas de uma mesma espécie são frequentemente adaptativas, pois estão muitas vezes correlacionadas com fatores ambientais relevantes.

32) O que determina a separação entre espécies são diferenças genéticas e não diferenças fenotípicas. Uma espécie é um grupo de indivíduos capazes de se reproduzir entre si. Não há troca genética entre espécies diferentes.

33) Mas há uma escala contínua de diferenciação entre populações, tanto em termos fenotípicos quanto no que diz respeito ao isolamento reprodutivo, indo desde populações quase idênticas até espécies completamente diferentes. Esta observação corrobora a ideia de que uma espécie ancestral se diferencia em duas por acumulação gradual de pequenas diferenças e não em um salto mutacional único.

34) A especiação em geral ocorre pela diferenciação genética de



populações separadas geograficamente. A separação evita que as pequenas mudanças genéticas se percam pelo cruzamento entre indivíduos com genótipos diferentes.

35) Há inúmeras gradações nas características fenotípicas de espécies do mesmo gênero, de gêneros diferentes, de famílias diferentes, etc. Isto corrobora novamente a ideia de que as famílias, ordem, classes etc aparecem através do acúmulo de pequenas mudanças e não em uma grande salto.

36) Apesar de incompleta, a evidência fóssil também apresenta exemplos de gradação entre supostos organismos ancestrais e descendentes muito diferentes. Isto novamente suporta a ideia de que a evolução de grandes diferenças se dá através de inúmeros pequenos passos.

37) Assim, todas as observações da evidência fóssil são consistentes com os princípios de mudança evolucionária apresentados acima. Não há então necessidade de invocar hipóteses não-Darwinistas tais como mecanismos Lamarckistas, evolução ortogenética, vitalismo ou o aparecimento abrupto de grandes mutações.

Os vinte pontos acima representam, até hoje, a visão ortodoxa da teoria moderna da evolução. Veremos que a crítica piagetiana vai se concentrar em alguns pontos desta estrutura, especialmente o segundo (efeitos do fenótipo sobre o genótipo), de alguma forma o quinto (a direção do efeito dos fatores ambientais sobre as mutações) e, por consequência, o último.

Piaget: o comportamento como motor da evolução

Não temos espaço nesta breve apresentação para uma exposição detalhada de todos os argumentos que Piaget alinha para defender o papel central do comportamento na evolução das espécies e especialmente para examinar todas as descobertas recentes da Biologia que corroboram a visão exposta sucessivamente em “Biologia e Conhecimento”, “Adaptação Vital” e “Comportamento, Motriz da Evolução”. Este trabalho será feito em outro momento.

Nos propomos aqui a apresentar um breve apanhado das ideias expostas na última obra mencionada para a seguir explorar um estudo recente que exemplifica de forma quase dramática a aproximação da Biologia recente com princípios que Piaget já havia deduzido há mais de 40 anos.

Em “Comportamento, Motriz da Evolução” Piaget examina uma série de propostas descartadas pela Teoria Sintética da Evolução tal como resumida acima e tal como defendida pelos principais neodarwinistas de sua época (ver HUXLEY 1943, MAYR 1982 e MAYR 1980).

Em capítulos sucessivos, Piaget trata das ideias de Lamarck, da seleção orgânica (o “efeito Baldwin”³⁰⁹), das descobertas da etologia sobre o papel do comportamento na evolução, da assimilação genética demonstrada por Waddington (posteriormente assimilada à Teoria Sintética sob o guarda-chuva da canalização) e das ideias de Weiss sobre a hierarquia dos sistemas para, a seguir, apresentar uma visão coerente da influência do comportamento aprendido sobre o genótipo e sobre a evolução das espécies.

Ao retomar e examinar cuidadosamente ideias descartadas pela ortodoxia, ao explorar os limites da Biologia corrente de sua época, Piaget não busca afrontar o *establishment* científico mas sim fazer ciência na sua mais pura concepção. Ele vai tentar determinar para além do discurso fácil da unanimidade quais elementos daquelas teorias desacreditadas pela ciência oficial podem ser úteis para uma construção alternativa, sempre baseando sua decisão na análise racional à luz dos fatos observáveis e de experimentos reproduzíveis.

Tome-se Lamarck, cuja teoria por um lado apresenta *insights* muito interessantes sobre a relação entre o comportamento e a formação dos órgãos mas peca em considerar o comportamento um fenômeno unicamente externo, determinado exclusivamente pelo meio. Como diz Piaget. “Estas dificuldades [em definir as causas do surgimento de um comportamento] provêm inteiramente da sua interpretação empírica do comportamento, concebido apenas como determinado pelo meio, sem fatores endógenos que fossem homogêneos com os de organização” (PIAGET, 1976/1977, p. 29).

309

A ideia que ficou conhecida como “efeito Baldwin” poderia ser chamada “efeito Baldwin-Morgan-Osborne, tendo sido apresentada quase que simultaneamente e de forma independente pelos biólogos James Mark Baldwin, Conway Lloyd Morgan e Henry Fairfield Osborne em 1895 e 1896 (DEPEW, 2003/2007)

Baldwin, que era também psicólogo, “procura completar (mas não contradizer) o darwinismo através da noção de 'seleção funcional' e sobretudo 'orgânica’”. (PIAGET, 1976/1977, p. 34). Em uma leitura contemporânea, o “efeito Baldwin” propõe que em determinadas condições os comportamentos aprendidos afetam a direção e a velocidade da evolução por seleção natural. Uma herança cultural através de um número indeterminado de gerações criaria um espaço no qual seria possível que o comportamento aprendido se convertesse em adaptações genéticas (DEPEW, 2007, p.3). Piaget, comentando os textos de Baldwin em 1974, observa que Baldwin falha em ligar a nova acomodação representada por um comportamento inédito provocado por mudanças no meio a modificações correspondentes no meio interior e é insuficiente para explicar o processo de fenocópia³¹⁰ (PIAGET 1976/1977, p. 38/39).

O efeito Baldwin tem sido objeto de controvérsias desde sua proposição, sendo sucessivamente descartado e revivido inúmeras vezes ao longo do último século (para uma história mais completa desta ideia, ver DEPEW & WEBER, 2003/2007).

Em um artigo de 1953, C. H. Waddington (WADDINGTON, 1953) relata um caso de assimilação genética em uma população da mosca de fruta *Drosophila megalogaster*. Pupas submetidas a altas temperaturas durante quatro horas desenvolveram uma quebra na veia transversal posterior. Após algumas gerações, o efeito fenotípico começou a surgir em indivíduos não submetidos às altas temperaturas durante o desenvolvimento. Depois disto o fenótipo se fixou em algumas linhagens e apareceu de forma consistente em indivíduos que se desenvolveram a temperaturas normais e mesmo em temperaturas abaixo do normal. Piaget observa que a explicação para o fenômeno de assimilação genética, incorporado à teoria através da canalização genética (tendência do genótipo a estabilizar o fenótipo dentro de determinada faixa de variação), exige que o genótipo contenha já genes alelos para as alternativas assimiladas (PIAGET, 1976/1977, p. 61-74). Mas é importante reter o fato de que este processo já mostra de forma conclusiva a influência direta do meio externo e da epigênese sobre o genoma.

³¹⁰ Fenocópia é o processo através do qual uma característica que aparece inicialmente apenas no fenótipo de indivíduos de uma espécie acaba, ao longo de gerações, por se fixar no (ou ser “copiada” pelo) genótipo.



Piaget examina a seguir as ideias de Paul Weiss (PIAGET, 1976/1977, p. 75-89), especialmente a visão do genótipo como uma parte integrante de uma estrutura maior que começa nos genes, passa pelo sistema epigenético que comanda o desenvolvimento e termina no próprio ambiente em que o organismo se desenvolve. O acréscimo fundamental aqui é a visão do organismo como “sistema”, composto de partes em constante interação entre si e entre si e o todo. Diz Piaget:

Compreendemos agora o que significa a origem de um carácter inato na perspectiva de P. Weiss: ela não está contida em certos genes por si sós, mas consiste num processo que, começando neles, engloba ainda um sector determinado da epigênese com o qual os genes estão em interação e apresenta no seu trajeto uma certa unidade que o distingue dos outros, com os quais pode aliás se combinar. (PIAGET, 1976/1977, p. 87)

A ideia central aqui é, vale repetir, a criação de novidades genéticas pela interação entre diversos subsistemas de um sistema maior, este último englobando desde o genoma até o ambiente que contém o indivíduo. Mais ainda:

Sucessos tão surpreendentes como os dos instintos e da inteligência só podem ser explicados de duas maneiras, se se rejeitar a generalidade das origens aleatórias canalizadas apenas pela seleção-sobrevivência (hipótese que desvalorizaria o próprio conhecimento científico): um constante adivinhar profético da parte de genômios chamados a prever a adequação dos seus produtos aos mais diferenciados meios, ou interações entre as diversas etapas da organização, e trata-se agora de saber em que é que essas interações podem consistir no caso dos comportamentos mais simples. (PIAGET, 1976/1977, p. 88-89)

Ao final da obra aqui examinada Piaget constrói uma visão interativa do processo evolutivo, assentada no papel fundador do comportamento dos organismos como fonte de inovações. O comportamento agrega três características que o habilitam a este papel: sua finalidade, suas adequações especializadas e o papel particular das seleções exercidas pelo meio interno (intermediário entre o meio exterior e a orientação de novas variações).



Sobre a finalidade, Piaget já havia definido nas primeiras linhas desta obra o comportamento como “o conjunto das ações que os organismos exercem sobre o meio exterior para modificarem os seus estados ou para transformarem a sua própria situação, em relação a esse meio”. Condutas sensório-motoras, por exemplo, são comportamentos. Também o são as condutas interiores, como as operações mentais. Mas a respiração (que modifica a atmosfera) ou as contrações musculares não são comportamentos, pois carecem da finalidade explícita e da intencionalidade implícita na definição dada.

Na conclusão, a finalidade é um dos elementos incorporados ao papel do comportamento no processo evolutivo:

[...] sendo o comportamento uma ação exercida *sobre o meio* e visando desde a sua ativação atingir um resultado exterior, ele não pode ser assimilado a uma mutação qualquer, que se produza com toda a independência em relação ao ambiente, que este aceitará ou rejeitará tardiamente tendo em vista os resultados não previstos no programa.(PIAGET, 1976/1977, p. 167)

Segue que um comportamento exige informações detalhadas sobre o meio onde ele vai se dar, não podendo (a menos que retornemos à mais simples leitura empiricista de Lamarck) ser gerado aleatoriamente. Pense-se aqui nos instintos.

O comportamento também conduz a adaptações por adequação:

Donde o segundo aspecto do caráter intrínseco das adaptações do comportamento: é conduzir a um “*saivor-faire*” isomorfo a um sistema cognitivo. [...] a adaptação por adequação seleciona os ensaios ou ações em função de seu sucesso, sendo esse sucesso relativo às finalidades perseguidas. Ora, embora estas resultem sempre em conservações e sobrevivências, são além disso ricas em acomodações particulares e sobretudo cheias de adiantamentos possíveis. (PIAGET, 1976/1977, p. 168)

Cabe destacar a analogia que liga o comportamento e por extensão o processo evolutivo, ao sistema cognitivo, analogia a qual já mencionamos logo na introdução.



Por fim, há o aspecto relativo ao meio interior:

Para explicar sem ações diretas lamarckianas a ligação entre as condutas específicas ou instintos e as particularidades dos meios sobre os quais agem, podemos recorrer a duas hipóteses: uma é que os comportamentos “elementares” se adquiram no plano fenotípico, e que o meio interior modificado por eles selecione depois as variações dos genes até à produção endógena de uma fenocópia que reconstrua as ações em função desse novo quadro; a outra é que os instintos complexos procedam de uma combinação de genes que compõe entre eles essas condutas “elementares”, ultrapassando-os depois através de reforços completivos, o que supõe igualmente uma ação seletiva do meio epigenético. (PIAGET, 1976/1977, p. 168-169)

Piaget conclui, ainda que “a título especulativo”, que a evolução se apresenta de duas formas, a forma variativa (aquela proposta na Síntese Moderna) e a organizadora, conduzida pelo comportamento e ligada à totalidade do sistema:

De fato, se admitirmos esse “dualismo” entre as ações, aliás complementares, de uma dinâmica global e de subconjuntos de “unidades discretas”, parece difícil fugir a duas consequências que provêm logicamente (embora, infelizmente, apenas a título especulativo) de uma evolução organizadora, além da variativa, e do papel motor desempenhado pelo comportamento no seio da primeira. (PIAGET, 1976/1977, p. 177)

Observe-se que na própria conclusão Piaget deixa claro que aceita plenamente a evolução clássica nos moldes neodarwinista e apenas acrescenta a necessidade de uma evolução organizadora, agindo em um patamar diferente, para explicar as insuficiências da primeira.

Se saltarmos agora mais de 30 anos, podemos examinar rapidamente um artigo que corrobora algumas das ideias de Piaget. Em “Transgenerational Rescue of a Genetic Defect in Long-Term Potentiation and Memory Formation by Juvenile Enrichment” (JUNKO, A. A.; FEIG, L. A, 2009) os pesquisadores demonstram a transmissão transgeracional dos efeitos de comportamentos aprendidos. Em uma experiência com camundongos, descendentes de animais expostos a ambientes enriquecidos na adolescência apresentaram os mesmos efeitos sobre a memória *sem terem sido expostos*



aos mesmos ambientes. A transmissão ocorre na embriogênese (pois mesmo descendentes criados por mães substitutas, estas não expostas àqueles ambientes, apresentam o mesmo efeito). Se tal fenômeno ocorrer nos seres humanos, a memória na adolescência seria influenciada pelas experiências da mãe quando jovem. Não vamos examinar aqui os detalhes e as consequências deste artigo, apenas o mencionamos como um dos pontos de partida para explorações futuras.

Conclusão

Como conclusão gostaríamos de inicialmente retomar a introdução. Parece-nos claro que há valor no confronto das hipóteses de Piaget sobre a Evolução com a Síntese Moderna. Neste trabalho, talvez não mais que uma declaração de intenções, apenas esboçamos este confronto, que precisa agora ser acrescido das inúmeras comprovações fornecidas pela própria Biologia, pela Psicologia do Desenvolvimento, pela Psicologia Evolutiva, pela Neurologia e pela Etologia. Sabemos que estas comprovações vem se acumulando nos últimos anos, nosso próximo passo será reuni-las em um todo coerente.

Esperamos também que tenha ficado evidente a continuidade estrutural da teoria piagetiana. Os processos e estruturas que sustentam a evolução das espécies são, nas palavras de Piaget, análogos àqueles que sustentam a construção do conhecimento, podendo os processos de construção de conhecimento também ser dispostos ao longo de um contínuo na escala biológica.

Em um Congresso de Psicologia Escolar e Educacional nos parece que caberia, como conclusão, explorar um pouco o sentido do que foi dito acima na direção da escola e da educação.

Nosso objetivo principal, não neste texto mas de forma mais global, é resgatar a teoria de Piaget para o século XXI. Isto nos parece tanto importante quanto oportuno. Importante porque acreditamos que Piaget desenvolveu a mais completa teoria sobre a construção de conhecimento que temos, uma teoria que estabelece as bases biológicas do conhecer e nos informa tanto sobre as estruturas quanto sobre os processos envolvidos na construção do conhecimento. Oportuno em um momento em que se enfrentam ataques desinformados contra um “construtivismo” genérico que ameaçam



fazer regredir todos os avanços pedagógicos descobertos pela Psicologia nos últimos cem anos.

Se escolhermos iniciar este caminho muito próximos da Biologia não foi por acaso – a retomada dessas ideias biológicas de Piaget visa um fim específico: discutir a natureza fundamentalmente interativa do aprender (e por extensão, necessariamente, do ensinar), natureza já estabelecida lá nos processos biológicos. Desta forma esperamos colaborar na desconstrução tanto de ideias inatistas (e muitas vezes mesmo racistas) baseadas em uma leitura simplista genética evolutiva quanto de ideias empiristas que animam os defensores de uma lendária escola tradicional, no mais das vezes nada mais que aquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária”.

Não esperamos ter comprovado aqui a validade das teorias de Piaget sobre a Evolução, apenas iniciado um caminho que agora nos levará a examinar como cada ponto levantado aqui e outros, à luz dos conhecimentos adquiridos pela Biologia, pela Etologia e pela Psicologia nos últimos 40 anos, em um trabalho que se apresenta tanto como uma empresa retrospectiva e arqueológica quanto como uma oportunidade de prospecção de novos caminhos e de busca de novas perspectivas para ideias talvez injustamente esquecidas.

Bibliografia

ARAI, J. A.; LI, S.; HARTLEY, D. M.; FEIG, L. A. Transgenerational Rescue of a Genetic Defect in Long-Term Potentiation and Memory Formation by Juvenile Enrichment. *The Journal of Neuroscience*, February 4 2009 – 29(5); 1496-1502.

DEPEW, D.J. & WEBER, B.H. [2003] (2007) *Evolution and Learning: The Baldwin Effect Reconsidered*. Cambridge: MIT Press.

DEPEW, D. J. [2003] (2007) Baldwin and His Many Effects in DEPEW, D.J. And WEBER, B.H. [2003] (2007) *Evolution and Learning: The Baldwin Effect Reconsidered*. Cambridge: MIT Press.

DOBZHANSKY, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *American Biology Teacher* 35, 125-129.



FUTUYAMA, D. J. (1998) *Evolutionary Biology*. Sunderland: Sinauer Associates Inc.

HUXLEY, J. S. (1942). *Evolution: the modern synthesis*. London: Allen & Unwin.

MAYR, E.; Provine W.B. (orgs) (1980) *The Evolutionary Synthesis: Perspectives on the Unification of Biology*. Cambridge: Harvard Press University.

MAYR, E. (1982) *The Growth of Biological Thought: Diversity, Evolution and Inheritance*. Cambridge: Harvard Press University.

PIAGET, J. [1967] (1973). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

PIAGET, J. [1973] (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo XXI de España.

PIAGET, J. [1975] (1976). *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. [1976] (1977). *Comportamento, Motriz da Evolução*. Porto: RES Editora .

WADDINGTON, C. H. Genetic Assimilation of an Acquired Character. *Evolution*, Vol. 7, n. 2 (Junho, 1953), pp. 118-126.



O GRUPO FOCAL EM PESQUISA QUALITATIVA EM CONTEXTO ESCOLAR/EDUCACIONAL NA CIDADE DE MANAUS

Herbert Santana Garcia Oliveira³¹¹ UFAM

Iolete Ribeiro da Silva³¹² UFAM

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre o uso do Grupo Focal (GF) em pesquisa qualitativa no campo da Psicologia Escolar/Educacional. Estas análises foram elaboradas com base em pesquisa realizada em uma comunidade escolar, da cidade de Manaus, tendo como abordagem teórica a perspectiva sociocultural construtivista da Psicologia.

A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede municipal de ensino. Localizada na Zona Leste da cidade de Manaus, num bairro com população de aproximadamente 300.000 habitantes (IBGE, 2000). Foi verificado que a maioria das famílias dessa população possui baixa renda, tempo de escolarização pequeno e pouco acesso a serviços de saúde pública. Esta região tem índices de violência elevados, condições de saneamento urbano e transporte coletivo que não atendem a grande demanda da população.

A escola foi construída em um prédio adaptado, onde funcionava um galpão de uma empresa. A escola possui um histórico de relação com a comunidade, marcada com conflitos de interesses políticos por questões de conquista de votos em época eleitoral e de práticas assistencialistas de tais políticos. A escola atende alunos da educação básica, do 1º ano até ao 5º ano (chamada anteriormente de 4ª série). Atende também alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

São apresentados parte dos dados, construídos por meio de GF. O uso do GF possibilitou ouvir vozes coletivas dos participantes, além de produzir informações sobre a dinâmica de uso dos espaços da escola e de ter se constituído em instrumento

³¹¹ Discente do curso de pós-graduação em Psicologia, da Faculdade de Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: hsgol@hotmail.com

³¹² Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília e docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: ioletesilva@hotmail.com Pesquisa financiada pelo CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa.



complementar aos demais procedimentos utilizados – entrevista individual semi-estruturada e observação participante.

Trabalhar métodos envolvendo grupos é algo comum em pesquisas científicas. Aplicações de questionários, formulários, testes psicológicos, dinâmicas, entrevistas entre outros instrumentos são possíveis por conta dos objetivos traçados na pesquisa e pela possibilidade de que as informações coletadas possam contribuir para a qualidade da pesquisa. Entre os variados métodos que existem, destacaremos o GF como instrumento que possibilita a construção de dados a partir do diálogo construído coletivamente a partir de uma questão norteadora. Primeiramente discorreremos sobre a metodologia qualitativa em pesquisa, pois o grupo focal é uma possibilidade instrumental/técnica deste tipo de pesquisa.

Metodologia Qualitativa na Pesquisa em Educação

A metodologia é uma articulação que o pesquisador faz entre os aportes teóricos da abordagem escolhida para a pesquisa e os instrumentos e técnicas utilizados na prática. Para este estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa, descrita por Minayo (2004) como um tipo de pesquisa que busca uma compreensão ampliada da realidade, adentrando mais a fundo nas relações de processos e fenômenos que não podem ser vistos somente como variáveis. Sobre o tema, podemos concluir que:

A pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, apóia-se em processos diferentes de construção de conhecimento, voltados para o estudo de um objeto distinto da pesquisa quantitativa tradicional em psicologia (Rey, 2005, p. 51).

Possibilita o pesquisador ao fazer leitura dos fenômenos estudados permitindo chegar a elaborações e conclusões de modo profundo e reflexivo. Este tipo de pesquisa foi importante para o tema em questão, pois objetivou a compreensão dos significados construídos por uma comunidade escolar em relação à aprendizagem e educação escolar. A pesquisa qualitativa não é um modo oposto da pesquisa quantitativa, mas uma forma diferente de se ler fenômenos em pesquisa, sendo possível mesclar em uma pesquisa procedimentos quanti e qualitativos enquanto métodos de investigação (Minayo, 1993).

Este tipo de pesquisa foi importante e entrelaçou-se com a perspectiva teórica que orientou o trabalho, a sociocultural co-construtivista, a qual percebe o sujeito como ativo, transformador. Constatamos, entretanto, que a pesquisa qualitativa foi importante para compreensão do fenômeno em questão, que versa sobre os significados da



educação para uma comunidade escolar, destacando ações que a escola realiza voltadas à aprendizagem dos alunos em condições de vulnerabilidade, com o foco no desenvolvimento humano (Freitas, 2002).

Não é coerente polarizar os métodos qualitativos e quantitativos e dizer que um supera o outro, mas que se complementam (Günther, 2006; Minayo, 1993). Este trabalho foi realizado em uma comunidade escolar, portanto é interessante lembrar que, a pesquisa qualitativa procura compreender a dinâmica das relações sociais, atentando para as crenças, valores, hábitos e costumes do contexto da pesquisa.

É importante foi perceber o conhecimento construído a partir de uma pesquisa, que também é parte de uma aprendizagem, que é uma/um ação/processo sociocultural. A pesquisa qualitativa é uma relação dialógica entre sujeitos e essa relação promove desenvolvimento, sempre com o foco de *separação inclusiva* Valsiner (2008 como citado em Munhoz, 2008), que permite pensar uma relação onde o sujeito é individual e coletivo ao mesmo tempo, ou seja, o particular é o coletivo e vice-versa. O foco não são somente os resultados, mas a compreensão desses resultados e o processo de construção de conhecimento que este tipo pesquisa permite. (Freitas, 2002).

Percebendo esta relação entre individual e coletivo, abordaremos os grupos focais, pois entendemos que as falas dos participantes não são apenas individuais. São falas que foram construídos numa coletividade e assim co-existem nestes dois âmbitos.

O Grupo Focal Enquanto Método de Pesquisa: Procedimentos para Realização.

O GF é uma técnica/instrumento dentro da abordagem qualitativa em pesquisa social que começou a ser utilizado no início do século XX na área de *marketing* e propaganda. Depois passou a ser utilizado em guerras, influência do Período Entre Guerras registrado na História. Somente na segunda metade do século XX é que passou a ser aplicado em pesquisas científicas como instrumento de coleta de dados. Atualmente é muito usado em várias áreas como: Psicologia Social, Pedagogia e Ciências Sociais (Gatti, 2005; Gui, 2003; Millward, 2010; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

Esta técnica é uma possibilidade de se trabalhar com grupos tendo-se um tema central como foco (daí a palavra FOCAL) para direcionar as perguntas e dar sequência ao diálogo. E para isso acontecer, é preciso que o grupo escolhido para participar deva ter certa familiaridade sobre o tema, não é uma familiaridade teórica ou bem aprofundada, mas ao menos um “ouvir falar” a respeito. Histórias de vida e vivências



cotidianas são bem válidas para este tipo de pesquisa. Em função disso, é importante não fazer juízo de valores nas questões ou conteúdos que surgirem no decorrer do grupo (De Antoni, Martins, Ferronato, Simões, Maurenre, Costa & Koller, 2001; Gatti, 2005; Gui, 2003 Millward, 2010; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

De um modo geral, podemos dizer que GF é um agrupamento de pessoas que foram selecionadas a partir de alguns critérios específicos de cada pesquisa a se realizar (mesma idade, mesmo sexo, um grupo de determinada categoria profissional, algum grupo social etc), deve contar com a presença de um moderador e um ou mais relatores que irão discutir determinado tema que é familiar a todos os participantes. Um dos pontos importantes para a qualidade de um GF é não atentar somente para a resposta do grupo, mas toda sua interação, não se preocupando apenas no que pensam as pessoas, mas *como* e *por que* pensam certas coisas, pois isso contribuirá para uma construção de dados mais de acordo com os objetivos da pesquisa e entendendo que são dados do contexto em questão (De Antoni *et al*, 2001; Gatti, 2005; Gui, 2003 Millward, 2010; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

É importante que o grupo participante seja homogêneo, isso significa que todos devem ter mesmo grau hierárquico e algumas características semelhantes pré-definidas de acordo com os objetivos da pesquisa. Podemos denominar também de *homogêneo intragrupo*, pois as mesmas características não são externas aos participantes do grupo. Também temos os tipos de GF heterogêneos, quando os objetivos da pesquisa exigem a formação de dois grupos, como: grupo de católicos do sexo masculino e grupo de católicos do sexo feminino participando de uma mesma pesquisa sobre a importância do casamento para homens e mulheres católicos (Gatti, 2005).

Em relação à quantidade de participantes, pode haver variação, algumas literaturas afirmam uma variação de 3 a 4 (mínima) e 8 a 12 (máxima). Gatti (2005) sugere uma quantidade de 6 a 12. Já Bauer e Gaskell (2008) sugerem uma variação de 6 a 8 participantes, mesma sugestão de Flick (2009); Millward (2010) sugere uma variação de 6 a 12 pessoas e com média de 9 participantes e a sugestão de Gui (2003) é que o número de participantes varie de 8 a 12. Os participantes, por mais curiosidades que tenham, não podem receber as informações detalhadas sobre o que se vai trabalhar no grupo. Esta exigência serve para evitar que os participantes tenham informações suficientes que os permitiriam elaborar respostas prévias, fato que comprometeria a pesquisa.



É recomendável que o moderador do grupo e relator(es) conheçam pelo menos um pouco as características da população com a qual irão trabalhar. Isto serve, entre outras coisas, para termos idéia do que vamos perguntar como perguntar e sabermos um pouco como funciona a dinâmica das relações interpessoais locais. O ambiente de realização precisa ser confortável e o sigilo deve ser respeitado. Sugere-se que seja realizado de várias maneiras, como em círculos de cadeiras, cadeiras avulsas ou ao redor de uma mesa. É importante fazer uma apresentação inicial dos nomes e outras informações básicas de acordo com cada pesquisa ou elaborar crachás com o nome de cada um (De Antoni *et al*, 2001; Gatti, 2005; Gui, 2003; Millward, 2010; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

Esta técnica permite a utilização de recursos tecnológicos de gravação no momento de sua realização. Podemos utilizar gravador de voz ou câmera de filmagem. É preciso testar os equipamentos e ter sempre equipamentos reservas para alguma emergência. É necessário fazer anotações de detalhes e de informações que os recursos tecnológicos não abarcam e que sejam relevantes para a pesquisa. Os relatores também precisam estar familiarizados com o tema, pois isso facilitará compreender certas frases e expressões faciais (Gatti, 2005; Bauer & Gaskell, 2008).

O início se dá quando o moderador proporciona um *rapport* que deixe os participantes esclarecidos e dispostos a contribuir com a pesquisa. Deve fazer uma auto-apresentação, falar dos objetivos do encontro, a forma de registro da discussão, a questão do sigilo, motivos da escolha dos participantes e deixar claro que não haverá julgamentos de certo ou errado sobre os conteúdos falados no grupo. Esse processo deve ser breve. Logo em seguida se faz a pergunta desencadeadora da discussão (De Antoni *et al*, 2001; Gatti, 2005; Gui, 2003; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

Uma das vantagens do GF se refere à flexibilidade das perguntas do tópico guia. Esta flexibilidade é diferente do rigor de outros métodos, onde o contexto e cotidiano do participante não são levados em consideração e é visto como uma variável que pode prejudicar a pesquisa (Bauer & Gaskell, 2008; Gatti, 2005; Millward, 2010).

Todo instrumento de coleta de dados tem suas limitações e o grupo focal também possui. Em termos gerais, podemos dizer que:

A metodologia de Grupos Focais permite que os sujeitos tenham maior liberdade em expressar suas opiniões e formas de abordar um determinado assunto *sem, para isso, sofrerem a intervenção do pesquisador...* O objetivo dessas sessões não é



chegar a um ponto comum, senão que levantar diversidade de opiniões presentes no grupo (Kuhnen, Hortal, & Silveira, 2004, p. 4) (grifo nosso).

Deve-se atentar se o grupo focal é apenas uma parte complementar dos dados da pesquisa ou se é o principal meio de se obter dados. Não esquecendo que o procedimento de análise dependerá muito do coordenador/ orientador da pesquisa e sua formação.

Podem ser realizadas diversas análises tais como a busca de sentidos e significados, a classificação dos conteúdos, entre outros. Na pesquisa em questão, o GF foi utilizado de modo complementar, pois tratava-se de investigar os significados da educação para uma comunidade escolar (Millward, 2010; Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009).

Os grupos focais foram utilizados para coleta de dados como instrumento/técnica complementar de entrevistas individuais e observação participante, que só aconteceram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O grupo focal aconteceu com o consentimento dos participantes e explicação clara dos objetivos do trabalho por parte do pesquisador. Os participantes foram convidados a participar dos grupos focais a partir dos seguintes procedimentos:

- Professores e demais funcionários da escola: os professores foram convidados a participar da pesquisa durante reunião de professores organizada pela escola. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, explicados os procedimentos de coleta de dados e solicitada a colaboração dos professores e demais profissionais da escola.

- Pais: os pais foram convidados a participar durante reunião de pais organizada pela escola. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, explicados os procedimentos de coleta de dados e solicitada a colaboração dos pais e alunos.

- Alunos: os alunos foram convidados a participar da pesquisa durante visita à sala de aula. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, explicados os procedimentos de coleta de dados e solicitada a colaboração dos alunos.

Cada grupo focal teve um moderador e um auxiliar. O moderador coordenou os trabalhos e se orientou por um roteiro-guia. No grupo focal, foram abordados temas que procuraram dar uma maior compreensão do contexto da pesquisa, tais como: o contexto escolar; a relação entre a comunidade e a escola; a prática profissional do(s) professor(es), pedagogo(s) e diretor(es); alunos vulneráveis à situação de desvantagem e o sentido da educação. As datas, locais e horários de realização dos grupos focais foram



definidos em conjunto com a direção da escola. Todas as entrevistas e grupos focais ocorreram no espaço físico da escola estudada.

O GF possui limitações, que também podem ser entendidas como dificuldades de execução na maioria dos casos, as quais podem ser elencadas como: dificuldade no recrutamento de participantes, principalmente quando são grupos mais difíceis de reunir, tais como deficientes físicos e/ou visuais, alguns idosos, grupos de pessoas que tenham doenças raras, entre outros (Flick, 2009; Bauer & Gaskell, 2008; Gatti, 2005; Millward, 2010); a dificuldade em se registrar as falas múltiplas dos participantes de acordo com quem falou (Gatti, 2005); dificuldades de estabelecer relações de confiança em alguns contextos de pesquisas (presídios, por exemplo) (Gatti, 2005); a maturidade do pesquisador na hora de moderar um GF para que tenha clareza de que sua influência não comprometa a construção dos dados e consequentes resultados da pesquisa, partindo do princípio de que não existe neutralidade em pesquisas científicas, daí falamos de influência (Gatti, 2005); continuando na questão da neutralidade/influência, dependendo do método de análise, o pesquisador precisa ter o cuidado para não enviesar sua análise, sendo necessário realizar esta etapa com a colaboração de outros pesquisadores (Millward, 2010).

Contribuições da Abordagem Teórica Sociocultural Construtivista no Uso do Grupo Focal como Instrumento de Construção de Dados em Pesquisa Qualitativa

Para dialogar com o GF, acreditamos ser relevante destacar alguns conceitos desta abordagem teórica e visualizarmos em alguns trechos de análises de dados. Os conceitos que destacaremos serão: *constraint* ou canalização cultural, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), mediação semiótica e separação inclusiva. Todos estes conceitos contribuem para o pesquisador desenvolver/moderar um GF de modo mais seguro e compreensivo. Antes, é importante explicitar a visão de homem da abordagem em análise e como é a relação deste com o meio em que vive.

A perspectiva sociocultural construtivista é uma proposta de Jaan Valsiner (1995) e trabalhada por autores como Maciel (2006), Vasconcellos (1995), Silva (2004) e Madureira e Branco (2005) a partir das idéias da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Baseia-se em autores construtivistas, como Piaget e Vygotsky, Baldwin e na idéia de gênese social do desenvolvimento humano. Tem como pressupostos principais, a visão de homem ativo, transformador e que estabelece relação dialética com o meio, o qual constrói e é construído pela cultura e seus elementos, sendo a cultura o elemento



mediador entre meio e o sujeito (Valsiner, 1995; Vygotsky, 2003; Coll, 2004; Madureira & Branco, 2005).

O primeiro conceito é de *constraint*, o qual pode ser entendido como canalização cultural (Queiroz, 2006). Está diretamente ligado ao que a cultura permite e possibilita o sujeito realizar, se desenvolver e ser orientado. Estes conceitos têm destaque para a relação com o outro, que também é social (Queiroz, 2006). E se tem relação com o outro social, é importante entendermos que em cada GF haverá limitações construídas por convenções culturais e que, em função das características de cada grupo, o pesquisador precisa ter astúcia para perceber até onde o grupo pode “fornecer” dados para a pesquisa. Este conceito ajuda na construção ou reformulação de perguntas do roteiro-guia para que o respeito e entendimento às características dos participantes se dêem. Um exemplo pode ser visto em relação à formação dos professores para trabalharem com crianças com deficiências (física, visuais, auditivas, entre outras):

EU NÃO TIVE FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNO QUE TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA, EU NÃO SEI TRABALHAR COM ALUNO NESTA CONDIÇÃO, MAS O QUE DEVERIA SER FEITO E OFERECER FORMAÇÃO PARA NÓS (participante da pesquisa).

A partir desta informação de que os professores do GF não têm formação para trabalharem com alguns grupos de alunos (deficientes), o mediador pode alterar suas perguntas para que explore este aspecto, que no caso da pesquisa foi novidade, e buscar saber onde foi a formação dos professores? Se buscarem outras formas de conhecer este tipo de trabalho? Como é feito o trabalho com crianças com deficiências, visto que a escola recebe estes alunos, entre outros desdobramentos de perguntas.

Seguindo os conceitos, um de extrema importância e que pode ser bastante útil na realização de GF é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que relaciona aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 2003; Mello, 2004). No GF é possível perceber que as falas dos participantes são diferentes, pois há os que espontaneamente falam, há os que precisam ser perguntados diretamente, há os que “se encorajam para falar” à medida que mais participantes vão falando. Estes movimentos dos momentos diferentes das falas são possíveis ZDP’s e o moderador/mediador do GF precisa estar atento para que consiga estabelecer bom diálogo e que as perguntas entrem no ciclo de opiniões emitidas e críticas do grupo.



Um terceiro conceito importante para dialogar com a ideia de GF é o de mediação semiótica (Mello, 2004; Oliveira, 1997, Rogoff, 2005; Silva, 2004; Valsiner, 1995; Vygotsky, 2003). Partindo do princípio que os homens se relacionam indiretamente com o mundo e que um dos elementos mediadores são os signos e símbolos, entendemos que o GF, por ser composto por estes homens e por ter a linguagem como meio de comunicação, estará perpassado por este tipo de relação. A mediação semiótica possibilita o homem internalizar informações, idéias, conceitos etc e a internalização é o processo que se inicia no meio intersubjetivo e vai para o meio intrasubjetivo, ou seja, do meio para o sujeito.

Como o fator tempo na pesquisa qualitativa não é o cronológico, entendemos que é possível que ocorram internalizações durante um GF. Tomando como base a idéia de ZDP, cada participante está em momento singular de aprendizado e, por conta de que é preciso que o grupo tenha certa “familiaridade” com o tema como uma das condições para ser viável, é possível que novas ZDP’s se formem no GF, novas internalizações aconteçam e uma ebulição de informações dos meios intersubjetivo e intrasubjetivo estejam em constante movimento.

Para ilustrar esta questão da internalização, durante a realização de GF com alunos, alguns não entendiam algumas perguntas e outros sim e foi comum ouvir xingamentos entre eles, tais como *“Tu é burro, não entendeu o que o professor (entrevistador/pesquisador) falou?”* ou *“O que significa isso?”*. Outra fala também era para internalizar a idéia de recreio, pois alguns alunos já haviam estudado em escolas em que havia o recreio convencional, com todas as crianças da escola estando num mesmo horário deste momento. Destacamos o recreio porque, na escola da pesquisa, cada turma tinha apenas 15 minutos para ir merendar e fazer necessidades fisiológicas, era uma espécie de recreio bem controlado e com número reduzido de alunos.

A violência (tráfico de drogas, assaltos e arrombamentos de casa) foi um aspecto que apareceu com frequência no discurso dos alunos mostrando que a internalização de diferentes tipos de violência era bastante singular. Os discursos apontaram diferentes significados de violência. Dessa forma, o GF também pode ser um momento de aprendizado, mesmo que tenha duração limitada de tempo, e expressão de valores inerentes a cada grupo (Gatti, 2005; Millward, 2010; Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

O quarto conceito é a chamada separação *inclusiva* (Queiroz, 2006; Valsiner, 1995; Rogoff, 2005; Oliveira, 1997; Silva, 2004). De extrema importância para o



trabalho com GF, pois possibilita olhar para o que é individual e coletivo sem que se descarte um ou outro. É a relação entre o coletivo e particular que esteve presente nos grupos com alunos, professores e pais, pois não houve homogeneidade das falas e em todos foi possível perceber que mesmo quando as opiniões individuais pareciam ser iguais, por outro lado, diferenciavam quando os participantes detalhavam. Um exemplo se refere ao fato de todos pais acharem importante os filhos estudarem, mas ao justificar essa opinião cada um tinha um motivo bem pessoal, seja por ter tido vida escolar muito curta ou por entender que a escola pode possibilitar qualificação profissional futuramente ao filho.

Este quatro conceitos constituem-se recurso analítico para o pesquisador ter contato com os significados do grupo participante da pesquisa. Os significados são construções coletivas de cada grupo sociocultural e são partilhados por seus integrantes de diferentes modos. O GF, por estar situado em um determinado meio sociocultural, também expressará seus significados, que na pesquisa, diziam respeito à educação e seus desdobramentos, como por exemplo o uso dos espaços da escola. Estes significados, por meio do GF, mostram o quanto o GF é um instrumento com abrangência significativa para a pesquisa qualitativa, seja de modo complementar a outros instrumentos ou como único instrumento, dependendo do objetivo da pesquisa, objeto de estudo e abordagem a ser utilizada (Millward, 2010).

Considerações Finais

Perceber os contextos de pesquisa e fazer uso de multimétodos nos permitiu compreender as dificuldades na realização dos GF. Além das dificuldades previstas pela literatura científica (Gatti, 2005; Millward, 2010, Bauer & Gaskell, 2008; Flick, 2009), percebemos o receio, por parte da equipe técnica, de que o grupo focal fosse realizado na escola, tanto que um deles foi interrompido por conta de que a sala (sala de informática) seria usada para aula de inglês, sendo que a sala estava reservada ao GF e o ambiente empoeirado e com cheiro de mofo sugeria que esta sala não era usada há bastante tempo.

Outro ponto é que o GF possibilita comparar as falas dos participantes no grupo e fora do grupo em conversas informais pelos corredores, sala dos professores, secretaria, horário de entrada e saída, entre outros. Entendemos que o GF pode ou não ser um momento onde o participante se sinta seguro a expressar sua opinião. Por conta disso é que destacamos os conceitos da abordagem sociocultural construtivista e os



relacionamos com o GF, pois o moderador/mediador precisa estar atento a estes momentos.

Os GF realizados foram quatro (04), sendo 01 com pais, 01 com professores e 02 com alunos. As dificuldades de realização foram com os alunos, pois foi preciso pedir autorização da escola e dos pais por se tratarem de alunos menores de idade. O GF dos pais foi um pouco difícil por conta de que a ida dos pais à escola praticamente limita-se a três momentos: deixar o aluno na escola no horário de entrada, buscar o aluno na saída e participar de reuniões com os professores. O GF com os professores foi o mais fácil de realizar por conta dos mesmos se encontram na escola e em período de férias letiva.

Enfim, acreditamos que o GF em pesquisas qualitativas, sendo ou não instrumento complementar pode ser útil para o pesquisador no que diz respeito a: entrar em contato com falas coletivas simultaneamente – a ouvir opiniões divergentes e/ou variadas a respeito do tema que se pesquisa; a perceber ambigüidades e contradições dos participantes no que diz respeito à entender que, a partir de tais contradições, poderão ser construídas transformações/mudanças; a respeitar as características socioculturais de cada grupo, entre outros. Outro ponto que podemos destacar é que o GF possibilita um espaço de diálogo para opiniões dos diversos atores que compõem a comunidade escolar: pais, professores, alunos e demais funcionários da escola.

Estes espaços de vozes coletivas são importantes para compreendermos que os diversos atores tenham percepções diferentes e significativas a respeito da comunidade escolar. É um ponto a se pensar quando estratégias de intervenções forem elaboradas, pois cada grupo tem demandas que, juntas, potencializam uma educação de mais qualidade.

Quando a voz é grupal, coletiva, dá a impressão de que há um compromisso, há uma unidade que carrega toda uma diversidade. Daí ser relevante o GF como instrumento de construção de dados, pois, numa entrevista, por exemplo, o participante pode esquecer de falar algo que gostaria muito, seja por estar nervoso ou porque querer falar tantas coisas e acabar esquecendo algumas. No caso da pesquisa em questão, foi possível analisar os significados da educação para a contextualizada comunidade escolar e entender que a escola procurar dar conta das demandas de acordo com suas condições. Relatamos este ponto porque a escola tem dificuldades estruturais e de formação acadêmica no quadro de professores.



Respeitando as sugestões de realização das literaturas pesquisadas, é possível que o GF seja bastante eficaz porque lida com a coletividade em movimento, tem suas limitações e abrangências claras para os pesquisadores, sendo possível entender quando é relevante fazer uso de GF de modo primário ou de modo complementar. Outro ponto que o pesquisador precisa relacionar ao GF é a abordagem teórica que fará uso na pesquisa para manter coerências nas perguntas dos tópicos guia e na relação que estabelece entre a visão de homem, visão de mundo e construção do conhecimento na pesquisa a realizar. Entendemos que é um instrumento com limites e abrangências que precisam ser percebidas pelos pesquisadores para que não cometam equívocos éticos e metodológicos, comprometendo assim a(s) pesquisa(s) realizada(s).

REFERÊNCIAS

Aguiar, W. M. J. de. (2006). A pesquisa Junto a Professores: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. de.. *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa.*: São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.

Bagno, M. (2004). *Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz?* (32a ed.). São Paulo-SP: Edições Loyola.

Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. de (2003). Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Coll, C. & Solé, I. (1999). Os professores e a concepção construtivista. Coll, C.; Martín, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A *et al.*. *O construtivismo na sala de aula* (6a ed.). São Paulo: Editora Ática.

Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: Coll, C.; Marchesi, A. & Palácios, J.. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: ARTMED.

Cubero, R. e Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Coll, C.; Marchesi, Á. & Palácios, J.. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: ARTMED.

De Antoni, C., Martins, C., Ferronato, M. A., Simões, A., Maurense, V., Costa, F. & Koller, S. H. (2001). *Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 53(2), pp 38-53.



Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed.). Porto Alegre, RS: ARTMED.

Freitas, M. T. de A.. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Pesqui.* [on-line]. 2002, n.116 [cited 2009-12-06], pp. 21-39 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000200002.

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Vozes.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.

Gui, R. T. (2003, Janeiro/Junho). *Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido*. Psicologia: Organizações e Trabalho, 3(1), pp 135-159.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22(2).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000). Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo. Brasília, DF: IBGE.

Kuhnen, A., Hortal, M. M., & Silveira, S. M. da (2004, setembro). Infância vulnerável e construção de significados - um projeto de psicologia ambiental. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte, MG, Brasil, 24.

Madureira, A; Branco, A; (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; e Costa Jr.; A. (org). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre, RS: ARTMED.

Mello, S. A. (2004). A Escola de Vygotsky. In.: CARRARA, K. (org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo, SP: AVERCAMP editora.

Millward, J. L. (2010). Grupos Focais. In. Breakwell, G. M.; Fife-Schaw, C.; Hammond, S.; Smith, J. A. *Métodos de Pesquisa em Psicologia*. 3a ed. Porto Alegre, RS: ARTMED.

Minayo, M. C. (2004). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 23a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.



Minayo, M. C. S. & Sanches, O. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?*(1993, Julho/Setembro). Cadernos de Saúde Pública, 9 (3), pp 239-262.

Munhoz, S. C. D. ; Maciel, D. A. (2008, Janeiro/Junho). *Interação família-criança: possibilidades de negociação na co-construção da escrita*. Fractal: Revista de Psicologia, 20, pp 269-284.

Nunes, D. G. e Vilarinho, L. R. G. (2001, Dezembro) “*Família possível*” na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar Educacional*, 5, pp 21-29.

Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione.

Queiroz, N. L. N. de (2006). *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil na perspectiva sociocultural construtivista*. Tese de doutorado em Psicologia, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.

Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Raposo, M.B.T. e Maciel, D. (2005) As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. Em: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 21, (3), 309-317

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultura do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED.

Silva, I. R. (2004). *Concepções de atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus*. Tese de doutorado em psicologia, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil.

Solé, I. (1999). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In.: Coll, C.; Martín, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. *O construtivismo na sala de aula*. 6a ed. São Paulo, SP: Editora Ática.

Vasconcelos, V. M. R. & Valsiner, J. (1995) *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: ARTMED.

Vigotski, L.S. (2003). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Werneck, H. (1992). *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo* (22a ed.) Petrópolis: Vozes.



O HIV NO CONTEXTO ESCOLAR E EDUCACIONAL

Bruna Frogeri Fernandes (brunaf.fernandes@yahoo.com.br)

Camila Quintana Ribas (ca_quintana@hotmail.com)

Ana Paula Cunha (anapcunha1@yahoo.com.br)

Ana Paula Almeida de Pereira (anapaula_depereira@yahoo.com)

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

O **HIV** (Vírus da Imunodeficiência Humana) é o vírus causador da Síndrome da **Imunodeficiência** Adquirida (AIDS), que recebeu esse nome por estar relacionada a um grupo de sinais e sintomas que caracterizam a doença. Em crianças, a progressão do HIV é, em geral, diferente dos adultos. Nelas, o desenvolvimento da doença é comumente mais rápido, pois o cérebro em formação está mais propenso à disfunção e lesões causadas pela infecção precoce, levando a um maior comprometimento do Sistema Nervoso Central (SNC). Alterações funcionais e estruturais no cérebro, decorrentes da infecção por HIV acarretam déficits cognitivos no âmbito da atenção, memória, planejamento, linguagem e velocidade de processamento. Essas alterações podem comprometer habilidades cognitivas, ocupacionais, psicológicas e sociais, afetando, conseqüentemente, o desempenho acadêmico/escolar da criança com HIV. Assim, no âmbito da escola apresenta-se uma problemática que extrapola questões relacionadas às formas de transmissão do vírus, questões de saúde física, estigma e preconceito. A fim de abordar essa questão, o presente estudo tem por objetivo analisar se essa problemática é objeto de investigação na interface entre psicologia e educação no âmbito do contexto escolar. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, no mês de março de 2011, nas bases de dados SciELO e BVS-lilacs com as seguintes palavras combinadas: HIV, criança e educação; e, HIV, criança e escola. Tais palavras foram buscadas em todos os índices. Na base de dados BVS-Lilacs foram encontrados 19 trabalhos (6 artigos, 9 monografias e 4 teses) na combinação “HIV, criança e educação” e 11 trabalhos (8 artigos, 1 monografia, 1 dissertação e 1 tese) na combinação “HIV,

criança e escola”. Já no Scielo foram encontrados 5 artigos para a combinação “HIV, criança e educação” e 5 artigos para a combinação “HIV, criança e escola”. Somente os artigos (24) foram analisados. Esses, então, foram divididos em 3 categorias: aspectos psicossociais (13), assistência médica (10) e HIV e contexto escolar (1). De modo geral, as temáticas abordadas na primeira categoria incluem: direitos humanos, educação sexual e prevenção do HIV, auto percepção da criança soropositiva e questões relativas ao contexto familiar. A segunda categoria reúne artigos sobre: saúde, prática profissional, cuidado medicamentoso e comorbidades da infecção. Já o grupo “HIV e contexto escolar” incluiu artigos que estudaram basicamente o olhar do professor sobre a criança com HIV com enfoque nas questões de estigma, preconceito e discriminação no contexto escolar. A partir desse resultado discute-se que a questão dos déficits cognitivos decorrentes da infecção pelo vírus não vem sendo abordada em pesquisas sobre a criança com HIV no contexto escolar e educacional. Discute-se também sobre a importância da produção de conhecimento referente a essa questão visando práticas que propiciem um ambiente inclusivo e que respeite as diferenças dos alunos. Conclui-se enfatizando a necessidade de pensar as implicações cognitivas causadas pelo vírus para a aprendizagem escolar da criança assim como o desenvolvimento de possibilidades metodológicas juntamente com o professor.

1. INTRODUÇÃO

O **HIV** (Vírus da Imunodeficiência Humana) é o vírus causador da Síndrome da **Imunodeficiência** Adquirida (AIDS), que recebeu esse nome por estar relacionada a um grupo de sinais e sintomas que caracterizam a doença. De acordo com o Ministério da Saúde³¹³, essa síndrome trata-se de uma inabilidade do sistema de defesa do organismo humano (causando a imunodeficiência) para se proteger contra microorganismos invasores; não sendo congênita, como no caso de outras imunodeficiências, mas sim causada por fator externo, a infecção pelo HIV.

Em crianças, a progressão do HIV é, em geral, diferente dos adultos. Nelas, o desenvolvimento da doença é comumente mais rápido, pois o cérebro em formação está mais propenso à disfunção e lesões causadas pela infecção precoce, levando a um maior comprometimento do Sistema Nervoso Central (SNC) (Campelo *et al.*, 2006).

³¹³<http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMISBF548766PTBRIE.htm>, acessado em 12 de fevereiro de 2010.



Os testes neuropsicológicos mostram-se como importantes para a avaliação prognóstica da infecção por HIV no SNC, uma vez que a atividade viral nesse local pode ser inferida a partir das manifestações neuropsicológicas encontradas. Além disso, a avaliação prognóstica contribui para a melhor compreensão das dificuldades das pessoas com HIV, podendo ser utilizada como dado importante na orientação ao paciente e acompanhamento da doença pela equipe médica (Kalil *et al.*, 2005).

Em 1996, com o advento da Terapia Anti-Retroviral Ativa (HAART), houve uma notável melhora no estado de saúde dos pacientes infectados pelo HIV. Isso pois os medicamentos contribuíram para a redução do nível de carga viral e para a recuperação significativa do sistema imunológico (Koekkoek, Sonnevile, Wolfs, Licht & Geelen, 2008), reduzindo as infecções oportunistas e melhorando a qualidade de vida desses pessoas (Woods *et al.*, 2009). Com esses significativos benefícios, começou-se a considerar o sujeito com HIV como alguém que possui uma doença crônica, mas não necessariamente fatal, como anteriormente (Gorman, Foley, Ettenhofer, Hinkin & Van Gorp, 2009). Além disso, o advento da HAART possibilitou elementos de estudo para a neuropsicologia da infecção pelo HIV, visto que, pelo aumento da sobrevida oferecida aos pacientes, pode vir a proporcionar um período mais longo para que o HIV lese o SNC do indivíduo (Kalil *et al.*, 2005). A neuropsicologia trás instrumentos que possibilitam uma avaliação cognitiva mais aprofundada podendo-se com ela, estabelecer déficits em funções cognitivas específicas mostrando assim um panorama mais preciso do status cognitivo dos pacientes avaliados.

Alterações funcionais e estruturais no cérebro, decorrentes da infecção por HIV acarretam déficits cognitivos no âmbito da atenção, memória, planejamento, linguagem e velocidade de processamento (Reger, Welsh, Razani, Martin, Boone, 2002). Essas alterações podem comprometer habilidades cognitivas, ocupacionais, psicológicas e sociais, afetando, consequentemente, o desempenho acadêmico/escolar da criança com HIV (Wachsler-Felder & Golden, 2002). Assim, no âmbito da escola apresenta-se uma problemática que extrapola questões relacionadas às formas de transmissão do vírus, questões de saúde física, estigma e preconceito. A fim de abordar essa questão, o presente estudo tem por objetivo analisar se essa problemática é objeto de investigação na interface entre psicologia e educação no âmbito do contexto escolar.

2. MÉTODO



Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, no mês de março de 2011, nas bases de dados Scielo e BVS-lilacs com as seguintes palavras combinadas: “HIV, criança e educação”; e, “HIV, criança e escola”. Tais palavras foram buscadas em todos os índices. Foram encontrados 40 trabalhos. Desses, foram selecionados apenas os artigos, descartando monografias, dissertações e teses. A análise teve por objetivo averiguar tanto os aspectos descritos na produção científica no que se refere à educação escolar e o HIV, e se essa mesma produção tem levado em consideração os déficits cognitivos causados pela infecção do vírus. Para tal, os artigos foram divididos em categorias e subcategorias, em função das temáticas abordadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na base de dados BVS-Lilacs foram encontrados 19 trabalhos (6 artigos, 9 monografias e 4 teses) na combinação “HIV, criança e educação”, e 11 trabalhos (8 artigos, 1 monografia, 1 dissertação e 1 tese) na combinação “HIV, criança e escola”. Já no Scielo foram encontrados 5 artigos para a combinação “HIV, criança e educação” e 5 artigos para a combinação “HIV, criança e escola”. Somente os artigos (24) foram analisados. Esses, então, foram divididos em 3 categorias: aspectos psicossociais (13), assistência médica (10) e HIV e contexto escolar (1).

3.1.1 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

Para uma melhor análise dos dados, os artigos desse grupo foram divididos em outras quatro subcategorias que se relacionam com o tema intitulado “aspectos psicossociais”: educação sexual; direitos humanos; contexto familiar e auto-percepção. A primeira e a segunda subcategoria contaram, cada uma, com 2 artigos. Na segunda, um deles (Crianças órfãs e vulneráveis pelo HIV: onde estamos e para onde vamos?) se repetiu uma vez nas bases de dados BVS-Lilacs e Scielo na combinação de palavras “HIV, criança e educação”. O terceiro subgrupo contemplou 3 artigos. Um deles (Crianças e adolescentes vivendo com HIV/Aids e suas famílias: aspectos psicossociais de enfrentamento) se repetiu uma vez em ambas as bases na combinação



de palavras “HIV, criança e escola”. Outro se repetiu três vezes: uma vez no Scielo para ambas as combinações de palavras e uma vez no BVS-Lilacs na combinação “HIV, criança e escola” (The knowledge and perceptions of HIV positive children and their parents or responsables about Aids). A quarta categoria contemplou um artigo.

3.1.2 Educação sexual

No que se refere aos artigos sobre educação sexual, um deles, de autoria de Saito e Leal (2007), descreve a adolescência como uma fase da vida vinculada à vulnerabilidade e risco. Alguns desses riscos levam a consequências, tais como a gravidez precoce, e doenças sexualmente transmissíveis, como o HIV. Assim, segundo as autoras, é imprescindível que a assistência a essa faixa etária inclua a educação sexual com enfoque na prevenção. De encontro com essa idéia, DeMaria, Galárraga, Campero e Walker (2009), descrevem que a educação sexual nas escolas é uma das estratégias recomendadas mundialmente para melhorar as condições de saúde sexual da população e é também elemento fundamental para a prevenção do HIV. DeMaria et al. (2009) ainda apontam que é indispensável que os conteúdos sejam revistos, visto que da forma como está estruturado atualmente, podem acarretar aprendizagens parciais e desintegradas. Os autores propõem, então, uma intervenção de educação integral para a sexualidade, essa devendo “ir acompanhada de um entorno sociopolítico e cultural que facilite a implementação de seus programas nas escolas” (DeMaria et al., 2009, p.491). Uma legislação que legitime a educação escolar sobre a sexualidade e a capacitação de docentes para a atuação como co-educadores da sexualidade das crianças e jovens poderia contribuir nesse processo, tal como ressaltam DeMaria et al. (2009).

Apesar do tema referente aos direitos humanos não ser o assunto relevante nos artigos categorizados como “educação sexual”, pode-se dizer que esse tema é indiretamente abordado nos dois artigos citados, uma vez que os autores afirmam que o adolescente tem direito à educação sexual. “Porém, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente não abordam expressamente os direitos sexuais e reprodutivos dos jovens, merecendo revisão legislativa ou interpretação satisfatória que atenda aos objetivos traçados nos documentos internacionais” (Saito & Leal, 2007, p. 183).

3.1.3 Direitos Humanos



O objetivo do artigo de autoria de França-Junior, Doring e Stella (2006) foi identificar a magnitude e a situação de alguns direitos humanos no que se refere às crianças e adolescentes com HIV/Aids, conforme expressos na *United Nations General Assembly Special Session (UNGASS) on HIV/AIDS*. Segundo os autores, a epidemia de Aids impacta a qualidade de vida de crianças e jovens e, entre outros fatores, o estigma e discriminação ocupam uma posição relevante nesse processo. Tais fatores interferem no acesso ao tratamento, assim como também na vida afetiva, sexual, social e educacional, aumentando isolamento do indivíduo e a vulnerabilidade à Aids, o que constitui-se como violações de direitos humanos (França-Junior et al., 2006). “Orfãos por Aids, particularmente portadores do HIV, convivem com várias restrições em seus direitos, tais como: saúde, educação, alimentação, privacidade, sexualidade e reprodução. Todas estas situações configuram-se como violações de direitos previstos no artigo 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente” (França-Junior et al., 2006, p. 23).

A única meta da UNGAS, exposta por França-Junior et al. (2006), que cita o contexto escolar, é a seguinte:

Criar, até 2003, e pôr em prática, até 2005, políticas e estratégias nacionais para criar e reforçar as capacidades governamentais, familiares e comunitárias de proporcionar um ambiente de apoio aos órfãos e às moças e rapazes infectados pelo HIV/Aids ou por ele afetados, nomeadamente, proporcionando lhes aconselhamento e apoio psicossocial adequados; garantindo a sua matrícula na escola e acesso a habitação, boa alimentação e serviços sociais em pé de igualdade com outras crianças (França-Junior et al., 2006, p.25).

Já no artigo de autoria de Vieira (1993), é proposta a discussão dos limites dos direitos individuais das pessoas com HIV (privacidade, o sigilo, convívio social) frente ao direito da coletividade (direito à informação dos cônjuges, conhecer amplamente a extensão da epidemia, inclusive com identificação dos indivíduos infectados ou doentes, para sua melhor proteção).

3.1.4 Contexto familiar

Os três artigos dessa subdivisão abordam aspectos referentes ao cotidiano do cuidador ou familiar da criança com HIV e suas percepções. De acordo com Drummond, Pinto, Mesquita e Schall (2008), a forma como as crianças se adaptam à doença depende de sua compreensão e relação com os outros. Nesse processo, a



percepção dos cuidadores é relevante, uma vez que sentimentos (culpa, medo, frustração, proteção e indulgência, por exemplo) podem afetar a maneira de a criança lidar com o tratamento.

Um assunto abordado por Gomes e Cabral (2010), autores que buscaram desvelar o cotidiano de cuidadores de crianças em terapia antiretroviral, foi a influência do tratamento medicamentoso no cotidiano social da criança e seus cuidadores. Sobre isso, eles descrevem que os antiretrovirais passam a ser vistos como um signo social identificador do HIV/AIDS, expondo a condição da soropositividade. Como consequência, a criança e a família passam a conviver com os desafios dessa realidade, passando a enfrentar estigmas e preconceitos estabelecidos pela sociedade, inclusive no âmbito da escola. Na maioria dos casos, no entanto, o medo do preconceito tem levado os cuidadores a optar pelo segredo sobre o diagnóstico na escola (Seidl, Rossi, Viana, Meneses & Meireles, 2005; Gomes & Cabral, 2010). Além disso, Gomes e Cabral (2010) relatam também que o ocultamento e silenciamento não se apresentam somente como parte do cotidiano desses familiares em suas relações com a sociedade, mas também com a própria criança.

3.1.5 Auto-percepção

O único artigo dessa subcategoria, de autoria de Paula, Cabral e Souza (2009) objetivou estudar o cotidiano do ser adolescente com HIV no cuidado de si, abordando suas percepções sobre a doença e si mesmo. Os autores descrevem, com base no discurso dos adolescentes entrevistados, que a escola é percebida como importante na transição da infância para a adolescência. Além disso, é possível perceber que alguns entrevistados também a percebem enquanto ambiente de estigma e preconceito.

3.2 ASSISTÊNCIA MÉDICA

Para melhor análise desta categoria, os artigos que a compõem foram subdivididos em três subcategorias que se relacionam: profissionais da saúde, cuidado medicamentoso e comorbidades. A primeira reúne três artigos, sendo que um deles (*Avaliação da assistência médica prestada no ambulatório da Liga de Combate às DST/AIDS - Centro de Saúde*) se repetiu em ambas as combinações de palavras na base de dados BVS-Lilacs. A segunda subcategoria engloba dois artigos e a última, por sua vez, está representada por quatro artigos.

3.2.1 Profissionais de saúde



Como afirmam Ramos et al. (1999) e Sowole, Orenuga e Naido (2009), profissionais da saúde que prestam assistência a pessoas com HIV, devem estar inseridos em uma equipe multidisciplinar, devendo oferecer aos pacientes um atendimento humanizado e de qualidade, baseado-se na atenção integral do paciente e de sua família. Esses profissionais têm, por obrigatoriedade, que saber a forma de transmissão do HIV, os fatores de riscos que aumentam a probabilidade da transmissão, como é o diagnóstico e as manifestações clínicas após a infecção. A formação dessa rede de serviço tem, portanto, por objetivo oferecer uma melhor assistência aos pacientes e as suas famílias. Nesse âmbito, é fundamental o acesso ao tratamento preventivo (Lebensztajn, et al. , 1997), uma vez que apesar do vírus HIV ser o causador da AIDS, há uma probabilidade, por meio do tratamento, dessa síndrome não se manifestar (período de latência do vírus).

3.2.2 Cuidado medicamentoso

No que se refere ao tema cuidado medicamentoso, Gomes e Cabral (2009) afirmam que é papel dos profissionais da saúde passar as informações necessárias em uma linguagem clara e tirar as dúvidas do cuidador da criança com HIV, estabelecendo com ele uma aliança de confiança. Segundo os autores, quando isso não acontece gera-se um ciclo constante de não-ditos que influi diretamente na adesão ao tratamento e em demais âmbitos da vida da criança. Além disso, eles descrevem que o horário do remédio é de início facilmente esquecido, pois é algo alheio ao dia-a-dia da família. Porém, com o passar do tempo ocorre a incorporação do tratamento e os esquecimentos passam a ser raros. Nessa fase, pode-se dizer que as famílias tornam-se ativas e participativas na implementação desses cuidados. Assim, como afirmam Gomes e Cabral (2009), o núcleo familiar é responsável pela adesão e o desenvolvimento do tratamento.

Além da atitude familiar frente ao tratamento medicamentoso, Feitosa, Lima, Caetano, Andrade e Beserra (2008), descrevem que há demais fatores que interferem na adesão ao tratamento, como: os efeitos colaterais do medicamento; o gosto do remédio; a dificuldade de acesso regular ao serviço de saúde; e, principalmente, os problemas financeiros das famílias. Aqui, percebe-se a “importância de conhecer o contexto social que a criança está inserida e as dificuldades no uso dos anti-retrovirais para intervir de forma eficiente e possibilitar uma melhor qualidade de vida às crianças” (Feitosa et. al., 2008, p. 515).

O êxito do tratamento depende da sua correta compreensão por parte da família, pois a não-adesão é uma das responsáveis pela piora do quadro clínico. A adesão ao tratamento requer da pessoa mudanças no seu estilo de vida. É necessário, portanto, que os profissionais envolvidos tentem compreender o contexto social no qual a criança está inserida, explorando a capacidade dos cuidadores apesar das adversidades e problemas cotidianos, criando estratégias para incentivar o desenvolvimento adequado do tratamento.

3.2.3 Comorbidades

Pessoas infectadas pelo HIV estão mais susceptíveis a algumas comorbidades, como, por exemplo: falência progressiva das funções fisiológicas, má absorção de carboidratos e proteínas, perda de peso relacionada à desnutrição, infecções/inflamações em órgãos como pulmão (tuberculose, bronquios, pneumonia), boca, olhos (retinite), pele, intestino, entre outros (Dimantas, Finamor, Ewert, Nakanami & Muccioli, 2004; Leite, Succi, Patrício & Fagundes-Neto, 2006; Muniz, Yamamura & Villa, 2002; Paes, Rodriques Neto & Salaes Filho, 2006).

No período em que foi introduzida a HAART, houve um declínio significativo dessas infecções, porém quando há uma falência às drogas utilizadas no HAART, isto é, o aparecimento de resistências aos antivirais, ocorre uma dificuldade no tratamento das doenças secundárias. Essas evidências caracterizam a importância de um diagnóstico preventivo, pois o tratamento “dos pacientes infectados tem se tornando complexo, não somente pelas inúmeras possibilidades de escolhas das drogas, como também pela emergente resistência a elas e pelo crescimento dos efeitos colaterais induzidos pelo uso crônico dos agentes antiretrovirais” (Dimantas et al., 2004, p. 323).

3.3 HIV E CONTEXTO ESCOLAR

Essa categoria não contou com subdivisões devido ao reduzido número de artigos encontrados que se referem explicitamente a sua temática, ou seja, o HIV e o contexto escolar. Rubini (1994), autora do único artigo sobre o assunto, descreve a necessidade de melhor informar e educar os professores, pais e alunos para prevenir atitudes preconceituosas e discriminatórias para com as crianças com HIV, a fim de proporcionar a elas uma melhor qualidade de vida.



A única meta da UNGAS que envolve o contexto escolar, descrita por França-Junior et al. (2006) e já apresentada na análise dos resultados acima, cita a necessidade de implantar, até 2005, políticas e estratégias nacionais que garantam a matrícula das crianças com HIV na escola. Essa estratégia é apontada como possibilidade de pôr as crianças com HIV “em pé de igualdade com outras crianças” (França-Junior et al., 2006, p.25). Contudo, questionamos se a garantia de acesso à escola é o suficiente, ou se pode ser vista somente como um primeiro passo no processo de educação escolar. Pois, se a infecção por HIV pode acarretar déficits cognitivos no âmbito da atenção, memória, planejamento, linguagem e velocidade de processamento, não se pode tomar o acesso à escola como fator que garanta a aprendizagem dos conteúdos escolares pela criança com HIV.

Assim, percebe-se que a questão dos déficits cognitivos decorrentes da infecção pelo vírus não tem sido abordada em pesquisas sobre a criança com HIV no contexto escolar e educacional. Dessa forma, a produção de conhecimento referente a essa questão deve ter em vistas a construção de práticas que propiciem um ambiente inclusivo e que respeite as diferenças dos alunos. A necessidade de pensar as implicações cognitivas causadas pelo vírus para a aprendizagem escolar e a inclusão da criança com HIV, assim como o desenvolvimento de possibilidades metodológicas juntamente com o professor, para além do acesso da criança à escola, devem também ter seu merecido foco com vistas a propiciar uma melhor qualidade de aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS

Capelo, A. V., Sá, C. A. M., Rubini, N. P., Kalil, R. S. & Miranda, E. (2006) Impacto da Neuro- AIDS na Infância. *J Brás Doenças Sex Transm*, 18 (4) 259-262.

DeMaria, L. M., Galárraga, O., Campero, L. & Walker, D. M. (2009) Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Revista Panam Salud Publica*, 26(6), 485-496.



Dimantas, M. A., Finamor, L. P., Ewert, V., Nakanami, C., & Muccioli, C. (2004). Retinite por citomegalovírus em pacientes pediátricos infectados pelo vírus da imunodeficiência humana em tratamento com “Highly active antiretrovirus therapy”. *Revista Assoc Mad Bras*, 50(3), 320-323.

Drummond, I., Pinto, J. A., Mesquita, J. D. & Schall, V. T. (2008). The knowledge and perceptions of hiv positive children and their parents or responsables about aids. *Psicologia em Estudo*, 13 (4) 827-835.

Feitosa, A.C., Lima, H. J. A., Caetano, J. A., Andrade, L. M., & Beserra, E. P. (2008). Terapia anti-retroviral: fatores que interferem na adesão de crianças com HIV/AIDS. *Revista Enfermagem*, 12(3), 515-521.

França-Junior, I., Doring, M. & Stella, I. M. (2006). Crianças órfãs e vulneráveis pelo HIV no Brasil: onde estamos e para onde vamos? *Revista Saúde Pública*, 40, 23-30.

Gomes, A. M. T., & Cabral, I. E. (2009). Entre dose e volume: o princípio da matemática no cuidado medicamentoso à criança HIV positiva. *Revista Brasileira Enfermagem*, 17 (3), 332-337.

Gomes, A. M. T. & Cabral, I. E. (2010). Ocultamento e silenciamento: familiares no cuidado à criança em terapia antiretroviral. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63 (5) 719-26.

Gorman, Foley, Ettenhofer, Hinkin & Van Gorp. (2009). Funcional Consequences of HIV- Associated Neuropsychological Impairment. *Neuropsychol Rev*, 19, 186- 203.

Kalil, R. S., Bauer, P. G. & Santoro, G. M. R., Espíndola-Pereira, I. A., Ferry, F. R. A., Motta, R. N., et al. (2005). Infecção do HIV no cérebro: As Bases Biológicas da Neuropsicologia. *J. BRAS. Doenças Transm* 17 (1) 71-75.



Koekkoek, S., Sonnevile, L. M. J., Wolfs, T. F. W., Licht, R., & Geelen, S. P.M. (2008). Neurocognitive function profile in HIV-infected school-age children. *European Journal of Paediatric Neurology*, 12, 290- 297.

Lebensztajn, B., Frajman, M., Shadid, M., Kosin, M.D., Shitcovsky, M., Machado, A. M. O., & Brito, J. J. (1987). Prevalência de anticuerpos anti-hiv en “ninos de calle” – en Sao Paulo, Brasil. *Rev. Cost. Cienc. Med*, 8(1), 11-13.

Leite, C. A. C., Succi, R. C. M., Patrício, F. R. S., & Fagundes-Neto, U. (2006). Aspectos Funcionais, Microbiológicos e Morfológicos intestinais em crianças infectadas pelo Vírus da imunodeficiência humana. *Arq Gastroenterol*, 43(4), 310-315.

Muniz, J.N., Yamamura, M., & Villa, T.C. (1995). Aspectos Epidemiológicos da co-infecção tuberculose – HIV em Riberão Preto – SP. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 28 (4) 856-65

Paes, A. L. V., Rodrigues Neto, F. J., & Sales Filho, J. R. T. (2006). Tuberculose Ganglionar Periférica – aspectos clínico – epidemiológicos. *Revista Paranaense de Medicina*, 20(3), 33-37.

Paula, C. C., Cabral, I. E. & Souza, Í. E. (2009). Cotidiano do ser-adolescendo com AIDS: movimento existencial. *Revista Enfermagem*, 13 (3) 632-39.

Ramos, D. M., Turco, F.P., Moraes, D.A., Cavalli, R.C., Xavier, N.F. & Forster, A.C. (1999). Avaliação da assistencia médica prestada no ambulatório da liga de combate às DST/AIDS – centro de saúde, S.P., 1994-1997. *Descrições Técnicas de métodos*, 32, 326-334.

Reger, M., Welsh, R., Razani, J., Martin, J. D., & Boone, K. B. A meta-analysis of the neuropsychological sequelae of HIV infection. (2002). *Journal of international neuropsychological society*, 8, 410-424.

Rubini, N. (1994). A escola e a criança portadora do vírus da AIDS; mesa-redonda. *Revista brasileira de saúde escolar*, 3(4) 200-1.



Saito, M. I. & Leal, M. M. (2007). Adolescência e contracepção de emergência: Fórum 2005. *Revista Paul Pediatría*, 25(2), 180-6.

Seidl, E. M. F., Rossi, W. S., Viana, K. F., Meneses, A. K. F. & Meireles, E. (2005). Crianças e Adolescentes Vivendo com HIV/Aids e suas Famílias: Aspectos psicossociais e Enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3) 279-288.

Sowole, C. A., Orenuga, O. O., & Naidoo, S. (2009). Access to oral Health Care and treatment needs of HIV positive paediatric patients. *Pesquisa Brasileira Odontoped Clin Integr*, 9(2), 141-146.

Vieira, N. F. R. (1993). Tópicos relacionados com a infecção pelo HIV na gestação e infância. *Bioética*, 1 (1), 55-9.

Wachsler-felder, J. L. & Golden, C. J. (2002). Neuropsychological consequences of HIV in children – A review of current literature. *Clinical Psychology Review*, 22 (3)441-462.

Woods, S. P., Conover, E.; Rippeth, J. D.; Carey, C. L.; Gonzales, R.; Marcotte, T. D.; et al. (2004) Qualitative aspects of verbal fluency of HIV-associated dementia: a deficit in rule-guided lexical-semantic search process? *Neuropsychologia*, 42, 801-809.



O IMPACTO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO AJUSTAMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Eliana Maria Girão Moraes

Centro Universitário do Norte – UNINORTE/LAUREATE.

Centro Municipal de Educação Especial – CMEE / SEMED.

Endereço para correspondência: Rua J Qd. 05, No. 17, Villa da Barra

Manaus-Amazonas. CEP: 69092-060.

E-mail: e_girao@hotmail.com

Resumo

O presente estudo aborda a problemática do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto sócio-educacional. Teve-se como objetivos verificar o impacto do TDAH no processo de ensino aprendizagem de crianças que possuem o diagnóstico confirmado ou a suspeita de TDAH; Identificar as principais dificuldades de aprendizagem e de comportamento associadas ao TDAH; Verificar os níveis de conhecimento sobre o TDAH dos professores que possuem ou não alunos com o transtorno e identificar as principais dificuldades dos professores em trabalhar com a criança hiperativa; A amostra escolhida foi formada por alunos da rede pública, particular e de Educação Especial (5 alunos) da cidade de Manaus no ano letivo de 2007 e por 10 professores que possuíam ou não em suas classes alunos com o transtorno. Utilizou-se como instrumento de pesquisa a Escala de Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – Versão para professores e um questionário direcionado aos professores. Foi feita uma análise quantitativa e qualitativa das informações coletadas a partir dos dois instrumentos. A partir deste estudo pode-se constatar que uma das maiores dificuldades em lidar com o aluno portador do TDAH é a falta de conhecimento por parte dos professores das características do transtorno e conseqüentemente, o desconhecimento de estratégias para minimizar estas dificuldades. Em relação ao aluno, as dificuldades são: necessidade de adaptar-se aos sintomas do TDAH tentando minimizar suas conseqüências em seu desenvolvimento, principalmente na vivência



escolar e a aceitação por parte das outras pessoas que, muitos de seus comportamentos, são em função do TDAH e sobre os quais, eles não têm controle.

Palavras Chave: TDAH – Implicações Acadêmicas – Relação Escola / Aluno com TDAH

Abstract

This paper addresses the problem of disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on socio-educational. Had to be designed to evaluate the impact of ADHD on teaching and learning process of children who have the diagnosis confirmed or suspected ADHD; identify the main difficulties of learning and behavior associated with ADHD; Check levels of knowledge about ADHD teachers who are not students or with the disorder and identify the main difficulties of teachers in working with the hyperactive child, the chosen sample was made up of students from public, private and Special Education (5 pupils) in Manaus in the school year 2007 and by 10 teachers who had classes or not their students with the disorder. It was used as a research instrument, the Scale for Attention Deficit Disorder / Hyperactivity - Version for teachers and a questionnaire addressed to teachers. We conducted a quantitative and qualitative analysis of information collected from the two instruments. From this study we could confirm that one of the greatest difficulties in dealing with a student with ADHD is the lack of knowledge by teachers of the characteristics of the disorder and consequently the lack of strategies to minimize these difficulties. In relation to the student, the difficulties are: the need to adapt to the symptoms of ADHD trying to minimize its consequences on their development, especially through the school experience and acceptance of other persons, many of their behaviors are a function of ADHD and over which they have no control.

Keywords: ADHD - Implications Academic - Value / School Student with ADHD



Atualmente muito se tem falado de inteligência emocional e o quanto ela é necessária para um bom ajustamento psicossocial do indivíduo. Na criança este aspecto vai desenvolver-se à medida que as experiências se sucedem. No entanto, a partir de observações feitas em crianças que possuíam o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e nas que, embora sem este diagnóstico fechado, apresentavam muitas das características do transtorno, pode-se perceber que tal amadurecimento psicossocial é muito mais lento.

Com todas as implicações e alterações que a hiperatividade traz consigo muitas vezes, apenas os sintomas são tratados, esquecendo-se os aspectos emocionais que tais sintomas desencadeiam, como por exemplo, a dificuldade que muitas crianças hiperativas tem de socialização com seus pares, pois estes não entendem o porquê de seus comportamentos impulsivos, de não saber esperar sua vez nas brincadeiras e até mesmo, a manifestação de um nível mais elevado de agressividade. A soma destes fatores pode fazer com que a criança desenvolva sentimentos de inabilidade, baixa auto-estima ou a não compreensão de suas atitudes por parte dos pais e professores. As constantes repreensões e punições podem gerar comportamento de oposição e/ou provocativos. Além de suas conseqüências no desenvolvimento acadêmico da criança / adolescente.

O estudo a seguir teve como objetivo geral verificar o impacto do TDAH no processo de ensino aprendizagem de alunos que possuem o diagnóstico confirmado ou a suspeita de tal transtorno. Após ter entrado em contato com a realidade da sala de aula, de ter conhecido pelo menos uma amostra de como se dá o relacionamento – professor / aluno com TDAH (ou que possuem a suspeita do transtorno) pode-se perceber o nível de dificuldade que os professores possuem em relação ao TDAH, principalmente pelo desconhecimento e conseqüentemente, a não utilização de estratégias que poderiam minimizar estas dificuldades.



Revisão de Literatura

Segundo o DSM-IV o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade(TDAH)³¹⁴ é caracterizado por:

Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (Critério A). Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos (Critério B). Algum prejuízo devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (por ex., em casa, na escola ou trabalho) (Critério C). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional apropriado em termos evolutivos (Critério D). (DSM-IV, 1995, p. 77)

De acordo com o Dr. Topczewski (1999), em seu livro Hiperatividade – Como lidar? O TDAH é definido como:

Um desvio comportamental, caracterizado pela excessiva mudança de atitudes e de atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa a ser realizada. Portanto, isto incapacita o indivíduo para se manter quieto por um período de tempo necessário para que possa desenvolver as atividades comuns do seu dia-a-dia. Este padrão de comportamento se mostra incompatível com a organização do seu ambiente e com determinadas circunstâncias. (Topczewski, 1999, p. 21)

Fazendo uma breve revisão histórica do TDAH, pode-se verificar que os primeiros estudos foram feitos no início do século XX, em 1902 pelo Dr. George

³¹⁴ Devido ao fato do assunto **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade** ser um tema amplamente discutido pela comunidade científica mundial, tal transtorno recebe várias denominações. Com o intuito de manter-se fidedigno aos autores citados, mesmo em meio à diversidade de termos, optou-se por utilizar a nomenclatura original de cada autor.



Frederic Still, ele acompanhou um grupo de vinte crianças que se comportavam de maneira excessivamente emocional, desafiadora, passional e que manifestavam uma grande resistência a qualquer tipo de ação que tivesse o objetivo de facilitar suas atitudes tornando os seus comportamentos mais aceitáveis. O grupo tinha uma proporção menino/menina de 3:1 e era formado por crianças que não tinham indicativos de maus tratos por parte dos pais. Diante disso, Dr. Still especulou que talvez a causa dos comportamentos das crianças fosse de origem biológica. Esta suposição se intensificou ainda mais quando Still descobriu que outros membros das famílias das crianças possuíam problemas psiquiátricos como depressão, alcoolismo, problemas de conduta, etc. (Hallowell apud Bastos, 2006)

No Brasil, no ano de 1972, após muitas pesquisas foi elaborado um Exame Neurológico Evolutivo (ENE), que teve por objetivo definir padrões normais de várias funções neurológicas para crianças de 3 aos 7 anos. Tais achados eram utilizados como parâmetros para a avaliação de crianças com o diagnóstico de Disfunção Cerebral Mínima (DCM), sendo consideradas como áreas disfuncionais quando a criança não conseguia realizar os testes de uma determinada função proposta para sua idade. O exame foi muito útil, pois permitiu estudos da relação de alterações funcionais com as dificuldades de aprendizagem. (Bastos, 2006)

Ao longo dos anos os problemas ligados à falta de atenção, impulsividade, hiperatividade e dificuldades de aprendizagem receberam várias denominações: lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, síndrome da criança hiperativa, distúrbio primário da atenção, distúrbio do déficit de atenção com ou sem hiperatividade (DDA/H), transtorno hipercinético, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dentre outras.

Segundo Cypel,

Mais recentemente, em 1991, o DSM-IV fez uma reunião das propostas anteriores, distribuindo as manifestações clínicas da TDAH em dois grupos: 1) desatenção 2) impulsividade e hiperatividade. Esse é o critério utilizado atualmente na maior parte dos trabalhos científicos. Vale ressaltar, entretanto, que a maioria das



publicações sobre os vários aspectos da TDAH continuam sendo norte-americanas (Cypel, 2000, p.18).

Características Clínicas

Segundo Bastos (2006), o TDAH é caracterizado por um conjunto de sintomas que nem sempre são claros e facilmente distinguíveis de outras patologias psiquiátricas (nos seus casos mais graves) ou da normalidade (nos casos mais simples).

De acordo com Cabral (2007) as manifestações do TDAH se mostram em 3 áreas: da *atenção*, da *atividademotora* (hiperatividade) e do *controle* dos *impulsos* (impulsividade). Dentre estas 3 áreas, o déficit da atenção costuma ser a manifestação mais permanente ao longo da evolução do quadro clínico. Pode-se pensar neste déficit como uma inconstância do nível de atenção já que, estas pessoas às vezes, podem apresentar uma “hiper concentração” (desde que seja algo que as motivem profundamente) sendo capazes de permanecer em uma atividade mesmo que existam outros estímulos externos. Existem outras em que o grau de distração é bem marcante a ponto de desviarem o seu foco de atenção de uma atividade pelos estímulos externos mais insignificantes. Há uma dificuldade muito grande por parte destas pessoas em fixarem sua atenção em um determinado foco. Geralmente, cometem erros por puro descuido, mostrando dificuldades em atividades que requeiram uma atenção prolongada, são desatentas com as falas de outras pessoas, mostram-se pouco persistentes, não completam tarefas, perdem objetos constantemente e mudam freqüentemente de uma tarefa para outra quase sempre sem completar a anterior.

Quanto à hiperatividade, ela é muito mais marcante na criança do que no adulto. A criança freqüentemente está movimentando as mãos ou os pés; demonstra dificuldade em permanecer sentada ou em uma mesma atividade por um período prolongado; apresenta uma sensação subjetiva constante de inquietação ou ansiedade; fala quase sem parar e tem tendência a monopolizar as conversas; buscam situações estimulantes e que muitas vezes implicam em risco.



Em relação ao controle dos impulsos, os indivíduos com TDAH freqüentemente respondem antes de ouvir toda a pergunta, mostram-se impacientes, demonstram baixa tolerância à frustração, sofrem oscilações bruscas de humor manifestando rápidas e passageiras explosões de emoção (raiva, alegria, tristeza), são hipersensíveis à provocações, críticas ou rejeições, têm mau humor fácil e são de uma espontaneidade excessiva.

Principais Dificuldades Afetivas, Comportamentais e Acadêmicas Associadas ao TDAH

Segundo Hallowell e Ratey (1999), quando se fala em ADD é muito difícil separar os problemas comportamentais primários dos secundários. O indivíduo com ADD tende a exibir um comportamento irrequieto que faz com que as pessoas à sua volta o tratem de uma forma diferenciada. Na maioria das vezes esta diferenciação é negativa, manifestada através da exclusão social do indivíduo por causa da sua inabilidade de se manter quieto, de praticar esportes ou a sua tendência de quebrar coisas. Muitas vezes os indivíduos com ADD têm a tendência a se sentir excluídos, pois o seu comportamento leva outras pessoas a lhe taxarem de preguiçoso, problemático, estranho e até mesmo louco. Este tipo de exclusão vai levar o indivíduo a desenvolver problemas psicológicos que podem seguir duas direções opostas dependendo da estrutura pessoal do indivíduo: a introversão ou o comportamento anti-social.

a) **Ansiedade** - É um sentimento que incomoda muito o portador de DDA . Alguns com o passar do tempo, aprendem a controlar seus níveis de desatenção e impulsividade, mas não a ansiedade que freqüentemente os acompanham. Hallowell e Ratey (1999) dividem este sentimento em duas partes: uma parte lógica e objetiva que pode ser sentida pelo fato do indivíduo esquecer-se de suas obrigações de forma crônica, devanear, falar ou agir impulsivamente, atrasar-se com freqüência e, não cumprir os seus prazos. Dessa forma, o indivíduo sente-se como se sempre estivesse faltando algo. A outra parte é a ansiedade oculta e irracional. Esta é mais difícil de aceitar, é aquela em que o indivíduo parece “buscar algo” ativa e continuamente.

b) **Depressão** - Como consequência do ADD, os portadores deste tipo de problema são taxados dos mais diversos rótulos e trazem consigo, muitas vezes, um histórico de frustrações devido a esquecimentos e trabalhos não terminados.

Desde a infância a pessoa com DDA nutre uma sensação de frustração e fracasso crônicos. Por não ter conseguido fazer uso de seu potencial, ter sido acusada de estúpida, preguiçosa ou teimosa, por ter achado muito difícil ater-se às demandas da vida cotidiana, saindo de sintonia em vez de se organizar, faltando à hora marcada repetidas vezes, vivendo com um fluxo excessivo de energia, mas um suprimento deficiente de auto-estima, o indivíduo com DDA pode sentir que não vale mais a pena continuar tentando; que a vida é dura e que envolve uma batalha tão grande que seria melhor que terminasse em vez de continuar”. (Hallowell e Ratey, 1999, p.193-4)

Se o indivíduo não possuir um suporte emocional adequado, facilmente um estado depressivo pode vir a se instalar. Alguns pesquisadores acreditam que a depressão no ADD pode não ser apenas devido a fatores ambientais, mas sim devido a fatores fisiológicos combinados com o ADD, já que algumas das drogas usadas para tratar a depressão são também eficazes para o tratamento do ADD. De acordo com os mesmos autores, o distúrbio primário – uma incapacidade de prestar atenção – pode levar ao problema secundário da depressão. Ou então os dois – o DDA e a depressão – podem coexistir, ambos surgindo da mesma anormalidade fisiológica de forma independente (Idem, p.196).

c) **Introversão** - A introversão ocorre quando o indivíduo resolve submeter-se às regras que lhe são impostas, escondendo o seu verdadeiro comportamento, separando-se das relações sociais por achar-se demasiadamente incompetente para tal coisa e muitas vezes acaba entrando em depressão por sentir que não é aceito socialmente pelo seu jeito de ser.

d) **Comportamento Exibicionista** - O comportamento exibicionista pode surgir quando o indivíduo mostra a sua ira através da agressividade. Este tipo de comportamento tende a ser o principal motivo pelo qual os pais acabam levando a criança para uma consulta com um especialista em saúde mental ou a escola encaminha o aluno a um especialista.

e) **Comportamentos Anti-Sociais** - Não são raros também os casos de comportamentos anti-sociais ligados ao ADD como o uso de drogas (causado pela vontade de resolver o problema), alcoolismo, destrutividade, agressões sexuais, etc... Estes comportamentos tendem a ocorrer quando o ADD não é diagnosticado e tratado a tempo, sendo uma forma de o paciente expressar sua desesperança em relação aos

problemas que vivencia. Acreditando que nada pode ser feito para resolvê-lo, ele resolve mostrar a sua desesperança com este tipo de comportamento.

Embora não seja condição obrigatória, geralmente, a criança com TDAH apresenta-se dispersa e desatenta, o que vem a prejudicar o seu desempenho escolar. Normalmente, o que se nota é que, ao serem tratados os sintomas do transtorno, o rendimento do aluno tende a melhorar marcadamente. Abaixo seguem algumas das mais comuns dificuldades de aprendizagem associadas com o TDAH.

f) **Dislexia** - A dislexia se manifesta por dificuldades em trocas de letras com formato semelhantes (d/b, p/q, b/q, etc), ou sons parecidos (d/t, m/n, etc), deficiências de percepção visual e auditiva. “Os sintomas primários do DDA – atenção irregular, impulsividade e inquietude – podem dificultar a leitura, imitando assim a dislexia” (Hallowell e Ratey, 1999, p.203)

g) **Disgrafia** - É a dificuldade motora na execução da escrita. A criança não consegue realizar os traços necessários para escrever corretamente, muitas vezes a letra fica ilegível e muitos professores acusam o aluno de não ser caprichoso, gerando mais problemas para o aluno.

h) **Discalculia** - Essa problemática expressa-se na dificuldade que o aluno tem em realizar operações aritméticas e até na escrita dos números.

Bruce Pennington apud Hallowell e Ratey(1999) em seu livro *Diagnosing Learning Disorders*, reúne materiais, pesquisas e interpretações úteis tanto ao leigo como ao profissional. Segundo este autor, o DDA é um entre os vários distúrbios de aprendizagem e que está relacionado a um problema no sistema neuropsicológico que afeta de modo adverso o desempenho escolar. Isso não quer dizer, necessariamente, que todo aluno que apresentar um mau rendimento na escola, tenha DDA. Uma pessoa pode ter baixo aproveitamento na escola sem ter um distúrbio de aprendizagem.

O Impacto do TDAH no Ajustamento da Criança no Processo de Ensino Aprendizagem

Pode-se perceber que o TDAH tem um poderoso impacto no ajustamento educacional da criança. Estudos indicam que essas crianças, mostram um risco de



fracasso escolar duas a três vezes maior do que outra criança sem dificuldades escolares mas com a inteligência equivalente.

Os dois principais sintomas do TDAH (desatenção e a impulsividade) deixam a criança muito propensa a ter dificuldades escolares em relação ao desempenho acadêmico e interações com outras pessoas. A criança pode ser identificada como tendo pouca motivação ou com dificuldade para o aprendizado, frequentemente, tem dificuldades em termos de conteúdo teórico.

Alguns distúrbios de aprendizagem podem ser encarados como resultado de um desenvolvimento lento na capacidade de empregar e manter a atenção seletiva. Isto se deve ao fato de a realização de tarefas exigirem uma distribuição cuidadosa dos recursos de processamento mental, memória, emprego de estratégias ordenadas e hierarquizadas, que implicam um ajustamento progressivo de certos procedimentos. Em outros, as crianças que apresentam problemas de atenção costumam encontrar dificuldades para organizar estruturas hierárquicas de atividades em processos mentais, o que traz conseqüências, especialmente negativas às atividades de matemática. As dificuldades para efetuar cálculos e com as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) podem aparecer. Muitos desses erros estão associados à dificuldade de prestar atenção, e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais e a velocidade para realizar cálculos pode ser lenta. Essas dificuldades podem ser ainda potencializadas quando a criança não recebe um suporte adequado e constantemente fracassa diante de suas tentativas.

A criança tem geralmente um autoconceito pobre ou baixa auto-estima, e se persuadida a tentar novamente nas tarefas ela fecha-se e diz que não consegue fazê-las, apresentando uma tendência ao fracasso (Benczik, 2000, p.44).

As dificuldades para manter o nível de atenção, para controlar as emoções, a atividade excessiva, podem ser sintomas característicos da frustração resultante da incapacidade do aluno que não consegue aprender a responder às demandas da rotina escolar. No entanto, muitas crianças hiperativas podem não ter um bom desempenho na escola, mas são capazes de aprender.

Para ir bem nas provas, uma criança precisa não apenas exibir as aptidões que estão sendo avaliadas, mas também, possuir a capacidade de ouvir e seguir instruções,



prestar atenção e persistir até que a prova seja completada. A criança deve também ser capaz de parar para pensar qual seria, entre as várias opções, a melhor resposta possível. Entretanto, as crianças hiperativas são fracas nessas áreas de aptidões e, portanto, as notas obtidas nas provas de inteligência muitas vezes refletem mais sua hiperatividade que seu potencial intelectual (Goldstein e Goldstein, 1998, p. 106).

Geralmente, é observada pelo professor uma discrepância entre o potencial intelectual e a realização acadêmica da criança, promovendo um índice de insucesso escolar. Dessa forma, o desempenho escolar e o trabalho em sala de aula ficam comprometidos mesmo com crianças de inteligência superior. A criança com TDAH pode demonstrar uma falha importante na produção da escrita, devido a uma dificuldade de coordenação viso-motora, causando conseqüentemente, baixa resposta motora. Pode apresentar dificuldades em tarefas nas quais tenha que escrever, desenhar, traçar e copiar. Ocasionalmente, a criança pode permanecer em uma mesma atividade por um tempo considerável, no entanto, manifestando uma coordenação viso-motora pobre. Essas crianças apresentam também leitura deficiente, apresentando dificuldades em associar compreensão fonética aos sons das letras do alfabeto e habilidades relacionadas.

Nota-se também certa dificuldade de compreensão, mesmo possuindo um bom vocabulário a criança pode apresentar dificuldades em exercícios de interpretação de textos. A retenção geral de informações é difícil para ela, demonstrando dificuldades para lembrar-se das informações necessitando muitas vezes de pistas visuais, pois trabalha melhor em nível concreto. As dificuldades de atenção e falta de autocontrole, que caracterizam esse distúrbio, intensificam-se em situações de grupo, dificultando, ainda mais a percepção seletiva dos estímulos relevantes à estruturação e a execução adequada das tarefas. “Não há como negar a importância da atenção no processo de aprendizagem, por exemplo, aprender a prestar atenção a detalhes de forma e de posição é fundamental para a aprendizagem da alfabetização”. (Benczik, 2000, p.45)

Decorrente dessa desatenção, o desempenho acadêmico da criança pode tornar-se seriamente comprometido, evidenciado por caligrafia desleixada, erros por desatenção, etc. Em situações de grupo como na sala de aula, as dificuldades para



realizar atividades independentes exercem o maior estresse. Nas aulas de educação física ou outras atividades que exijam trabalhar os movimentos do corpo, os níveis de aproveitamento podem ser mais baixos, uma vez que crianças com TDAH têm problemas em modular seus comportamentos para baixo (sala de aula) ou para cima (durante uma atividade física) conforme o ambiente social exige.

Muitas crianças hiperativas também vivenciam uma ampla gama de problemas comportamentais ou emocionais secundários na escola, como consequência de sua incapacidade de satisfazer as exigências na sala de aula. Esses problemas muitas vezes se desenvolvem em resposta a fracassos freqüentes e repetidos. Como resposta, algumas dessas crianças tornam-se deprimidas e retraídas, enquanto outras se tornam irritadas e agressivas (Goldstein e Goldstein, 1998. p. 109).

O comportamento dessas crianças tem um forte impacto sobre o comportamento do professor em relação à classe como um todo. As crianças com problemas de atenção/hiperatividade, muitas vezes, são imaturas e “incompetentes” quando se trata de aptidões sociais. Até mesmo os seus maiores esforços fracassam. O adolescente é visto em sala de aula, pelo professor, com um aparente desinteresse e/ou apatia, dando a impressão de que não está "nem aí". Muitas vezes, os problemas de atenção sem hiperatividade são menos visíveis do que os problemas de controle de impulsos e atividade. As meninas podem apresentar um melhor aproveitamento escolar, enquanto os meninos são encaminhados, frequentemente, à orientação educacional por alterações comportamentais. Tarefas que são exigem muita atenção e tempo prolongado, que são repetitivas e requerem auto-instrução (trabalhos de aula ou deveres de casa) podem produzir os sinais mais intensos do transtorno.

O comportamento da criança não apenas interferirá em sua própria atividade, mas também interferirá seriamente nas outras. O comportamento da criança com TDAH é desigual, imprevisível e não-reativo às intervenções normais do professor. Isto, muitas vezes, leva a interpretar o comportamento da criança como desobediente. Assim, o professor pressiona ainda mais, tendo como resultado a crescente frustração para ele próprio e para a criança (Benczik, 2000, p.46).



É importante para o professor estar consciente de que os problemas de atenção, seja da criança com TDAH ou não, dentro de um ambiente escolar, trazem como consequência uma inadequada produção do trabalho escolar (falha no funcionamento produtivo) em que a criança será incapaz de terminar o trabalho de aula na classe e provavelmente terá um prejuízo em termos de conteúdo teórico. Tais problemas, entretanto, poderiam ser causados por fatores emocionais, pedagógicos, por falta de interesse, reforços inapropriados, prejuízos de aprendizagem ou ainda prejuízos cognitivos.

Apresentação da Pesquisa

Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir da aplicação da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – Versão para professores. Esta Escala tem por objetivo, a partir da avaliação do professor, verificar os comportamentos dos alunos que se enquadram nas classificações diagnósticas do TDAH através das questões da Escala. O outro instrumento foi um questionário estruturado (questões abertas) que objetivava levantar informações a respeito do nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH. Tal investigação ocorreu no ano letivo de 2007 e contou com a participação de alunos da rede pública, particular e de uma escola especial, que possuíam o diagnóstico confirmado de TDAH ou que, embora sem confirmação, apresentavam muitos dos sintomas que compõem o quadro clínico do transtorno e apresentavam significativas dificuldades no contexto social e acadêmico e de seus respectivos professores. Contou-se também com a participação de alguns outros que, despertados pelo tema, se dispuseram a participar de tal estudo, tendo uma amostra total de 15 sujeitos.

A pesquisa teve como objetivo principal coletar informação a respeito do desconhecimento e da dificuldade do professor em identificar e trabalhar com as crianças que se encaixam nas descrições referidas acima. A proposta inicial do trabalho foi levantar tais informações para propor orientações e alternativas de trabalho para os professores. Para o estudo atual, procedeu-se a apresentação e análise dos dados referente ao levantamento feito para comprovar a questão das manifestações dos



sintomas e comportamentos no contexto escolar e seu impacto sobre o ajustamento tanto da criança quanto do professor ao processo educativo.

Objetivo Geral

Verificar o impacto do TDAH no processo de ensino aprendizagem de crianças que possuem o diagnóstico confirmado ou a suspeita da presença deste transtorno.

Objetivos Específicos

- Identificar as principais dificuldades de aprendizagem e de comportamento que geralmente estão associadas com o TDAH.
- Verificar quais os níveis de conhecimento sobre o TDAH dos professores que possuem ou não alunos com TDAH.
- Verificar quais as principais dificuldades dos professores em trabalhar com a criança hiperativa.
- Verificar quais as principais dificuldades vivenciadas pelo aluno hiperativo.
- Verificar quais as estratégias utilizadas pelo professor para lidar com esses alunos e sua adequação à rotina prática da sala de aula.
- Propor orientações que possam facilitar o desenvolvimento da criança hiperativa na escola.

Metodologia

Problema

A partir de observações feitas em crianças que possuíam o diagnóstico de TDAH ou mesmo aquelas que, embora não possuíssem um diagnóstico fechado, mas apresentavam muitos dos sintomas (desatenção, inquietação, falta de controle dos



impulsos, baixa tolerância a frustrações, dentre outros) que caracterizam tal transtorno, pode-se inferir que esses sintomas do TDAH interferem no processo de ensino aprendizagem da criança?

Hipóteses

1. O TDAH interfere no desenvolvimento biopsicossocial da criança.
2. O TDAH interfere significativamente no processo de ensino aprendizagem.
3. Em função do desconhecimento das características peculiares do aluno com TDAH, o professor/escola apresenta dificuldades em lidar com este aluno.

População

O presente trabalho foi desenvolvido com professores que possuem ou não em suas salas de aula crianças com diagnóstico sugerido ou confirmado de TDAH, com crianças que apresentam um diagnóstico fechado de TDAH e aquelas que apenas possuem a suspeita de tal diagnóstico devido às suas características atípicas. Tais participantes da amostra fazem parte de instituições de ensino da cidade de Manaus da rede pública e particular e de uma escola de Educação Especial.

Amostra

A amostra deste trabalho é formada por:

- 3 (três) alunos que possuem o diagnóstico de TDAH (1 aluno de escola especial, 1 aluno de escola pública e 1 aluno de escola particular). Esses alunos foram selecionados, pois possuem o diagnóstico confirmado do transtorno e intensas manifestações de seus sintomas e que demonstram claramente as implicações do transtorno no desenvolvimento dessas crianças.
- 2 alunos de uma escola particular da cidade e que apresentam características do TDAH, mas que, até o momento, não possuem tal diagnóstico. Os dois alunos em questão foram selecionados, pois é feito um acompanhamento do desempenho acadêmico destes pela Seção Psicopedagógica da instituição, principalmente por causa das características individuais desses alunos.



- Os professores (pelo menos 1 representante) desses 5 alunos. Como cada aluno possui mais de um professor, para que a amostra seja viável pretende-se eleger apenas um (aquele que tem mais contato com o aluno ou aquele que o acompanha há mais tempo).
- 5 professores que não possuem em suas salas de aula, alunos com TDAH. Pretende-se investigar o nível de conhecimento dos professores a respeito do transtorno.

Totalizando uma amostra de 15 indivíduos que estão ou não diretamente em contato com o TDAH.

Instrumentos

Para que os objetivos do trabalho fossem alcançados e as hipóteses propostas fossem confirmadas ou não, faz-se uso de dois tipos de instrumentos.

1) **Questionários** (que foram elaborados após entrevista inicial não-estruturada na qual foi exposto aos participantes da amostra à pesquisa em questão).

- **Um para professores** – tendo como objetivos: investigar o grau de conhecimento destes sobre o TDAH e sondar quais as principais dificuldades que o professor enfrenta e quais as estratégias de ação que utiliza para lidar com alunos que possuam o diagnóstico do transtorno ou com aqueles alunos que, embora sem um diagnóstico comprovado, aproximam-se em suas atitudes de tal diagnóstico.
- **Um para alunos** - tendo como objetivo verificar quais suas maiores dificuldades em consequência do transtorno ou de suas características peculiares, principalmente no que se refere ao âmbito escolar.



2) **Um teste específico para professores** (TDAH – Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – versão para professores) elaborado pela autora de vários livros sobre TDAH, Edyleine Bellini Peroni Benczik.

Para a realização deste estudo, fez-se uso dos seguintes tipos de pesquisa:

Bibliográfica: através da coleta de dados a partir de autores que discutam as características do TDAH e principalmente sobre as implicações deste transtorno no contexto escolar.

Quantitativo-descritiva: a análise da amostra, a quantificação e amostra das respostas dadas às questões elaboradas.

Qualitativa: a interpretação das respostas colhidas através dos questionários e entrevistas estruturadas com os participantes da amostra.

Análise dos dados

Logo após a coleta de dados através dos instrumentos escolhidos, os mesmos foram analisados quantitativamente, com uso de critérios estatísticos e, qualitativamente, com a interpretação dos dados obtidos. A partir dos questionários aplicados aos professores da amostra teve-se a possibilidade de fazer uma análise quantitativa e qualitativa das respostas dadas, analisando a frequência com que as respostas ocorrem, o conteúdo destas. Da mesma forma procedendo com os questionários aplicados aos alunos.



ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

TABELA GERAL DE DADOS DA AMOSTRA ESTUDADA SEGUNDO A ESCALA DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE – VERSÃO PARA PROFESSORES.

Aluno	Déficit de Atenção			Hiperatividade e Impulsividade		
	Escore	Percentil	Classific.	Escore	Percentil	Classific.
B.S.A.	53	75	M/D E	26	40	M/D E
G.L.S.	77	99	>PTr.	68	99	>PTr.
U.D.S.A.	68	90	Ac E	51	90	Ac E
A.B.F.C.	49	65	M/D E	51	90	Ac E
L.S.B.	27	25	Ac E	23	40	M/D E

Aluno	Problemas de Aprendizagem			Comportamento Anti-Social		
	Escore	Percentil	Classific.	Escore	Percentil	Classific.
B.S.A.	45	75	M/D E	7	15	Ab E
G.L.S.	54	90	Ac E	30	95	>PTr.
U.D.S.A.	47	60	M/D E	19	90	Ac E
A.B.F.C.	54	90	>PTr.	29	95	>PTr.
L.S.B.	27	30	M/D E	7	1	Ab E

Fonte: Aplicação da Escala Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – Versão para professores para coletas de dados da pesquisa O impacto do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ajustamento da criança no processo de ensino aprendizagem.

QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO DOS PERCENTIS

PERCENTIL	CLASSIFICAÇÃO	SIGLA
Até 25	Abaixo da expectativa Apresenta menos problemas que a maioria das crianças.	Ab E
26 a 75	Média e/ou Dentro da expectativa	M/D E
76 a 94	Acima da expectativa Apresenta mais problemas que a maioria das crianças	Ac E
95	Região onde há maior probabilidade de apresentar o transtorno	>PTr.

FREQÜÊNCIA E PERCENTAGEM EM RELAÇÃO À AMOSTRA TOTAL DAS CLASSES DE CARACTERÍSTICAS INVESTIGADAS

	Déficit de Atenção		Hiperatividade de Impulsividade		Problemas de Aprendizagem		Comportamento Anti-Social	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Ab E	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%
M/D E	2	40%	2	40%	3	60%	0	0%
Ac E	2	40%	2	40%	1	20%	1	20%
> PTr.	1	20%	1	20%	1	20%	2	40%

de prejuízo em seus níveis de atenção estando estes índices acima daquilo que é esperado pelos padrões aceitáveis. 20% dos indivíduos apresentaram esta área da atenção como a mais problemática (>PTr), tendo prejuízos significativos naquelas atividades que requerem altos índices de concentração. E para comprovar que, de fato, uma das características mais marcantes do TDAH é o Déficit de Atenção, 0% apresentou o índice abaixo das expectativas (Ab E).

Quanto a Hiperatividade / Impulsividade:

Comprovando que a Hiperatividade / Impulsividade também são sintomas marcantes do TDAH, 0% apresentou o índice abaixo das Expectativas (Ab E) demonstrando que a Hiperatividade / Impulsividade normalmente está presente nos indivíduos. 40% dos indivíduos encontram-se na média (M/D E) e 40%, acima da expectativa (Ac E), demonstrando mais conflitos nesta área do que a maioria das



crianças. E 20% da amostra apresentou esta área (>PTr) como sendo a mais problemática.

Quanto aos Problemas de Aprendizagem:

Em relação aos problemas de aprendizagem, 0% dos indivíduos estão abaixo da expectativa (Ab E), mostrando que o TDAH traz certos prejuízos ao aprendizado dos alunos. Referindo-se a amostra em questão, os alunos possuem certo nível de consciência em relação às suas dificuldades; para “compensar” tais dificuldades, eles têm um bom nível de compromisso com os estudos, pois sabem que se não for assim, podem ter sérios prejuízos no futuro. 60% da amostra atingiu um percentual médio ou dentro das expectativas (M/D E) demonstrando que até podem vir a apresentar dificuldades com os estudos, mas que acabam sendo contornadas pelas razões explicadas anteriormente. 20% encontram-se acima da média (Ac E) demonstrando que apresentam mais dificuldades que a maioria das crianças e 20% apresentam esta área como a mais problemática (>PTr).

Quanto ao Comportamento Anti-Social:

Mais uma vez confirmando o que a literatura diz, o TDAH também tem seus reflexos no ajustamento psicossocial dos indivíduos, embora 40% encontrem-se abaixo das expectativas (Ab E), o que significa que estas crianças apresentam menos problemas que a maioria e 0% encontra-se na média (M/D E); 60% dos indivíduos encontraram-se acima do limiar de aceitabilidade sendo que 20% encontra-se acima da média (Ac E), apresentando mais problemas de relacionamentos interpessoal do que a maioria das crianças e 40% tem nesta área (>P Tr), suas maiores dificuldades.

CONCLUSÃO

Pelo que foi observado, a partir das entrevistas com os professores e alunos e ainda com alguns pais, pode-se perceber o quanto é difícil lidar com uma criança que possui o TDAH ou mesmo aquelas que, mesmo não tendo um diagnóstico confirmado, em muitas áreas apresentam dificuldades. Com certeza o maior problema é a falta de



conhecimento do que seja o transtorno, quais suas características principais, quais as estratégias que podem ser utilizadas para amenizar as dificuldades das crianças.

Não é esperado que o professor seja um especialista em TDAH, mas é fundamental que este tenha o mínimo de conhecimento necessário para poder identificar uma criança que apresente as características do transtorno e poder ajudá-la o mais cedo possível. O professor torna-se figura fundamental neste processo, pois é ele que convive com o aluno mais tempo neste ambiente escolar, é ele que observa os níveis de concentração e rendimento de um aluno em uma determinada atividade, em um ambiente que requer tais habilidades desenvolvidas para que se tenha um bom desempenho. Não que em casa o transtorno não possa ser identificado, muito pelo contrário, mais é um ambiente que possui mais estímulo, que não exige tanto da criança, onde os limites são mais flexíveis e ela não é avaliada (quantitativamente) por suas atitudes.

Percebeu-se que o desconhecimento é geral por parte dos professores. Todos os entrevistados (10 professores) “já ouviram falar”, mas “não sabem muito bem o que é”. Como foi apontado por muitos, as dificuldades são enormes e as estratégias utilizadas são completamente “intuitivas” derivadas mais dos anos de experiências no magistério do que de um conhecimento consciente e planejado para o manejo com estes alunos.

Quanto aos pais é fundamental a sua presença na escola, acompanhando o desenvolvimento de seus filhos auxiliando o professor neste processo. Sendo tolerantes, mas firmes. Solidários, mas não permissivos, atenciosos, pacientes e exigindo sempre ao máximo da criança, mas respeitando seus limites.

Quanto aos alunos, sabe-se de suas dificuldades em lidar com os sintomas do TDAH, mas com o tempo, estes sendo trabalhados desde muito cedo, há a possibilidade da criança ir se adaptando a eles, aprendendo a conviver com eles, sabendo como agir para contorná-los, criando estratégias próprias, pessoais e individualizadas, pois mais do que ninguém, eles sabem o quanto é difícil conviver com este “bichinho carpinteiro” dentro de si. Por vezes a medicação vai ser necessária, sendo esta uma questão muito delicada; no entanto, como foi dito pelo Dr. José Salomão Schwartzman, (neurologista,



doutor em neurologia clínica) que proferiu uma palestra sobre TDAH aqui na cidade de Manaus no II Encontro Científico do NEPPD/UA e AMA/AM, enquanto a criança é pequena a decisão do uso da medicação é uma decisão conjunta pais e médico, quando o paciente já é um adolescente ou adulto, este participa da decisão. E o uso do medicamento não é algo definitivo, muito de seus pacientes acabam por não sentir mais necessidade do uso da medicação. Ele procede a terapêutica ministrando a medicação durante o período letivo suspendendo-a durante as férias, retornando no reinício das atividades escolares. Muitas vezes diminuindo a dose e o paciente vai acostumando-se a conviver com aqueles níveis de medicação necessitando cada vez menos de seu uso.

No entanto, tudo isso que foi mencionado acima não será útil se não for feito um trabalho em conjunto. Uma criança/adolescente que possui o TDAH ou algumas de suas características precisa ser assistida sempre. Pois geralmente ela vai precisar de uma atenção especial, mas é fundamental perceber o potencial que estas crianças têm por trás de tantas dificuldades – precisamos apenas aprender a enxergar isso, não só nos alunos que tenham o TDAH, mas em todos os nossos alunos e em todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BASTOS, F. **Diabinhos: Tudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (ADD)**. Disponível em: <http://www.neurociencias.nu/pesquisa/add.htm> Acesso em 12/04/2006.

_____. **Uma revisão do Distúrbio de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Sua etiologia, diagnóstico, curso e tratamento**. Disponível em: <http://www.neurociencias.nu/genn/DDA> Acesso em 23/04/2006.



BENCZIK, Edyleine B. P. e col. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento: um guia de orientação para profissionais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Manual da escala de Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – Versão para professores.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CABRAL, Sérgio Bourbon. **Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) em Adultos – Uma Revisão.** Disponível em: <<http://www.hiperatividade.com.br/oldsite/artigos/dda.php>> Acesso em 10/05/2007.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade – atualização para pais, professores e profissionais da saúde.** São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

GOLDSTEIN, Sam, GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade – como desenvolver a capacidade de atenção da criança.** 3ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALLOWELL E., RATEY, J. **Tendência à distração: identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção na infância à vida adulta.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade – Como lidar?.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.



O JOGO PROTAGONIZADO NA FILOGÊNESE E NA ONTOGÊNESE: CONTRIBUIÇÕES DE ELKONIN

MOYA, Dóris de Jesus Lucas

SFORNI, Marta Sueli de Faria

RESUMO

É comum a presença de atividades lúdicas nas práticas escolares, porém se percebe que essa prática, não raro, é realizada como mero entretenimento dos alunos, sem que se tenha a preocupação com o seu caráter educativo. Levando-se em conta essa situação, a presente pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar a relação entre a atividade lúdica e o desenvolvimento infantil. O estudo fundamentou-se na abordagem histórico-cultural, de modo especial na produção teórica de Daniil B. Elkonin. A opção pelo estudo das obras desse autor decorreu do fato de suas pesquisas estarem voltadas à elaboração de uma teoria geral sobre o jogo. A atividade lúdica, de modo especial o jogo protagonizado, no final do período pré-escolar, é considerado por essa perspectiva teórica, a atividade dominante para a estruturação das relações da criança com a realidade. Suas pesquisas foram desencadeadas por duas perguntas: sempre existiu esse jogo ou houve um período na história da humanidade em que o jogo protagonizado não foi reconhecido? Que mudanças na sociedade provocaram o aparecimento dessa atividade? Nesta perspectiva o aspecto que constitui a base essencial do desenvolvimento psicológico da criança encontra-se nas influências concretas das atividades dos adultos, ou seja, as ações desenvolvidas pelas pessoas mais experientes são os motivos da ação da criança. É a partir das ações do universo adulto que a criança reconstitui a realidade e apropria-se dos conhecimentos, isto é, a brincadeira não pode ser vista como algo natural, mas como uma aprendizagem social, fruto das relações entre a criança e os adultos. A compreensão da relação entre o jogo e o desenvolvimento psíquico aponta para algumas ações pedagógicas que devem ser levadas a termo no contexto escolar quando se tem a finalidade de que a atividade lúdica tenha algum impacto no desenvolvimento infantil. O jogo de papéis nas instituições educativas não deve ser realizado apenas como pausa pedagógica dos conteúdos formais, como sinônimo de simples entretenimento, sem que haja a mediação dos adultos.



Palavras-chave: Jogo protagonizado; atividade lúdica; Abordagem histórico-cultural; Elkonin.

INTRODUÇÃO

Não é nova a defesa que pedagogos e pesquisadores fazem da necessidade de se preservar no espaço escolar, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, momentos para a realização de atividades lúdicas. Essa defesa encontra respaldos nos estudos da Abordagem Histórico-Cultural que considera o lúdico, de modo especial o jogo de papéis, no final do período pré-escolar, como a atividade principal para a estruturação das relações da criança com o mundo real. Todavia, não raro, o que se observa nas escolas é que essa atividade é realizada como pausa pedagógica, como descanso das atividades escolares, ou seja, como sinônimo de mero entretenimento.

Diante desta constatação, procuramos compreender o que caracteriza a atividade lúdica e a sua relação com desenvolvimento infantil, a fim de identificar subsídios para a organização de um ensino que esteja voltado para essa possibilidade formativa. Na compreensão desta temática a presente pesquisa fundamentou-se em autores da Teoria Histórico-Cultural, principalmente em Elkonin, autor que investigou os processos de desenvolvimento humano e produziu uma teoria geral sobre o jogo de papéis.

AS ORIGENS DO JOGO PROTAGONIZADO NO PLANO FILOGENÉTICO

Elkonin foi um dos teóricos da perspectiva histórico-cultural que mais aprofundou estudos acerca do jogo de papéis ou faz-de-conta, denominado por ele também jogo protagonizado. Em suas análises, encontra-se uma retrospectiva histórica da atividade do jogo, na qual ele utiliza dados antropológicos e etnográficos para esclarecer a relação entre o surgimento dos jogos infantis e a forma de organização do homem em torno do trabalho.

Com base nesses dados, o autor afirma que nos tempos mais primitivos da humanidade, devido ao baixo grau de desenvolvimento da sociedade, as crianças brincavam pouco e não havia em seus jogos a protagonização. Elas trabalhavam ao lado dos adultos, o que não significava exploração, mas participação. O conhecimento aprendido era tradicionalmente passado dos mais velhos para os mais novos. Por isso as



crianças não tinham nenhuma necessidade de reproduzir de forma fictícia o trabalho dos adultos, ou seja, não necessitando, portanto, *do jogo de papéis ou faz-de-conta*. Assim, nesse período histórico, a criança não brincava muito, uma vez que já estava inserida nos afazeres dos adultos desde muito cedo.

A imitação dos afazeres dos adultos acontecia mediante uma ação direta no trabalho produtivo dos adultos, e não como atividade protagonizada. Um pequeno machado era feito para o tamanho da criança, e esse não era um brinquedo, mas um instrumento que a criança deveria saber manejar o mais cedo possível para se tornar independente.

As ferramentas e as formas primitivas de trabalho ao alcance da criança permitem-lhe tornar-se independente mais depressa por necessidades da própria sociedade, mediante a participação direta no trabalho dos adultos. Não se trata de exploração da criança: o trabalho infantil tem caráter de tarefa social espontânea. É certo que as crianças, quando desempenham suas obrigações laborais, nelas introduzem características infantis específicas, talvez desfrutem, inclusive, do próprio processo e, em todo caso, sentem-se satisfeitas por ter atuado com os adultos e como adultos (ELKONIN, 1998, p. 59).

Nos tempos primitivos da humanidade, desde muito cedo a criança era incorporada à vida do adulto, aprendendo com ele a forma de trabalho. Ao participar conjuntamente das atividades das pessoas mais experientes, a criança era vista como um adulto em miniatura, exercendo as funções laborativas com instrumentos reduzidos, adaptados às possibilidades de suas forças físicas, de modo que elas pudessem manuseá-los ao lado dos adultos. À medida que vai se transformando o modo de produção, as relações no trabalho se modificam e alteram-se também os modos de vida da criança na sociedade.

As mudanças nas forças produtivas para formas de trabalho mais elaboradas propiciaram uma nova divisão social na atividade laborativa entre as crianças e os adultos. As ferramentas foram aperfeiçoadas, tornando-se difícil o manuseio pelas crianças, por sua complexidade. Por conseguinte, as mudanças nas relações de produção, desencadeadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, influenciaram na definição do espaço que as crianças ocupavam na sociedade. Ficaram cada vez mais escassas as atividades de trabalho em que as crianças podiam participar em condições



de igualdade com os adultos, o que gerou modificações nas atividades que elas realizavam.

A partir das mudanças no modo de produção da vida material, os instrumentos de trabalho foram se tornando mais elaborados. As crianças passaram a não ter mais condições de realizar muitas atividades e aos poucos foram se distanciando da atividade dos adultos, devido à dificuldade de manipular os objetos. “É possível que justamente nessa fase do desenvolvimento da sociedade aparecesse o brinquedo no sentido próprio da palavra, como objeto que só representava a ferramenta do trabalho e os utensílios da vida dos adultos” (ELKONIN, 1998, p. 77).

O sucessivo desenvolvimento da produção, a complicação dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão do trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo. Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subseqüentes (ELKONIN, 1998, p. 79).

Nessa passagem para as formas mais elevadas dos meios de produções que geraram a modificação nos instrumentos de trabalho encontra-se o surgimento da própria atividade do jogo de papéis. Este, por sua vez, decorre das necessidades da criança de participar do mundo adulto. Se antes essa necessidade era satisfeita pelo trabalho, com a modificação e a complexidade dos novos instrumentos ocorre a impossibilidade da criança participar diretamente na vida dos adultos, fazendo surgir a imitação das atividades das pessoas mais experientes, isto é, surge o *jogo protagonizado*. Desse modo, é possível perceber que a atividade lúdica não é uma atividade “natural” da criança, mas uma atividade social e historicamente produzida, vinculada às condições materiais concretas de vida dos homens. Nesse âmbito, os estudos de Elkonin apontam que as mudanças históricas, sociais e culturais possibilitaram o surgimento da atividade lúdica.

Elkonin (1998) ressalta a dificuldade de se ter acesso a dados precisos sobre o momento histórico em que surgiu o *jogo protagonizado*. Como esse tipo de jogo ocorre segundo as condições de existência de cada população, esse momento se diferencia entre os vários povos. Para o autor, o importante é esclarecer que no início da



civilização humana as relações de trabalho se encontravam em um nível primitivo de desenvolvimento. Porém, mesmo com essa dificuldade, objetos encontrados em diferentes regiões do mundo, permitem inferir que o jogo surge com a necessidade das crianças de participarem do mundo adulto. Inicialmente, as crianças participavam ativamente do universo adulto e realizavam ações de trabalho em conjunto com os adultos. Nas sociedades primitivas, as crianças ocupavam um lugar na atividade laboral, portanto tinha a necessidade de interação social satisfeita mediante o trabalho, condição possibilitada pelo fato de os instrumentos de trabalho dessa época serem de simples manejo, não havendo necessidade de imitação lúdica, ou seja, do jogo de papéis.

Todavia, com o desenvolvimento das forças produtivas, os instrumentos de trabalho tornam-se mais complexos e de difícil manejo pelas crianças, porém, a necessidade de participar do mundo adulto permanece, pois essa participação é condição de integração da criança na sua cultura o que garante sua sobrevivência. Surge assim a necessidade da criança reconstituir as atividades do universo adulto por meio da imitação, com o emprego do lúdico, isto é, por meio do *jogo protagonizado*.

Os estudos de Elkonin (1998) revelam que as mudanças históricas, sociais e culturais propiciaram o surgimento da atividade lúdica. São as questões socioculturais da sociedade que aparecem reconstituídas nas brincadeiras das crianças, por isso as atividades e as ações dos adultos constituem-se em modelos para dirigir as ações lúdicas da criança. É opondo-se definitivamente às explicações subjetivas ou biologizantes em torno do ato de brincar na infância que o autor lança a tese materialista sobre o jogo infantil:

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 1998, p. 80).

A história dos jogos infantis reafirma a ideia que eles estão relacionados à vida da criança em sociedade, e não à vida e à capacidade natural de cada sujeito em particular. A origem do jogo está relacionada à mudança de vida da criança em sociedade. Desse modo, a brincadeira na criança não é instintiva ou inata; é uma atividade objetiva que tem como base a relação estabelecida entre as pessoas e a relação das pessoas com os objetos.



Depois de discorrer acerca da origem do jogo no plano filogenético, ou seja, na história do homem, Elkonin volta-se para a explicação da origem do jogo na ontogenia, isto é, ao longo do desenvolvimento de cada sujeito em particular.

O JOGO PROTAGONIZADO NO PLANO ONTOGENÉTICO

Para lançar a tese sobre a origem do jogo na ontogenia, Elkonin (1998) apoiou suas investigações nos estudos de Leontiev e nos experimentos de Frádikna e Slavina, aos quais se reporta em sua obra “A Psicologia do Jogo.” Para o autor o surgimento dessa atividade tem relação com a formação das ações com objetos na primeira infância, sob a orientação dos adultos. Essas ações com objetos reproduzem modos de uso sociais que foram apreendidos e agregados aos objetos ao longo da história da humanidade.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si só à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda dos adultos, sem um modelo de ação (ELKONIN, 1998, p. 216).

As crianças agem com os objetos da maneira como estes são utilizados nas atividades conjuntas com os adultos. O conhecimento do qual a criança se apropria ao manipular os objetos vem da ação que ela aprende junto aos adultos; há uma transmissão do adulto para a criança dos modos de atuar com os objetos que foram elaborados ao longo da história, passando de geração a geração. Assim, o processo de aprendizagem ocorrido nas ações com os objetos deve ser compreendido à luz da importância social, da ajuda e orientação dos adultos.

Orientada por Leontiev, Frádikna³¹⁵ realizou pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento das ações com objetos com crianças de um a três anos de idade. As ações das crianças pequenas, no início da sua infância, formam-se em um trabalho comum com o adulto que atua diretamente com ela. No primeiro momento, a

³¹⁵Frádikna foi orientanda de Alexei Semionovich Leontiev. Cf. FRÁDKINA, F.I. Psicología del juego en la temprana edad. Raíces genéticas del juego protagonizado. Tese doctoral. Leningrado, 1946.

manipulação de objetos está ligada a estimulação sensório-motora, mas aos poucos a criança passa a manipular objetos, reproduzindo as ações que os adultos realizam (FRÁDKINA, 1946 apud ELKONIN, 1998).

As crianças, para Elkonin (1998), passam a utilizar o objeto para diferentes finalidades. Por exemplo: escrevem com um palito como se fosse lápis, com o pente penteiam os cabelos e depois penteiam os objetos, o urso e a boneca. Isto ocorre por volta de um ano e meio de idade.

Neste sentido, a criança utiliza objetos diferentes para uma mesma função, ou, contrariamente, realiza diferentes ações com um mesmo objeto. Por exemplo: uma caneta representa um termômetro, uma injeção ou uma faca; assim, tudo o que puder ser colocado na axila poderá ser um termômetro. Por conseguinte, para a criança nessa fase não há distinção entre os objetos, basta que com eles seja possível executar as ações desejadas.

É somente no final dos primeiros anos de infância, entre os dois anos e meio a três de idade, que começam a surgir os indícios dos jogos de papéis. Com a boneca a menina executa ações de dar banho e fazer dormir, simulando uma situação com ações que se dão em continuidade e com a lógica que ocorre na vida das pessoas; a criança começa a ligar suas ações com os objetos a uma lógica que reflete as ações reais na vida dos adultos. “[...] Tudo isso mostra de maneira persuasiva que o jogo aparece com a ajuda dos adultos, e não de maneira espontânea” (ELKONIN, 1998, p. 231).

A pesquisa de Frádkina identificou três momentos no desenvolvimento da ação lúdica infantil:

- 1- ação determinada pelo objeto;
- 2- ação variada com o objeto, sendo determinante a ação que a criança quer realizar, e não o objeto;
- 3- ação correspondente à lógica das ações dos adultos (ELKONIN, 1998, p. 230).

Elkonin (1998) afirma que este último momento já é o do “papel em ação”, ou seja, a essência do jogo protagonizado. Após explicitar que ao final do primeiro período da infância acontecem as premissas e condições para o surgimento do jogo protagonizado, o autor detalha o desenvolvimento do jogo na infância, na idade pré-escolar. Cabe pontuar que o objetivo do autor não é discorrer acerca das fases do desenvolvimento do jogo, mas explicar como e em qual fase aparece o jogo

protagonizado. O período pré-escolar é considerado a fase de maior desenvolvimento dessa atividade.

Para estudar a passagem do jogo com objetos para a interpretação de papéis, Elkonin (1998) analisou uma série de experimentos de Slávina, mediante os quais foram investigadas a motivação do jogo infantil, a importância do papel assumido pela criança no jogo e a situação imaginária. Desses experimentos, Elkonin destaca três aspectos importantes:

[...] o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera; segundo, que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles; terceiro, que o centro significativo do jogo é o papel e, para desempenhá-lo, servem a situação e as ações lúdicas (ELKONIN, 1998, p. 251).

Para confirmar essa tese, Elkonin (1998) cita o primeiro experimento de Slávina, o qual identifica as razões da importância de a criança assumir o papel do adulto na atividade lúdica. Na primeira etapa do experimento, foram disponibilizados todos os brinquedos de acordo com o tema da brincadeira a ser desenvolvida pelas crianças. Após as crianças terem desempenhado os papéis, a educadora eliminou justamente os brinquedos relacionados ao tema, e por mais que ela tentasse fazer as crianças abandonarem o papel que haviam assumido, retirando justamente os brinquedos que haviam adotado em seus papéis, elas persistiam e iam substituindo o papel assumido por outro, e da mesma forma substituíam os objetos; ou seja, elas davam novas formas tanto para os papéis assumidos por elas como para os objetos. Por isso Elkonin postula que “[...] o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos” (ELKONIN, 1998, p. 251).

Objetivando tornar mais claro o segundo aspecto, Elkonin extrai das investigações de Slávina³¹⁶ a seguinte assertiva: “[...] o papel é introduzido nas ações da criança como forma, mediante os brinquedos temáticos”.. O experimento que lhe deu subsídios para fazer tal afirmação foi o seguinte: Primeiramente Slávina apenas ofereceu brinquedos às crianças. Elas começaram a pegar vários objetos ao mesmo

³¹⁶ SLÁVINA, L.S. Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica a edad pré-escolar. Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, fascículo 14. São Petersburgo, 1948.



tempo, trocavam os lugares, pegavam outros, enfim, a brincadeira foi de curta duração; as crianças abandonavam os objetos e não queriam mais brincar.

A experimentadora retomou a atividade, e dessa vez ofereceu o restante dos brinquedos conforme o tema, propondo às crianças as ações a serem desenvolvidas. Ela observou que as crianças se interessaram pelo jogo de papéis e que esse interesse durou por um longo tempo. Elkonin (1998) observou, após esse experimento, que quando o jogo é dirigido pelos adultos e é dada a direção temática às crianças, elas desenvolvem os papéis e suas ações ganham sentido.

Elkonin (1998) defende que a unidade fundamental do jogo é a situação fictícia, lugar em que a criança adota o papel dos adultos e suas funções sociais. Ocorre nesse processo a interiorização das relações sociais e das atividades dos adultos, as quais se incorporam às ações da criança, passando esta a representá-las no jogo de maneira muito particular, com significados do mundo adulto.

Elkonin investigou também o processo de desenvolvimento do jogo, os dados de sua pesquisa evidenciam quatro níveis de desenvolvimento dessa atividade, que vão desde a relação da criança com o objeto ao nível mais elevado do desenvolvimento dos papéis sociais, no qual a criança modifica o seu comportamento em face do papel que assume na brincadeira. Para alcançar esse nível de desenvolvimento, o jogo protagonizado percorre determinadas fases.

O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO PROTAGONIZADO

As observações pedagógicas de Elkonin e seus colaboradores (1998) mostraram que o desenvolvimento do jogo protagonizado percorre o seguinte trajeto: “da ação concreta com os objetos até a ação lúdica sintetizada e desta até a ação lúdica protagonizada”. Esse caminho é exemplificado por ele: “[...] há colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe”, tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 258-259).

Em primeiro lugar, a relação da criança é com o objeto (colher); depois vem a ação com o objeto (dar de comer); em seguida, ela insere personagens nessa relação (a boneca), e finalmente age com o objeto como se fosse outra pessoa (a mãe), ou seja,



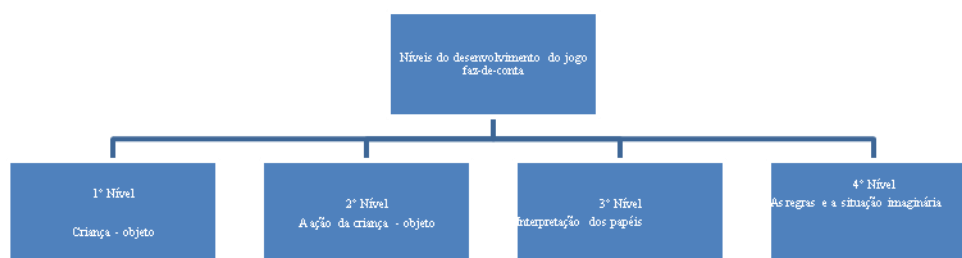
atua com os objetos como se fosse adulta. Daí a importância do papel e da situação imaginária no jogo.

Pode-se descrever assim essa questão: a criança executa ações simulando uma situação com lógica, como ocorre na vida das pessoas. Com a interpretação de papéis, a criança transforma seu comportamento e atitudes diante da realidade. É por isso que, como assinalado anteriormente, o jogo é a atividade da criança que, pela imitação das atividades das pessoas mais experientes, faz primeiramente desenvolver a imaginação, uma das funções psicológicas superiores.

Elkonin (1998) salienta que essa transição no comportamento da criança requer a direção dos adultos. Ele considera que muitas vezes essa aprendizagem é considerada espontânea porque os adultos não percebem a influência que exercem sobre a criança. A ação do adulto pode ser espontânea, ou seja, ele não se apercebe dela, mas a aprendizagem da criança não o é.

Elkonin (1998) em seus estudos sobre a brincadeira do faz-de-conta divide essa atividade em quatro fases ou níveis de desenvolvimento, Porém, ele alerta que essas fases não têm um tempo pré-determinado de duração na vida da criança, elas dependem das situações concretas de sua vida, isto é, não é a idade biológica que determina o seu desenvolvimento, mas as interações sociais e culturais que podem impulsionar ou não a passagem de um nível ao outro. O Quadro abaixo refere-se aos níveis do jogo de papéis e seu respectivo desenvolvimento:

Quadro – Quatro níveis do jogo faz-de-conta ou jogo protagonizado



No primeiro nível de desenvolvimento do jogo, o conteúdo principal são as *ações determinadas pelos objetos*. Ao brincar com um determinado objeto, a criança opera de modo limitado e repetitivo, pois não consegue, na brincadeira, realizar várias ações com o mesmo objeto. Além de as ações serem restritas, a criança muda rapidamente o modo de manipular os objetos, sem uma sequência lógica, e os papéis que ela assume na brincadeira são determinados pelas ações, e não pela realidade. Quando o faz-de-conta da criança está nesse nível, suas brincadeiras são individuais, por exemplo, “[...] uma criança representa a mamãe, outra o papai, ou uma criança a educadora e outra a cozinheira, as crianças não se colocam em realidade, frente a frente nas relações típicas da vida” (ELKONIN, 1998, p. 296).

No segundo nível do jogo de faz-de-conta, o conteúdo central da brincadeira das crianças ainda é a *ação com o objeto*. O diferencial nesse momento é que ela começa a desenvolver ações lúdicas, estabelecendo relações com a realidade vivida; ou seja, essas ações são determinadas por uma sucessão de ações da vida real. Nesse nível ela é capaz de determinar os papéis, porém executa apenas as ações que estão relacionadas ao papel que assumiu, por isso suas ações ainda são limitadas ao papel estabelecido. É uma situação de imitação do mundo real, em que a criança começa a estabelecer as primeiras correspondências com esse mundo. Como observa Elkonin, “[...] O número de ações amplia-se e transpõe o limite de um só tipo, seja ele qual for. A alimentação relaciona-se com as ações de cozinhar a refeição é servi-la à mesa. E o final desta relaciona-se com as ações que seguem na lógica da vida” (ELKONIN, 1998, p. 297).



Quando o jogo de faz-de-conta está no terceiro nível de desenvolvimento, o conteúdo principal é a interpretação de papéis; então já não é o objeto que guia as ações da criança, o que fará isto é o papel que ela assume na brincadeira, o seu modo de agir e se comportar. Nesse nível do faz-de-conta a criança organiza a brincadeira, escolhe o papel e o interpreta de acordo com as ações do mundo adulto. O papel assumido pela criança é também interpretado de vários modos. Tudo isso leva a crer que nessa fase as ações das crianças são planejadas, elas agem de acordo com o papel assumido e começam a manifestar negociações e definições de papéis com seus pares, e assim sua atividade deixa de ser individualizada. A criança vai se desprendendo das ações objetais e, então, o mais importante em suas brincadeiras passa a ser as relações presentes na atividade humana. “[...] O terceiro nível, em comparação com os dois primeiros níveis, já constitui uma fase de qualidade peculiar a criança vai desprendendo das ações objetais. A diferença manifesta-se em que as ações objetais constitutivas do conteúdo do jogo passam para o segundo plano, e as funções sociais das pessoas sobem ao primeiro” (ELKONIN, 1998, p. 301).

Na transição do terceiro para o quarto nível do desenvolvimento do faz-de-conta, o diferencial é a reconstituição dos papéis seguindo uma lógica rigorosa e objetiva dos acontecimentos reais. Então as ações da criança na brincadeira seguem uma ordem que é determinada pela realidade; ela reconstitui as relações sociais entre as pessoas e suas atividades. Neste sentido, o aspecto central do desenvolvimento do faz-de-conta é o comportamento que a criança assume por meio do papel que desempenha. Sobre essa fase, Elkonin argumenta que: “[...] a conduta da criança no jogo se sujeita a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação ela assume. O essencial para o desenvolvimento do jogo é a atitude da criança em face do papel que representa” (ELKONIN, 1998, p. 302).

Para Vygotsky (2007), Leontiev (1988) e Elkonin (1998), a criança não brinca de faz-de-conta apenas por querer se divertir, ou só por prazer, mas porque ela tem necessidades de se apropriar das atividades sociais dos adultos e satisfaz essa necessidade mediante o jogo de papéis. Na relação social com o adulto a criança internaliza e apropria-se das ações dos adultos, exercitando essas ações na atividade lúdica; e ao realizar essas ações, ocorre o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas. Isto por que, para realizar essas ações a criança mobiliza a atenção, a percepção, a memória, a imaginação, o pensamento, enfim, mobiliza funções psíquicas superiores que aos entrarem em atividade são desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudados os fundamentos teóricos da obra de Elkonin (1998), observamos que a atividade lúdica e o seu potencial para o desenvolvimento infantil ocorre a medida que ela vai possibilitando a interação da criança com o mundo adulto. Ou seja, ela se constitui no meio acessível à criança para que ela internalize o conhecimento disponível no meio cultural. Para internalizar essa cultura a criança vai se distanciando do mundo dos objetos em si e a ele atribui significados abstratos que fazem sentido a ela quando associados às formas de ação presentes nas atividades humanas.

O processo de reconstituição do mundo real constitui a base específica do desenvolvimento da criança. É por meio da interação com os objetos e brinquedos oferecidos pelos adultos que a criança, desde pequena, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender e internalizar as formas culturais das atividades sociais. Neste sentido, na prática educativa a brincadeira torna-se um espaço de aprendizagem. Durante o processo de aprendizagem da criança é fundamental o auxílio das pessoas adultas na realização de suas atividades que estão em processo de desenvolvimento, incluindo novos temas e desafios que exigem dela avanços nos níveis de representação da realidade.

A atividade lúdica nas práticas pedagógicas significa desenvolver diferentes formas de jogos e brincadeiras capazes de contribuir para inúmeras aprendizagens. Dentre essas diferentes modalidades de brincadeira que podem concorrer para o desenvolvimento psíquico da criança, Elkonin elege como a principal atividade a brincadeira de faz-de-conta, ou jogo protagonizado.

A brincadeira é o espaço de aprendizagem, de imaginação e de reconstituição da realidade vivida pela própria criança, mas que inclui experiências que estão além daquelas que pode vivenciar “de verdade” na realidade. Através dos jogos de papéis sociais a criança desenvolve suas capacidades psíquicas; por meio dessa atividade a criança sente desejos de agir no mundo das pessoas adultas. Ela busca na situação imaginária um meio de resolver o que ainda não é capaz de realizar, e isto exige dela a mobilização de funções psíquicas que lhe permitem lidar com abstrações, ou seja, com signos que representam a realidade material, indo além do que lhe oferece o ambiente imediato e empírico. Desse modo, as brincadeiras ou o jogo de papéis são relevantes para serem trabalhadas tanto na



Educação Infantil, bem como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a capacidade de abstrair, operar mentalmente com signos e não com objetos materiais, é condição fundamental para se apropriar da linguagem escrita, do conhecimento matemático, bem como de todos os conteúdos curriculares. .

A compreensão das atividades pertinentes ao desenvolvimento infantil e do processo educativo que se faz necessário a esse desenvolvimento, nos leva a reconhecer que a atividade lúdica no trabalho pedagógico não deve ser realizada como pausa dos conteúdos escolares, para fins de diversão. Não se trata apenas de propor momentos de brincar de faz-de-conta, as ações e as atividades humanas precisam estar latentes na mediação do jogo de papéis.

No contexto atual ainda são encontradas muitas distorções quanto à realização de atividades lúdicas, configurando uma prática em que o cuidar e o brincar espontâneo prevalecem sobre o educar. Tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola deve oferecer um ambiente que estimule a realização de jogos protagonizados, realizando mediações que permitam às crianças avançarem em direção à formas mais abstratas de interação com a realidade.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: _____. **Psicología**. México, D. F:Editorial Grijalbo, 1969.

_____. **A Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In:

_____. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987.

_____. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades**: La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. Moscou: Pueblo y Educación, 1986.

LEONTIEV, Alexis N.Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In:



VIGOTSKI, Lev Semenovick; LURIA, Alexander Romanovich;, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p. 119-142.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O MÉTODO *SON-RISE* COMO ALTERNATIVA DE MEDIAÇÃO NO TRATAMENTO DE AUTISTAS

Guilherme Gazola Ferrari (UEM) - guiffega@hotmail.com

Carla Fernanda Barbosa Monteiro (UEM) -
carlafernandamonteiro@hotmail.com

Cláudia Yaísa G. da Silva (UEM) - claudinhas_ky@yahoo.com.br

Fernanda Elisa Aymoré Ladaga (UEM) - fernandayla@gmail.com

Juliana de Fátima F. Pereira (UEM) - julu_pereira7@hotmail.com

Larissa Thiwae Nagatani (UEM) - larissanagatani@gmail.com

Marlene Wischral Simionato (UEM) - simionato@wnet.com.br

Nayara Caroline Milharesi (UEM) - nayaramilharesi@hotmail.com

O presente trabalho tem o intuito de apresentar as técnicas do método *Son-Rise*, destacando a importância da mediação, de acordo com Vygotsky, como um vetor de desenvolvimento e socialização da criança autista. Para tanto, inicialmente será discorrido sobre as questões conceituais relacionadas ao autismo, bem como a sintomatologia, os métodos e formas de tratamento. Dentre os quais, será destacado o Programa *Son-Rise*, que por sua vez, é fundamentado em uma abordagem dinâmica, lúdica e relacional, a qual prioriza a interação entre o autista e o outro. Posteriormente, realizar-se-á uma articulação entre o autismo, o conceito de mediação e o filme “Meu filho, meu mundo” (1979), que retrata a criação do método acima citado e a recuperação de uma criança autista.

O autismo segundo a Autism Society of American (ASA, 1978), é caracterizado como uma inadequação no desenvolvimento, mais comum no sexo masculino, que se manifesta antes dos três anos de vida. Outra definição é dada pelo DSM-IV (2002) que caracteriza o autismo como um transtorno que compromete o desenvolvimento da interação social e da comunicação, apresentando um restrito repertório de atividades e interesses, manifestando-se de diferentes maneiras dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. A Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 2000) define o autismo como um transtorno global do desenvolvimento, que além das manifestações já citadas, pode



também apresentar fobias, perturbações de sono ou de alimentação, crises de birra ou agressividade (KUPERSTEIN, Site Autismo Brasil).

De acordo com a ASA (1978, *apud* KUPERSTEIN, s.d), o autista pode apresentar os seguintes sintomas: dificuldade de interação com outras pessoas, riso inapropriado, pouco ou nenhum contato visual, aparente insensibilidade à dor, isolamento (modo arredio), rotação de objetos, hiperatividade ou extrema inatividade, insistência e repetição, resistência à mudança de rotina, não tem consciência do perigo, ecolalia, recusa de demonstrações de afeto (afagos), age como se estivesse surdo, troca verbal pela gestual, acessos de raiva e irregular habilidade motora. A realização do diagnóstico é realizada clinicamente, ou seja, não se baseia apenas em testes ou escalas avaliativas.

Os sintomas podem aparecer desde o nascimento (na maioria dos casos), ou anteriormente aos três anos de idade, sendo que a criança pode ter tido um desenvolvimento aparentemente normal até então. A principal queixa apontada se refere ao atraso na fala da criança, mas vale destacar que existe uma dificuldade geral na comunicação (GIKOVATE, 2000).

O tratamento do autismo pode realizar-se por diferentes métodos tais como: o TECCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*); ABA (*Applied Behavior Analysis*) ou *Son-Rise*, este, por sua vez, será abordado mais detalhadamente no presente trabalho. A comunicação facilitada, Educação Física, Equoterapia, Estimulação tátil, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia do abraço, Ludoterapia, Musicoterapia e Natação podem ser formas alternativas para o tratamento.

O Programa *Son-Rise* (SRP – *Son-Rise Program*) destaca-se como um método desenvolvido para o trabalho com autismo, centrado na criança. Esse programa teve início na década de 1970, sendo desenvolvido pelo casal Kaufman, pais de uma criança autista; que buscaram formas de se aproximarem de seu filho diagnosticado com autismo severo (HOUGHTON, 2008).

Houghton (2008) explica que a ciência naquela época não tinha conhecimento suficiente sobre o autismo para proporcionar a orientação sobre a necessidade de facilitar o desenvolvimento social das crianças autistas. Foi então, por meio da experiência intuitiva e amorosa do casal Kaufman com seu filho, que foi desenvolvido o método utilizado pelo Programa *Son-Rise*. O casal após três anos de intenso trabalho obteve resultados satisfatórios, conseguindo recuperar seu filho do autismo.



O Programa *Son-Rise* entende que a exclusão da experiência social é um dos principais desafios da pessoa autista. Sendo assim, faz-se importante no trabalho com a criança, que os facilitadores e pais busquem proporcionar um ambiente que priorize intensivamente a informação social, de modo a tornar motivador seu contexto social (HOUGHTON, 2008).

De acordo com Houghton (2008), o Programa *Son-Rise* acredita ser importante encontrar caminhos que levam o adulto para “dentro” do mundo da criança autista, criando então, uma conexão desta com o mundo social. Para tanto, as bases para interação social se mostram no afeto, na atitude positiva do adulto para a criança autista, por meio da expressão da aceitação, valorização e do prazer de estar com ela.

Nesse sentido, existem diversas técnicas utilizadas visando tornar o ambiente social mais relevante para o autista. Pode-se, por exemplo, partir da motivação interna da criança para determinado objeto de seu interesse – muitas vezes expresso em temas obsessivos específicos do autista –, em que o adulto irá se juntar à área de brincadeira, interagindo com o objeto, até que a criança manifeste espontaneamente interesse social em relação ao adulto, podendo ser por meio de um olhar, gesto ou mesmo aproximação física. Assim, as respostas manifestadas pela criança que demonstram interesse pelo outro são mantidas na relação com o adulto, formando um ciclo de intercâmbio social (HOUGHTON, 2008).

Segundo o referido autor, outro fator a ser destacado no método *Son-Rise* é a necessidade de o adulto ser responsivo ao comportamento da criança autista, de forma sensível, respeitando seu tempo e nível de desenvolvimento. Dessa forma, a criança, pelos seus interesses individuais, decide o momento de iniciar e terminar uma interação social, sendo que o adulto facilitador respeita essa situação, retirando-se e esperando até um novo sinal de contato social.

Lewis e Goldberg (1969, *apud* HOUGHTON, 2008) consideram que essa forma de interação responsiva apresenta efeito positivo no desenvolvimento da criança autista, por provocar sentimentos de controle e auto-eficácia, colaborando para o sentido de sua competência, e aumentando a probabilidade dela se engajar em outras interações e situações de aprendizado.

Bluestone (2004, *apud* HOUGHTON, 2008) enuncia que esse comportamento do adulto é relevante, devido ao fato do autista viver em um mundo perceptual fragmentado e caótico, havendo uma defasagem no senso de controle do mundo e de seu próprio corpo. Por isso, para a criança autista sentir-se confortável no mundo social,



este precisa ser o mais controlável possível, para que a criança se interesse em participar do mesmo.

Como foi citado anteriormente, a expressão da valorização, aceitação e do prazer de estar com a criança, são componentes do método do Programa *Son-Rise*, esses auxiliam no desenvolvimento social da criança por possibilitar a experiência do sentimento de aceitação. Os resultados alcançados por meio desse trabalho são uma maior frequência da criança à orientação social, um aumento dos períodos de atenção partilhada (para com o outro) e também do nível de motivação e carga emocional da criança na interação social (HOUGHTON, 2008).

Sabe-se que um dos sintomas do comportamento autista é o envolvimento em atividades ou movimentos repetitivos e estereotipados. Em relação a isso, Houghton (2008) profere que o Programa *Son-Rise* não compreende que esses comportamentos precisam ser eliminados por serem socialmente inaceitáveis. Diferentemente, acredita que tais comportamentos repetitivos são úteis à criança, podendo ser incorporados ao trabalho com o autista por ser uma via para a construção da base da interação social.

O Programa *Son-Rise* entende que é preciso aceitar a criança autista, incluindo seus comportamentos estereotipados, pois eles representam tentativas da criança de cuidar de si. Dessa forma, o facilitador não tenta parar a criança em seus comportamentos, mas mostra aceitação ao juntar-se a ela em seus movimentos repetitivos, e outras vezes, aguardando o momento em que a criança se aproxima espontaneamente buscando interação social.

Segundo Houghton (2008) pesquisas constataam que essa técnica tem ajudado crianças com autismo a participarem mais das relações sociais e, de forma paradoxal, passar menos tempo em atividades repetitivas e auto-estimuladoras. Como ilustra o seguinte excerto:

Dawson e Galpert (1990) [...] pediram às mães que imitassem a brincadeira de seus filhos por 20 minutos todos os dias, durante duas semanas. [...] eles descobriram, [...] que as crianças com autismo apresentaram olhares de maior duração para suas mães, assim como brincadeiras mais criativas com brinquedo, durante as sessões de brincadeiras de imitação, quando comparadas às sessões de brincadeiras livres (HOUGHTON, 2008, p.14).



Os referidos autores perceberam na pesquisa, que a brincadeira da imitação auxilia no trabalho com as crianças autistas, por colocá-las no controle da situação, oferecendo-as uma resposta previsível e facilmente observável de suas ações. O Programa *Son-Rise* reconhece a natureza organizadora e calmante dessa brincadeira, levando em conta que o adulto, ao juntar-se à criança em tal atividade, constrói uma conexão com o mundo externo social, bem como estabelece um relacionamento de confiança (HOUGHTON, 2008).

O trabalho com as crianças autistas seguindo o método aqui exposto, para ser eficaz e alcançar resultados positivos, deve ser realizado intensamente e incorporado ao dia-a-dia familiar. Pais e facilitadores possuem fundamental papel nesse processo, eles são treinados a serem observadores atentos aos comportamentos da criança, para identificar manifestações de interesse e contato social, a fim de maximizar as orientações sociais espontâneas e genuínas dedicadas ao mundo relacional (HOUGHTON, 2008).

A definição de facilitador apresentada no Programa *Son-Rise* pode ser correlacionada com o conceito de mediação proposto por Vygotsky (1996), à medida que os facilitadores fornecem ferramentas que aproximam o autista ao convívio social e, conseqüentemente, possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky (1996), a criança nasce com um aparato orgânico, que pela ação social e pela inserção na cultura, se transforma, isto é, suas funções psicológicas infantis, primitivas, passam para estágios mais evoluídos, mediados por signos e pela utilização de instrumentos psicológicos. Desta forma, o autor afirma que as funções psicológicas não estão prontas desde o nascimento, porém nasce com uma potencialidade que vai se desenvolvendo a partir do contato desta criança com a sociedade.

Graças a essas relações sociais concretas e de acordo com os instrumentos que são diferentemente disponíveis para cada contexto social que o indivíduo se insere, as funções psicológicas primitivas transformam-se em superiores, já que o homem é capaz de controlá-las conscientemente (VYGOTSKY, 1996).

Com isso, pode-se considerar que o desenvolvimento humano é revolucionário pela transformação do seu estado inicial instintivo para um estado mais complexo e culturalizado, e que a *psique* é uma construção histórico-social, que tem como base a lei da internalização. Para Vygotsky (*apud* TULESKI, 2008), essa lei é definida como funções que surgem e são determinadas pelos meios sociais, nas interações entre os



indivíduos, e que logo após, passam a fazer parte do arsenal psíquico de cada sujeito, ou seja, é um processo de transformação interpessoal para um processo intrapessoal.

Nesse sentido, Vygotsky (1996) propôs um novo método, o instrumental, o qual para compreender o processo educacional de uma criança é necessário antes de tudo, compreender todo o processo de desenvolvimento do trabalho da sociedade que ela vive. Dessa forma, o processo de constituição das funções psicológicas superiores em uma criança pode ser considerado lento e gradativo, uma vez que este depende das formas e conteúdos de mediações, assim como das possibilidades que o meio social e cultural oferece (TULESKI, 2008).

Do mesmo modo que no método proposto por Vygotsky, a aprendizagem, por meio do programa Son-Rise, ocorre progressivamente através de interações. Estas visam a aprendizagem continuada a partir da perspectiva da criança autista, em que o cuidador tenta se aproximar dela, ou seja, de seu mundo interno imitando seus comportamentos estereotipados, até que esta estabeleça contato físico, visual ou verbal. Assim, o adulto possibilita instrumentos necessários à criança autista para que essa possa desenvolver suas funções psicológicas superiores ao entrar em contato com o mundo externo.

O método instrumental de Vygotsky (1996) leva em consideração que o comportamento humano está relacionado a dispositivos artificiais – a linguagem simbólica, escrita, desenhos, obras de arte, diagramas, diferentes formas de numeração e cálculo, dispositivos mnemotécnicos e signos – que constituem os processos psíquicos. Os instrumentos psicológicos são dispositivos sociais, individuais e criados artificialmente dentro de um processo que pode dominar os interesses próprios ou dos outros.

Destarte, o acesso aos instrumentos e signos, isto é, aos bens culturais, está intrinsecamente relacionado à forma de organização da sociedade, na qual é responsável pelo desenvolvimento completo e contínuo de seus indivíduos. Desse modo, a apropriação dos signos e mediadores culturais permite o autodomínio ou autocontrole de suas capacidades mentais. Para tanto, as funções psicológicas se tornam cada vez mais complexas, à medida que a complexidade dos signos produzidos pelos homens aumenta.

Para Tuleski (2008), o desenvolvimento da *psique* humana está diretamente relacionado com o grau de domínio que cada indivíduo tem dos signos produzidos socialmente, visto que é por meio da mediação de signos, dos instrumentos sociais, que as funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se.



Assim, segundo Vygotsky (1996), os instrumentos psicológicos podem modificar todo o processo evolutivo da espécie humana e, conseqüentemente, a estrutura das funções psíquicas, ao ponto de alterar o processo de adaptação natural e as operações laborais.

O filme “Meu filho meu mundo” (1979), utilizado para a análise e elaboração deste trabalho, ilustra a modificação e desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores de uma criança autista, mais especificamente de Raun Kaufman filho do casal inventor do método, através de técnicas criadas por eles.

Este longa metragem produzido em 1979, com o título original “*Son-Rise: A miracle of love*”, foi dirigido por Glenn Jordan, e conta com 120 minutos de duração. Conta a história real do filho mais novo do casal Kaufman que foi diagnosticado com autismo severo antes dos dois anos de idade.

Após uma ampla procura por métodos existentes na época, visitas aos institutos que se propunham a tratar as crianças e muitos exames e visitas médicas, o casal julgou inadequado o tipo de tratamento que se oferecia, e resolveram criar uma nova alternativa. Sem saber exatamente o que poderia ser feito pelo filho, o casal se dedica principalmente e primeiramente à observação sistemática dos comportamentos de Raun. É o que ilustra os seguintes trechos do filme.

(Barry): “Não sou médico sou o pai de Raun. Vi crianças sendo manipuladas, drogadas e até sendo submetidas a eletrochoques (...) Raun é um bebê, vamos tentar alcançá-lo agora”.

(Barry): “Começaremos observando o único perito que temos, Raun. Vamos vigiá-lo desde o amanhecer até o anoitecer. Suzy, fará anotações e eu tirarei fotos(...)”.

(Barry): “Estudando-o como primeiro passo para conhecê-lo, nós tínhamos que achar um meio de alcançá-lo”.

A partir disso, a família prepara um quarto pequeno sem muitos estímulos, onde a criança passa a maior parte do dia acompanhada da mãe, que passa a imitar os comportamentos do filho, tentando estabelecer contato físico, e introduzindo no campo visual do menino objetos, no intuito de estabelecer contato visual, e desenvolver a interação. O adulto passa a ser nesse sentido, o mediador que possibilitará a construção dos signos, citado anteriormente, para que desse modo a criança se desenvolva social e psiquicamente.

O autismo entendido como uma “inadequação no desenvolvimento”, ainda hoje se apresenta quase que de modo enigmático aos pais e profissionais que trabalham com



essa questão. Considera-se, no entanto, que o isolamento social pode prejudicar e muito, o desenvolvimento da criança. A relação humana favorece mediações, construções simbólicas e, por consequência, desenvolvimento de funções psicológicas superiores que muitas vezes são tidas como inexistentes ou inválidas no caso de autistas.

Com Raun, Suzy e Barry continuaram o tratamento de 75 horas por semana, durante mais de 15 semanas, até que a criança pudesse falar, manter contato visual, e posteriormente seguir no desenvolvimento previsto para um garoto não autista, “normal”. De maneira sucinta, o filme relata o desenvolvimento de Raun, que na nona semana permitiu que a mãe o tocasse nas mãos, sem se esquivar e evoluiu em direção ao contato visual. Na décima semana, balançou-se com a música, mas continuou com movimentos giratórios. Já na décima quarta passou a gostar de jogos e estabeleceu o primeiro contato visual, e na décima quinta semana aceitou o contato físico, demonstrando maior interesse por jogos, e pronunciando a primeira palavra. Dessa forma, percebe-se a progressão do desenvolvimento da criança que aos poucos vai sendo estimulada e, conseqüentemente, apresenta comportamentos mais complexos que remete às contribuições teóricas de Vygotsky apresentadas anteriormente.

A família do garoto passou a participar dos jogos com ele, imitar seu comportamento estereotipado, quando este aparecia, se envolver. O filme ainda relata um retrocesso nos avanços de Raun, que continuou sendo estimulado, até que o mesmo “voltou” e passou a falar pequenas palavras, mantendo o contato e seguindo com o desenvolvimento até que todos os resquícios desaparecem.

Os pais de Raun buscaram estudá-lo e manter o olhar sobre a criança, não somente sobre a doença, mesmo encontrando barreiras no discurso dos especialistas da época como retrata o filme. É importante ressaltar que por meio da mediação dos adultos e familiares que ofereceram dispositivos artificiais, como jogos, livros, músicas e outros à Raun foram possíveis à apropriação desses símbolos por parte da criança, como capacidade humana de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, independente da impossibilidade, nesse sentido o método criado pela família baseou-se na possibilidade, negando o paradigma médico da época.

O filme retrata ainda uma cena que permite uma reflexão interessante. Raun, com aproximadamente 5 anos, já recuperado do autismo, encontra-se com uma freira e um garoto autista em um parque. Raun o convida para brincar, e a freira explica “(...) Ele não pode querido, (...), pois não nasceu perfeito como você”. Dentro desse contexto,



o diagnóstico de autismo, de maneira nenhuma, o colocou em situação diferente, pois o que de fato fizera diferença fora a mediação que as diferentes crianças receberam.

Com efeito, este trabalho é relevante para subsidiar tanto as pesquisas quanto à prática em relação ao tratamento da criança autista, uma vez que proporciona uma metodologia diferenciada – Son-Rise – para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, servindo assim, como um instrumento dotado de técnicas que medeiam a relação entre a criança e o mundo externo.

REFERÊNCIAS

HOUGHTON, Kat. **Pesquisa Empírica de Apoio ao Programa Son-Rise**. Tradução: Márcia Teixeira. Revisão: Mariana Tolezani. Massachusetts, EUA, 2008.

<<http://www.inspiradospeloautismo.com.br/pdfs/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. 2011.

GIKOVATE, Carla. **Autismo não é raro**. Disponível em: <http://www.carlagikovate.com.br/index_arquivos/Page312.htm>. Acesso em 24 ago. 2010.

KUPERSTEIN, Adriana Latosinski. **Autismo**. Disponível em: <<http://www.autismo.com.br/site.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

TERAPIAS. Disponível em: <<http://www.autismo-br.com.br/home/terapias.htm>>. Acesso em 22 mar. 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. **Formação da consciência: um salto da evolução à revolução no comportamento humano**. Maringá: EDUEM, 2008, 2ª Edição.

VYGOTSKY, L. S. **O método instrumental em psicologia**. São Paulo. Martins Fontes, 1996.



O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR COMO GESTOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diana Campos Fontes

fontesdiana12@hotmail.com

RESUMO

Com o objetivo de compreender a atuação do Psicólogo Escolar como gestor na Educação Inclusiva tem como pré-requisito a compreensão da forma pela qual a Educação Especial encontra-se organizada em um determinado órgão gestor de políticas públicas de educação. Há de se considerar que existe um leque de expectativas quanto à inserção deste profissional na educação baseadas no enfoque de atuação já consagrado e relacionado às práticas tradicionais da Psicologia no contexto educacional. Estaremos discorrendo um pouco sobre a trajetória enquanto gestora, e compartilhando a possibilidade de atuação em uma perspectiva Histórico-Crítica através de intervenção em grupo com múltiplos atores e instituições escolares, os quais têm vivenciado a inclusão de alunos com deficiência. Tal grupo, tendo sido concebido como construção coletiva, teve como articuladores principais nos processos de organização a parceria de duas psicólogas as quais vem atuando no cotidiano na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia em setores pertinentes a Educação Especial. Como fruto desta experiência pode-se concluir que atuações as quais promovam relações verticalizadas e hierarquizadas, as quais promovam a escuta e valorizem o saber docente possam ampliar positivamente as contribuições da Psicologia para melhoria da qualidade da educação.

1. INTRODUÇÃO

Os últimos anos tem sido marcados por uma sensível mudança no paradigma da Educação Especial, sendo considerada a partir dos últimos documentos norteadores como uma modalidade a qual perpassa todos os níveis e modalidades, não centrando sua execução apenas a instituições especializadas, como vinha acontecendo até então, ampliando consideravelmente o seu espaço, sendo possível a sua inserção nas instituições escolares como um todo.

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular estava tendo o seu caminho, mesmo que timidamente apontado há mais de duas décadas. Podemos observá-lo na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) com base nos parâmetros de



igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola, aponta como dever do Estado brasileiro a oferta de educação para pessoas portadoras de necessidades especiais³¹⁷ preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Houve ainda menções para este tipo de atendimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,1996).

A origem deste movimento encontra-se em um movimento maior, o da inclusão, de origem internacional, que visa incluir na escola aqueles que historicamente têm sido excluídos³¹⁸. Tal movimento, de grande amplitude ecoa nas políticas públicas de saúde, na área social, trabalho, jurídica, previdenciária e educacional. E, conseqüentemente compõem um cenário que afeta diretamente o ambiente e o cotidiano da comunidade escolar.

Para que isto se concretize serão implicadas diversas modificações nas instituições escolares em vários aspectos. Com o objetivo de se adequar aos novos paradigmas, o Estado de Rondônia através da Resolução 552/2009, do Conselho Estadual de Educação (RONDONIA, 2009) regulamenta o novo paradigma da Educação Especial e delibera que todas as escolas regulares da rede matriculem os alunos com deficiência, cabendo às mesmas a provisão de sua adequação através dos órgãos governamentais e meios cabíveis. Aponta ainda como relevantes aspectos da inclusão escolar: infra-estrutura física adequada, qualificação de pessoal, recursos didáticos pedagógicos adequados, organização de turmas com numero de alunos reduzidos e evitando a inserção de alunos com diferentes deficiências, provisão de intérpretes e cuidadores (RONDONIA, 2009).

2. PSICOLOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Psicologia cresceu e floresceu como ciência utilizando mecanismos de mensuração objetiva que ao seu final promoviam rótulos, categorização das classes de pessoas. Uma das clientela que mais tem sofrido com o estigma produzido por estes

³¹⁷Atualmente o termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais, dada a sua amplitude foi substituído por Pessoa com Deficiência, e passa a restringir políticas de inclusão ao âmbito da Educação Especial (Bueno, 2008).

³¹⁸Segundo Bueno (2008) a Declaração de Salamanca aponta como público alvo das políticas inclusivas: crianças bem dotadas, que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados, os quais não deveriam ser objeto da Educação Especial, mas de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse a todos, inclusive os alunos deficientes, público alvo da Educação Especial



rótulos têm sido as pessoas com deficiência, as quais têm servido de parâmetro para o oposto da normalidade. Tal idéia contribuiu para naturalização da idéia de que as pessoas com deficiência necessitariam freqüentar a educação realmente “não funcionaria”, partindo do pressuposto de que elas “não aprenderiam”. O que endossaria as idéias anteriormente expressas das instituições especiais, de cunho terapêutico e asilar.

Um dos autores que se opõe a esta postura da Psicologia é Vigotsky, um teórico humanista que assume a matriz materialista-dialética para a interpretação dos processos humanos, que os investiga em sua dimensão cultural e histórica, que propondo uma visão sociogenética, não-evolutiva e prospectiva do desenvolvimento humano. Em seus trabalhos é possível identificar sua persistente oposição aos enfoques reducionistas sobre as concepções de Homem, bem como aquelas que se inserem no desenvolvimento humano afetado pela deficiência na ordem do biológico/orgânico e do patológico. Um pensador que se opõe duramente à educação filantrópica, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência (GÓES,2008).

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança com deficiência, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (GÓES,2008).

De acordo com as preposições vigotskianas, a apropriação do conhecimento, é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas (MEIRA,2007).

O aluno não pode contar apenas com oportunidades iguais. Deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna (GÓES,2008). O que coloca como central a questão da efetivação do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade (MEIRA,2007).

Então, o desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim



como as metas educacionais. Por outro lado para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença. Caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. Tomadas por este ângulo, essas noções não podem vincular-se estritamente à escolarização ou às metodologias de ensino, ainda que estas instâncias estejam implicadas de forma indispensável. As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso os membros normais das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência (GÓES,2008).

3. GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO DE RONDÔNIA

Para explicitarmos melhor o funcionamento da Coordenação de Educação Especial da REN/SEDUC faz-se necessário elucidar relevantes fatores de seu contexto, os quais dizem respeito a gestão governamental e dos gestores escolares, os quais tem como papel principal administrar os recursos da máquina estatal, ou seja, realizar a mediação entre a Secretaria de Educação e os gestores das escolas.

A gestão da educação segue os parâmetros definidos pela gestão governamental e políticas vigentes. O Estado de Rondônia nos últimos anos, administrado por um governo, precedente ao atual de dois mandatos consecutivos, manteve o modelo de provisão de gestores escolares por indicação política, obedecendo como um dos critérios de que o mesmo fosse pertencente ao quadro funcional de docentes da Secretaria de Educação. Tal gestão vivenciava a contradição entre a subserviência à lógica governamental e as precárias condições de seu local de trabalho.

Na verdade, os gestores precisam dar um “*jeitinho brasileiro*”, pois ficam entre a cruz e a espada, entre a pressão de órgãos maiores aos quais se subalterna hierarquicamente, os interesses dos funcionários e os interesses da clientela, no caso representado pelos familiares da pessoa com deficiência. Isso no caso dos alunos já conseguiram romper com o estigma social e preconceito para com a pessoa com deficiência e chegaram até a escola regular.

Se tratando de um setor específico que atende a modalidade Educação especial, a Secretaria de Educação, através da Gerência de Educação possui a Sub-Gerência de Educação Especial, a qual segue a lógica governamental. O setor responde a nível Estadual a execução das políticas públicas na área. Internamente existem setores, um



por tipo de deficiência. Mas a maioria das vezes a atuação é descompassada do ritmo dos funcionamentos escolares. Poucas ações contextualizadas, descontinuidade e heterogeneidade nas ações, não há acompanhamento das repercussões destas ações nas escolas. Alegam que a temática é “difícil” demais, demandaria um saber “oculto”, um saber médico e patologizante, muito mais do que o saber pedagógico e do cotidiano escolar. Colocando os especialistas na área em pedestais, como “semideuses”! O que fazem ou falam além de dogmático, é inquestionável, em alguns momentos pronunciados grandes absurdos, dissociados não só da realidade educacional, mas do bom senso. Mas no discurso oficial, existem bons resultados e um bom trabalho vem sendo executado!

Assim, as principais atividades desenvolvidas pela Sub-Gerência consistem na realização de levantamentos de alunos matriculados por área de deficiência, e de docentes capacitados. Tais levantamentos são solicitados das Representações e as mesmas o repassam a cada escola, e são devolvidos em forma de quadros quantitativos. Outra ação pontual é a formação docente, realizadas na capital, com oferta restrita de vagas. Os instrutores geralmente são de outros Estados, desconhecendo peculiaridades e organização escolar local. Apontamos ainda que nem todos os municípios são contemplados, havendo situações, onde há uma pessoa capacitada por município. Fragmentando a formação, e também promovendo uma descontinuidade na mesma. Ressaltando ainda, que há ausência de um banco de dados que possa sinalizar quais pessoas foram capacitadas e em que área, e sua atual lotação.

3.1 Minha trajetória enquanto gestora na educação inclusiva

Meu primeiro contato com Ensino Especial se deu na época de minha graduação, quando na ocasião realizei um estágio curricular, como pré-requisito de conclusão da graduação em Psicologia, denominado Psicologia Escolar do Portador de Necessidades Educacionais Especiais, o qual se realizou em uma instituição especializada que presta atendimento a pessoas com deficiência intelectual no município de Porto Velho-RO.

Ao atuar na instituição no ano letivo de 2000, pude observar que a despeito do empenho, boa vontade, boa estrutura física e humana, as atividades ali realizadas pouco acrescentavam para sua clientela no sentido da aquisição de conhecimento escolar e inserção social. O que ia à contramão de minha formação de cunho humanista, e de convicções inclusivas, de que tais alunos seriam capazes tanto de adquirir conhecimento



quanto obter inserção social.

Após ser contratada pelo Governo do Estado como psicóloga educacional atuei por cinco anos em duas escolas de ensino fundamental e médio, as quais atendiam alunos de bairros periféricos do município. Na primeira delas, havia a oferta de séries iniciais, e minha atuação era subsidiar ações da Coordenação Pedagógica junto aos docentes – participando do Planejamento, do Serviço de Orientação Educacional junto aos alunos e famílias e junto aos Gestores quanto a contatos com rede de apoio a infância e adolescência, bem como atividades pertinentes a questões burocráticas do funcionamento escolar, as quais eram distribuídas a todos os técnicos da escola.

Há cerca de dois anos passei a atuar na Representação de Ensino de Porto Velho³¹⁹, por um ano na Equipe de Psicologia e em seguida assumindo a Coordenação de Educação Especial, onde tinha como função principal intermediar a execução das políticas públicas desta modalidade de ensino entre os órgãos gestores e as instituições escolares.

Durante todo o período de atuação, observamos que ao atuarmos na escola, cabe aos técnicos, de certa forma, certo poder decisório sobre as programações e eventos a serem desenvolvidos, cabendo aos mesmos, de certa forma um nível hierárquico abaixo do gestor da instituição, e acima das decisões dos docentes, pelo fato de lhe ser possível um trânsito maior com a multiplicidade de aspectos envolvidos no funcionamento escolar.

No trabalho na Representação de Ensino, dividido por áreas de atuação³²⁰, passei a ter de me reportar, além das chefias imediatas, e também a Gerência de minha esfera de atuação. No caso, a Sub-Gerencia de Educação Especial, subordinada a Gerência de Educação. O meu contato com as escolas passa a ser de intermediária, entre as ações da Secretaria, e os gestores e técnicos das escolas. Pela peculiaridade do trabalho são realizados ainda contatos pontuais com docentes, alunos ou familiares.

Neste período, chamou-me a atenção a recente modificação do público alvo da modalidade, a qual até o final de 2008 além de sua clientela atual composta por portadores de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

³¹⁹Representação de Ensino (REN) é a forma pela qual se denomina a gestão municipal, ou de pequeno grupo de municípios da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no Estado de Rondônia. Todo o contato direto com as escolas e supervisão técnica é realizada por este órgão, o qual serve como intermediador das diferentes esferas da Secretaria.

³²⁰As áreas dizem respeito as modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação Ambiental ou em áreas como setor de Artes, Educação Física, Educação Prisional, Denúncias, PROFIPES, Censo Escolar e Monitoramento Escolar.



habilidades/superdotação incorporava ainda o atendimento a alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Além da mudança de foco de clientela, acresceram-se ainda os dispositivos norteadores que reafirmaram o direito a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, posterior adaptação institucional necessária ao atendimento a este aluno. O que vem gerando um significativo movimento de acesso a rede regular destas pessoas que anteriormente não tinham esse direito. E, conseqüentemente diferenciadas demandas no interior das instituições.

Durante a jornada profissional, e constantes inserções em formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação, e em especial por ocasião da comunicação aos Psicólogos Educacionais a oferta de uma Especialização em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Rondônia, entre os anos de 2007 e 2009, onde pude estreitar relacionamento com uma colega que atuava na Sub-Gerência de Educação Especial, com a qual estreitamos o relacionamento por partilharmos de formação, atuação, experiência e o anseio de poder contribuir com a melhoria dos processos de inclusão e escolarização e inclusão de alunos com deficiência na Rede Estadual de ensino.

Em nossos contatos algumas angústias eram comuns: a ausência de relações verticalizadas entre os gestores e executores da educação especial, de que forma a formação continuada poderia acarretar em melhorias neste segmento; descontinuidade das formações e ausência de um vínculo dos formadores com profissionais; quais seriam os principais anseios dos profissionais envolvidos no processo inclusivo?

A fim de concretizar estas idéias em ações, entre os meses de março a abril de 2010, eu e uma colega, psicólogas, técnicas da Secretaria de Educação, decidimos desenvolver na área de Educação Especial, uma atividade que promovesse a intersecção da nossa forma de pensar a educação inclusiva.

Questionávamos nosso papel enquanto técnicas e gestoras e considerávamos a atuação do Psicólogo Educacional deveria ser desenvolvido no trânsito e relação entre as instituições concordamos com Bleger (1984) quando postula sobre a atuação profissional, assinalando a necessidade de se ter uma consciência clara de seu papel na sociedade e de cumpri-lo o mais eficientemente possível. Concordamos ainda com Michaud (1977 citado por Moura, 2003) o qual define instituição como uma possibilitadora de mediações entre o indivíduo e a sociedade, sendo uma estrutura



elaborada pela coletividade tendendo a manter a sua existência através do asseguramento do funcionamento de uma troca social de qualquer natureza que seja.

Propomo-nos a montar um grupo de discussão no conceito de intervenção de Pezin e Pereira (2005), Plantão Institucional proposto por Machado (2007) e no trabalho de Vicentin (2007) com educação inclusiva.

Pezin e Pereira (2005) onde se propõe a construção de um grupo autogestivo, onde o papel do agente externo é o de favorecer a participação ativa de todos os seus membros, na qualidade de sujeitos dos seus próprios acontecimentos, onde se busca clarificar coletivamente o conjunto de forças sociais políticas econômicas e libidinais em atuação numa situação aparentemente regidas por normas explícitas.

Machado (2007) relata a experiência no âmbito acadêmico do Plantão Institucional, o qual em um período de duas horas recebia educadores na clínica de Psicologia da Universidade de São Paulo. Imaginamos como seria se tal fato fosse institucionalizado como uma ação executora do Governo de Estado, utilizando as estratégias e pressupostos legislativos de formação continuada.

O trabalho de Vincentin (2007) encara a educação inclusiva como um novo paradigma no modo de ver, pensar, sentir e agir em relação à educação. Ao se pensar a educação se pensaria uma solução para toda a escola, pois desafia a ter uma educação de qualidade para todos. Foram então fomentadas trocas entre profissionais de educação e saúde, com diferentes especialidades, com objetivo de socializar, a despeito de seus preceitos teóricos ou especialidades propuseram-se a construir praticas e saberes transversais.

4. METOLOGIA UTILIZADA: GRUPO

Assim, apresentamos às chefias a proposta de realização quinzenal denominado “grupo de educação inclusiva” voltado para um público heterogêneo: professores de sala de recursos, professores de sala de aula regular com alunos inclusos, orientadores, coordenadores pedagógicos e psicólogos que tivessem em suas escolas alunos com deficiência inclusos. Foram elencadas 20 escolas, porém tal convite se estendeu a 30 unidades de ensino as quais possuem entre 300 e 1800 alunos matriculados

Na data prevista, tivemos uma exposição da pesquisa sobre a inclusão escolar em Porto Velho desenvolvida por Tada e Melo (2007). Os dados da pesquisa mostraram que os alunos com deficiência matriculada na rede de ensino regular, não estão de fato incluídos, freqüentam as escolas, mas são deixados de lado nas salas de aula, sem atividades ou com tarefas descontextualizadas.



Em um segundo momento, apresentamos aos participantes do encontro, a idéia da realização de um grupo de discussão, com adesão voluntária e funcionamento a ser decidido coletivamente. Propomos que a cada encontro se discutisse e acordasse coletivamente, a temática da reunião seguinte. Obtivemos adesão da grande maioria, inclusive de nossa palestrante convidada. Foram apontadas sugestões de horário e duração pelos participantes. Propomos inicialmente encontros quinzenais e aguardamos o posicionamento dos componentes. Ficou acordada a periodicidade mensal, com duração de cerca de 3 horas, a fim de adequar-se com menores prejuízos ao andamento escolar.

O público viu a proposta com certo nível de estranheza inicialmente, pois vinham na contramão dos estilos de formação continuada oferecido pela SEDUC, que consiste em pacotes fechados, com vagas restritas, oferecidos por formadores de outros estados, desconhecedores das peculiaridades locais e regionais. Outro aspecto que causou certa estranheza foi o fato do estabelecimento de relações verticalizadas dos facilitadores e componentes do grupo, bem como a promoção da escuta mútua e a valorização do saber e opinião dos participantes.

Tal acordo foi formalizado via ofício circular, emitido pela Representação de Ensino para todas as escolas envolvidas, as quais receberam o cronograma dos encontros contendo horário, local e datas para que se viabilizasse a frequência. O local de realização dos encontros foi o auditório de uma das escolas públicas pertencentes a Rede Estadual, na região central da cidade, onde passam linhas de ônibus que interligam todas as regiões onde se situam as escolas participantes.

Nosso papel principal no grupo era relacionar saberes, entre as diferentes áreas e intersecções das práticas nas escolas. Divulgar saberes, fomentar a troca entre as escolas. Funcionar como espaço reflexivo de escuta e auto-reflexão das práticas enquanto educadores e participantes ativos do processo de inclusão de alunos com deficiência.

Foram apresentados predominantemente casos de alunos com Deficiência Intelectual, matriculados em diferentes escolas, e em diferentes séries - 2º 4º e 6º ano. Alguns com comprometimento mais severo da fala e memória, e outros não. Foi ainda apresentado o caso de um aluno com “dificuldade de aprendizagem” advindo de uma escola especial e a visita de uma aluna adolescente com baixa visão, a qual partilhou seu depoimento sobre seu processo de escolarização.



Foi relatado ainda, em um dos casos, onde a fala do aluno era extremamente comprometida que, a fim de que o aluno pudesse ter pelo menos o atendimento fonoaudiológico, a família precisou recorrer ao encaminhamento ao Conselho Tutelar, o qual pressionou a família em busca do atendimento – questionando-a sobre a utilização do benefício previdenciário, haja vista o que ele mais necessitava, o traslado a uma faculdade que oferecia o atendimento gratuito, não era realizado pela família. Com esta parceria, durante todo o semestre o aluno passou a ter o referido atendimento.

Como estratégias pedagógicas foram compartilhados alterações tanto na metodologia de ensino quanto as técnicas pedagógicas a serem utilizadas com salas de alunos inclusos. Entre as sugestões elencamos a questão dos contratos de convivência e os colocar nas pastas das turmas. Aproveitar a vinculação positiva com imagens e explorar mais a aprendizagem visual em sala de aula, bem como incentivar o trabalho em duplas nas salas de aula. Sugeriu-se um maior envolvimento da família rumo a objetivos comuns com a escola.

No final do primeiro semestre, após quatro encontros realizamos a primeira avaliação onde o feedback dado pelos participantes. Foi sugerido que fosse incorporado um maior número maior de docentes para trocas de experiências e atividades, e que o planejamento das reuniões do grupo ocorresse em consonância com o calendário escolar. Propôs-se a formação de um grupo de estudo na temática, que fossem introduzidas discussões de artigos na área, bem como participação de todas as RENs³²¹. Salientou-se a relevância do estabelecimento de parceria com a universidade³²², objetivando promover interface da teoria e a pratica.

No segundo semestre discutimos a situação escolar de uma aluno com Deficiência Intelectual Leve, 15 anos, 8º ano. Bem como o caso de um aluno com hiperatividade no 6º ano. Ambos com dificuldade de entrar em sala de aula, comportamentos estereotipados, oscilação entre docilidade e agressividade, em um dos casos ou excesso de conversas, com o outro. Ambos com problemas de freqüência. A

³²¹No mês de junho de 2010, houve a divisão da Representação de Ensino (REN) de Porto Velho, a qual comportava aproximadamente 90 escolas, passando a ter três, com cerca de 30 escolas cada uma. Cada REN tem autonomia na sua jurisdição, porém como o trabalho estava iniciando a Educação Especial ficou tendo suas ações predominantemente agregadas a Coordenação da REN/CENTRO, a qual preconizou o Grupo de Educação Inclusiva.

³²²A parceria com a Universidade foi efetivada através de um Convenio das Representações de Ensino de Porto Velho-RO e o Departamento de Psicologia da UNIR, efetivado em Dezembro/2010 o qual propõe o estabelecimento de ações conjuntas de enfrentamento a Queixa Escolar.



questão principal é como se fazer avaliação, como redigir o relatório, como efetuar cobranças de frequência escolar e comportamento social adequado.

Combinamos de realizar visita ao setor de Registros Escolares da Secretaria de Educação, qual procedimento adequado para avaliação, que pudesse subsidiar a atuação e a redação de relatório, os quais pudessem ter um posterior registro com validade no Histórico Escolar do aluno, como um documento oficial. Combinamos ainda de providenciar agendamento com palestrante especialista na temática de avaliação.

Foi efetivado tal contato junto a Universidade, e o encontro para se discutir a avaliação e as formas pela qual ela acontece nas escolas. Tal encontro suscitou a demanda da questão de como realizar avaliação aos alunos com deficiência, quais seriam os norteadores legais e de que forma este público seria contemplado. Assim, no encontro seguinte realizamos a leitura compartilhada e discussão de portaria pertinente a temática, desconhecida da maioria dos envolvidos.

Tal documento sugere que a avaliação seja sistemática, contínua e cumulativamente, com objetivos claros e que sua realização centre-se no aluno considerando os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e culturais. A avaliação ainda necessita suceder-se ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem processando bimestralmente o registro dos resultados obtidos pelos alunos. Tais resultados devem ser expressos em notas com prevalência dos aspectos qualitativos em detrimento aos quantitativos. No resultado final, o aluno será considerado como aprovado, caso obtenha na atividade, área de estudo ou componente curricular a média seis.

Com fins de registro, sugere-se uma ficha de desempenho do aluno que conste: produção em sala, atividade para casa, participação, trabalho ou pesquisa, avaliação escrita, ficha de registro de dificuldade de aprendizagem. Quando do baixo rendimento, sugere-se o preenchimento de outra ficha a qual aponte especificamente a dificuldade em questão a qual aponte os componentes curriculares e estratégias pedagógicas a serem utilizadas nos estudos de recuperação, os quais devam ser viabilizados pela própria escola.

Foi relatado nos encontros a experiência de atuação em sala de recursos, em bairros distintos. E ainda apresentados algumas estratégias de adaptação curricular e adaptação de avaliação por alunos do 6º ano de uma das escolas. Mencionou-se ainda, que ao busca de orientação técnica na Sub-Gerência de Educação Especial, setor de referencia na temática. Eram fornecidos formulários, modelos de anamneses, e algumas



orientações legislativas. Em todo o serviço, porém poucas orientações práticas quanto ao cotidiano escolar frente a escolas regulares. Entre os relatos destacaram-se a precariedade do serviço público de saúde, e de difícil acesso a população de baixa renda.

No encerramento do grupo, realizado no mês de novembro optamos no mês anterior que a programação consistiria na realização de um feedback coletivo, por meio da avaliação das atividades desenvolvidas durante o ano por parte do grupo. Foi proposta ainda, a elaboração de um documento coletivo, por meio de uma Carta Aberta a qual pudesse expressar anseios, necessidades do cotidiano escolar da prática de escolarização de alunos com deficiência. Tal carta seria encaminhada aos gestores das instituições de ensino, às Representantes de Ensino, Sub-Gerente de Educação Especial e suas respectivas Coordenações, bem como ao Secretário de Estado de Educação.

A avaliação das atividades do grupo foi realizada de maneira escrita, não identificada, a fim de que subsidiassem as ações posteriores. Quanto a execução da atividade a percepção do grupo apontou como aspectos positivos: a oportunidade de trocar experiências através da socialização de metodologias, participação de diferentes atores escolares, flexibilidade na temática abordada, ausência de modelos de formação pré-estabelecidos, um espaço para compartilhar angústias e reconhecimento de que suas dificuldades são também vivenciadas pelos colegas em outras escolas e ter funcionado como um espaço o qual pudessem tirar suas dúvidas.

Foram apontados como aspectos negativos: a baixa frequência, rotatividade dos participantes, dificuldade inicial quanto ao horário de início, atividades do grupo coincidirem com calendário escolar. Elencamos sugestões para o andamento e planejamento de novos grupos neste modelo executado neste grupo. Entre elas encontram-se: promover a continuidade de formação continuada neste modelo, ampliar a oferta de escolas participantes neste tipo de atividades, oferecer indicações bibliográficas das temáticas propostas, construção de um calendário com temáticas previamente estabelecidas, fornecer maior subsídio nas temáticas de avaliar, promover maior esclarecimento em relação a fichas de encaminhamento e registros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a educação através do movimento de anti-institucionalização da Educação Especial através da extinção da oferta de escolarização em Escolas Especiais, cria outros dispositivos para esta modalidade de ensino, dentro das escolas regulares.



Trazendo consigo sua bagagem de conceitos e valores em relação às pessoas com deficiência. Ou seja, constroem novas instituições, com novas roupagens, novos conceitos e velhos preconceitos. Os quais selam destinos, propostas, atitudes e valores.

Observamos que a legislação vem de forma pronta, a escola ainda não conseguiu se apropriar dela, porém a comunidade vem trazendo sua demanda por meio das matrículas, o que faz com que haja uma grande pressão para o funcionamento da engrenagem escolar. Porém tal pressão tem-se limitado apenas ao acesso, não tendo conseguido ainda vencer os obstáculos da necessidade de uma educação de qualidade. O que expõe os alunos a deficiência a dura realidade de um ensino de baixa qualidade.

Após a provisão do acesso, aí é que se começam os questionamentos quanto as modificações implicadas no processo inclusivo. Quando os trabalhadores na área de educação, os alunos com deficiência e seus familiares tem vivido ‘na pele’ e em tempo real tais modificações. Ao andar pelas escolas, vemos no rosto das pessoas e em seus discursos a necessidade urgente de ações concretas, menos discursos e mais ações. Saídas concretas e executáveis, pelo menos se apontando caminhos, norte e direções.

Algumas destas respostas deveriam ser dadas pela instituição mantenedora, porém esta jornada ainda tem sido caminha a lentos, atribuindo a necessidade de tempo para as coisas se ajustarem! Completamente desritmada da frenético e intenso cotidiano escolar.

O desafio é que, quando não se há formulas para se lidar com o cotidiano escolar, com as demandas da realidade tal qual se configura o sistema educacional a nível estrutural e de político e a forma pela qual se configuram o desenvolvimento de crianças e adolescentes na atualidade geram a necessidade de novas posturas as quais ainda não tem sido vista de forma obscura pelos educadores e executores de políticas públicas.

Concebemos que como o objetivo principal dos atores envolvidos no âmbito educacional seja uma educação, que se tenha um papel mais ativo nesta caminhada, não se esperando, fazendo acontecer! Integrando saberes tão fragmentados e desarticulados! Pois a promoção da interlocução, diálogo, escuta e informações podem ser promovidas a nível micro e macro político, e para tanto conceitos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural e relatados neste trabalho poderiam na utilização de recursos já existentes na Educação, especificamente na Educação Especial para promoção de uma inclusão dos alunos com deficiência na escola regular de maneira, mais eficaz, prazerosa e de qualidade.



Esta foi uma semente de que através do diálogo e escuta, pode-se compartilhar experiências, estabelecer relações não hierárquicas, horizontais proporcionando muitas contribuições salutaras a educação como um todo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, José. (1984). Psico-higiene e Psicologia Institucional. Tradução: Emilia de Oliveira Diehl. Porto Alegre: Artmed Editora,

BRASIL (1996)Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

BUENO, José Geraldo Silveira (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In; BUENO, José Geraldo S., MENDES, Geovana M.L., SANTOS, Roseli A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, Brasília-DF: CAPES.

GÓES, Maria Cecília Rafael de (2008) Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. Marta Kohl de oliveira, Teresa Cristina Rego, Denise Trento R. de Souza, organizadoras. – São Paulo: Moderna.

MACHADO, Adriana Marcondes (2007). Plantão Institucional: um dispositivo criador. Machado, Adriana Marcondes, Fernandes, Angela Maria D. e Rocha, Marisa Lopes da (org.). Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação, São Paulo, Casa do Psicólogo.

MEIRA, Marisa Eugênia M (2007). Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA,



Marisa Eugênia M. e FACCI, Marilda G. D. Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Melo, T.G. & Tada, I.N.C. (2007). Inclusão escolar: Um desafio para as nossas escolas – Conhecendo a realidade em nossas escolas. *Pesquisa & Criação*, Porto Velho (RO) v. 5.

MOURA, Arthur Hyppolito de. (2003). A Psicoterapia Institucional e o clube dos saberes. São Paulo: Ed. Hucitec.

PEZIM, Adriana Maria Brandão e PEREIRA, William Cezar Castilho (2005). Caminhos de uma intervenção. IN: PEREIRA, William Cezar Castilho (org.). Análise Institucional na vida religiosa consagrada. Belo Horizonte: Publicações CRB.

RONDÔNIA (2009). Resolução N° 552/09. Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento a demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no sistema de Ensino de Rondônia. Diário Oficial [de] Estado de Rondônia, Conselho Estadual de Educação, Porto Velho, RO.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves (2007). Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai a escola. In: Machado, Adriana Marcondes, Fernandes, Angela Maria D. e Rocha, Marisa Lopes da (org.). Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação, São Paulo, Casa do Psicólogo.



O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL¹

Adegemauro de Brito Faria²

RESUMO

O presente estudo visa discutir o papel do psicólogo escolar e suas atuações no campo escolar, baseado nas atribuições propostas pelo CFP conforme Resolução 02/2001, que define, para o psicólogo, a especialidade profissional da Psicologia Escolar. Pretende-se discutir esse documento a partir de autores que apresentam uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar. O psicólogo escolar, frente aos desafios que lhe aparecem no campo escolar e educacional, precisa estar preparado para atuar em aspectos imprescindíveis quanto a mudanças de paradigmas relacionados às queixas escolares, à patologização, ao ensino-aprendizagem e às relações que envolvem o sistema educacional.

Palavras-chave: Psicólogo escolar, queixa escolar, patologização, ensino-aprendizagem.

¹Artigo apresentado como requisito para aprovação da disciplina Teorias e Pesquisas em Psicologia Escolar e Processos Educacionais no Mestrado Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (2010).

²Psicólogo formado pelo Iles-Ulbra - Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho-RO (2009), mestrando em Psicologia Escolar- Processos Educativos pela Unir - Universidade Federal de Rondônia (2010).

Introdução

Nos dias atuais, a Psicologia, como ciência, vem passando por mudanças significativas, principalmente, quanto às suas áreas de atuação. Novos campos têm surgido e isso requer uma reflexão quanto a sua prática profissional. Muitas vezes dificuldades são encontradas nesse processo de mudança; porém, pode-se observar o avanço da Psicologia na interação com várias áreas do saber científico e isso pode ser visto de maneira muito positiva, pois abre novas frentes de atuação para o Psicólogo.



Nesse sentido, a Psicologia traz consigo suas especialidades bem como áreas de atuação. Quanto às especialidades, a Resolução N° 02/01 do Conselho Federal de Psicologia regulamenta e institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais, trazendo a definição das especialidades, e aqui destacamos a Psicologia Escolar ou Educacional, a qual discutiremos no presente texto.

Veremos a seguir a definição e atribuições do Psicólogo especialista em Psicologia Escolar/Educacional conforme reza a Resolução citada e discutiremos cada ponto a partir do posicionamento de autores que atuam e pesquisam nessa área.

Psicologia Escolar numa concepção crítica

A Psicologia escolar vem passando por mudanças, principalmente desde a década de 1970 e 1980; mas, na concepção de Meira (2003) só a partir de 1984, com a publicação do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar* de Maria Helena Souza Patto, é que se tem um desvelar de um olhar mais social da escola e do aluno.

Nessa perspectiva Meira (2003) define Psicologia Escolar como:

Uma área da de atuação da Psicologia que envolve o exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional em diferentes espaços sociais (diretamente na escola; em serviços públicos de educação e saúde; em universidades; clínicas; equipes de assessoria ou de pesquisas, etc.) que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação deve fundamentar-se de forma consciente apropriando-se de diferentes elaborações teóricas. (p.61)

Nesse sentido, propõe-se que a finalidade da Psicologia Escolar é contribuir para que a escola exerça um papel socializador do saber e promova formação crítica, possibilitando um melhor desempenho do processo ensino-aprendizagem no ambiente educacional.

De acordo com a Resolução 02 do CFP (2001) o especialista em Psicologia escolar/educacional:

[...] atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva (no sentido de remediar situações problemáticas que já possam existir no meio escolar) em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do



currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. (p. 9)

Além disso, segundo esta Resolução, o Psicólogo Escolar também atua no âmbito administrativo, ao contribuir na análise e intervenção no clima educacional (aspectos físicos e sociais que envolvem o ambiente escolar), com isso busca o melhor funcionamento do processo educacional, na orientação profissional, na análise e orientação para a aplicação de programas especiais de ensino do indivíduo portador de necessidades especiais e realiza seu trabalho de forma interdisciplinar juntamente com profissionais da educação.

Interessante salientar que aquilo que a resolução apresenta como atribuição/atuação do psicólogo escolar parece possibilitar uma atuação mais abrangente, envolvendo a instituição escolar como um todo o que indica um fazer crítico, rompendo com o fazer clínico como discutido por Chechia (2006), pois em sua análise, esse movimento se dá de um modelo clínico para uma compreensão mais abrangente do processo sócio-histórico que o envolve, bem como as mediações para que o processo ensino-aprendizagem ocorra.

Para que este profissional tenha uma compreensão mais abrangente, Souza (2010) postula que sua atuação necessita considerar aspectos como: compromisso de lutar por uma escola democrática e com qualidade social, bem como a ruptura da visão adaptacionista de Psicologia; e uma prática diante da queixa escolar que vise o conhecimento de políticas públicas educacionais e suas repercussões no cotidiano escolar. Outra atribuição do Psicólogo Escolar seria a que envolve as relações que se dão no processo de ensino, conforme prescrito na Resolução 02 do CFP (2001): “analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais;” (p. 9).

O profissional escolar precisa ter esse olhar mais amplo e contextualizado e ao mesmo tempo não perder de vista o suprimento das necessidades de cada indivíduo que está inserido no meio escolar.

Nesse caso o psicólogo educacional pode ser um facilitador para a melhor compreensão desse processo e, ao mesmo tempo, viabilizar essa discussão entre os



profissionais da educação conforme prescrito na Resolução 02 do CFP (2001) “prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional;” (p. 9).

O psicólogo escolar a partir da análise do contexto escolar, bem como das possíveis causas da construção das queixas ou do fracasso escolar, pode contribuir com subsídios técnicos que possam dar suporte aos profissionais e agentes educacionais.

Por isso a importância do profissional psicólogo conhecer a realidade escolar, estando preparado profissionalmente e com subsídios necessários para uma compreensão psicossocial da dinâmica escolar de forma que possa analisar a escola como uma instituição feita de sujeitos sociais (professores, alunos, equipe técnica e pais), e as relações que ocorrem a partir da aproximação dos mesmos.

Para fundamentar melhor essa discussão, tem-se o posicionamento de Souza (2007) quanto ao funcionamento escolar e a produção do fracasso escolar, no qual a mesma aponta problemas escolares como causadores das dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar tais como: Educadores fracassados (a partir de órgãos centrais) – devido autoritarismo nas implementação de políticas públicas, mudanças de educadores durante ano letivo, convocações de última hora, baixos salários; a partir de aspectos internos à escola – ausência de espaço para reflexão, falta de infra-estrutura de apoio, desqualificação dos saberes dos educadores; Alunos fracassados – Estratégias de homogeneização (classes homogêneas, grupos homogêneos intra-classe, abandono dos atrasados, faltas e trocas de professores, pedagogia repetitiva e desinteressante, preconceitos, humilhações, encaminhamentos a especialistas e por fim Pais fracassados – preconceitos contra famílias pobres, reuniões na escola e bilhetes no caderno. Todos esses são pontos discutidos pela autora quanto ao funcionamento escolar e que são colocados como produtores do fracasso escolar.

Ao analisar a Resolução 02 do CFP (2001) pode-se perceber que o psicólogo escolar deve ter uma visão holística do processo escolar para que possa compreendê-lo de maneira clara e abrangente. Pois ele deve “desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional” (p. 9).

Para Souza (1996), o psicólogo pode contribuir com os seus conhecimentos sobre as relações que se processam na instituição e a melhor compreensão da subjetividade que é produzida nestas relações.



Na perspectiva de Patto (1990) a qualidade da relação professor-aluno é determinante do processo ensino-aprendizagem, não só em seus aspectos cognitivos, mas também psicossociais. Pois, para ela, no cotidiano escolar, tem-se observado que a avaliação que os professores fazem dos alunos está permeada por uma visão preconceituosa, no sentido de patologizar o comportamento do aluno; tomando-os como incapazes - muitas vezes ratificada pelo psicodiagnóstico. Tal visão deixa em segundo plano as situações de aprendizagem e o modo como conteúdos escolares são propostos, o que constitui equívoco, pois estas questões produzem dificuldades escolares para o aluno e, por isso deveriam ser consideradas na avaliação. Nesta postura, justificam o encaminhamento para os psicólogos.

Por isso a grande demanda existente de alunos com queixa escolar encaminhados para o psicólogo escolar segundo Meira (2002):

Cada vez mais os psicólogos tem sido procurados em clínicas e instituições educacionais para atuar de alguma forma com crianças e adolescentes que são encaminhados por não se enquadrarem no modelo desejado pela escola ou pela família, em função de dificuldades que se supõe serem deles próprios, seja de aprendizagem ou comportamento.

A delicadeza da ação do psicólogo escolar reside, então, sobretudo, na interface da Psicologia com a Educação. Ao chegar à escola, o psicólogo, por vezes, chega ainda destituído da dimensão escolar.

Esse olhar de uma psicologia mais crítica quanto ao contexto escolar permitirá uma reflexão no aspecto interno do sistema escolar e suas práticas quanto ao modelo de ensino e como isso tem afetado a aprendizagem do aluno.

Por isso já na década de 1980, Patto (1987) chamava a atenção para os equívocos e incompreensões presentes na formação do psicólogo em relação ao atendimento dos problemas escolares das crianças provenientes das camadas populares, objetivando conhecer a maneira como os psicólogos representavam a realidade social e escolar e o desempenho desses profissionais nas escolas no município de São Paulo. Focalizando a atuação dos psicólogos em dois aspectos: os alunos e os professores.

Sobre a qualidade de vida para o bom desempenho acadêmico temos a letra e) da Resolução 02 do CFP (2001) que aponta que o profissional escolar pode “desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas;” (p. 9).



Dentro desse contexto temos a abordagem desenvolvida por duas psicólogas da equipe do Serviço de Psicologia Escolar da USP, Cintia Copit Freller e Beatriz de Paula Souza, que surgiu por uma necessidade de atender a demanda clínica que trazia a queixa escolar como fator principal.

Desse modo pretende-se a redução do tensionamento nas relações sociais constituídas no contexto escolar promovendo uma melhor qualidade de vida não só para o aluno, família, mas também para o ambiente escolar. Assim possibilita o desenvolvimento de programas que favoreçam e promova um ensino de qualidade.

A abordagem Orientação à Queixa escolar traz a seguinte proposta conforme a definição de Souza (2007):

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar. Entende-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar. (p.100)

Em tais práticas verifica-se o quanto se pode produzir no sentido de ampliar o olhar quanto ao ambiente escolar e às relações que o envolvem e, a partir disso, se perceber não apenas fatores externos, mas também os internos que partem da própria escola.

A percepção mais abrangente do ambiente escolar vai ao encontro dos pressupostos teóricos da abordagem da Psicologia Histórico Cultural que fundamenta esse estudo, ao entender o homem como historicamente construído e que o processo de aprendizagem se dá através das mediações que o envolvem. Isso nos leva a refletir sobre o ponto “f” da Resolução 02 do CFP (2001) que fala sobre “implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano;” (p. 9).

Deste modo, o desenvolvimento do homem é visto como propõe Bock (2002) quando destaca:

O homem precisa ser visto como um ser ativo, social e histórico. O homem precisa ser visto como um ser criado pelo homem. Ao nascermos somos candidatos a humanidade e à inserção na sociedade; o contato com a cultura, contato esse mediado pelos outros homens, nos fará humanos. (p.17)

Nessa visão, percebe-se o ser humano de forma sistêmica, ou seja, a partir de fatores sociais, culturais e até mesmo ambientais que estão a sua volta. E nessa



perspectiva o psicólogo escolar poderá compreender melhor o universo escolar e contribuir de maneira significativa no processo educacional a partir da implementação de programas que possam propiciar o desenvolvimento de habilidades para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano.

Mais um ponto destacado pela Resolução 02 do CFP (2001) trata sobre o aspecto da Psicometria na avaliação e aprendizagem do aluno no sentido de “g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais;” (p. 9).

Quanto a esse aspecto da prática psicológica escolar, é necessário ter cuidado com o modelo médico, clínico, individualista e patologizante. Pois a característica clínica da grade curricular de formação acaba afastando a Psicologia como área do saber científico da área da Educação, por apresentar características clínicas embasadas por disciplinas que enfatizavam o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, e também por trazer o modelo médico de consultório através da priorização do atendimento individualizado, intensificando assim a distância entre esses dois campos de conhecimento na proporção que a atuação do psicólogo é embasada numa abordagem onde a psicometria é chave na elaboração de avaliação psicológica (CHECCHIA; SOUZA, 2003). Pois isso dificulta a compreensão do indivíduo enquanto ser social e também retira a responsabilidade da escola enquanto promotora do ensino.

Outra preocupação quanto ao psicólogo na escola baseado no modelo médico de atuação é a de procurar a mensuração das habilidades das crianças, classificando-as de acordo com sua capacidade intelectual para formar classes homogêneas. E com isso o principal instrumento utilizado neste processo é o teste psicométrico na perspectiva de trazer um quadro das diversas áreas psíquicas e mentais do aluno (SOUZA, 2007).

Muitos autores defendem que é necessário que haja mudanças na avaliação psicológica descentralizando o foco do sujeito. Machado (2000) reconhece que existem pessoas com distúrbios e com outros problemas que afetam o processo de aprendizagem, mas que não se pode estabelecer relação de causa e efeito entre essas questões e a capacidade de aprender de cada pessoa. Pois para ela “as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui à diferença podem vir a impedir o desenvolvimento do indivíduo muito mais do que a deficiência chamada primária, que seria a restrição ou perda de atividade propriamente dita [...] (p. 146)



Além do que foi dito anteriormente tem-se também o posicionamento de Anache (2010):

A Psicologia Escolar/Educacional vem sendo discutida não mais como uma área de aplicação, e sim como um campo de conhecimento que extrapola os muros escolares, que vem ganhando espaço no âmbito das políticas públicas, gestão e sistema de ensino e em outros ambientes que se constituem como espaços educacionais. Faz-se necessária a produção de novas formas de atuação do psicólogo em diferentes contextos e propósitos, uma vez que, na constituição da Psicologia, a avaliação psicológica de alunos com problemas escolares foi uma das principais incumbências desse profissional. (p. 75).

Isso traz uma mudança em relação a prática que sofreu influência da Psicometria, com foco no aluno-problema e muitas vezes enfatizando a patologização do aluno. Pois nessa visão considerava-se os diversos comportamentos do aluno isolados do processo educacional sem perceber outros aspectos envolvidos no processo. Onde a principal causa do fracasso escolar estava ligada ao aluno e a sua família.

Com esse olhar precisa-se verificar o contexto em que cada aluno está inserido para que se possa ter uma avaliação mais precisa e ainda que possibilidades de como esse aluno pode aprender mesmo com possíveis limitações que possam existir.

Espera-se que a partir dos conhecimentos contruídos no universo escolar se possa desenvolver um saber científico que corrobore com o avanço da ciência psicológica como propõe a Resolução 02 do CFP (2001) que traz ao psicólogo o papel de pesquisador ao “h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico.” (p. 9).*

Considerações finais

O presente estudo trouxe aspectos ligados a Resolução 02 de 2001 do CFP que traz consigo especialidades da psicologia e dentre elas a Psicologia Escolar a qual discutiu-se ao longo do texto. Essa discussão se deu a partir de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, ou seja, numa proposta de compreensão do homem de forma integral e visando a queixa escolar não apenas como um problema do aluno mas sim vários fatores externos e internos ligados também a escola.

Observa-se que a mudança de paradigmas é importante, principalmente quanto aos aspectos concernentes à queixa escolar, à patologização, ao ensino-aprendizagem e



às relações sociais que envolvem o aluno na tríade família-comunidade-escola para proporcionar um desenvolvimento mais integral do aluno.

Um fator agravante percebido durante a discussão é a formação acadêmica e o quanto ela precisa ser específica ao profissional que atua no âmbito escolar. E que para amenizar essa perda se faz necessário haver uma imersão do profissional psicólogo escolar no contexto escolar para compreendê-lo melhor e ao mesmo modo desenvolver um trabalho regido pela multidisciplinaridade para que haja um compartilhar de experiências entre os profissionais que atuam no sistema educacional.

Também enfatiza-se também a mudança de paradigma e o cuidado necessário quanto ao modelo clínico embasado nos testes psicométricos que tendem a individualizar e patologizar o indivíduo a medida que aparece a queixa escolar.

Por fim, verificou-se que a Resolução 02/2001 do CFP traz aspectos para que o psicólogo educacional possa contribuir com o processo educacional. Porém questões como formação profissional e instrumentos psicológicos precisam ser revistos no sentido de que o profissional escolar possa rever sua prática ao compreender melhor o contexto escolar e do aluno para que o mesmo possa se desenvolver de maneira saudável e fazendo uso de suas habilidades ao compreender o aluno como ser humano de forma integral, para que assim haja um processo de aprendizagem bem sucedido.

Referências

Anache, A. A. (2010). Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-94, mar.

American Psychological Association – APA (2006). *Manual de estilo da APA: regras básicas*. Porto Alegre: Artmed

Bock, A. M. B. (2002). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Checchia, A. K. A.; Souza, M. P. R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.;



ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-137.

Checchia, A. K. A. (2006). O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência. São Paulo, 234p.
Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-167.

Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. (1987). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Souza, B. de P. (Org.). (2007). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B. de P. (Org.). (2007). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (1996). **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 253 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.



Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 107-128, mar.



O QUE NOS MOSTRAM AS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA?

Kelly Jessie Marques Queiroz - UNIR

kellyjessierm@gmail.com

Marli Lúcia Tonatto Zibetti - UNIR

marlizibetti@yahoo.com.br

Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR

Financiamento: CNPq

Resumo: O ingresso no processo de escolarização é uma conquista importante para as crianças, entretanto, a esse ingresso não tem correspondido o respectivo sucesso almejado pelos sujeitos e suas famílias para boa parte das crianças que freqüentam as escolas públicas brasileiras. Os índices de retenção têm se mantido extremamente altos, mesmo com a adoção de medidas como a supressão da reprovação entre as séries na implantação dos ciclos e progressão continuada. Por outro lado, a presença da criança em pesquisas científicas, embora não sendo novidade, tem ocorrido de maneira que sua condição vem limitando-se a de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da rede estadual de ensino em Rolim de Moura – RO, cujo objetivo foi investigar as concepções sobre a escola presentes entre crianças que vivenciaram situações de fracasso e de sucesso escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, procura ouvir os principais envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, as crianças. A análise dos dados indica que atividades consideradas prazerosas estão relacionadas basicamente às situações que ocorrem fora da sala de aula. Ou seja, aquelas que ocorrem no recreio e nos momentos de recreação tais como jogos com bola, brincadeiras com corda e outras, bem como atividades na biblioteca, sala de vídeo e laboratório de informática. Por outro lado, as cenas representadas como momentos de tristeza enfatizam preponderantemente situações de brigas com agressões físicas e/ou verbais bem como situações de exclusão tais como, não ser aceito/a nas brincadeiras. Conclui-se que entender, da perspectiva das próprias crianças, as marcas deixadas por experiências de fracasso vividas no interior da escola



pode fornecer elementos importantes para a compreensão das barreiras que se interpõem entre os aprendizes e o processo de escolarização.

Palavras-Chave: Pesquisa com crianças. Escola. Escolarização.

1-Introdução

O ingresso no mundo letrado é uma conquista importante para crianças que vivem em contextos urbanos, uma vez que o ambiente social e cultural que as envolve, demanda a utilização dessas competências diuturnamente. Entretanto, este ingresso não tem transcorrido de forma tranqüila para uma grande parte de crianças que freqüentam as escolas públicas brasileiras. Os índices de retenção têm se mantido extremamente altos, mesmo com a adoção de medidas como a ampliação do tempo previsto para a aprendizagem da leitura e da escrita com a implantação dos Ciclos de Alfabetização. No Brasil, conforme dados do INEP, em torno de 20% das crianças não conseguem aprender a ler e a escrever ao final de dois anos de escolarização (Inep, 2009).

Há alguns anos estudando essa problemática, várias perguntas têm nos levado a buscar novos conhecimentos sobre a questão, procurando entender os diferentes ângulos do fracasso e suas conseqüências para as crianças e famílias que os vivenciam.

Com vistas a ouvir os/as principais envolvidos/as no processo de aprendizagem, ou seja, as crianças, traçamos como objetivo, investigar as concepções sobre a escola presentes entre crianças em processo de alfabetização que vivenciaram situações de fracasso e de sucesso escolar. Interessa-nos verificar se há diferenças entre as concepções sobre a escola entre crianças bem sucedidas e aquelas com histórico de repetência escolar.

2-O fracasso escolar e a pesquisa com crianças

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os maiores índices de retenção sempre estiveram relacionados ao processo de alfabetização. Assim, historicamente, a aprendizagem da leitura e da escrita tem se constituído como a primeira barreira a ser superada pelas crianças em seu processo de escolarização (Queiroz, 2008).

Por se tratar de um problema histórico, o fracasso escolar na alfabetização vem recebendo diversas explicações ao longo dos anos. As pesquisas sobre esta problemática estiveram em princípio marcadas por um discurso biológico em que as causas do fracasso estavam relacionadas a fatores genéticos, raciais ou hereditários. Foi por volta



dos anos 1970 que essas teorias passaram a ser questionadas e um novo discurso passou a se fazer presente. As explicações passaram a ser buscadas na proveniência cultural dos alunos e alunas, dando origem às teorias da carência cultural.

Pesquisas como as de Patto (1999); Machado (1994); Souza, M. (1991); Souza, D. (1991), Kramer e Leite et al (1997) entre outros, procuraram mudar o eixo de discussão sobre o fracasso escolar, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as idéias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e, muitas vezes, legitimados sob um discurso cientificista.

Entretanto, mesmo sendo as maiores vítimas do fracasso, de acordo com Demartini (2002), na produção atual, são mais comuns os estudos sobre as crianças e sobre a infância, enquanto os relatos e falas das próprias crianças têm sido pouco discutidos. A autora defende a urgência em aprender a ouvir as crianças e os jovens. É preciso romper com as concepções que acabam por considerá-las como incapazes de refletir sobre suas ações.

A presença da criança em pesquisas científicas não é novidade. Entretanto, sua condição vem limitando-se a de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. Na educação, as pesquisas observam e analisam a criança como aluno/a, especialmente no cotidiano escolar. Na saúde pública, as crianças são focalizadas a partir de comparações de suas condições físicas a padrões definidos como normais. Campos (2008, p. 36) aborda a crescente necessidade de introduzir uma mudança radical na abordagem do pesquisador/a adulto junto a criança, objetivando “[...] dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz.”

Ouvir as concepções dos alunos/as que fracassam pode levar a uma compreensão de seu potencial para a aprendizagem que, geralmente, é desqualificada pelo sistema de ensino, e pode nos ajudar a compreender como os/as alunos/as se colocam nas situações escolares e as estratégias que constroem para lidar com as frustrações e dificuldades decorrentes do insucesso nos percursos escolares. Entender da perspectiva das próprias crianças as marcas deixadas por experiências de fracasso vividas no interior das escolas, pode fornecer elementos importantes para a compreensão das barreiras que se interpõem entre os aprendizes e o processo de escolarização.

3-Aspectos metodológicos



Como recomendam Lüdke e André (1986) uma investigação qualitativa supõe o contato direto do pesquisador/a com o campo, pois o/a pesquisador/a precisará presenciar o maior número de situações em que se manifeste o que lhe interessa investigar, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

O campo de investigação envolveu duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental numa escola estadual do município de Rolim de Moura – RO. Participaram da primeira etapa da pesquisa um total de 45 alunos. Na turma 01 estavam matriculados/as 24 alunos/as, sendo 15 meninos e 09 meninas com idade entre 08 e 14 anos. Destes, 06 já haviam sido retidos em algum ano de sua escolarização (25%). Presentes no dia da aplicação do primeiro instrumento (desenho) estavam 17 crianças. Já na turma 02 havia 21 alunos/as matriculados, 15 meninos e 06 meninas, cuja faixa etária era de 09 a 16 anos e 13 já haviam reprovado (66%). Presentes em sala no dia da aplicação do desenho estavam 18 alunos/as.

Na segunda fase da pesquisa participaram apenas 10 crianças, selecionadas dentre as 35 envolvidas na etapa anterior. Os dados foram coletados por meio da produção e análise de desenhos e realização de entrevistas individuais semi-estruturadas. As entrevistas consistiram em um diálogo com as crianças, tomando por base os desenhos realizados na etapa anterior. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das crianças envolvidas.

4-(Re)significações: fracasso e sucesso

É vasto o número de idéias sobre os motivos que levam as crianças ao fracasso no processo de alfabetização. Várias pesquisas documentam isso (Patto 1999, Moysés & Collares, 1997) indicando que as concepções vigentes nas escolas, não sofreram alterações nos últimos anos, muito embora tenham sido objeto de contestação por parte de teóricos críticos.

De acordo com Collares e Moysés (1996) a imagem que diretoras, professoras, coordenadoras pedagógicas têm em mente ao se referirem às famílias de seus/as alunos/as, revela um aprisionamento em uma concepção idealizada de família, “famílias normais”, constituídas por pai, mãe, irmãos, todos vivendo em plena harmonia. Quando fogem a essa regra, pelas más condições financeiras, valores diferentes, ausência de um dos membros, crianças criadas por avós ou simplesmente por viver um padrão distinto



de família, são rotuladas como desestruturadas, desajustadas com alunos/as também desajustados/as.

Mas o que pensam as crianças sobre essa questão? O que as experiências de fracasso escolar produzem nas mesmas? Quais os estigmas deixados pela memória do fracasso? Uma das questões proposta na entrevista era para que as crianças explicassem os motivos que levam um aluno/a reprovar na escola.

“Desinteressados”, “desligados”, “bagunceiros”, “lerdos”, “que não prestam atenção”, “que levam as atividades na brincadeira”, “não se esforçam” etc.. Foram com essas expressões e adjetivos que as crianças da turma 01, que não possuem histórico de reprovação descreveram o aluno/a que reprova:

São muito atrasados nas matérias e não prestam atenção. (Laura 09 anos, turma 01)

Porque não prestam atenção e ficam levando as atividades só na brincadeira. (Bruna 09 anos, turma 01)

É porque não se esforçam na tarefa, na hora da prova. (Sofia 09 anos, turma 01)

Porque elas não estudam na sala, não presta atenção na aula, só fica brincando. Falando de jogo, de brincadeira, brincando. (Ana 10 anos, turma 01)

Ficavam brigando e não faziam à tarefa. Tem uns que vão reprovar de novo. (Maria 09 anos, turma 01).

Interessante notar como as crianças incorporaram as concepções que circulam nas escolas de que “quem bagunça e não faz a tarefa não passa de ano”, culpabilizando a própria vítima pelo fracasso.

O que realmente define sucesso e fracasso escolar? Entra em discussão aqui um julgamento de valor em função do “aluno ideal” com uma “aprendizagem ideal”. Em nossa cultura, o espaço da escola na vida das pessoas possui natureza definida, e todos/as concordam com sua importância e necessidade na busca de “uma vida melhor”. Mais do que um aluno, a criança que está na escola é um ser social, determinado por

relações sociais e históricas que marcam as suas vivências dentro e fora do universo escolar, condição que a escola, na maioria das vezes, ignora.

Ribeiro (1991) fala sobre a “pedagogia da repetência” e como esta prática está na própria origem da escola brasileira com seu modelo de ensino de elite. Mas seria este um componente cultural de nossa práxis pedagógica? Ou apenas uma consequência da ineficiência do sistema? As pesquisas mostram claramente que o sistema joga a culpa pelo fracasso escolar ora nos próprios alunos/as, ora nos pais, ora no sistema sociopolítico, raramente no despreparo dos professores e professoras ou na própria organização escolar.

No cotidiano escolar as crianças falam sobre suas vivências, suas histórias de vida. Revelam um sentimento ambivalente em relação à escola, sendo esta, um objeto de desejo e ódio:

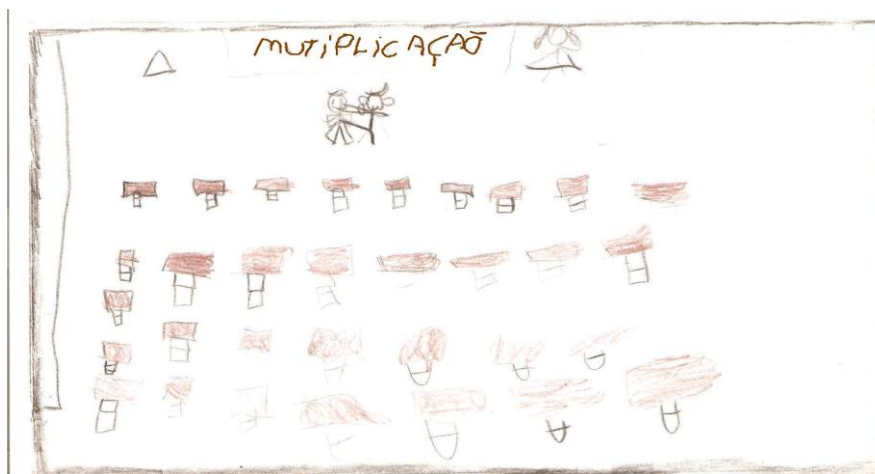


Figura 01: Desenho Pedro, 10 anos (turma 02)

Pesquisadora: O que é isso aqui?

Pedro: A sala de aula.

Pesquisadora: E isso te deixa triste ou alegre?

Pedro: Deixa triste. Eu não fiz nada de alegre na escola.

Pesquisadora: Não tem nada na escola que te deixa alegre?

Pedro: Algumas coisas, só que eu não desenhei. Desenhei só o que me deixa triste.
(Pedro 10 anos, turma 02).

A escola é objeto de temor, temor esse que provem de uma história escolar marcada pela segregação e estigmatizada pelo fracasso. Para Sirino e Cunha (2001, p. 11) as relações estabelecidas na escola acabam por produzir no aluno este sentimento de



duplo vínculo: de querer/não querer, de afeição/expulsão. Manifestam sentimentos de inferioridade, inadequação, incompetência e não pertencimento que se mesclam com sentimentos de poder e querer saber.

Nas entrevistas dos alunos da turma 02, além das explicações envolvendo brigas, falta de atenção, bagunça e etc., encontramos outros elementos que explicam, do ponto de vista das crianças, os motivos do fracasso escolar. Como a opinião de Pedro cuja explicação volta-se para sua característica pessoal: “Eu reprovei porque era lerdo, não conseguia fazer as coisas rápido”. (Pedro 10 anos, turma 02). Ou a explicação de Lucas que novamente se culpa por não ter feito as tarefas: “Por causa que eu não fazia a tarefa.” (Lucas 12 anos, turma 02).

É visível o desconforto que essas recordações trazem aos meninos, nas respostas rápidas e tímidas, na expressão corporal e no tom da voz. Uma hipótese a considerar são as conseqüências negativas trazidas por essas experiências de fracasso escolar. O aluno sente vergonha e tristeza e busca justificar para si e para os demais os motivos que o levaram a fracassar.

Vários teóricos apontam as mudanças que são necessárias na escola para melhor atender a seus pressupostos de aprendizagem. Melhorias na estrutura física, estética, aquisição de equipamentos de qualidade, a redefinição de concepções de ensino e aprendizagem, a implantação de políticas públicas que contemplem a educação para todos e todas, melhores salários, redução do número de alunos/as por turma, maior participação das famílias, e tantas outras. A estas reivindicações precisam ser agregadas as manifestações dos alunos/as. Uma outra forma de interpretação, um outro olhar para o espaço escolar. Entre o que deveria ser melhorado na escola podemos registrar nas palavras das crianças:

Quando eu vim pra cá eu fiquei com a professora C. depois passou pra professora E., daí passei pra professora M. e depois pra professora E. [...] Ah é legal mudar, mas às vezes é chato quando fica mudando todo tempo, todo dia. Talvez uma é legal ai entra outra ruim que a gente não conhece. (Andréia 10 anos, turma 02).

[...] ai eu passei porque tinha menos de cinco né. Fica facinho. É que dá mais atenção. Mais de dois alunos não [...] porque você vai fazer uma tarefa, e como você vai fazer a tarefa se você não sabe fazer, se nunca ouviu falar? Não tem como fazer a tarefa desse jeito. (Marcos 16 anos, turma 02).

O que quê dá pra fazer? Falar pra professora fazer alguma coisa, falar que isso não é certo, brigar com eles, levar pra direção, se não levar eles vão continuar. Já falei pra professora quando me chamaram de cabelo de Bombril, eu falei assim: “Professora eu vou na direção!” A professora disse: “Se você sair da sala você não volta mais!” (Ana, 10 anos, turma 01)

O que me deixa feliz é quando a professora me chama de “meu amor” e quando a gente vai pra Educação Física e ela deixa a gente brincar mais 10 minutos na sala [...] O que deixa triste é quando a professora briga. (João 09 anos, turma 02)

[...] atrapalha porque eles gritam muito, não dá pra fazer a tarefa. É isso, eles se atrasam e a gente se atrasa. [...] (Laura 09 anos, turma 01).



Figura: 02 Desenho Paula, 10 anos (turma 01)

Afinal, qual a escola que queremos? As falas dos alunos/as permitem inferir que queremos uma escola mais humana, mais feliz, livre de preconceitos, onde aprender seja algo prazeroso. Queremos uma escola onde a individualidade seja respeitada, onde



todos aprendam com todos/as. Uma escola onde seja possível sentir o gosto da liberdade sem cair em brigas e bagunças. Uma escola onde o diálogo entre alunos/as não seja visto e punido como indisciplina. Uma escola onde a autoridade do/a professor/a não seja autoritarismo, mas que o/a professor/a seja amigo/a, solidário/a, companheiro/a. É esta escola que queremos, garantida por lei, já deveria estar estruturada e concebida se considerarmos o séculos de discussões, planejamentos e teorias.

5-Considerações finais

Por meio de suas experiências e interações, os sujeitos vão construindo saberes que lhes permitem atribuir sentido a conceitos materiais ou abstratos. Na escola circulam múltiplos significados que são percebidos de diferentes formas pelas crianças, por meio dos quais cada uma constrói o sentido pessoal de suas vivências escolares. Assim, a escola pode ser considerada pelas crianças, tanto como um espaço de possibilidades prazerosas, quanto um espaço repressor, estigmatizante e sem alegria.

Sobre o fracasso escolar, consideramos que não basta encontrar as causas e as soluções; é necessário intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos e alunas, é preciso intensificar a compreensão das relações que estes alunos/as mantêm com a escola e principalmente, é preciso intensificar o respeito ao direito básico de uma educação escolar que não possibilite experiências de fracasso. Nada pode justificar as experiências dessa natureza sofridas por nossas crianças ano após ano.

É fundamental refletirmos sobre os caminhos que podem possibilitar uma educação escolar onde o aluno/a possa muito mais do que ser aprovado/a, experimentar o sucesso na aprendizagem de cada dia.

Referências

Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. Em CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.

Collares. C. A. L. & Moysés. M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.



Demartini, Z. B. F. (2002). Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. Em: *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. 2 ed. Textos. Série 2, n.3, p.33-45.

INEP. Taxa de aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções. Obtido em http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Resultado/republicacao/Divulgacao_UFeRegiao.xls. Acesso em 14 Jun. 2009.

Kramer, S. & Leite, M. I. (1997). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. (2ª. ed.) Campinas: Papirus.

Lüdke, M. & André, M. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*. v.8, n.1, p. 63-89. São Paulo.

Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Queiroz, K. J. M. & Zibetti, M. L. T. (2008). Práticas pedagógicas de enfrentamento do fracasso escolar: Uma investigação em Rolim de Moura – RO *Caderno de Pesquisa e Criação*. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho.

Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. Em: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, jan./dez.

Sirino, M. F. & Cunha, B. B. B. (2001). Repensando o Fracasso Escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. Em: *Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina*. Marília. Resumos: Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina, 2001. v. 1. p. 117-118.

Souza, D. T. R. (1991). *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo.

Souza, M. P. R. (1991). *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo.



O RECONHECIMENTO HUMANO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

TENÓRIO, Aleir Ferraz – UEM/PR

aleirtenorio@gmail.com

GASPARIN, João Luiz – UEM/PR.

gasparin01@brturbo.com.br

[...] com a dor dos deserdados, com o sonho escuro da criança que dorme com fome, aprendi que o mundo não é só meu. Mas sobretudo aprendi que na verdade o que importa, antes que a vida apodreça, é trabalhar na mudança do que é preciso mudar. Cada um na sua vez, cada qual no seu lugar. (Thiago de Mello)

Introdução

Um dos grandes desafios a ser enfrentado na atualidade é a construção de políticas que tenham foco na valorização das várias experiências socioculturais, presentes nos diversos agrupamentos humanos. O reconhecimento da sociedade como realidade plural, que agrega uma heterogeneidade de identidades culturais faz parte de uma discussão que não pode passar despercebida no campo da educação escolar. A lição: “o mundo não é só meu” aprendida e apreendida pelo poeta precisa ser ensinada com eficácia e entusiasmo em nossas instituições escolares.

Neste sentido, se insere a importância de discutir a relação existente entre educação e diversidade³²³, entendendo que tal discussão possibilita a abertura de caminhos para a aprendizagem de valores que considere o reconhecimento humano como uma prática imprescindível a ser vivenciada na sociedade, visto a sua importância na constituição de nossa subjetividade. Subjetividade que, enquanto dimensão do

³²³ Atitudes de apreço à diversidade, de acordo com McLaren (2000) não podem vir qualificadas com hipócritas afirmações de assimilação e consenso, que, apenas, têm servido como apoio aos “modelos democráticos neoliberais de identidade”. Para este autor, ao tratarmos a questão da diversidade, devemos fazê-lo com ênfase na reflexão a respeito do processo pelo qual foi construída e continua a ser afirmada a supremacia de alguns grupos humanos em detrimento de outros, no intuito de questionar o poder e os privilégios presentes nas relações sociais. (HALL, 2006; MCLAREN, 2000) 1



sujeito, realiza-se no coletivo a partir das múltiplas relações travadas no âmbito social e define-se “ por um terreno interno que se opõe ao mundo externo, mas que só pode surgir deste” (Crochik,1998).

Este estudo é resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo geral da investigação consistiu na busca de um maior conhecimento acerca de algumas políticas públicas educacionais voltadas à diversidade cultural. Em função disso, procuramos conhecer a prática vivenciada em uma instituição escolar pública da cidade de Maringá, no que diz respeito à aceitação da diferença e do reconhecimento devido ao outro, como necessidade humana vital. As questões que orientaram o trabalho foram assim formuladas: como as orientações contidas no Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 10.639 (2003) e nas suas Diretrizes Curriculares são executadas? Elas contribuem para o reconhecimento e o respeito à diversidade sócio-cultural no interior da escola, mais especificamente, à superação do preconceito e da discriminação vivenciados por alunos negros na instituição de ensino pesquisada?

No recorte a seguir apresentado, procuraremos discutir a constituição e importância de um currículo comprometido com o respeito às diferenças sócio-culturais, para, posteriormente, demonstrar por meio da enunciação de relatos, os avanços e desafios que ainda cabem à escola – campo de pesquisa. Desafios e avanços necessários a todas as instituições escolares.

Da necessidade de um currículo comprometido com o reconhecimento humano, contrário à discriminação

Segundo Arroyo (1996), o movimento social e cultural, cada dia mais dinâmico e diverso, está a nos mostrar que a diversidade sociocultural de gênero, de raça, se faz presente em nossa sociedade e nas escolas e, nós – seres humanos – nela estamos envolvidos. Portanto, constitui-se um desafio à nossa prática pedagógica e profissional, não havendo como ignorá-la. Não considerá-la, ou mesmo, em seu nome, praticar a exclusão social é um ato extremamente antidemocrático e antipedagógico. Representa um compromisso a mais com o aluno em seu direito de aprender e de superar os condicionamentos sociais que o conformou. É nesse sentido que, em seu livro *Imagens Quebradas*, chama os educadores ao reconhecimento da diversidade como meio de



reparação às inúmeras práticas de perversidades a que, parcela importante de brasileiros, foi, por muito tempo, submetida:

Reconhecer e estar atentos à diversidade de contextos de aprendizagens, estar atentos às trajetórias humanas, sociais de cada educando e de cada coletivo racial, social, porém não interpretaremos essa diversidade como aluno-problema, como lentos, burrinhos, ignorantes, menos capazes de aprendizagens e de formação. Que dêem conta do trato perverso dado por séculos a determinados coletivos sociais. [...] Agrupamentos afirmativos de igualdade. Democráticos, nunca segregadores [...] Por aí a escola se torna mais democrática. Mais pública. (Arroyo, 2005, p. 364).

O espaço escolar, como espaço público e democrático, que busca vivenciar relações de igualdade entre todos, indistintamente, não deve ser um lugar de exercício da segregação e nem mesmo da intransigência. Neste sentido, para que a diversidade seja respeitada,

É necessário aceitarmos que as pessoas que nela [na escola] interagem têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da beleza. Assim, para que todos façam concessões e tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola, são necessárias negociações permanentes (Praxedes, 2005, p. 123).

Ao tratar da questão curricular, Apple (2001a) enfatiza o fato de que o currículo não é apenas uma sobreposição neutra de conhecimentos que, de algum modo, aparecem nos manuais didáticos e nas escolas de um dado país. Ao contrário, ele sempre parte e envolve uma tradição seletiva, que nada mais representa senão a seleção feita por uma determinada pessoa, visão que determinado grupo tem daquilo que vem a ser o conhecimento legítimo. É o poder que certos grupos detêm na sociedade que decide e define qual será o conhecimento a ser considerado autêntico e oficial. Em resumo, sempre haverá “uma política de conhecimento oficial [...] enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia” (Apple, 2001a, p. 53).

A discriminação que, de modo aparentemente natural, classifica as pessoas em superiores e inferiores, manifestando-se na falta de reconhecimento humano é uma afronta à ética universal do homem e, diante de tal ultraje, precisaríamos sempre nos



indignar. Freire (1998, p. 17), ao dela falar, assim se manifestou: “falo da ética universal do ser humano [...] A ética que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”.

São atitudes inaceitáveis eticamente e merecem, por parte de todos nós, no cotidiano de nossa ação pedagógica, posicionamentos contrários, firmes e coerentes. O silenciar sobre estes fatos só opera a reprodução das desigualdades e da propagação da ideologia da superioridade e inferioridade das raças, há muito tempo naturalizada, portanto, nessa sociedade, eticamente aceitável.

Felizmente, um número considerável de pessoas, educadores ou não, tem se levantado para propagar o grande absurdo que tem sido a separação existente na sociedade, marcando negativamente algumas pessoas. Nesse aspecto, compartilhamos da idéia de que ainda que o preconceito e a discriminação não tenham sido gestados na escola, nela se fazem presentes e permeiam as relações ali vivenciadas. Entendê-los e lutar por superá-los pressupõe o compromisso de cada educador para com a criação de um “[...] espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visem uma sociedade mais justa” (Gonçalves e Silva, 2004, p. 15).

McLaren (2000, p. 264) relata que o processo de escravidão foi o responsável pelo nascimento do racismo. Mostra-nos que as pessoas “[...] não discriminam grupos porque eles são diferentes. O ato da discriminação constrói categorias de diferença que localizam hierarquicamente as pessoas como superiores ou inferiores e, então, universalizam e naturalizam tais diferenças”. Assim, os brancos utilizaram-se do que eles acreditavam – na inferiorização natural dos africanos – para fazê-los escravos.

De acordo com Ianni (2007), o conceito de raça representa uma criação social que envolve jogo de forças sociais, em que ocorrem processos de dominação e apropriação. Classificar e hierarquizar constituem-se, desse modo, estruturas de poder sobre o outro, “[...] bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades” (Ianni, 2007, p. 3).

Desde o princípio da organização social brasileira, o negro habita um mundo social que não foi organizado para ele, ao contrário, organizou-se apenas para os segmentos privilegiados da raça branca dominante. Sua existência esteve sempre fadada ao não reconhecimento. A participação do negro e do mulato nesse mundo dos brancos lhes custou a negação da cor de sua pele e a viver um processo de identificação com o



que Fernandes (2007) chama de branqueamento psicossocial e moral, capaz de simular a “condição humana por excelência”, ou seja, a condição de ser branco.

Nesse sentido, Souza (1983) discute que foi com o objetivo de ser tratado como gente que o negro buscou se assemelhar ao branco e a negar-se como negro. Isto porque, na organização social vigente, o cidadão, ou seja, o indivíduo sujeito pleno de direitos e respeitabilidade social, era branco e ser bem tratado representava ser tratado como branco. Tudo se resumia, portanto, ao desejo de ser humano. De ser gente. E foi com essa disposição que, segundo a autora, o negro se organizou para a ascensão social, ainda que tudo isto implicasse na renúncia de si mesmo.

Ao teorizar sobre o estigma, Goffman (1975, p. 23) acrescenta que alguém que possua um estigma tem a sua existência marcada pelo constante medo de que os outros possam desrespeitá-lo por algo que ele exiba, ou seja, “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. O indivíduo estigmatizado vive “a sensação de não saber aquilo que os outros estão ‘realmente’ pensando dele”. O reconhecimento antes de ser uma atitude cortês, dirigida a uma pessoa, representa uma necessidade humana vital. A falta deste mesmo reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito devido a outrem, ela pode vir a “[...] infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante” (Munanga, 2001, p. 6).

O racismo que, no entendimento de Guimarães (2005, p. 11), representa um modo particular de “[...] naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”, passa a organizar nosso psiquismo. Racismos que, uma vez instalado em nossas mentes e modos de vida, faz parte de aspectos corriqueiros do nosso dia-a-dia e, como sabemos, manifesta-se em atitudes discriminatórias: nas piadas, nos ditados populares, nos apelidos, em algumas letras de música, entre outras coisas, as quais necessitam de estratégias inteligentes de combate.

Baibich (2001, p. 103), ao analisar a literatura de escritores judeus brasileiros contemporâneos, encontra revelações de sentimentos e comportamentos que denotam a identificação das personagens judias com os mitos do preconceito nutrido pelas maiorias psicológicas, caracterizando níveis de Auto-ódio. Lembra que “dentre as consequências mais danosas do preconceito alberga-se um fenômeno estranho e complexo que, em última instância, é o preconceito contra si mesmo, contra aquilo que seu grupo representa aos olhos dos Outros“. Consequências que têm levado ao



sentimento chamado de Auto-ódio, trabalhado pela autora. Sentimento este dirigido ao próprio grupo ao qual a pessoa pertence e decorre da identificação com o agressor.

O Auto-ódio pode ser visto como uma decorrência quase que direta do mecanismo de defesa chamado de “identificação com o agressor”: indivíduos pertencentes ao grupo que é vítima do preconceito e da perseguição identificam-se com os indivíduos do grupo dominante, assimilando inclusive valores relativos à visão deturpada de seu próprio grupo, passando a manifestar, em diferentes níveis, sentimentos e condutas deste mesmo preconceito (Baibich, 2001, p. 19).

Na análise conclusiva dos seus estudos, Baibich (2001) enfatiza que o indivíduo, vítima do preconceito, ao perceber que é da natureza de sua identidade que emana a perseguição do Outro contra si mesmo, toma a atitude quase reflexa de separar-se do seu grupo, destruindo sua condição de estado de pertença, no intuito de escapar do perigo iminente que o mesmo lhe representa. Segundo a autora, o ataque impetrado, pelo indivíduo vítima de preconceito, à sua identidade se revela de modo variado: desde o disfarce daquilo que se é (no caso do negro, atitude esta de difícil realização, uma vez que a sua aparência o denuncia), passando pelas formas que buscam esconder a identidade, até as formas de total aniquilamento identificatório.

Costa (1983), ao prefaciар o livro de Neusa Santos Souza, *Tornar-se Negro*, afirma que a violência racista imposta pelo branco ao negro exerce-se no sentido de destruir a identidade do negro como sujeito. Este, mesmo sabendo que ao desejar se tornar branco estará negando a si mesmo, não consegue se desvencilhar de tal aspiração. Nesse sentido explica:

O negro sabe que o branco criou a inquisição, o colonialismo, o imperialismo, o anti-semitismo, o nazismo, o stalinismo e tantas outras formas de despotismo e opressão ao longo da história. O negro também sabe que o branco também criou a escravidão e a pilhagem, as guerras e as destruições, dizimando milhares de vidas. O negro sabe igualmente que, hoje como ontem, pela fome de lucro e poder, o branco condenou e condena milhões e milhões de seres humanos à mais abjeta e degradada miséria física e moral. O negro sabe de tudo isto e, talvez, muito mais. Porém, a brancura transcende o branco. [...] Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. O racismo esconde assim o seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou



persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal (Costa, 1983, p. 5).

Costa (1983) sintetiza, neste trecho, a intensidade do modo de atuação da ideologia do branqueamento sobre a constituição da subjetividade do negro. O fato de saber que foi o branco que construiu sua própria imagem de superioridade e, conseqüente, a inferiorização da imagem dos outros elementos constituintes de nossa identidade; que ele é o responsável pela morte e destruição de milhares de outros negros; que, em busca do poder e do aumento de riquezas, o branco fabricou a escravidão não são suficientes para operar uma mudança no sentido de desmistificar a imagem desse branco e de deixar de lado o desejo de “ser” um deles. A expectativa de ser branco, que para o negro carrega a simbologia do respeito, da consideração, da estima, da valorização e da não-discriminação, entre tantas outras coisas, continua-lhes a atravessar a razão e, hoje ainda, opera na realidade psíquica dos afro-descendentes.

O Estado brasileiro sempre se omitiu em relação à questão racial e nunca buscou enfrentar as desigualdades históricas que afetaram particularmente os afro-descendentes, nem mesmo no que diz respeito à educação escolar. Daí a necessidade que se faz premente, hoje, de trazer para a sala de aula tal discussão.

De acordo com Gonçalves e Silva (2004), o Estado precisa oportunizar aos afro-descendentes uma política curricular que garanta às crianças negras sucesso em sua vida acadêmica. Isto representa não apenas a garantia de acesso à escola. É preciso dar-lhes condições de nesta escola permanecerem e de, sendo lhes oferecida uma educação de qualidade, concretizarem suas aprendizagens.

Para tanto, é necessário que se invista em políticas de reconhecimento, capazes de propiciar mudanças em nível dos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modos de tratamento reservado aos negros. São, portanto, mudanças de caráter ético, culturais pedagógicas e políticas, relacionadas às relações raciais que precisam ocorrer nas escolas de todo o país. Uma vez que essas questões não dizem respeito apenas à escola, deverá ser fruto de um trabalho conjunto que se dará entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Deste modo, Gonçalves & Silva (2004) defendem que uma forma de respeitar as matizes étnico-raciais e de contribuir para um real processo de democratização, que precisa ser vivenciado no Brasil, é avivar, na nossa lembrança de brasileiros, as



individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria.

Um dos objetivos principais a ser atingido pela Lei 10.639 (2003) e pelas suas diretrizes diz respeito ao respeito que precisa ser vivenciado pelas matizes étnico-raciais brasileiras. Advindo deste, outras contribuições que a instituição do Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas pode oferecer é a possibilidade de desmistificação da ideológica igualdade racial brasileira e da viabilização, por meio dos conhecimentos adquiridos, de posturas corretas de valorização da pluralidade cultural brasileira.

Nesse aspecto, vale conferir o parágrafos 1º e 2º do artigo 2º da Resolução nº 1 de 17/06/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

1º. A educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

2º. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004).

Isto porque, a predominância de apenas uma visão de mundo, a carência de experiências positivas voltadas à uma educação anti-racista e o silenciamento ante a desigualdade social e cultural cooperam, na escola, para a formação de mentes etnocêntricas. A respeito do etnocentrismo, de modo bem prático, Praxedes (2005, p. 112) conceitua como sendo um “[...] conjunto de representações, idéias, opiniões, em uma palavra, preconceito sobre os *outros*, que pode levar à atitudes de discriminações e violência material ou simbólica contra aqueles considerados estranhos e diferentes e que são estigmatizados por isso”. Considera ele, um paradoxo o fato de que uma grande



conquista das ciências – como a constatação da igualdade universal da espécie humana – seja de tão difícil assimilação por parte dos seres humanos.

Assim como diversos autores afirmam, a escola, para Praxedes (2005), precisa se preocupar com o desenvolvimento da conscientização crítica relacionada aos processos de imposição das culturas e visões de mundo, bem como da convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. A escola deve se constituir em espaço educativo significativo. Precisa e pode contribuir na redução da intolerância e do desrespeito às diferentes maneiras de ser humano, posicionando-se contrariamente a todas e quaisquer manifestações discriminatórias e preconceituosas. Para tanto, sua organização escolar, sua prática pedagógica e propostas curriculares precisam ser, constantemente, alvos de sistemático processo de reflexão.

Em relação a construção destes espaços educativos é preciso considerar uma reforma curricular que, segundo McLaren (1997), faz-se por meio da afirmação das vozes dos oprimidos e dos marginalizados. É preciso, escreve ele, reconhecer que diferenças existem nas salas de aula e, assim, o currículo precisa levar em conta a importância do encorajamento da manifestação dos diferentes sujeitos e, também, do desenvolvimento de uma pedagogia fundada no diálogo. É preciso:

Reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas (McLaren, 1997, p. 145).

A abertura e a disponibilidade para elaborar um plano formal e não formal de ensino, que dialogue com as diferenças, subtendem a compreensão de que, assim como na sociedade, também nas salas de aula, nem todas as vozes são igualmente válidas (McLaren, 1993). Segundo Giroux (1993, p. 53), que “precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais”. Somente após isso, será possível articular uma política de resistência à opressão sofrida, que deve se dar a partir do diálogo a respeito de como as identidades são constituídas no interior das relações de opressão.



Uma vez que, por meio da análise da realidade escolar, percebe-se que o padrão de funcionamento da escola não favorece o acolhimento às diferenças, Gimeno Sacristán (2001) informa sobre a importância de se discutir, no processo de escolarização, a integração das diversas culturas. Para ele, a cultura escolar tem valorizado em maior grau determinados componentes curriculares em detrimento de outros. Tem sido, assim, manipulada por uma racionalidade imposta pelo progresso científico e tecnológico. Progresso que direciona a formação de currículos cada vez mais próximos às atividades econômicas e profissionais, privilegiando conhecimentos pragmáticos com prejuízo para a dimensão social.

Por currículo que respeite as variadas culturas, nomeia aquele capaz de acolher a diversidade. Para ele, toda a cultura escolar deve voltar-se a este objetivo. Ao mesmo tempo, porém, há que se considerar que os padrões de funcionamento da escolarização não favorecem o acolhimento, antes, tendem à homogeneização. Neste sentido, chama a atenção para o fato de que é necessário, então, modificar os padrões gerais de funcionamento da educação. Como ação mais concreta, sugere a mudança de padrões na seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo.

Contrapondo-se à visão de formar o cidadão conforme às novas necessidades tecnológicas ou industriais, defendemos, assim como os autores aqui citados, o desenvolvimento de um currículo e de uma teoria pedagógica capazes de refletirem acerca do processo de exclusão e permitam capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social. Em relação à escola, é essencial que a mesma proporcione momentos de reflexão em torno do processo de marginalização ao qual foram submetidas as pessoas negras e outros agrupamentos humanos e que se discutam modos variados de reconhecimento destas humanidades.

Considerações sobre a prática educativa analisada

Como anunciado na introdução, além da pesquisa bibliográfica, realizamos um trabalho de pesquisa empírica, quando nos propomos a conhecer uma experiência desenvolvida em uma escola de ensino fundamental e médio da cidade de Maringá-PR. Procuramos apreender como as orientações trazidas por algumas legislações³²⁴, que

³²⁴Os documentos que foram analisados e discutidos na pesquisa foram o tema Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A lei 10.639 (2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tratam de documentos legais que incidem suas ações nas práticas curriculares das escolas.



possuem o currículo como foco, são executadas e se elas, de fato, oferecem alguma contribuição ao respeito à diversidade sociocultural que nos caracteriza, mais especificamente, à superação do preconceito e da discriminação racial vivenciados por alunos negros na instituição de ensino analisada. Esta parte do trabalho consistiu de observações do espaço escolar (recreio dos alunos, aulas dos professores, realização de atividades culturais) e entrevistas semi-estruturadas com pais, professores, corpo diretivo da escola e alunos.

As reflexões teóricas sempre estiveram presentes na análise que empreendemos com relação à prática pedagógica da escola – campo da pesquisa, que, há 11 anos, não aceitando o racismo como fator natural, tem buscado desenvolver atividades de combate ao preconceito e à discriminação racial sofridas pela maioria dos alunos que compõe aquela comunidade escolar, via trabalho de valorização da diversidade cultural brasileira. Tais atividades desenvolvidas pela escola ganham vida, mais especificamente, por meio de um projeto intitulado *Negritude e Cidadania* que teve início no ano de 1997.

Este projeto, conforme o PPP (2006, p.70), foi concebido por duas professoras ao notarem a “[...] dificuldade de relacionamento que havia entre alunos (as) negros(as) e não negros(as)”. Essas professoras, no sentido de discutirem e evidenciar a discriminação sofrida pelos alunos afro-descendentes, iniciaram um trabalho de valorização da cultura africana. Trabalho que trazia como lema a “Promoção da Igualdade na Diversidade” justifica-se, uma vez que a sociedade, de maneira geral:

Ignora o preconceito velado que existe contra os descendentes africanos que tiveram uma significativa importância na construção do nosso país. Nossa Lei Maior (Constituição Federal de 1988), contudo, democratizou plenamente as relações sociais, determinando que: “constitui objetivo fundamental da República promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF/88, art.3º, Inciso IV). Todavia, apenas a lei considerada abstratamente não é suficiente para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, sendo imprescindível a participação de todos no combate a discriminação. Assim, se o acesso à cultura representa um direito de todos, crianças e adolescentes devem estar inseridos nesse contexto, principalmente em um bairro de maioria negra [...] pela música, dança, etc. haverá um olhar sobre a diversidade cultural, resgate à cultura afrodescendente, valorizando sua participação social, uma vez que são maioria



nesse Conjunto e por pertencerem a famílias de baixa renda. (PPP, 2006, 71).

Segundo o que escrevem os professores engajados na proposta de tal trabalho, o silêncio e a invisibilidade que estão a envolver a temática das relações raciais no Brasil “favorecem que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e o negro(a) como sinônimo de desigual e inferior”. Uma vez que a questão das desigualdades não configura um problema dos negros, mas um desafio para a democracia brasileira, propunham a identificação dos conflitos raciais existentes nas atitudes discriminatórias e preconceituosas. “Todos digamos não ao racismo e que juntos, promovamos o respeito mútuo, o respeito ao outro, e a possibilidade de falarmos sobre as diferenças sem medo, sem receio e sem preconceito” era o lema do projeto. (PPP, 2006, p. 72).

A metodologia de desenvolvimento de Negritude e Cidadania anunciava-se da seguinte maneira:

[...] debates em sala de aula, discutindo a diversidade racial e a atual situação do negro na sociedade brasileira; palestras com profissionais negros; apresentação de filmes que retratam a discriminação e meios de combatê-la; teatro de fantoches produzido, escrito e interpretado por alunos; realização de painéis e debates, desfile de trajes africanos, ressaltando a diversidade étnica/cultural; realização de oficinas de dança afro e de capoeira; apresentação de músicas que resgatam o legado dos ancestrais africanos do nosso cotidiano. (CEERT, 2003, p. 78).

Deste projeto, no ano de 2001, surgiu o Grupo de Dança Acotirene³²⁵ que, tendo como aspectos motivadores a música, a dança, as artes de rua, o folclore e o artesanato, trabalhava em favor da quebra da invisibilidade do negro na sociedade, na luta por dismantelar o mito da democracia racial brasileira. Os encontros desse grupo sempre aconteceram aos sábados pela manhã, com palestras voltadas à discussão das questões pertinentes ao tema das relações raciais, filmes, debates, oficinas de música e

³²⁵ As mulheres negras tinham um papel de destaque na sociedade do quilombo dos Palmares, eram também detentoras de poder, como acontecia no seio das nações e etnias banto. Assim, ficava nítido que os palmarinos visavam reconstruir sua cultura, seus valores, sua ordem social à luz da experiência e lembrança do modelo africano, diferentemente de como se pautava a estrutura social empreendida pelos lusitanos. Neste sentido, Acotirene, foi uma das grandes guerreiras negras, que junto com Zumbi, lutavam por um mundo melhor e espelha esse contexto de importância da mulher na sociedade palmarina. (FONSECA, 2009).



dança, abertos a todos os alunos e demais pessoas da comunidade que quisessem participar.

Sobre a existência do projeto, transcrevemos abaixo, as falas de um aluno entrevistado:

A ESCOLA, DESDE ANTIGAMENTE, JÁ TRABALHA. TODO ANO ELES PROCURAM RELEMBRAR [...] ANO PASSADO, TRABALHOU SOBRE ISSO. HISTÓRIA E PORTUGUÊS, ESSE ANO AINDA NÃO TRABALHAMOS, MAS É PORQUE É MAIS PARA O MEIO DO ANO QUE VAI VIR. ELES TRABALHAVAM SOBRE A CULTURA AFRO. [...] COMO É A DISCRIMINAÇÃO. TRABALHA MUITO BEM COM ISSO SIM. EU ACHO ESSE TRABALHO MUITO BOM. É MUITO BOM TAMBÉM PELO FATO DA PESSOA, DE TODOS, TER IDÉIA DISSO: DA DISCRIMINAÇÃO. DE QUE ISSO NÃO É BOM, NÃO AGRADA NINGUÉM.

(Fala do aluno Vinícius³²⁶ do 3º ano do ensino médio.)

Em 2002, o projeto Negritude e Cidadania foi inscrito no concurso: Prêmio Educar para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT. O CEERT é uma organização não-governamental do Estado de São Paulo que desde 1990, produz diagnósticos sobre relações raciais e de gênero e elabora políticas e programas institucionais destinados à promoção da igualdade de oportunidade e tratamento, visando eliminar todas as formas de discriminações. O concurso foi realizado em parceria com a Fundação Kellogg, a Fundação Ford, o UNICEF, a UNESCO, a AMCE – Negócios sustentáveis, o Banco Real, o Sesc Vila Mariana e a Prefeitura de São Paulo. O Projeto Negritude e Cidadania, foi escolhido entre os dez melhores trabalhos, na categoria ensino fundamental que trataram de promoção de experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar. Teve o seu resumo publicado e amplamente veiculado em um livro de registro dos ensaios premiados³²⁷, publicado pelo CEERT em parceria com o Ministério da Justiça, via Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.

³²⁶ Os nomes dos participantes da pesquisa aqui enunciados são fictícios.

³²⁷ Esse material de publicação do CEERT (2003) foi lançado durante a realização do Fórum Mundial de Educação e Fórum Social Mundial, acontecidos na cidade de Porto Alegre/RS, em 2003, conforme carta expedida às coordenadoras do Projeto, anexada ao final deste trabalho. A menção escrita, por parte da



Em relação ao Projeto Negritude e Cidadania, em análise empreendida pela comissão julgadora do Prêmio Educar Para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar, foi registrado no livro de publicações de experiências vencedoras, o seguinte:

A experiência trabalha a proposta de maneira bastante detalhada e objetiva. Ela enfatiza a relevância do tema e a necessidade de trabalhá-lo pedagogicamente no interior da escola e sobremaneira na sala de aula. A experiência tem começo, meio e fim. E essas são características essenciais para todo e qualquer trabalho que se pretende ser pedagógico. A prática pedagógica das três disciplinas é perfeita e coerente com os objetivos propostos, tanto quanto o produto do trabalho. (CEERT, 2003, p. 79).

Nos anos de 2004 e 2005, o Projeto continuou a ser desenvolvido na escola. Contava com a participação de jovens da comunidade do bairro e, constantemente, o seu grupo de danças era convidado a participar de apresentações na cidade de Maringá (Projeto Negritude e Cidadania, 2006).

A observação do cotidiano da escola, a análise de suas fontes documentais e as entrevistas realizadas com professores, coordenadora pedagógica, alunos, funcionários e diretora nos revelam que a escola, objeto de nossa pesquisa, na sua ação pedagógica, reconhece a Pluralidade Cultural Brasileira. Ao reconhecê-la, tem procurado, via desenvolvimento de alguns projetos, evidenciá-la aos alunos e à comunidade escolar como um todo. O mesmo podemos afirmar em relação à aplicabilidade da Lei 10.639 (2003). Assim, a escola, ainda que revelando a existência do preconceito e a presença de educadores que, infelizmente, não assumem o seu papel como responsáveis pelo seu questionamento – evidencia o enorme interesse de outros profissionais que se engajam na luta político-pedagógica e tem colocado em prática estratégias de combate e enfrentamento ao preconceito racial, desenvolvendo posturas antirracistas. O que pode ser confirmado pelas falas:

escola, aos resultados alcançados, encontra-se no material do CEERT, que, como já o dissemos, traz o resumo das experiências vitoriosas no concurso Prêmio Educar Para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar.



OS PROFESSORES QUE TÊM SE ESFORÇADO MAIS, REALMENTE, NESSES PROJETOS NOSSOS, NESSE ASSUNTO ESPECÍFICO, SÃO REALMENTE OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS PROFESSORES DE HISTÓRIA, DE ARTES, GERALMENTE, O PESSOAL DAS EXATAS NÃO SE ENVOLVE MUITO, JÁ É A DIFERENÇA DAS ÁREAS... MAS QUANDO NÓS RESOLVEMOS TRABALHAR JUNTOS NÓS CHAMAMOS ALGUNS PROFESSORES DAS ÁREAS E ELES PARTICIPAM, MAS REALMENTE, SÃO ESSES PROFESSORES ESPECÍFICOS QUE SE ENVOLVEM MAIS, DESSAS ÁREAS PORTUGUÊS, HISTÓRIA E ARTES. ELES, OS DE EXATAS, APÓIAM O PROJETO, PARTICIPAM DAS PROGRAMAÇÕES, EMPRESTAM AS AULAS DELES PARA QUE A GENTE POSSA TRABALHAR. MUITAS VEZES, VOCÊ EXTRAPOLA SUA AULA, VOCÊ PRECISA, QUANDO NÓS MONTAMOS UMA DANÇA, UMA PEÇA DE TEATRO, NÓS PRECISAMOS DOS ALUNOS PARA QUE O PROFESSOR CEDA OS ALUNOS, ELES CEDEM ENTÃO, EU ACREDITO QUE EXISTE UMA COLABORAÇÃO DESSES PROFESSORES.

(Fala da professora Anália).

[...] NESTE TRABALHO DE COMBATE AO PRECONCEITO, ERA QUALQUER PRECONCEITO, E AÍ O INTERESSANTE ERA O SEGUINTE: QUEM PARTICIPAVA: MÃE DE ALUNO, ZELADORA DA ESCOLA, A GENTE SEMPRE ENSINOU QUE TODO FUNCIONÁRIO EDUCA, QUE A MERENDEIRA EDUCA, ENTÃO, ERA TODO MUNDO. NÃO ERA ASSIM, AGORA ERA COISA DE ESCOLA E QUEM FAZ A LIMPEZA NÃO. NÃO ERA ASSIM. PARTICIPAVA TODO MUNDO. TODOS PARTICIPAVAM ALI COM A GENTE.

(Fala da professora Luisa).

Segundo os autores, com os quais dialogamos neste estudo, o reconhecimento e o respeito devido a todas as pessoas humanas são aspectos essenciais à formação de uma identidade positiva. Logo, entendemos que o trabalho que a escola desenvolve tem contribuído para a formação de identidades positivas. Observemos a citação de uma professora:



ACHO QUE MUITO JOVEM QUE TERIA TIDO UM RUMO DIFERENTE, DEIXADO DE ESTUDAR, DEIXADO DE GOSTAR DE SER NEGRO OU GOSTAR DE MORAR NO BAIRRO, SE NÃO TIVESSE O TRABALHO DESTA ESCOLA - O TRABALHO DE TODO O MUNDO. SE NÃO TIVESSE TIDO AQUILO, EU ACREDITO QUE TERIA SIDO DIFERENTE. NÃO TERIA O RUMO QUE TEVE. (Fala da professora Luisa).

Abaixo outra citação. Agora, de um aluno:

EU ACHO ESSE TRABALHO MUITO BOM. É MUITO BOM TAMBÉM PELO FATO DA PESSOA PODER DISCUTIR A DISCRIMINAÇÃO. DE QUE ISSO NÃO É BOM, NÃO AGRADA NINGUÉM. ATÉ PELO FATO DOS PRÓPRIOS PROFESSORES TÁ PARTICIPANDO, JÁ AJUDA OS PRÓPRIOS ALUNOS A NÃO TER ESSA DISCRIMINAÇÃO. ESSE TRABALHO TÁ SENDO MUITO BOM PARA O COLÉGIO. [...] ESSE TRABALHO FOI IMPORTANTE PARA MIM.

(Vinicius, aluno do 3º ano do ensino médio).

Ambas as citações confirmam o que estamos a afirmar a respeito da importância do trabalho de enfrentamento à discriminação.

Os projetos desenvolvidos pela escola, apesar de muitas vezes não conseguirem envolver todos os profissionais, têm conseguido subsidiar alunos e educadores de alguns conhecimentos e informações, capazes de gerar reflexões acerca das relações permeadas pelo desmerecimento do outro como pessoa humana. Vejamos a transcrição da fala da professora Luísa a respeito dos malefícios do preconceito:

O RACISMO É UM ATO DE VIOLÊNCIA PORQUE ELE FERE TANTO QUANTO A VIOLÊNCIA FÍSICA. CHEGA ATÉ, MUITAS VEZES, A MATAR SONHOS. PORQUE SE VOCÊ É DISCRIMINADO PELA SUA RAÇA, E VOCÊ NÃO TIVER UMA ESTRUTURA, VOCÊ SUCUMBE. ISTO NÓS TEMOS NA PRÁTICA, A EVASÃO ESCOLAR. A EVASÃO ESCOLAR QUE HOJE ESTÁ MELHORANDO, MAS O NEGRO, NA MAIORIA DAS ESCOLAS, NÃO PASSAVA DA 8ª SÉRIE. E NINGUÉM ANALISAVA POR QUÊ. ELE ESTUDAVA NUMA ESCOLA QUE NÃO ERA DELE, VALORES QUE NÃO ERAM DELE, HISTÓRIA QUE NÃO ERA DELE E SENDO TRATADO COMO



UM NÚMERO. ENTÃO ISSO FERE, ISSO MATA. MATA SONHO, MATA VIDA, MATA FAMÍLIA.

(Entrevista com a professora Luisa).

Apesar de longo, no trecho a seguir da entrevista, a professora Luisa relata um fato acontecido em sua turma que denota a contribuição do trabalho desenvolvido na escola para o estabelecimento da crítica por parte dos alunos acerca da importância da construção de relações sociais marcadas por mais reconhecimento e respeito às alteridades presentes no cotidiano escolar:

UMA VEZ, BEM NO COMEÇO, NÃO SEI SE FOI EM 1997 OU 1998, TINHA UMA DIRETORA, UMA PESSOA MUITO DINÂMICA... [...] UMA MENININHA DA 5ª SÉRIE, PEQUENINHA, BRANQUINHA ME DISSE: - PROFESSORA, ISSO NÃO PODE FICAR ASSIM! ISSO NÃO PODE FICAR ASSIM! A DIRETORA FALOU, ELA VEIO AQUI E ELA DISCRIMINOU A FULANA. ELA FALOU: - TEM NEGRINHO AQUI, TEM NEGRINHO AQUI... AÍ EU FALEI: - E AÍ, O QUE NÓS VAMOS FAZER? (PORQUE EU NUNCA CHEGUEI E DEI NADA PRONTO). O QUE NÓS VAMOS FAZER? O QUE VOCÊS ACHAM? ELA DISCRIMINOU? – DISCRIMINOU PROFESSORA. E EU DISSE: BOM, VAMOS FAZER O SEGUINTE, VAMOS FORMAR UMA COMISSÃO PRÁ FALAR COM A DIRETORA. [...] AÍ FORMOU-SE UMA COMISSÃO DE QUATRO OU CINCO ALUNOS PARA DIZER PARA A DIRETORA QUE NÓS ESTÁVAMOS PRECISANDO DA PRESENÇA DELA NA 5ª SÉRIE... E AÍ VEIO A DIRETORA. TODA ELEGANTE... – QUE FOI LUIZA? EU DISSE: A TURMA QUER FALAR COM VOCÊ. E EU IMAGINEI QUE EU FOSSE TER QUE FALAR, MAS PENSEI: VOU ESPERAR PARA VER, NÉ... A PEQUENININHA LEVANTOU-SE E DISSE: – VIU DIRETORA, A SENHORA NOS OFENDEU A TODOS. NOS OFENDEU A TODOS QUANDO A SENHORA FALOU QUE TEM NEGUINHO AÍ... ISTO É PRECONCEITO, DIRETORA. [...] E ELA DISSE: GENTE, MAS PELO AMOR DE DEUS [...] E OS ALUNOS: – NÃO, PORQUE A GENTE TÁ APRENDENDO QUE TEM QUE RESPEITAR... A PALAVRA NEGUINHO DIMINUI A PESSOA [...]. (Entrevista com a professora Luisa)

EU PENSO QUE ESTE TRABALHO AJUDOU MUITO [REFERÊNCIA ÀS RELAÇÕES VIVENCIADAS NA ESCOLA]. MUITO MESMO, PORQUE



NOSSA EU NÃO SEI COMO ERA NO INÍCIO DA ESCOLA, EU AQUI NÃO ESTAVA, MAS O QUE EU JÁ OUVI FALAR... É QUE A PROFESSORA QUE INICIOU ESTE TRABALHO, O INICIOU JUSTAMENTE PARA ESTAR RESOLVENDO, TENTANDO UMA SOLUÇÃO, PORQUE RESOLVER PROBLEMA A GENTE NUNCA RESOLVE COMPLETAMENTE. MAS TENTANDO UMA SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA DISCRIMINAÇÃO NA SALA DE AULA. PORQUE ELA SENTIA ISSO ENTRE OS ALUNOS. PORQUE A COMUNIDADE ERA NOVA E, ASSIM, E ALGUNS SENTAVAM NUM LADO PARA NÃO SENTAR PERTO DE ALGUNS. POR CAUSA DA COR. E ELA JÁ INICIOU O TRABALHO POR ISSO. E DE LÁ PARA CÁ, A GENTE VEM PERCEBENDO QUE O RELACIONAMENTO ENTRE ELES É BEM DIFERENTE E A NOSSA COMUNIDADE TAMBÉM.

(Fala da professora Anita.)

Ao concluir estas análises, vale ressaltar a valiosa contribuição que o coletivo escolar pesquisado tem possibilitado ao reconhecimento e ao respeito à diversidade social e cultural que nos caracteriza. Constatamos que a prática do preconceito e da discriminação contra as pessoas negras não desapareceu, por completo, do cotidiano daquela instituição educativa. Por outro lado, reconhecemos que há consideráveis avanços neste sentido. Há todo um clima, presente naquela organização escolar, que interroga as manifestações racistas. Deste modo, afirmamos que as orientações trazidas pela Lei 10.639 (2003), suas diretrizes e a ênfase dada à Pluralidade Cultural Brasileira têm contribuído, sim, para o questionamento e a diminuição de manifestações racistas e discriminatórias no interior da escola pesquisada.

Com certeza, é apenas um passo dentre os muitos que ainda precisam serem dados, no tratamento às questões da diversidade e, consequentemente, da democratização das relações sociais e culturais naquela escola.

Levando em consideração os mais de três séculos de escravismo e tantas décadas a mais de convivência com o racismo e consequente discriminação racial, fruto daquela barbárie, o fato de tais políticas públicas terem alcançado o chão da escola, por si só representa avanço importantíssimo se comparado a muitas outras escolas que, no Brasil, por motivos diversos, alheios às suas vontades, na maioria das vezes, ainda não conseguiram atentar à importância desta temática.



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. (2001a). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- ARROYO, Miguel. (2005). *Imagens quebradas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- _____. (1996) *Assumir nossa diversidade cultural*. Revista da Educação AEC. Brasília, nº. 98, p. 42-50.
- BAIBICH, Tânia Maria. (2001). *Fronteiras de identidade: o auto-ódio tropical*. Curitiba: Moinho do Vento.
- BRASIL. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. (2004) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- _____. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. (2003). Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC.
- CEERT. (2003) – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Prêmio Educar para a Igualdade Racial – *Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar*. São Paulo: CEERT.
- COSTA, Jurandir Freire. (1983). Da cor ao corpo: a violência do racismo (prefácio). In SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal.
- CROCHIK, J.L. (1998). *Os desafios atuais do Estudo da Subjetividade na Psicologia*. Instituto de Psicologia – USP.
- FANON, Franz. (2008) .*Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA.
- FERNANDES, Florestan. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global.
- FONSECA, Dagoberto José. (2009). *De Palmares à Consciência Negra*. Recuperado em 20 fevereiro, 2009, de <http://www.revistamissoes.org.br/quadro2.php?url=edicoes>.
- FREIRE, Paulo.(1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). (2001). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes.



GIROUX, Henry A. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOFFMAN, Erving. (1975). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz. (2007) *Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?* Artigo apresentado no Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância”. Recuperado em 11 de novembro, 2000 de <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0083>>.

_____. (2004). *Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. (2005). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora 34.

HALL, Stuart. (2006). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

IANNI, Octávio. (2007). A dialética das relações raciais. Recuperado em 11 novembro, 2007, de <<http://www.sociologia.com.br/arti/colab/a16-oianni>>.

_____. A era do globalismo. (1999). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MCLAREN, Peter. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ARTMED.

_____. *Multiculturalismo crítico*. (1997). São Paulo: Cortez.

MUNANGA, Kabengele. (2001). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia.

PPP – *Projeto político pedagógico*. (2006). Maringá/PR. Escola – campo de pesquisa.

PROJETO NEGRITUDE E CIDADANIA. Escola – campo de pesquisa. Maringá/PR: 2008.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. (2005). A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, Valéria Soares de (Org.). *Introdução à antropologia*. Formação de Professores, EAD, n. 7. Maringá: UEM.

SOUZA, Neuza Santos. (1983). *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal.



O SIGNIFICADO E O SENTIDO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Cinthia da Silva Chiodi**(UEM)**

Marilda Gonçalves Dias Facci**(UEM)**

O objetivo deste artigo é discorrer sobre a forma como os professores compreendem a prática pedagógica, abordando principalmente aspectos da relação significado e sentido do trabalho no processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos para a 1ª série do Ensino Fundamental. Os dados que serão apresentados foram obtidos em um pesquisa realizada no curso de especialização em Teoria Histórico-Cultural – Turma II, na Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2007. Para o desenvolvimento desta investigação tomamos como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Fizemos uma revisão bibliográfica sobre a temática e uma pesquisa de campo que envolveu entrevista com professoras.

O interesse por tal estudo surgiu da atividade prática enquanto psicóloga escolar, que atua junto a professores e alunos. No cotidiano do trabalho pode-se perceber que os professores, de forma geral, encontram-se desanimados e descontentes com a profissão, e confusos quanto a sua verdadeira função, não conseguindo vislumbrar qual é o seu verdadeiro papel enquanto agente responsável pela transmissão do conhecimento científico e sistematizado aos seus alunos.

Neste contexto, faz-se importante resgatar a personalidade do professor, para que este tenha condições de buscar sua identidade profissional. Facci (2004) destaca que a crise de identidade vivenciada pelo professor relaciona-se diretamente com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores são mal remunerados, muitas vezes seu trabalho é desvalorizado pela sociedade e sua formação profissional está cada dia mais precária. Como se não fosse o suficiente, os governantes não têm interesse em investir na educação, tanto nos aspectos financeiros quanto políticos. E para que esse quadro desanimador seja revertido, faz-se imprescindível que a educação seja colocada como prioridade social e política número um, passando a receber investimentos reais, para que dessa maneira possa se consolidar como um amplo sistema educacional.



Além da má remuneração, os professores acabam enfrentando outros problemas na profissão, como o fato de terem de assumir papéis que não se referem ao ato de ensinar, pouca valorização social; desmotivação pessoal; insatisfações profissionais; depressões; falta de recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; esgotamento docente e stress e, acúmulo de exigências sobre o professor (FACCI, 2004). Estes sintomas podem ser considerados como sintomas do mal-estar docente, portanto pode-se afirmar que os professores encontram-se angustiados, em sofrimento humano.

Conforme Knüppe (2004), os professores percebem que cada vez mais os alunos encontram-se desmotivados pelos estudos. Porém, a motivação não é um problema somente dos alunos, mas dos professores também. Muitas vezes estes não se encontram motivados para o trabalho e esta atitude de algum modo é percebida pelos alunos, o que em última instância contribui para sua desmotivação. Desse modo, observa-se que o desânimo e o descontentamento com a profissão estão muito presentes no corpo docente da atualidade. As condições de vida em que se encontra o professor, tanto em relação ao nível pessoal e profissional, como também a estrutura de organização da sociedade capitalista, acaba levando ao sentimento de desvalorização e incapacidade para ensinar.

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa ter consciência do significado social de sua profissão, que segundo Basso (1998) consiste em ensinar, atrelando esse significado a um sentido pessoal atribuindo a sua atividade docente. Para tanto a atividade pedagógica deve estar associada a metas e objetivos definidos, a uma sistematização e intencionalidade na transmissão dos conteúdos curriculares, criando condições para que o aluno se aproprie da cultura e se torne cada vez mais humanizado, conforme propõe a Psicologia Histórico-Cultural, conforme veremos no decorrer do texto.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Historicamente o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, o que quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que significa, na leitura a capacidade de decodificar sinais gráficos,



transformando-os em sons; e na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Desse modo, a partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, principalmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A partir dessa época o Construtivismo tem sido amplamente difundido, partindo de uma matriz central baseada na compreensão do desenvolvimento e da atuação do professor a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Piaget (1967) parte de uma base biológica para compreender o desenvolvimento humano. O indivíduo se desenvolve a partir da relação com o meio, e a interação entre o sujeito e o mundo ocorre por meio de um processo de assimilação e acomodação. O indivíduo vai se adaptando à natureza de forma diferenciada em cada etapa de desenvolvimento, de acordo com o desenvolvimento de determinadas estruturas mentais. Essa adaptação à realidade acontece em quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-6 anos); operatório-concreto (6-11 anos) e operatório formal (11-15 anos). O que tem mais característico nessas várias fases de desenvolvimento é que primeiro a criança desenvolve determinadas estruturas mentais, para depois aprender.

Conforme Facci (2004), desde a década de 1920 as idéias de Piaget tem norteado a educação no Brasil. Isso pode ser constatado tomando como referências os ideários da Escola Nova, que teve forte influência desse autor suíço, assim como de John Dewey, estadunidense, que defendiam um ensino centrado no aluno, enfatizando que os mesmos deveriam “aprender a aprender”. Desde então, professores e educadores de forma geral têm repetido ou incorporado idéias decorrentes da Escola Nova, que na atualidade foram revigoradas ou retomadas por meio do Construtivismo, cujas representantes bastante estudadas no Brasil, quando se trata de alfabetização, são Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Moura (2004) ressalta que para o Construtivismo a escrita é um objeto cultural e como tal cumpre funções sociais. Sua forma de aquisição apresenta características semelhantes ao de outros processos de aquisição de conhecimento. E o que se caracteriza como mais importante na alfabetização inicial é a preocupação com seus aspectos construtivos, sua natureza e função social, já que os aspectos ortográficos serão um processo longo, construído de forma lenta pelo alfabetizando. A mesma autora enfatiza que a alfabetização para a teoria Construtivista tem, como fim último, possibilitar ao alfabetizando a construção do sistema de linguagem escrita, “construção



que mesmo sendo pessoal e individual, constitui-se como o resultado da reconstrução de um sistema que foi produzido coletivamente pela humanidade ao longo do processo histórico.” (MOURA,2004, p. 102).

Santos e Cecilio (2005), por sua vez destacam que conforme a teoria apresentada por Ferreiro e Teberosky, a criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada:

- a) Nível pré-silábico: nesse nível a criança não consegue relacionar as letras com os sons da fala;
- b) Nível silábico: nessa fase a criança já trabalha com a hipótese de que a escrita representa os sons da fala;
- c) Nível silábico-alfabético: ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética. Assim, existem duas formas de correspondência entre sons e grafias silábica e alfabética. Desse modo, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica e a outra parte da palavra aplicando os fonemas da sílaba. A criança passa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras.
- d) Nível alfabético: caracteriza-se pela correspondência entre sons e grafias.

Neste contexto, na apropriação da linguagem escrita, o papel do alfabetizador é imprescindível, facilitando o aprendizado da criança, mas esperando que essa se desenvolva, pois, para Piaget, primeiramente a criança se desenvolve para depois aprender; desenvolvimento precede a aprendizagem.

Uma das questões bastante presente nas produções de Piaget, segundo Facci (2004), no que diz respeito ao trabalho do professor é a necessidade deste profissional conhecer as fases de desenvolvimento dos alunos, com grande investimento, por parte do professor, na capacidade do aluno construir seu conhecimento. Facci, estudando os pressupostos piagetianos, afirma que no Construtivismo, parte-se da idéia de que o fundamental no processo pedagógico é a ação do aluno sobre o meio e o professor necessita criar situações para que o mesmo possa realizar experiências, dando-lhes oportunidades e incentivos para que ele possa construir os seus próprios conhecimentos.

Conforme Macedo e Campelo (2001), na perspectiva da abordagem psicogenética, o professor não avalia o aluno para classificá-lo ou compará-lo com outros, mas para conhecer o seu progresso e os erros cometidos nas atividades de leitura e escrita, realizadas individualmente pelo alfabetizando ou em interação com colegas e



professores. Essa avaliação tem uma função dialógica e interativa, onde alunos e professores podem desenvolver sua capacidade crítica e de participação.

Ferreiro (apud MACEDO E CAMPELO, 2001), ressalta que o aluno mesmo que não saiba ler e escrever de maneira convencional, pensa sobre o objeto de conhecimento, formula, constrói hipóteses sobre a leitura e escrita, vivencia conflitos, onde na tentativa de solucioná-los, avança na construção do seu conhecimento.

O comportamento do alfabetizador em relação à construção da escrita e a sua intervenção durante o caminho epistemológico percorrido pelos alfabetizandos exige que os alfabetizadores levem em conta o conhecimento sobre uma série de passos que os sujeitos percorrem até que compreendam a natureza do sistema alfabético de escrita e que entendam que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação deve constituir-se no principal objeto de estudo.

Neste contexto, Coll (2004) ressalta que a concepção construtivista assume todo um conjunto de postulados que considera o ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno auxiliado pelo professor pode tornar-se competente e autônomo na resolução de tarefas e na utilização de conceitos. Cabe ao professor auxiliar o aluno na aprendizagem, já que é o aluno que constrói seu conhecimento, mas tal ajuda é fundamental, já que permite ao aluno progredir em suas capacidades. Dessa forma, essa ajuda, a orientação que ela oferece e a autonomia que possibilita é o que permite a construção de significados por parte do aluno.

Por outro lado, existem autores que fazem críticas ao Construtivismo, como Duarte (2003), por exemplo. Segundo o mesmo autor, na perspectiva construtivista “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (p. 7). Logo, aprender sozinho seria benéfico para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto que a aprendizagem obtida através do processo de transmissão por outra pessoa seria de certo modo prejudicial, já que impediria a autonomia deste. Neste sentido, Duarte (2003), ressalta que o Construtivismo valoriza mais o aprender sozinho e destaca, contrapondo-se a esta perspectiva, que acredita ser possível uma educação que preze a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Levando em consideração o exposto, pode-se afirmar que para o discurso construtivista não se faz necessário ensinar, visto que é o aluno que constrói seu próprio conhecimento. Para Facci (2004), o que se faz importante nesse discurso é levar o aluno



a se desenvolver. O professor pode apresentar informações, mas estas devem ser em forma de problemas a serem resolvidos pelos alunos, para que estes possam despertar sua autonomia intelectual. Também, o professor ocupa uma posição “descartável”, pois não apresenta uma atuação definida no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, o Construtivismo considera que o processo educacional preocupa-se apenas no desenvolvimento psicológico das capacidades estruturais gerais dos alunos. E este mesmo discurso acaba incorrendo em uma série de procedimentos e orientações que não levam em conta os determinantes históricos do processo de escolarização.

A perspectiva Histórico-Cultural, elaborada pela Escola de Vigotski, contrariamente ao Construtivismo, apresenta pressupostos que permitem compreender que não existem mecanismos internos de conhecimento da realidade independentes das relações sociais historicamente situadas. Nessa perspectiva, os fatores biológicos e culturais devem ser compreendidos a partir da ontogênese e da filogênese. Diferentemente do Construtivismo, abordado anteriormente, que parte da compreensão do desenvolvimento humano a partir de uma matriz biológica, será explicitado a concepção de desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma matriz histórica.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, diferentemente dos outros animais, os quais trazem, quando nascem, o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem necessita aprender as habilidades que poderá desenvolver. Sendo assim, isto determina que os animais não se desenvolvam para além das habilidades herdadas biologicamente. Já, o ser humano, por sua vez, precisa aprendê-las e as aprende sempre com as pessoas com quem convive e no mundo em que se encontra inserido. Portanto, a criança nasce com a capacidade para desenvolver várias potencialidades, com a possibilidade ilimitada de aprender e assim desenvolver sua inteligência e personalidade.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é algo motivado externamente, isto é, resultado da aprendizagem, e nessa perspectiva não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Conforme Facci (2004), durante o processo de desenvolvimento, a criança se apropria de inúmeros mediadores culturais, onde ocorre uma diferenciação entre uma criança maior e uma menor, não apenas pelo maior desenvolvimento das funções psicológicas, mas também pelo nível e o grau em que utiliza sua própria função psicológica. E na formação dos conceitos encontram-se presentes todas as funções



intelectuais básicas e o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação que existe entre ela e os adultos. De acordo com as idéias de Vigotski, existem dois principais tipos de conceitos: os conceitos espontâneos ou cotidianos, e os conceitos científicos ou não-cotidianos, os quais se caracterizam como processos interligados, que exercem influências um sobre o outro.

Para Vigotski (2000) os conceitos espontâneos se constituem por meio da comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentando dados empíricos, adquiridos mediante interações sociais imediata; já os conceitos científicos, tornam-se apropriados no processo educativo, que é orientado, organizado e sistematizado. Assim, os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos, e estes, quando são assimilados, favorecem a formação de novos conceitos espontâneos, conforme afirma Facci (2004).

Vigotski (2000) ressalta que a aprendizagem e desenvolvimento encontram-se inter-relacionados desde o primeiro ano de vida da criança e o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da mesma, devendo atuar no nível de desenvolvimento próximo.

Conforme Vigotski (2000), existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível que expressa o desenvolvimento psíquico que já foi obtido pela criança. Já a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e os problemas que só pode resolver com a ajuda do outro é chamado de desenvolvimento próximo. O nível de desenvolvimento próximo se manifesta por aquilo que a criança não é capaz de fazer por si só, mas já é capaz de fazer em colaboração com alguém mais experiente. Assim, o nível de desenvolvimento próximo, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Logo, só ocorre aprendizagem quando o ensino atinge o nível de desenvolvimento próximo.

Com relação ao desenvolvimento da escrita na criança Vigotski (1984) menciona que o ensino da linguagem escrita depende de uma sistematização para que o processo de alfabetização se desenvolva, o qual exige esforços, tanto do professor quanto do aluno. Luria (1988) afirma que a história da escrita na criança inicia-se muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe ensina como construir letras. Dessa forma, pode-se dizer que quando uma criança entra na escola ela já adquiriu um conjunto de habilidades que lhe permitirão aprender a escrever. A criança antes mesmo de participar de um processo escolar sistematizado de alfabetização compreende que pode utilizar sinais, desenhos como símbolos, pois estes



passam a expressar significados que a criança desejou registrar, porém, isso não possibilita que faça uso desses conhecimentos quando começa a aprender o sistema de escrita utilizado socialmente. Desse modo, “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação.” (LURIA, 1988, p. 144). A criança necessita compreender a função da escrita para que se aproprie desse conhecimento.

Partindo desse pressuposto, o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. O bom ensino ocorre num processo onde há colaboração entre o educador e a criança, onde o primeiro necessita atuar com o segundo; como um parceiro mais experiente. Portanto, a função primordial da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento que ainda não foram alcançados pela criança. O trabalho educativo necessita impulsionar novos conhecimentos e conquistas, partindo do nível real de desenvolvimento da criança, ou seja, daquilo que ela já sabe. No processo de ensino-aprendizagem o professor é quem deve fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno, possibilitando a este solucionar os problemas escolares usando os conhecimentos adquiridos na prática, mas fazendo relação com as teorias que fundamentam tais conhecimentos.

De acordo com Facci (2004) é necessário pensar a formação do professor como um processo que permita a sua própria humanização para além do senso comum e, que desempenhando a função de membro atuante da sociedade possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto básico a transformação da sua própria consciência.

SIGNIFICADO E SENTIDO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Na perspectiva Histórico-Cultural o professor caracteriza-se como o mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando os mesmos a correlacionarem com os conhecimentos já adquiridos e possibilitando a apropriação de conhecimentos cada vez mais ricos e elaborados.

É a apropriação do conhecimento científico que permite ao homem se humanizar. No processo de alfabetização, é preciso que o professor auxilie a criança para que essa possa ser capaz de compreender as peculiaridades da escrita, seu caráter simbólico e sua função social, criando situações de ensino que possibilitem tal aquisição. Carvalho (2000) ressalta que a Psicologia Histórico-Cultural defende o



princípio de que o processo de escolarização desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo do ser humano. Nessa perspectiva, segundo Leontiev (1978), a educação caracteriza-se como o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo que por meio dela os indivíduos se humanizam e acabam herdando a cultura da humanidade. As aquisições do desenvolvimento histórico do homem encontram-se dispostas no mundo; mas, para que as crianças possam se apropriar do que a humanidade produziu é preciso entrar em contato com os fenômenos do mundo através da mediação de outros homens, num processo de comunicação. De acordo com Asbahr (2005) o processo educativo é primordial para a construção do homem em sua especificidade histórica, já que permite que não se reinvente o mundo a cada nova geração, mas torna possível que se conheça o estágio de desenvolvimento atual para que se possa superá-lo. A educação, neste contexto é uma das mais avançadas criações humanas, visto que tem o objetivo de transcender o que somos quando nascemos indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade.

Facci et al. (2004) defendem também que os conhecimentos espontâneos que a criança vai adquirindo com a família, na convivência do dia-a-dia se constituem como uma forma de suporte para um início de trabalho com os alunos. Porém, o aspecto central do processo educativo deve necessariamente ser o conhecimento científico. É por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o aluno poderá compreender e analisar a sociedade em que se encontra inserido; terá possibilidades de transformar sua consciência e assim contribuir para a transformação da sua realidade. Mas, para que o professor possa direcionar os alunos para a formação de um senso crítico, é importante que ele também tenha essa informação. Logo, o significado e o sentido da prática docente tem que estar bem definido para os professores, para que assim possam se humanizar, apropriando-se dos bens culturais.

Asbahr (2005a) destaca que é imprescindível entender o significado da atividade pedagógica como um elemento importante na realidade do ensino escolar, visto que é fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente, ou seja, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social. Portanto, a educação caracteriza-se como o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, e é através da cultura que nos humanizamos, tornando-se possível a formação da segunda natureza humana, a natureza social, conforme explicita Saviani (2003). E o professor, enquanto



sujeito responsável pela condução da atividade pedagógica, é quem realiza essa transmissão, conforme destaca Asbahar (2005 a, p. 8).

A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo.

Para os professores, o significado do seu trabalho é constituído pela finalidade de ensinar, levando em conta as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Quando a apropriação dos conhecimentos ocorre na escola, o professor é quem acaba desempenhando a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Essa mediação realizada pelo professor entre o aluno e o conhecimento apresenta especificidades, já que a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais que permitam a elaboração do entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Logo, a finalidade do trabalho do professor é garantir que os alunos se apropriem do saber elaborado, sistematizado.

Nesta perspectiva, compreender o significado social da atividade pedagógica é imprescindível para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, isto é, qual o sentido pessoal da atividade docente ao professor. (ASBAHR, 2005). Mas, para tentar compreender quais as motivações que levam os professores a realizarem seu trabalho, faz-se necessário tentar realizar uma discussão sobre a questão do trabalho alienado. Diante disso, Basso (1998) destaca que nas sociedades primitivas, onde não existia a divisão social do trabalho havia uma correspondência entre o significado e o sentido do trabalho. Já, na sociedade capitalista, que se caracterizava pela divisão social do trabalho ocorre a ruptura da integração entre significado e sentido do trabalho. Logo, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se tornando-se alienadas. Desse modo, o trabalho do professor será alienado quando o sentido pessoal do seu trabalho não corresponder mais a sua significação.

Basso (1998) em seus estudos e pesquisas procurou pesquisar o que motiva o professor a estar realizando seu trabalho, e afirma que tal motivo não é apenas subjetivo,



mas também se relaciona às condições materiais de trabalho, onde se incluem os recursos físicos da escola, materiais didáticos, gestão e administração escolar, estudo coletivo, jornada de trabalho, remuneração, dentre outras. Existe, portanto uma relação muito clara entre fatores objetivos e subjetivos influenciando na relação entre significado e sentido do trabalho do professor. Quando essas condições objetivas de trabalho impedem que o professor se realize como gênero humano, se negando em seu trabalho, pode-se afirmar que o trabalho é alienante. É alienante quando o trabalho se resume a repetir conteúdos, porque isso faz com que o professor não cresça enquanto profissional e enquanto ser humano, e quando tal atividade é feita somente para garantir o sustento.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, na sociedade de classes existe uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana como alienada. Estendendo esta análise ao trabalho do professor, pode-se afirmar que a atividade pedagógica será sempre alienada quando o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente. (ASBAHR, 2005).

Nesta perspectiva, a falta de motivação dos professores não é meramente subjetiva e sim atrelada a condições objetivas, que repercutem na consciência docente. Sendo assim, reforçamos que a alienação da atividade pedagógica só pode ser compreendida se forem analisadas as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Asbahr (2005 a) cita como condições objetivas a jornada de trabalho dos professores, os baixos salários e a falta de recursos materiais nas escolas. Como condição subjetiva menciona a formação teórica e acadêmica do professor, que vem se mostrando cada vez mais insuficiente, apresentando uma grande distância entre os conteúdos aprendidos nas faculdades e a realidade da escola pública.

A PESQUISA REALIZADA COM OS PROFESSORES

Foram realizadas 10 entrevistas com professoras da 1ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Paraná, sendo que destas, três professoras encontravam-se aposentadas. Os dados foram coletados entre os meses de outubro e novembro de 2007. As mesmas foram escolhidas pelo fato de haver somente sete professoras nesta cidade lecionando para a 1ª série no ano de 2007, e estas lecionaram para a referida série por alguns anos.



As entrevistas foram agendadas por telefone ou pessoalmente. As sete professoras que se encontravam atuando foram entrevistadas na escola em que trabalhavam, no horário de hora-atividade, e as três professoras aposentadas foram entrevistadas na própria residência.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estruturado, iniciando com dados de identificação, passando em seguida para questões pertinentes à prática pedagógica e ao sentido e significado que o trabalho docente tem para os professores. As entrevistas foram semi-estruturadas e as respostas das professoras foram anotadas conforme as mesmas iam respondendo as questões.

O grupo entrevistado foi constituído predominantemente por professoras, o que se constitui em uma tônica geral quando analisamos a presença de mulheres no magistério, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Quanto ao grau de escolarização, apenas as três professoras aposentadas não têm curso superior, das demais, quatro professoras fizeram o Curso Normal Superior, duas fizeram o curso de Letras e uma o curso de Pedagogia. O grupo foi formado por 70 % de professoras que possuem curso de especialização, o que pode nos levar a inferir a preocupação das mesmas com a formação contínua.

Quanto à idade variou bastante, já que a mais nova tinha 28 anos e a mais velha 60 anos. Em relação ao tempo de atuação no magistério variou de 3 anos até 31 anos, e quanto à atuação com a 1ª série variou de 9 meses até 28 anos, o que indica uma grande variação de tempo entre as professoras. E também três professoras mencionaram que este foi o seu primeiro ano no trabalho com a 1ª série.

As questões feitas às professoras versaram sobre a escolha da profissão; as especificidades no trabalho com a 1ª; as dificuldades encontradas na prática pedagógica; se mudariam de profissão; quais os motivos que as mantêm na profissão, como também qual é a maior gratificação que encontram na profissão professor.

Por meio das entrevistas pode-se verificar que a grande maioria das professoras não escolheu a profissão porque se identificaram com a mesma, mas sim, muitas vezes pela falta de opção e necessidade de trabalhar. No entanto, permanecem na profissão e conseguem gratificação na atividade profissional quando os alunos demonstram o quanto aprenderam durante os anos escolares.



Também foi possível observar que as professoras consideram a profissão desvalorizada tanto social quanto financeiramente, já que explicitaram fortemente o problema da má remuneração.

Outro aspecto que se pode notar foi o fato das professoras não expressarem preocupação com sua formação teórica, ficando ainda explícito que não reconhecem sua função, pois não mencionam que gostam de ensinar, o que em última instância, segundo a literatura acaba configurando-se como um trabalho alienado. Conforme Basso (1998), quando ocorre a ruptura entre o significado e o sentido do trabalho docente, isto é, quando acontece a alienação do trabalho do professor, este não consegue desenvolver novas capacidades e criatividade, não aprimora nem se dedica em busca de novos conhecimentos, o que acaba por comprometer a qualidade do ensino.

Também foi possível observar, nos discursos das entrevistadas, a influência do Construtivismo, pois segundo algumas professoras o aluno aprende sozinho, e o professor tem apenas a função de auxiliá-lo na construção do seu próprio conhecimento. Sendo assim, o professor destitui-se de sua função que é ensinar, o que vem justificar o fato de nenhuma das professoras ter dito que gostava de ensinar, de dar aulas. Se considerarmos a grande influência do Construtivismo na educação, podemos compreender que o professor não pode realmente dizer que ensina ou que transmite conhecimento, conforme afirma Facci (2004). Como defender tal idéia se o que se veicula é o respeito ao desenvolvimento do aluno por si só, a construção do conhecimento individualmente? Partindo das idéias de Emilia Ferreiro, as crianças constroem as suas próprias “teorias” ou hipóteses sobre a linguagem escrita. Diante disso, o professor pode dizer que ensina?

Apesar disto, ao se falar da gratificação encontrada na profissão, várias professoras responderam que o mais gratificante para elas era ver que os alunos, no caso da 1ª série, aprenderam a ler e a escrever, ou seja, aprenderam o que elas haviam ensinado. Nesta questão, ficou claro a coincidência que deve haver entre significado e sentido do trabalho docente, já que os alunos aprenderam o que seus professores haviam ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho realizado considera-se de suma importância valorizar a profissão docente, visto que a escola na perspectiva Vigotskiana, possui um papel bem



definido que é o de ensinar conteúdos científicos e sociais relevantes, possibilitando ao aluno dominar os conhecimentos que serão aprendidos de forma espontânea. Neste sentido, o professor desempenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se como o mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo com que estes se apropriem de conhecimentos cada vez mais ricos e elaborados. A apropriação dos conhecimentos científicos pelo aluno deve, em uma perspectiva humanizadora, constituir-se como o sentido pessoal para o professor. A Escola, como afirma Saviani (2003), deve socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, formando novas gerações de seres humanos.

Asbahr (2005a) apresenta algumas possibilidades de integração entre o significado e o sentido pessoal na atividade pedagógica e da formação continuada de professores, que tem como principal objetivo a discussão e a movimentação da própria atividade pedagógica. Basso (1998) também aborda sobre possíveis intervenções que poderiam tentar modificar essa realidade, e ressalta sobre a necessidade de construir novas relações de trabalho na escola, possibilitando enfrentar coletivamente as condições objetivas e subjetivas que atrapalham o aprendizado escolar. E também refere-se ao aprofundamento teórico-metodológico que deve favorecer a criação de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência dos professores, discutindo problemas que acontecem no cotidiano da sala de aula, possibilitando deste modo a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, numa busca coletiva de novos fundamentos para a prática. A mudança na relação entre sentido e significado está atrelada às condições histórico-sociais que permeiam a prática pedagógica e demandam, no curso de formação um grande investimento em estudos teóricos que permitam ao professor compreender a realidade construída pelos homens, em um processo de humanização do docente.

Partindo do exposto, podem-se destacar algumas considerações: primeiramente que a escola é um dos lugares privilegiados onde todos os indivíduos, independentemente da classe social a que pertencem, podem se apropriar do conhecimento da realidade. Pode-se afirmar também que esta se constitui como uma das instâncias onde ocorre a transformação da consciência dos alunos e a sua função é promover aos mesmos a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade. O professor é quem tem o papel de transmitir esse saber aos seus alunos, para que assim estes possam desenvolver uma compreensão mais sistemática da realidade, tendo capacidade de refletir, questionar,



pesquisar, agir na realidade em que vivem, tornando-se sujeitos na construção de uma sociedade mais humanizadora.

Meira (2003) ressalta então que não existe homem, nem individualidade, nem subjetividade plenamente desenvolvida sem a apropriação do conhecimento, ou seja, sem educação. Portanto, a educação enquanto um processo simultaneamente social e individual, genérico e singular, caracteriza-se como uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato, como ser humano, que é humanizado e humanizador. Aprender a ler e a escrever, nesse sentido, contribui para o processo de humanização do aluno; promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como afirma Facci (2004).

Conforme Saviani (2003), a educação caracteriza-se como o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, e é através da cultura que nos humanizamos, sendo possível a formação da segunda natureza humana, a natureza social.

Embora tenhamos observado nesta pesquisa que as professoras encontram-se alienadas quanto ao real significado e sentido do seu trabalho – característica marcante dos trabalhadores que vivem no capitalismo, com a presença de classes antagônicas – consideramos fundamental a proposição de possibilidades que possam vir a integrar o significado e sentido pessoal na atividade pedagógica, por meio da formação continuada de professores. De acordo com Saviani (1994) e Oliveira (1994), somente uma fundamentação teórica consistente pode constituir a base e orientação para pensar o agir do professor que se pretende crítico. A prática será tanto mais qualitativa quanto mais desenvolvida for a teoria que embasa a prática; é indispensável o aprofundamento teórico-metodológico que venha favorecer a criação de novas relações entre a teoria e a prática.

O professor alfabetizador tem uma grande importância na mediação entre os signos criados pelos homens e a apropriação destes pela criança, de forma que provoque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, levando o aluno, por meio da relação dialética entre ensino e aprendizagem, a galgar patamares superiores em sua compreensão do mundo, tornando-se mais humanizado. O que deve motivar o professor é justamente esse avanço que o ensino provoca no desenvolvimento psicológico do aluno.



REFERÊNCIAS:

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29. Rio de Janeiro, maio/ago., 2005a.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político-pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, v. 19, nº 44. Campinas, abr. 1998, p. 19-32.

CARVALHO, D. C. A relação psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 07 set. 2007.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios critico-dialéticos em filosofia da educação: Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

FACCI, M. G. D. et. al. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”: uma contribuição da psicologia: **Revista do Departamento de Psicologia** – Universidade Federal Fluminense (UFF), julho/dez. 2004.



KNÜPPE, L. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental**, 2004. Disponível em: <<http://www.scieolo.br>> Acesso em: 02 set. 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MACEDO, A. A. D.; CAMPELO, M. E. C. H. **Psicogênese da Língua Escrita**: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 01 jul. 2007.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar; contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.13-78.

MOURA, T. M.^a M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky - 3^a ed. Maceio: EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani. In: SEVERINO, A. J. et al. **Demerval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

SANTOS, A. R.; CECILIO, S. R. Teorias de Aprendizagem da Língua Escrita. In: SANTOS, A. R. & RITTER, L. C. B. (orgs.). **Alfabetização e Linguagem**. Maringá: EDUEM, 2005.



SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SEVERINO, A. J. et. al. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simposio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 4ª ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 1984.



O SUBJETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR.

Karina Lima da Silva

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAR

Kary524@hotmail.com

Profa. Msc. Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAR

danibridon@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo é reflexo de uma pesquisa intitulada “*Da escola para a clínica? Análise de encaminhamentos escolares para tratamento psicológico no Laboratório de Psicologia Carolina Martuscelli do CPAR/UFMS*”, realizado por acadêmicas do quarto e quinto anos do curso de Psicologia do Câmpus de Paranaíba/UFMS, intuindo investigar os motivos dos encaminhamentos de crianças para tratamentos psicológicos feitos pelas instituições de ensino, por meio da análise de queixas, produzidas em entrevistas realizadas com pais, coordenadores, diretores e psicólogos que trabalham com a educação. Partindo destas queixas, questionamos a origem da falha no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a quem ou a quem atribuímos o fracasso escolar.

Na observação das entrevistas, notamos que, na maioria das vezes, os encaminhamentos realizados pelas instituições a serviços de saúde mental (de toda a área *psi*), ao contrário do que justificavam os profissionais da educação, estão menos relacionados a distúrbios de aprendizagem e mais relacionados a não definição dos lugares simbólicos no processo educacional.

Fica explícito, por esta razão, que há uma culpabilização do aluno no que se refere ao seu desempenho escolar, em que os sujeitos que instituem o processo de ensino-aprendizagem desimplicam-se de sua responsabilidade, deslocando-se de seus lugares subjetivos, como num círculo vicioso. Neste círculo, educadores se demitem de seu papel representativo no ato de educar, depositando a culpa de um possível fracasso



na estrutura familiar e na criança, devolvendo a responsabilidade ao aluno que, além de ser culpabilizado, é consequentemente desimplicado, na medida em que não é levado a refletir sobre seu lugar subjetivo.

DA DIVISÃO DE CLASSES À SEGREGAÇÃO:

O FRACASSO ESCOLAR E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

O fracasso escolar é, de maneira geral, considerado um problema com o qual a realidade educacional brasileira tem se deparado desde a implantação da política educacional do país, em 1930. No início do século XIX, a escola foi imposta como instrumento de unificação nacional, em um momento em que os sujeitos deixaram de ser súditos e tornaram-se cidadãos – fim da monarquia e implantação da democracia – denotando uma necessidade de instituir mecanismos sociais para engendrar nestes sujeitos a ideologia que propunha uma vida social igualitária e justa. Sendo imposta como universalista, a escola foi tida como objeto de almejo da classe trabalhadora, que de alguma forma se via inserida em uma desigualdade dissimulada e embutida na nova ordem social. Esta classe entendia a escolarização como sendo um dos caminhos socialmente aceitos, e tentou escapar da miséria de sua condição, quer com manifestações individuais da maioria, quer como manifestação coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria consciente da realidade social (Patto, 1990).

De acordo com Patto (1990), esta política educacional, em seu sentido estrito, decorre de três vertentes da visão de mundo dominante da nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo em que a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; e por fim, a luta pela consolidação de estados nacionais. Das três vertentes, acreditamos ser interessante destacar a crença no poder da razão e da ciência, proveniente da adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo, que tendo base nos ideais iluministas e seguindo moldes da ciência experimental e positivista, rendeu-nos o pilar do preconceito racial e da divisão de classes.

O aumento da demanda social por escolas e a expansão dos sistemas nacionais, segundo a autora supracitada, gerou a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar e, sobretudo, as razões de haver uma desigualdade no



acesso desta clientela a graus escolares mais avançados, isto, claro, sem fugir ao princípio da ideologia liberal que pressupunha que o mérito pessoal é o único critério de seleção social e educacional. Entendendo que, neste período, a biologia e a medicina eram os modelos de ciência vigente, e que os primeiros estudos relacionados a dificuldades de aprendizagem escolar foram realizados por médicos, é possível destacar a abrangência da visão organicista sobre a maneira de conceber as influências ambientais neste processo, difundindo teorias elitistas e racistas.

Na virada do século XVIII, momento em que o desenvolvimento das ciências médicas e biológicas se aprofundavam na normatização de conceitos aplicados à neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, o conceito de anormalidade que categorizava os sujeitos em hospícios, era aplicado em instituições de ensino para defender a ideia de que as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar mereciam lugar diferenciado e que seu fracasso teria gênese orgânica. A partir de indagações desta ordem, em universidades eram desenvolvidos instrumentos para medir aptidões naturais dos sujeitos e identificar possíveis razões das diferenças individuais de rendimento escolar. De acordo com Patto (1990) aptidão, nas proposições da época, era entendida como o resultado de uma disposição natural do sujeito influenciada pelo exercício, educação, fatigabilidade ou o estado afetivo, por exemplo. Muitos estudos foram realizados visando aprimorar instrumentos e técnicas objetivas que pudessem medir aptidões e identificar as influências que atuavam sobre as diferenças individuais. Mas no especialmente no decorrer do século XIX e início do século XX, especialmente após a primeira guerra, em que se objetivava classificar os sujeitos para dar-lhes a educação condizendo com suas capacidades de aprendizagem, sob a influência ideológica dos meios educacionais europeus e norte americanos, os testes psicológicos foram intensamente introduzidos na realidade escolar, a fim de diagnosticar médico-psicologicamente desajustamentos infantis.

Estes testes intuía primordialmente avaliar as capacidades intelectuais dos sujeitos, criando inevitavelmente, rótulos e estereótipos, que obviamente recaía sobre crianças provenientes de segmentos da classe trabalhadora dos centros urbanos. Por esta via, testes que seguiram os modelos clínicos do final do século XIX e abordaram inicialmente temas referentes à hereditariedade e à raça e estavam invariavelmente ligadas à questões orgânicas, passaram a relacionar, no início do século XX, a cultura dos sujeitos com o fenômeno do fracasso escolar. Partindo dos pressupostos da psicologia diferencial, que assimilava conhecimentos da antropologia cultural, surge



uma teoria que assinala um marco nos estudos referentes ao insucesso de crianças no processo de ensino-aprendizagem: a teoria da carência cultural.

Esta teoria, difundida nos Estados Unidos e citada em um trabalho de Patto (1988), afirma de modo generalizado e indiscriminado que a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a torna menos capaz do que a criança de classe média para a aprendizagem, localizando numa suposta pobreza de estimulação ambiental e na precariedade das práticas familiares de socialização uma relação intrínseca com o fracasso escolar. Partindo destes pressupostos, denotamos o surgimento de um estereótipo de fracasso escolar diretamente ligado aos conceitos de ideal de adaptação e segregação, fruto da escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais no nível da divisão e organização do trabalho. Em suma, o ideal que se cria de um aluno adaptável à realidade escolar – bem como de um sujeito adaptável às condições impostas pela sociedade capitalista – é que sustenta a crença de que o fracasso é proveniente mais de aspectos extra-escolares do que aspectos intra-escolares, isto é, atribuindo a questões sócio-econômicas e culturais a base para um fracasso ou sucesso, desconsiderando problemas de ordem institucional e relações interpessoais no âmbito escolar.

O FRACASSO ESCOLAR E A SINGULARIDADE

No estudo do fracasso escolar, é possível explicitar dois aspectos influenciadores na constituição deste fenômeno: os aspectos extra-escolares e os aspectos intra-escolares. De acordo com o levantamento histórico realizado inicialmente, foi pertinente observar que muitas teorias sugeriram como causa ou influência para o fracasso no ato educativo aspectos ligados à cultura, a condições sócio-econômicas e até mesmo referentes à estruturação familiar, caracterizando o grupo de aspectos extra-escolares, isto é, que não são inerentes a realidade institucional. Partindo deste princípio, torna-se claro que aspectos intra-escolares são aqueles diretamente ligados à vida escolar, desde a estruturação física e material, método de ensino e política institucional, até as relações estabelecidas entre alunos, educadores, profissionais e, sobretudo, a relação destes sujeitos com o ato educativo propriamente dito. Refletindo sobre um aspecto intra-escolar um tanto quanto deficitário, ressaltamos da obra de Patto (1990) a seguinte descrição:



Reprovar: não aprovar, rejeitar, excluir, censurar, repreender, desprezar; provar nova e repetidamente, provar bem. Provação: ação ou meio de provar, de experimentar a consciência, o sofrimento, a paciência, a virtude, etc. Re-provação: provar bem de novo; ser submetido novamente a sofrimentos, transe, aperto, trabalhos penosos, situação difícil (Patto, 1990, p.351).

Esta descrição refere-se aos métodos de ensino e avaliação a que são submetidos os alunos, e a não adequação a tais métodos acarreta diretamente no fracasso, permitindo a queda total da responsabilidade sobre aquele que ocupa o lugar de depositário do conhecimento, ou seja, os próprios educandos.

Por esta via, é possível refletir sobre a influência exercida pelos aspectos intra-escolares no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas implicações na produção do fracasso escolar. Segundo Lajonquière (1999), este aspecto intra-escolar está ligado à implantação de projetos “psico” pedagógicos no Brasil durante a instituição da pedagogia moderna, que objetivava melhorar o desempenho escolar dos alunos, a partir da visão de um indivíduo-aluno isolado, sem suas interações. Procurando estimular mais as capacidades psicomaturacionais dos alunos, estes projetos já surgem fadados ao fracasso, uma vez que as dificuldades e capacidades são próprias de cada sujeito, não podendo desconsiderar as interações – estabelecidas dentro e fora das instituições – que envolvem suas singularidades. Acerca disso, o autor afirma que:

A pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um fracasso educativo em termos de resultado de uma falta de adequação, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens. (Lajonquière, 1999, p. 28).

A demissão ou renúncia ao ato de educar se dá pelo fato de que os educadores, mesmo não deixando de crer nos saberes da pedagogia acabam, em nome da psicologização do ambiente escolar, demitindo-se do ato de educar. Sendo assim, esses saberes “psico” pedagógicos acabam por interferir na maneira como a instância educativa se impõe nas instituições, ou seja, estes saberes, que seriam os norteadores do que se deve fazer para que o aluno obtenha “êxito” em suas atividades escolares, acabam por dificultar em certa parte a ação dos educadores que, deixam de educar da maneira como aprenderam para adequarem-se aos projetos “psico”pedagógicos das instituições educacionais.



Tendo em vista as práticas educativas atuais, quase sempre orientadas por um modo de apreensão do discurso da ciência contribuem para o aumento de um fenômeno designado segregação, que nada mais é que a legitimação da exclusão, isto é, diferenciar os sujeitos na medida em que não se enquadram no ‘ideal de adaptação’, colocando-os a margem da sociedade (no caso, do contexto escolar) e caracterizando-os como fracassados.

A partir deste fenômeno discriminatório, Santiago (2005) propõe um Ideal de Adaptação, um padrão inatingível no processo educacional, isto é, na medida em que o sujeito não se adapta perfeitamente à realidade escolar, é entendido como deficitário e incapaz de aprender como os demais, diferente ou, como queira, portador de alguma patologia. Considerando que o déficit ou a ausência dele é determinado por algo além da consciência, de longe, a adaptação é algo ideal, inatingível, já que para adaptar-se perfeitamente, o sujeito necessita ter conteúdos inconscientes equivalentes aos outros sujeitos, e sua relação para com o transmissor do saber – o educador – deverá ser a mesma relação estabelecida dos outros sujeitos com esse mesmo transmissor.

O fato é que os professores, ao se desimplicarem do ato educativo, acabam atribuindo a outro profissional a resolução dos “problemas” causados por alguns alunos, esperando que estes retornem à sala de aula adaptados. Em último caso, ou nem sempre é assim, esses alunos acabam sendo encaminhados a médicos, psiquiatras ou neurologistas, que lhes receita algum remédio, que faz com que esses alunos voltem mais “calmos” para a sala de aula, sendo isto visto como a solução dos problemas na maioria das vezes, o que de fato não é, pois assim que a criança parar de tomar o remédio, voltará a apresentar os mesmos comportamentos. Sendo assim, e tomando como ponto de partida a demissão do ato educativo, podemos afirmar que o aluno é entendido como principal responsável no tocante à constituição do fracasso escolar.

A CULPABILIZAÇÃO DO ALUNO

É cada vez mais recorrente a discussão que reforça a existência de fracasso escolar de alunos e de falha no processo de aprendizagem. De forma naturalizada, isto é, já cristalizada no discurso institucional brasileiro, a responsabilidade de tais falhas se debruça cada vez mais sobre o aluno, uma vez que, sendo este incapaz de se adequar ao método de ensino, ou é tachado como hiperativo ou como portador de algum déficit de



aprendizagem. Em suma, a idéia do fracasso escolar gira em torno da rotulação das dificuldades de aprendizagem, que coloca em foco a responsabilidade majoritária ou total do aluno em não aprender, fazendo com que déficits (que podem estar ligados à afetividade e a relação com o educador ou com a família) sejam tratados como patologias.

Retomando a discussão da demissão do ato educativo, Santiago (2005) destaca que Freud, quando reporta no texto “Análise terminável e interminável”, de 1937, um ‘impossível ato de educar’, quer destacar a relação dos sujeitos com o saber que lhes é transmitido e, mais que isso, com a transmissão (simultânea à transmissão de conhecimento) de conteúdos da subjetividade do transmissor, ou seja, no ato, o educador transmite um determinado conhecimento para um grupo de alunos esperando que esse conhecimento seja assimilado por completo, mas o resultado dessa transmissão não é previsível nem passível de um cálculo coletivo.

Relacionando a transmissão de subjetividade ao ato educativo, destacamos o fato de alguns alunos aprenderem e outros não. Existem diferenças na apropriação de conteúdos ou até mesmo a não apropriação destes conteúdos especialmente em virtude da visão padronizadora que se têm do processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem, bem como o ensino, está ligada não apenas à consciência, mas à subjetividade como um todo, tanto do aluno, quanto do educador, e é visando esta concepção que entendemos o ‘impossível ato de educar’ como a impossibilidade de padronizar o que é subjetivo e particular e a interposição de elementos inconscientes entre professor e aluno, independentemente da dimensão objetiva dos conteúdos escolares.

Neste sentido, Santiago salienta que:

Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo sem sabê-lo é o seu inconsciente; e isso não ocorre pelo que crê comunicar-lhe, mas pelo que passa do seu próprio inconsciente através de suas palavras (Santiago, 2005, p. 20).

Para ilustrar tais considerações, destacamos do discurso dos educadores que participaram desta pesquisa, que os mesmos, de maneira geral, não percebem com dificuldades em exercer o ato educativo, ou seja, a relação de ensino-aprendizagem é percebida como um processo em que o aluno é responsável por seu sucesso, fracasso ou dificuldade, tendo como variáveis influenciadoras a idade, a fase do desenvolvimento,



bem como aspectos da estruturação familiar. A pesquisa minuciosa de Patto (1990) propõe-nos que o fenômeno do fracasso escolar, em que o aluno é culpabilizado por seu insucesso, estigmatizado e limitado em suas capacidades, nada mais é que uma produção histórico-cultural, estruturada por aspectos intra e extra-escolares, e é sabido que as variáveis citadas, em parte, têm relevância no processo de ensino-aprendizagem, mas devemos destacar que tão representativa quanto as variáveis apresentadas é a constituição subjetiva dos sujeitos e as relações estabelecidas neste processo mais singular e menos generalizante.

FREUD E A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA

Segundo Freud (1913-1914), na constituição subjetiva de cada indivíduo, o Eu se constrói primeiramente a partir da imagem que lhe é devolvida pelo semelhante, isto é, através do outro. Em primeira instância, este Outro é representado pelas figuras parentais que, na estruturação do complexo de Édipo, é vivência psíquica pela qual todos indivíduos passam, caracterizado por uma tríade, em que a criança nutre amor incondicional pelo genitor do sexo oposto e se opõe ao genitor do mesmo sexo, sendo esta figura de oposição a instância punidora que institui leis e regras a serem seguidas em prol de uma organização psíquica e social.

A criança, passando pela vivência edípica, formalizando-se na cultura, e seus desejos não sendo mais o do Outro, passa a fazer propriamente a escolha de seus objetos. Através da cultura, seu aparelho psíquico se organiza por meio do simbólico, e as relações humanas instituem-se efetivamente. A mesma não se separa totalmente de seus objetos de amor iniciais, pois, por meio deles sua formação psíquica foi iniciada. Por esta razão, traços inconscientes de identificação são trazidos, transformados e assimilados para as relações estabelecidas fora da relação parental, caracterizando a transferência. Desta forma, todas as figuras envolvidas em relações estabelecidas mais tarde, tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. Essas figuras substitutas do ponto de vista da criança, são provenientes das do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante, sendo os relacionamentos com estas figuras substitutivas carregados de uma espécie de herança emocional, onde:

(...) as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa



idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. (Deveríamos talvez acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância.) Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘imagos’, do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (Freud, 1913-1914, vol XIII, pág. 248).

Ainda na discussão das imagos, o autor destaca que, na segunda metade da infância, a figura mais importante dentre todas é a do pai, com quem é estabelecida uma relação de ambivalência, onde impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem, sem que um seja capaz de sobrepujar o outro, fazendo marcante uma existência concomitante de sentimentos contrários. O indivíduo começa a vislumbrar o mundo exterior, fazendo descobertas que abalam a opinião inicial que tinha sobre o pai e que fundam o desligamento de seu primeiro ideal, entendendo que o pai não é o mais poderoso e sábio, aprendendo a criticá-lo, avaliando seu lugar na sociedade, passando a fazer com que ele pague pesadamente pelo desapontamento causado.

É neste momento da vida que o indivíduo ingressa no processo de escolarização, colocando-se em contato com a nova realidade, para fora da relação parental, sendo submetido a novas leis e regras que lhes são impostas, por uma nova figura castradora: o educador. Freud (1913-1914) postula que:

Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que



tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável” (Freud, 1913-1914, vol. XIII, p. 249).

Por esta via, denotamos que, no processo de ensino-aprendizagem, essa nova figura que castra, além de transmitir conhecimento por meio do ato educativo, também comunica sua subjetividade, e uma vez sendo objeto substitutivo para o aluno, não poderia contratransferir, isto é, não poderia fazer-se permanecer no mesmo lugar ocupado na vivência edípica, mas sim permitir que esta vivência mude de lugar, podendo o aluno desejar objetos aceitos culturalmente e referenciados a esta cultura. Neste sentido, fica claro que questões envolvendo a constituição subjetiva estão diretamente relacionadas ao fracasso escolar, e estão presentes nas relações entre as instituições que compõem o ato educativo. A esse respeito, e sobre os conteúdos inconscientes transferidos por meio do processo de ensino-aprendizagem, Freud afirma que:

Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância (Freud, 1913-1914, vol. XIII, p. 190).

CONCLUSÃO

Entendendo que há uma culpabilização do aluno no que se refere ao seu desempenho escolar, afirmo que os elementos que instituem o processo de ensino-aprendizagem desimplicam-se de sua responsabilidade, deslocando-se de seus lugares subjetivos, como num círculo vicioso onde os educadores se demitem de seu papel representativo no ato de educar. Nesta demissão, ocorre um depósito da culpa de um possível fracasso na estrutura familiar, devolvendo esta responsabilidade ao aluno que, ainda que seja culpabilizado, também é desimplicado, na medida em que não é levado a refletir sua condição. Concluo então que, o ato de educar implica tanto as figuras



parentais, quanto o educador, e não apenas o aluno. É notável, nas observações realizadas por esta pesquisa, que uma vez detectado um “problema” no processo de ensino-aprendizagem, todos os elementos que instituem este processo desimplicam-se da responsabilidade que tem. Em suma, os lugares não estão bem estabelecidos, nem para a instituição familiar, nem para a instituição escolar, ou seja, não se sabe onde se inicia a função de uma e se encerra a função da outra.

Sabendo da influência direta exercida pela família e pela escola dentro do processo de ensino-aprendizagem, reafirmamos ser pertinente a reorganização destes lugares, de forma que cada instituição se reconheça implicada, exercendo sua respectiva função.

REFERÊNCIAS

Freud, S. (1914). *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. Sobre a psicologia escolar.

Santiago, A. L. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Campo freudiano no Brasil.

Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica : escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1988). *O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso*. São Paulo: instituto de psicologia da USP e Fundação Carlos Chagas.

Souza, D. T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educ. Pesqui.* [online].vol.32, n.3, pp.



O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniele Ramos de Oliveira, Célia Maria Guimarães, UNESP,
danielemestranda@gmail.com, cmgui@fct.unesp.br, FAPESP

INTRODUÇÃO

Desde 2006 o Ensino Fundamental tem sofrido alterações em sua organização nas diversas escolas de todo o país a partir da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a), segundo a qual a idade para ingresso obrigatório nessa etapa de ensino passaria dos sete para os seis anos e os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010. Assim, a lei nº 11.274, de 2006 alterou a redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que passou a vigorar do seguinte modo: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)” (BRASIL, 1996).

A partir de 2009 o município de Marília-SP passou a organizar o Ensino Fundamental mediante o ciclo de nove anos. A proposta curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental foi formulada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no segundo semestre de 2008. Para implantação da proposta foi realizado um curso de capacitação³²⁸ para os professores responsáveis pelas turmas de primeiro ano e coordenadores das escolas de Ensino Fundamental.

Embora na Lei 11.274 (BRASIL, 2006) o prazo proposto para mudança nacional fosse até 2010, a resolução estadual de São Paulo nº 98, de 23 de dezembro de 2008, instituiu em seu artigo 2º que o Ensino Fundamental teria, em 2009, sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em nove anos, constituída por dois segmentos de ensino: anos iniciais, correspondendo ao ensino do primeiro ao quinto ano e anos finais, correspondendo ao ensino do sexto

³²⁸ Este curso foi ministrado pela equipe pedagógica da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, das 7h às 12h, de 3 a 6 de fevereiro de 2009, totalizando 20 horas, na semana anterior ao recebimento das crianças de seis anos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.



ao nono ano. No entanto, de acordo com a resolução, as unidades escolares estaduais dariam início à implantação da organização do Ensino Fundamental de nove anos de forma gradativa e contínua e, excepcionalmente, em 2009, esta ocorreria a partir do segundo ano, correspondente à primeira série do Ensino Fundamental de oito séries (SÃO PAULO, 2008). Com isso, os municípios do estado de São Paulo que ainda não tinham realizado as alterações em seu sistema de ensino, tiveram que antecipar a implantação do novo ciclo para assumir também as turmas de primeiros anos das escolas estaduais.

Em 2009, a Secretaria Municipal da Educação de Marília assumiu a demanda de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino e, com isso, remodelou sua infraestrutura para poder atendê-los, ocupando salas e demais dependências de oito escolas municipais de Educação Infantil. Em 2010, o Sistema Estadual de Ensino passou a atender todos os anos do Ensino Fundamental, portanto, no município de Marília não há mais turmas do primeiro ano ocupando o espaço físico de escolas de Educação Infantil.

De acordo com Valiengo (2008), do ponto de vista político-pedagógico, estamos vivendo um momento na sociedade brasileira denominado “redução da infância” caracterizado pelo fato de as crianças, cada vez mais cedo, deixarem de serem crianças

[...] ao colocar de lado as brincadeiras, os relacionamentos com seus pares em fazeres lúdicos e interpretativos da realidade [...] para então se tornar aluna e executar tarefas direcionadas ao ensino sistemático da leitura e da escrita, mas não com seus usos ativos e motivadores de aprendizagens [...] (p.9).

Uma das comprovações desse momento histórico é ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em âmbito nacional e a conseqüente diminuição da Educação Infantil (VALIENGO, 2008).

A pesquisa de mestrado³²⁹, em parte aqui sintetizada, se insere na tentativa de contribuir com estudos e pesquisas sobre a ampliação do Ensino Fundamental, fato

³²⁹ O projeto de pesquisa de mestrado aqui delineado se encontra vinculado ao Grupo de Pesquisa “Profissão docente: formação, identidade e representações sociais coordenado pela Prof^{fa} Dr^a Célia Maria Guimarães e pelo Prof.^o Dr.^o Alberto Albuquerque Gomes, em funcionamento desde 2007 e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq.



recente no Brasil que merece destaque devido às implicações que tem trazido tanto para as crianças que freqüentam a Educação Infantil quanto para os alunos do Ensino Fundamental no Brasil. O tema é relativamente novo, pois apesar de estar sinalizado na LDBEN/96 e ter se transformado em meta em 2001 por meio da Lei 10.172, somente em 2005 e 2006, a ampliação do Ensino Fundamental, a iniciar-se aos seis anos de idade, passou a se efetivar em âmbito nacional por meio da promulgação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. (ARAÚJO, 2008).

Constituir-se como docente responsável por crianças de seis anos nessa nova configuração do sistema de ensino tem sido um desafio a ser enfrentado. Estudos (BRUNETTI, 2007, MOYÁ, 2009, VALIENGO, 2008, MORO, 2009) revelam que as propostas tem se caracterizado mais por arranjos materiais do que propriamente por uma reformulação pedagógica para atender às necessidades reais dessa faixa etária em diferentes contextos regionais do Brasil. Na organização da rotina educativa reincide a desconsideração do valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura e a modelagem. A ênfase do trabalho pedagógico tem recaído nas atividades relacionadas a uma pretensa aquisição da escrita.

Os resultados de pesquisas (ARAÚJO, 2008; BRUNETTI, 2007; MORO, 2009) têm apontado ainda para a necessidade de maior preparação teórico-metodológica dos professores que assumem o primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, a formação oferecida tem o foco exclusivamente nos processos relativos à alfabetização. Dessa forma, tem-se como consequência professoras responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental que desconhecem as especificidades das aprendizagens infantis nessa faixa etária, relegando a proposta de formação integral. Perante a incerteza quanto às mudanças, as professoras têm evidenciado sentimentos de angústia e frustração. Entretanto, de acordo com Kramer (2006), a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre os níveis de ensino; entre os municípios; dentro da escola e entre as escolas.

Sendo assim, os principais problemas apontados pelas pesquisas acadêmicas sobre Ensino Fundamental de nove anos são: a falta de apoio pedagógico às professoras, o desconhecimento por parte delas dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos; a necessidade de fundamentação teórica articulada a prática educativa mais consistente acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização, o



que acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis. (ARAÚJO, 2008, BRUNETTI, 2007; MORO, 2009, VALIENGO, 2008).

Por todas as razões apontadas, tem sido desenvolvida uma pesquisa de mestrado, a qual aqui será apresentado um recorte dos resultados obtidos até o momento, com os seguintes objetivos: investigar se as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP são as mesmas apontadas pela literatura científica até o momento ou se apresentam características singulares, explicitando-as; caracterizar o que motiva as dificuldades e tendências detectadas entre os professores participantes do estudo; compreender se as dificuldades e tendências do trabalho desenvolvido por esses professores são consideradas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação ao proporem ações formativas; investigar se há correlação entre as ações de formação continuada e a manutenção ou superação das dificuldades e tendências pedagógicas demonstradas pelos professores e analisar as necessidades formativas dos docentes de primeiro ano a partir de duas perspectivas: dos próprios docentes e dos gestores das escolas onde esses atuam. Diante disso, a pergunta norteadora da pesquisa é: qual a correlação entre as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e os aspectos presentes e ausentes nas ações de formação continuada que a equipe da Secretaria Municipal da Educação tem desenvolvido?

Para fins deste texto, apresentaremos a análise dos resultados obtidos até o momento concernente as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O município escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi Marília-SP, conforme já mencionado, devido a três fatores: o município estar em fase de implantação do primeiro ano do Ensino Fundamental em todas as escolas sob sua responsabilidade, iniciada em 2009; a pesquisadora principal ter sido professora de escola municipal na cidade referida, o que possibilitou acompanhar as ações da Secretaria Municipal de Educação em relação a ampliação do Ensino Fundamental e obter acesso facilitado em escolas e outras dependências necessárias para obtenção de dados; todos os professores que atuam no primeiro ano já serem concursados e



contratados em regime efetivo para atuar nesse nível de ensino, não sendo provenientes da Educação Infantil.

Nesse sentido, o município de Marília-SP se apresenta como um caso particular provido de características que auxiliarão a elucidar os objetivos propostos para esta pesquisa. É o que Stake (1995) apud André (2005) denomina de estudo de caso instrumental, segundo o qual o foco não é o caso em si, mas “[...] os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares.” (ANDRÉ, 2005, p.20).

Para atingir todos os objetivos propostos para a pesquisa e já elucidados, tem sido feito uso da triangulação, que consiste na combinação de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa de forma a obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a ser analisado.

Os informantes ou sujeitos da pesquisa são constituídos por três grupos: os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental; os gestores (diretores e coordenadores) das escolas onde atuam esses professores e os gestores e/ou formadores³³⁰ responsáveis pelas ações formativas propiciadas aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Diante disso, a pesquisa tem sido desenvolvida por meio dos seguintes procedimentos: mapeamento bibliográfico sobre o tema, pesquisa documental e aplicação de questionários e entrevistas junto aos sujeitos participantes. O recorte estabelecido para este texto diz respeito a análise da parte dos questionários aplicados aos professores e gestores das escolas que trata do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de seis anos.

Os questionários foram aplicados com professores de primeiro ano do Ensino Fundamental em exercício, constituídos por uma amostra de 47 profissionais que aceitaram participar da pesquisa e de uma amostra de 9 gestores³³¹ das escolas onde atuam esses professores em dezembro de 2010. A intenção inicial era aplicar os

³³⁰ No caso da Secretaria Municipal de Educação o papel de gestor e formador se confundem às vezes, pois diversos cursos organizados pela Secretaria têm como ministrantes os gestores dessa instância.

³³¹ São considerados gestores das escolas municipais de Ensino Fundamental de Marília: diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. O questionário deveria ser respondido por pelo menos um gestor de cada escola, não havendo necessidade que os três gestores respondam ao questionário, uma vez que a aplicação foi realizada com o objetivo de permitir um segundo olhar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental.



questionários com todos os 76 professores de primeiro ano do município, porém nem todos aceitaram respondê-lo. Dessa forma, foi necessário trabalhar com uma amostra. Amostra esta que parece ser representativa do universo inicial, pois consiste em 62% do total. Com o objetivo de não atrapalhar a rotina dos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi feita a opção de aplicar os questionários nas últimas semanas do ano letivo, momento em que costuma diminuir a frequência de alunos e de tarefas a serem realizadas pelos docentes.

Os questionários foram elaborados com base no questionário do SAEB e Prova Brasil - 2007 do MEC e nas entrevistas presentes nas dissertações e teses sobre Ensino Fundamental de nove anos mapeadas até setembro de 2010.

O questionário dos professores foi organizado com 43 questões, divididas em três partes: caracterização do sujeito; trabalho pedagógico e formação continuada. A parte sobre trabalho pedagógico foi composta de 11 questões, sendo 6 questões fechadas, de múltipla escolha, 3 questões abertas, de múltipla escolha e 2 discursivas, que versavam sobre o uso de livros didáticos, proposta curricular do município, as dificuldades de organização do trabalho pedagógico com as crianças de primeiro ano, a influência das avaliações nacionais, estaduais e municipais nas escolhas para organização das aulas e as características do trabalho com crianças de seis anos.

O questionário dos gestores foi organizado com 27 questões e divididos da mesma maneira que o questionário dos professores, em três partes: caracterização do sujeito; trabalho pedagógico e formação continuada. A parte sobre trabalho pedagógico foi organizada mediante 10 questões, assim como a de formação continuada. Conforme já mencionado, neste texto será apresentada somente a análise inicial referente a trabalho pedagógico a partir da análise das respostas dadas pelos professores e gestores.

A análise de dados tem estado presente em todas as etapas do trabalho, porém será feita de forma mais sistematizada ao final da obtenção de dados, momento em que será realizada a classificação e organização desses, com a finalidade de estabelecer relações que possibilitem interpretações para a realidade pesquisada. O procedimento para a análise dos dados obtidos consiste numa análise de conteúdo do tipo categorial temática, que segundo Bardin (1979):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, a *análise temática*, é rápida e eficaz na



condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (p.153, grifos do autor)

O procedimento de análise será utilizado a partir de categorização prévia e de indicadores qualitativos e quantitativos estabelecidos em função dos objetivos e do objeto de pesquisa. Embora este seja um dos procedimentos adotados, em conformidade às qualidades do estudo de caso, a forma de análise dos dados não está absolutamente pronta, havendo necessidade de que a pesquisadora se baseie em sua própria sensibilidade, capacidades e habilidades pessoais.

Discussão dos resultados obtidos até o momento

De acordo com o MEC (2006), ao organizar o trabalho pedagógico com crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos é preciso atentar para duas dimensões: o desenvolvimento das diversas expressões da criança, incluindo a leitura e escrita, e o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica. Entretanto, conforme explica Bonfim (2010), apesar de os documentos oficiais do Ministério de Educação destacarem a inserção da ludicidade e da dimensão artístico-cultural no Ensino Fundamental, não esclarecem aos educadores como efetivá-las na prática pedagógica.

Nesse sentido, os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de Marília foram questionados sobre qual seria a principal característica do trabalho pedagógico com crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dados revelaram que 60% deles percebem a ludicidade como uma das principais características do trabalho pedagógico com crianças de seis anos. Desse grupo, 55% citaram o aspecto lúdico sem vinculá-lo ao desenvolvimento de conteúdos curriculares e 45% consideraram que o aspecto lúdico deve estar atrelado aos conteúdos curriculares, ou seja, os conteúdos são trabalhados de forma lúdica ou desenvolve-se o aspecto lúdico com a criança e a partir dele realiza-se a sistematização dos conteúdos. Dos oito gestores participantes da pesquisa, seis deles também responderam que a principal



característica do trabalho pedagógico com o primeiro ano do Ensino Fundamental é a ludicidade³³².

Os dados delineiam uma realidade percebida também por Marega (2010). De acordo com a autora, as escolas tentam organizar “[...] o momento da brincadeira e o momento do estudo de forma separada, ou então, tentam conciliar o estudo com uma brincadeira e então, o brincar torna-se pretexto para ensinar algo.” (MAREGA, 2010, p.72). Para a autora, porém, em ambas as formas existe confusão de como agir com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O brincar quando utilizado como um instrumento para o ensino de conteúdos (jogos pedagógicos para aprender as letras, amarelinha para aprender a contar, músicas para memorizar informações, entre outras) passa a ser caracterizado como um recurso e perde o caráter lúdico, assumindo outras funções. Bonfim (2010) também afirma ter presenciado diversos momentos em que ocorreu a “didatização” de atividades que deveriam se apresentar como propostas mais livres e espontâneas: “[...] pintar para aprender as cores; dramatizar para decorar um texto; cantar para manter a ordem, direcionar a próxima atividade ou, simplesmente, animar as datas comemorativas; dançar para automatizar os movimentos corporais [...]” (p.108) etc.

Os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e gestores das escolas que participaram desta pesquisa demonstraram por meio das respostas ao questionário reconhecer a importância da ludicidade para criança de primeiro ano. Embora grande parcela dos professores investigados (45%) tenha relacionado o lúdico ao desenvolvimento dos conteúdos, a maioria (55%) apontou a ludicidade sem estabelecer essa relação. Entretanto, é preciso lembrar que no questionário não era perguntado como os professores trabalham o aspecto lúdico em sala de aula. Talvez, se houvesse essa pergunta, a parcela de professores que relacionariam o aspecto lúdico com os conteúdos seria maior, uma vez que as recentes pesquisas (MAREGA, 2010, BONFIM, 2010, SCHMITZ, 2008) têm apontado essa percepção por parte dos professores.

Rocha (2007) auxilia nessa reflexão ao lembrar que as pesquisas evidenciam que nos contextos de educação das crianças pré-escolares, há fortes tendências de antagonismo entre a valorização do brincar em nível de discurso e o modo como essa atividade é tratada nas práticas cotidianas. Diante da implantação do Ensino

³³² Os outros dois gestores responderam que a principal característica do trabalho pedagógico com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental seria paciência, criatividade e envolvimento professor com aluno.



Fundamental de nove anos, a autora destaca o risco de desaparecimento da atividade lúdica, e, de modo especial, dos jogos de faz-de-conta, dados os modos de funcionamento mais comuns das circunstâncias escolares na contemporaneidade.

A esse respeito Marega (2010) aponta que por meio da aprendizagem de novos conteúdos, a brincadeira de faz-de-conta poderia ser enriquecida, aproximando assim a atividade de estudo da atividade lúdica. A autora realizou um experimento com crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de Maringá-PR, de modo a investigar como a brincadeira ocorreria após proporcionar às crianças o contato com conteúdos relacionados ao meio de transporte. Entretanto, mesmo proporcionando conteúdos antes das brincadeiras, as crianças não conseguiram assumir os papéis com propriedade e a autora acredita que isso ocorreu devido ao pouco tempo que foi desenvolvida a proposta, o que não permitiu que tivessem mais experiências sobre o assunto. Apesar disso, considera que durante o ano letivo seja possível desenvolver conteúdos com o tempo suficiente para proporcionar um faz-de-conta produtivo no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Se, de fato, os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental compreendem a importância do lúdico, conforme demonstram os dados dos questionários, e, apesar das intenções desses responsáveis pelas crianças, nem sempre isso se faz presente no cotidiano das escolas. Seria possível pensar que os contextos de gestão municipal e gestão das próprias escolas, onde estão inseridos, não propicie o alcance desse objetivo. A brincadeira muitas vezes é evitada pelos professores do Ensino Fundamental porque estes reconhecem que, conforme lembra Barbosa (2009), o silêncio e a falta de movimentos por parte dos alunos são vistos por outros atores do contexto escolar como uma qualidade docente. Barbosa (2009) constatou que as professoras que mantinham suas turmas de primeiro ano dessa maneira eram tidas na escola como boas professoras, sob a justificativa de “dominarem muito bem a sala de aula”

As famílias também podem contribuir para a diminuição do trabalho lúdico no Ensino Fundamental, uma vez que, de forma geral, preferem que as escolas privilegiem as práticas tradicionais por acreditarem que por meio delas o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira mais significativa e que no Ensino Fundamental seus filhos sejam alfabetizados, aprendam a ler, escrever e contar (BARBOSA, 2009, FONTES, 2009). Ao mesmo tempo, os discursos das famílias são produzidos a partir de “[...] opiniões e crenças admitidas no seio de uma determinada

sociedade ou de grupos sociais a que se impõem aos demais, principalmente a escola, pois há um argumento transmitido com muita força nessa direção e as famílias o reproduzem.” (FONTES, 2009, p.124) Nesse sentido, um diálogo entre professores e famílias poderia auxiliar nesse processo.

Além disso, há ainda outro aspecto importante vinculado a esse a ser considerado: as influências históricas de uma forma de conceber o Ensino Fundamental, em que o espaço e tempo são destinados para o desenvolvimento da linguagem escrita, numa organização do ensino compartimentado em disciplinas, sisudo e silencioso. Barbosa (2009) percebeu que apesar de as professoras que investigou terem afirmado utilizar muito jogos e brincadeiras no ensino de seus alunos de seis anos, isso raramente ocorreu³³³. Para ela, as professoras acabam reproduzindo aspectos das escolas que viveram suas infâncias, como o autoritarismo e a preocupação excessiva em alfabetizar.

Devo ressaltar que compreendemos não ser fácil manter atitudes e ações contrárias às práticas já enraizadas dentro da rotina escolar. Acreditamos que nenhum professor é capaz de lidar sozinho com todas as dificuldades existentes no espaço escolar e que todos intercalam momentos de dificuldade e sucesso, de avanços e retrocessos, mais adequados ou inapropriados para o desenvolvimento de determinados objetivos com seus alunos. Entretanto, para que os professores não passem somente a reproduzir aquilo que vivenciaram enquanto alunos em suas práticas pedagógicas são necessários conhecimentos, constituídos com base em reflexões sobre as vivências cotidianas e que permitam aos professores instrumentos teórico-metodológicos para produzir um ensino coerente às necessidades de aprendizagem de seus alunos atuais.

A alfabetização foi o segundo aspecto mais apontado (23%) pelos professores investigados como principal característica do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Desse grupo de professores, 64% citaram a alfabetização associando-a a ludicidade ou ao desenvolvimento de aptidões necessárias para a alfabetização de uma forma lúdica e 36% desses sujeitos citaram a alfabetização sem mencionar o lúdico, associando outros aspectos como adaptação, socialização, paciência e arte. Embora a maioria tenha citado a alfabetização associando-a ao lúdico, não há exemplos de como isso seria realizado.

³³³ A pesquisa de Barbosa (2009) foi desenvolvida em um município no nordeste do estado do Mato Grosso do Sul a partir de observações das práticas de duas professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental e entrevistas com elas e com a diretora da escola.



No entanto, nessa resposta parece prevalecer novamente a percepção do brincar como instrumento para o ensino de conteúdos.

Nesse contexto, cabe ressaltar a pesquisa de Araújo (2007), que buscou compreender os sentidos que os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora-MG estavam construindo para a inclusão das crianças de seis anos nesse nível de ensino. A autora constatou que os professores tem construído sentidos a partir de um imaginário pedagógico construído ao longo de suas práticas educativas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, reconhecendo que o papel do primeiro ano é o de alfabetizar. Parece, portanto, estar implícita nessas posturas a idéia de que só há um momento para ser alfabetizado e, historicamente, essa função reconhecida como sendo da primeira série do Ensino Fundamental agora passaria a ser transposta para o primeiro ano.

Concordamos com Capuchinho (2007), apesar de essa não ser a perspectiva apontada pelos gestores das escolas que participaram desta pesquisa, que no entendimento de muitos professores, gestores e pais, as crianças de seis anos deveriam se adaptar ao modelo anterior. Contudo, conforme aponta o MEC (2009), o alvo que se quer atingir com a ampliação do Ensino Fundamental é exatamente a formulação de uma nova proposta para a iniciação desse nível de ensino. Capuchinho (2007) verificou que as professoras de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental possuem uma enorme preocupação em alfabetizar a criança “[...] como se a inclusão dela no Ensino Fundamental representasse apenas uma alfabetização mais precoce, a antecipação de um ano e não a extensão para mais um ano.” (CAPUCHINHO, 2007, p.100).

Embora o MEC (2009) ressalte que não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, Araújo (2007) compreende que dentre os vários objetivos da ampliação do ensino fundamental, o foco realmente está na alfabetização.

Esse foco tem sido o maior gerador de angústias, ansiedades, medos e dúvidas, mas também tem sido o maior motivador para a instabilidade produtiva, levando as professoras a desligarem os “pilotos automáticos” e a buscarem melhores formas de pilotar, com mais compreensão, segurança e conhecimento. Este, possivelmente, será o



maior desafio das professoras frente aos impactos da nova organização do ensino. (ARAÚJO, 2007, p.95).

Nesse sentido, se os docentes das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental não foram suficientemente esclarecidos sobre a alfabetização, isso pode trazer como consequência a centralidade desse processo no trabalho pedagógico com crianças de seis anos, como parece estar ocorrendo de acordo com as pesquisas já mencionadas, de modo a explicitar a contradição entre o discurso documentado por parte do MEC (2009) e as práticas escolares. (MORO, 2009; BONFIM, 2010).

Além disso, 7% dos professores consideraram como principal característica do trabalho pedagógico com crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental trabalhar os conteúdos que partam do interesse do aluno, contemplando suas necessidades e a individualidade de cada um, condizentes com a construção de seus conhecimentos, o que denota uma visão romântica da educação.

Outro grupo constituído por 7% dos sujeitos respondeu que o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem como principal característica se constituir como um trabalho intermediário que acolha o aluno da Educação Infantil e ao mesmo tempo atenda as expectativas do Ensino Fundamental; ter muita paciência, acreditar na capacidade destes alunos e ter uma estrutura física melhor (como as escolas de Educação Infantil). Esse grupo de professores demonstra se preocupar em realizar um trabalho pedagógico que tenha como preocupação central a criança e seu desenvolvimento, além de estar de acordo com as orientações do MEC (2009) que incentivam os sistemas de ensino a procurar minimizar as diferenças entre o último ano da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Além desses, 4% consideraram como principal característica do trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental trabalhar conceitos priorizando a infância, explorando o levantamento de hipóteses e ao máximo a leitura de livros infantis, músicas e “material concreto”. No entanto, não fica claro como seria o trabalho com conceitos que priorizasse a infância para esse professores, tampouco o conceito de “material concreto”.

Ao serem questionados se sentiam dificuldades na organização do trabalho pedagógico e na prática cotidiana com as crianças de primeiro ano, 87% dos professores dessas turmas responderam não ter sentido nenhuma dificuldade e 13% responderam ter

sentido dificuldades no planejamento de propostas para a faixa etária. Como exemplos das dificuldades no planejamento de propostas para essa faixa etária citaram a escolha de atividades referentes aos conteúdos de matemática porque embora saibam que devem trabalhar com o conceito, não sabem como organizar o trabalho pedagógico; as diferenças no nível de escrita da turma; a falta de clareza na proposta curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação e a escassez de material didático para esse ano escolar, apesar da existência da Proposta Curricular Municipal.

Além disso, 4% desses professores afirmaram ter sentido dificuldade, além de planejar propostas, também de relacionamento com essa faixa etária. De acordo com esses professores, as dificuldades de relacionamento consistem na dependência que essa faixa etária exige nas realizações das atividades e no fato das crianças de primeiro ano serem imaturas, chorarem muito e não aceitarem ouvir não. Esses professores denotam falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sensibilidade para perceber quando a criança não está bem e necessita de ajuda, o que não consiste numa tarefa fácil e que por vezes culmina na comunicação com a família.

A maioria dos gestores das escolas investigados afirmou não ter percebido dificuldades nos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental para planejamento de propostas pedagógicas ou de relacionamento com essa faixa etária. Somente dois gestores afirmaram ter percebido dificuldades nos docentes de sua escola para planejar propostas de ensino que envolvesse o lúdico. Interessante notar que apesar de somente 13% dos professores terem apontado ter sentido alguma dificuldade na organização do trabalho pedagógico e na prática cotidiana com as crianças de primeiro ano, quando questionados se eles percebiam dificuldades por parte das crianças³³⁴ essa porcentagem aumentou relativamente para quase metade dos professores participantes (38%). Sendo assim, é possível perceber que a maioria dos professores investigados que percebem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental não compreendem que essas dificuldades possam ter relação com as dificuldades deles em organizar o trabalho pedagógico para atendê-las.

Como forma de compreender a quais fatores os professores investigados atribuíam essas dificuldades das crianças para aprender foi dada uma lista de possíveis

³³⁴ Em minha inexperiência de pesquisadora, cometi uma falha no questionário e não perguntei quais eram as dificuldades percebidas pelos professores nas crianças de seis anos. Provavelmente essas dificuldades se devem aos critérios de avaliação da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, o desempenho no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita.



causas que pudessem de alguma forma explicá-las, considerando a situação atual das escolas. Essas causas foram propositadamente divididas em quatro grupos: relacionadas ao exercício profissional do professor; às características físicas e psicológicas dos alunos, principalmente comportamentais; aos deveres e características das famílias e aos aspectos de estrutura e organização da escola.

A ênfase das respostas dos professores recaiu sobre dois aspectos que se inter-relacionam: a criança e sua família. Os professores concordaram que as dificuldades de aprendizagem percebidas por eles nas crianças de seis anos no Ensino fundamental decorrem do excesso de faltas dos alunos, de problemas fonológicos e psicológicos e de graves problemas de comportamento. De acordo com eles, os alunos, por serem muito novos, têm dificuldades para realizar atividades de estudo desvinculadas das brincadeiras e são indisciplinados, pois são muito agitados nessa faixa etária³³⁵. As dificuldades de aprendizagem também são percebidas como relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos e às dificuldades familiares³³⁶ (brigas entre os pais, pais que não gostam dos filhos, famílias desestruturadas, violência sexual, prisão dos pais, etc).

Ademais, os professores (53%) investigados concordaram que as dificuldades dos alunos também ocorrem, além dos motivos já citados, devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica da escola. Os gestores das escolas investigadas afirmaram que para receber os alunos de seis anos no Ensino Fundamental foram realizadas pequenas reformas, com a criação de quiosques, tanques de areia e trocas de carteiras e cadeiras em algumas salas por outras mais adaptadas a altura dos alunos. No entanto, do ponto de vista dos professores isso não parece ter sido suficiente para atendimento das necessidades das crianças de seis anos.

Cabe ressaltar que os aspectos que criticavam de alguma forma o exercício profissional docente não foram enumerados pela maioria dos professores como motivos para as dificuldades das crianças de primeiro ano. Como, por exemplo, que essas dificuldades dos alunos estariam relacionadas à falta de compreensão por parte dos professores de como organizar o trabalho pedagógico com essa nova turma do Ensino Fundamental; à sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas; o não-cumprimento do conteúdo curricular ou ainda encontram-se na

³³⁵ Entre 65% e 77% dos professores que afirmaram terem percebido que a criança de seis anos tem apresentado dificuldades responderam conforme essas razões.

³³⁶ 65% dos sujeitos que afirmaram terem percebido que a criança de seis anos tem apresentado dificuldades apontaram essas razões quanto a relação com a família.



escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

Considerações inconclusivas

A apresentação e discussão de resultados parciais permitem dizer que a formação continuada oferecida pelo município aos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental parece ter sido suficiente para subsidiar um discurso por parte dos professores investigados sobre a importância da ludicidade e do respeito à infância. Mas ao mesmo tempo os docentes investigados mostraram-se hesitantes ao notarem como os principais problemas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o fato de não se envolverem em atividades desvinculadas das brincadeiras, assim como características da família da criança.

Diante disso, as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores investigados parecem se assemelhar aquelas apontadas pela literatura científica até o momento, ou seja, no âmbito discursivo os professores afirmam ser o lúdico a principal característica do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, mas no cotidiano da sala de aula parecem perceber isso como um problema para o desenvolvimento do ensino. Apresentei no decorrer do texto, três motivos que podem caracterizar essa tendência detectada entre os professores participantes de estudo:

- os contextos de gestão municipal e gestão das próprias escolas, onde estão inseridos, não propicia o alcance do lúdico nas práticas pedagógicas porque muitas vezes os professores reconhecem que o silêncio e a falta de movimentos por parte dos alunos são vistos por outros atores do contexto escolar como uma qualidade docente;
- as famílias também podem contribuir para a diminuição do trabalho lúdico nessa etapa de ensino, uma vez que, de forma geral, preferem que as escolas privilegiem as práticas tradicionais por acreditarem que por meio delas o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira mais significativa, já que para muitos deles os objetivos do Ensino Fundamental se resumem a ler, escrever e contar;
- as influências históricas de uma forma de conceber o Ensino Fundamental, em que o espaço e tempo são destinados para o desenvolvimento da linguagem escrita, numa organização do ensino compartimentado em disciplinas, sisudo



e silencioso que as professoras acabam reproduzindo por terem vivenciado em suas infâncias e a formação recebida não ter sido suficiente para modificar essas concepções e promover subsídios teórico-metodológicos para uma prática diferente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (2005) *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora.

ARAÚJO, R. C. B. F. (2008) *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG.

BARBOSA, M. S. P. (2009). *A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BONFIM, P. V. (2010). *A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê...corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê...*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei, MG.



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006) *Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7, fev., 2006.

BRUNETTI, G. C. (2007) *O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP.

CAPUCHINHO, A. (2007) *Os Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP.

FONTES, V. L. (2009) *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP.

MAREGA, A. M. P. (2010). *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.

MORO, C. S. (2009). *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1.º ano*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.

MOYÁ, D. J. L. (2009). *A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: práticas e perspectivas no primeiro ano*. Dissertação de



Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.

SCHIMTZ, L. L. (2008). *Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS.

VALIENGO, A. (2008). *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP.



O USO DE TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA O TRABALHO SOCIOEDUCACIONAL

Autor do Trabalho: DEIVIS PEREZ

Instituição: UNESP

e-mail do autor: prof.devisperez@hotmail.com

RESUMO

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) está potencializando a promoção de mudanças radicais no mundo do trabalho e nas formas de conectividade entre indivíduos, grupos da sociedade civil, empresas e Estados. Se por um lado, as TIC favorecem a ampliação das oportunidades de acesso e difusão de informações, por outro, tornam mais dramática a diferença entre enriquecidos e empobrecidos, ao criar condições para surgir uma nova modalidade de exclusão, a digital. Em função disso, nota-se a necessidade de orientar as propostas de formação de profissionais inseridos no campo social para a utilização crítica TIC. Considerando esse contexto, foi elaborada a presente pesquisa, que teve como objetivo analisar o uso de TIC na formação de psicólogos que atuarão no campo socioeducacional, em uma organização não governamental/Ong. A abordagem do tema foi realizada a partir do estudo do software educacional nomeado Sherlock!, e seu uso por formadores que trabalham na capacitação de psicólogos para atuação em programas socioeducacionais de uma OSC. O Sherlock é um software que permite trabalhar textos e a linguagem de modo lúdico e interativo. No processo de formação de psicólogos o software é usado na análise em grupo de textos teóricos e, também, em atividades que demonstram como o Sherlock pode ser utilizado junto à população, que será atendida em atividades socioeducativas de estímulo à apropriação da linguagem escrita e desenvolvimento da capacidade de pensamento. Os problemas de pesquisa foram: Qual perspectiva de mediação pedagógica está subjacente aos textos de prescrição do trabalho dos formadores que acompanham o Sherlock? Quais as matrizes teórico-práticas mobilizadas pelos formadores de psicólogos no uso do Sherlock, realizado em um programa de capacitação dos profissionais de uma Ong determinada? Optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa e realização de estudo de caso. Os instrumentos de pesquisa foram: análise de documentos prescritivos do trabalho dos formadores, que



acompanham o Sherlock; entrevistas semidiretivas com os formadores. A análise dos dados apontam que os documentos de prescrição do Sherlock sugerem sua utilização em uma perspectiva educacional cognitivista, especificamente àquela relacionada às pedagogias centradas no lema aprender-a-aprender. No tocante ao trabalho dos formadores de psicólogos, pode-se indicar que as atividades de mediação, com uso do Sherlock, caracterizam-se pela tentativa constante de conferir ao processo formativo um caráter social, histórico e culturalmente situados. As informações obtidas apontam que os formadores buscam articular as atividades disponíveis no software com as referências de sentido e significado, presentes nas relações sociais e nas condições objetivas de vida de cada psicólogo/participante e do grupo. Em função disso, pode-se considerar que os formadores de psicólogos não seguiram a prescrição do software e adotaram uma abordagem sócio-histórica na utilização do Sherlock, baseada nos pressupostos de Vigotski sobre mediação pedagógica e, também, no que diz respeito ao estudo da linguagem, tendo como centro os referenciais de sentido e significado do psicólogo russo.

Palavras-chave: formação de psicólogos, mediação, software educacional.

1. INTRODUÇÃO

Temos observado, em grande parte das sociedades atuais a efetivação de um amplo conjunto de transformações, nas mais diferentes áreas do conhecimento, da prática e da sociabilidade humana. Entre as áreas que têm apresentado significativas alterações podem ser citadas: a economia, a política, a tecnologia e a psicologia.

Nos campos da economia e da política, a globalização do capital e da produção, assim como a hegemonia do projeto neoliberal de sociedade, resultaram na ampliação dos lucros das grandes corporações e no enriquecimento de pequenos grupos das elites sociais e, em contrapartida, no drástico empobrecimento de significativas parcelas das populações. Esse processo de empobrecimento e precarização das condições de vida atinge grandes contingentes populacionais dos países pobres e, também, dos países ricos, na medida em que, por exemplo, nos Estados Unidos da América, 30% da população encontram-se excluída do acesso a quaisquer estruturas de apoio ou seguridade social, segundo dados do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos (2000).



Na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o desenvolvimento está criando as condições para a promoção de mudanças radicais no mundo do trabalho e nas formas de conectividade entre indivíduos, grupos da sociedade civil, empresas e Estados. Se por um lado, as TIC favorecem o aumento de oportunidades de acesso, produção e difusão de informações, por outro, tornam mais dramática a diferença entre enriquecidos e empobrecidos, ao criar condições para o surgimento de uma nova modalidade de exclusão, a digital. As TIC têm *condicionado* as transformações à medida que “algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem a sua presença” (LEVY, 2003, p. 25).

A despeito disso, é forçoso reconhecer que o advento das TIC, representadas com maior ênfase pela facilidade de acesso a informações proporcionadas pelos computadores, pela internet e por outros equipamentos que permitem armazenar dados e informações em grande quantidade, estão produzindo um novo modo de o homem relacionar-se com os saberes, que afeta diretamente a educação, assim como, os profissionais e as organizações a ela vinculadas. Segundo Ladislau Dowbor (2001a) a nova forma de armazenar e tornar disponíveis dados e informações trouxe para a educação, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade.

É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar [...] e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e nos jornais, com as mofadas apostilas e repetitivas lições de casa. Mas surge também uma oportunidade, na medida em que o conhecimento, matéria-prima da educação, está se tornando o recurso estratégico do desenvolvimento moderno. (DOWBOR, 2001a, p. 12)

Além desses desafios e oportunidades para a educação, segundo Dowbor (2001a), as TIC e demais artefatos de facilitação do armazenamento e acesso à informação, têm favorecido a multiplicação e diversificação dos espaços educacionais. A formação do homem para as diferentes áreas do saber e da prática estão acontecendo, com frequência crescente, nas empresas, nas organizações não-governamentais/Ongs e



outras organizações da sociedade civil, em atividades educacionais a distância oferecidas com o suporte das mídias existentes, como a televisão e a internet.

É nesse contexto que as TIC emergem como elementos importantes, também, na formação de profissionais da psicologia que atuam no campo social, em particular em organizações da sociedade civil/OSC, mais comumente nomeadas e conhecidas como organizações não-governamentais/Ongs. Cumpre observar, que em todo o mundo, analisar e debater questões sobre o papel, a atuação das Ongs e formação de profissionais para o trabalho nesse campo é assunto complexo. Apesar disso, pode-se considerar que a denominação organização não-governamental (Ong) parece ter sido criada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Grande Guerra, para nomear e definir o papel de organismos que representavam setores da sociedade não vinculados aos governos e às empresas privadas. As organizações daquele período histórico, que a ONU passou a denominar Ongs, atuavam essencialmente na área da saúde; em lutas pela democracia e pela garantia dos direitos políticos, sociais e econômicos, e no apoio a reivindicações de paz ou campanhas contra guerras, que países centrais do capitalismo declaravam contra os países ditos periféricos.

É importante mencionar que, há hoje um conjunto de termos e siglas que se refere às organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil. As principais terminologias utilizadas são: Organizações ou entidades sociais/OS; organizações da sociedade civil/OSC; organizações sem fins lucrativos/OSFL; organizações ou entidades filantrópicas/OF; organizações da sociedade civil de interesse público/OSCIP; entidades assistenciais/EA; entidades beneficentes de assistência social/EBAS; entidades de utilidade pública; além de organizações não governamentais/Ongs, entre tantas outras menos correntes. Sabe-se que muitas dessas definições continuam sendo utilizadas porque foram consagradas na literatura especializada ou em função de seu uso sistemático na mídia. Outras definições dizem respeito a títulos que são regulados e oferecidos ou que já foram conferidos, a partir de decretos e leis específicas, pelo poder público, como é o caso das entidades filantrópicas, OSCIPs e OS.

A maioria dos termos utilizados não estão vinculados a uma legislação ou titulação específica das organizações que surgem na sociedade civil. Neste trabalho optamos pelo uso da sigla Ong, porque ela parece representar tanto no imaginário popular quanto na literatura especializada o que se compreende por organizações



da sociedade civil voltadas para o trabalho social em suas diferentes expressões e áreas (meio ambiente, educação, saúde, defesa de direitos, etc.). Poderíamos utilizar de modo mais direto, a denominação organizações da sociedade civil, mas ela costuma incluir em seu bojo os sindicatos de trabalhadores, as fundações empresariais, as escolas e universidades comunitárias. Preferimos, portanto, adotar Ong como a sigla ou a expressão que mais diretamente nos remete às organizações estruturadas a partir do esforço e do interesse dos cidadãos, que voltam-se para atuar em áreas do campo social consideradas significativas pelos grupos que as criaram e as mantêm.

1. A PESQUISA

O objetivo geral dessa pesquisa foi contribuir com a literatura especializada sobre as referências teórico-práticas que norteiam o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de formação de psicólogos para o trabalhosocioeducacional. O estudo do tema foi realizado a partir da coleta, sistematização e análise de dados relacionados a uma experiência de utilização de um software educacional, denominado *Investigando Textos com Sherlock!* (doravante, *Sherlock*), em processo de preparação de profissionais da psicologia para o trabalho socioeducacional. Este software foi criado por David Carraher, pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco, e comercializado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo/Senac SP.

Os formadores de psicólogos que participaram da pesquisa estavam inseridos em uma capacitação de profissionais para atuar especificamente com o tema “linguagem e comunicação”, em um programa que atendia adolescentes e jovens empobrecidos, de um bairro da cidade de São Paulo. As atividades formativas foram elaboradas e realizadas por uma organização não-governamental (Ong) de São Paulo, aqui denominada Ong Formadora. Antes do relato da pesquisa, é preciso informar que, por solicitação dos participantes, foi alterado o nome da Ong em que o estudo foi realizado e demais dados que pudessem identificar os profissionais entrevistados que contribuíram com a realização do estudo.

Ao longo da pesquisa buscou-se identificar as referências de mediação pedagógica presentes nos documentos de orientação da atividade educacional que



acompanham o *Sherlock*. Ainda, procurou-se reconhecer as matrizes teórico-práticas mobilizadas na utilização do software pelos formadores participantes da pesquisa.

2. **PROBLEMAS DE PESQUISA E METODOLOGIA**

Foram delimitados dois problemas de pesquisa, relacionados e complementares: Qual a perspectiva de mediação pedagógica está subjacente aos textos de *prescrição do trabalho* que acompanham o software *Sherlock*? Quais são as matrizes teórico-práticas mobilizadas pelos formadores de psicólogos no uso do *Sherlock*, durante o desenvolvimento do trabalho efetivo realizado em um programa de capacitação dos profissionais de uma Ong determinada?

O primeiro problema de pesquisa, com foco na compreensão da proposta de mediação do *Sherlock*, justifica-se na medida em que os criadores do *software* elaboraram orientações e prescrições que pretendem conduzir o trabalho do profissional da educação que faz uso desta ferramenta tecnológica. Entretanto, estes documentos prescritivos que acompanham o *Sherlock* não explicitam qual seria a perspectiva de mediação presente nas indicações dos autores do *software*.

A segunda questão de pesquisa voltou-se para a identificação das matrizes teórico-práticas mobilizadas no trabalho real, conduzido pelos formadores do programa de preparação de psicólogos que foi objeto desse estudo. A suposição era que os formadores poderiam adotar abordagens educacionais alternativas àquelas propostas pelos autores do *Sherlock*, considerando o perfil do público inserido no processo educativo, as convicções de cada formador, etc.

No tocante à metodologia de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa. Esta abordagem foi considerada mais adequada porque grande parte do estudo foi dedicado à identificação das percepções dos participantes (formadores dos psicólogos) acerca das matrizes teóricas e práticas que orientam suas atividades laborais. De acordo com Chizzotti (1991) a adoção da *abordagem qualitativa de pesquisa* deve ocorrer nos casos em que o pesquisador “supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais [...]”(CHIZZOTTI, 1991, p. 69).

Após a definição da abordagem, foi delimitado o tipo de pesquisa a ser realizada, que refere-se ao modo como o pesquisador entra em contato com o fenômeno. Foi adotado um tipo de pesquisa que Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2005) denominou



estudo de caso instrumental, em que o interesse do pesquisador é a compreensão de um tema amplo, que a análise de um caso particular ajudará a elucidar.

Finalmente, foram selecionados os seguintes procedimentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com os formadores e análise de documentos de prescrição do trabalho que acompanham o *software*. Os documentos estudados foram: a) Manuais do *Sherlock*; b) Textos sobre o uso e utilidade do *Sherlock* disponíveis no sítio eletrônico <<http://sherlock.sp.senac.br/index2.htm>>; c) Texto que acompanha o CD-ROM de instalação do *software*.

3. O SHERLOCK E SUA PRESCRIÇÃO DE TRABALHO

Este tópico pretende apontar as reflexões realizadas acerca do problema de pesquisa voltado para a análise da proposta de mediação pedagógica subjacente às *prescrições do trabalho* do formador que acompanham o artefato tecnológico estudado.

O *Sherlock* constitui-se em um *software* educacional que “[...] possibilita o uso de textos como recurso de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de atividades divertidas, nas quais o objetivo é descobrir as palavras escondidas” (SCATENA, 2004, p. 07). Dito de outra forma, o *Sherlock* apresenta textos com diversas lacunas que devem ser preenchidas pelo aluno, de modo que ao final do processo o sentido do texto acabe por ser reconstruído.

O *software* traz dois manuais principais de prescrição do trabalho docente. No manual *Planejamento de Uso* (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2004a) estão descritas:

- a) As estratégias de utilização do *Sherlock*;
- b) A definição dos objetivos de ensino no uso do *software*;
- c) A seleção dos textos disponíveis para estudo da linguagem utilizando o *Sherlock* e instruções para que o profissional insira seus próprios textos e elabore autonomamente sua forma de atuar;
- d) Orientações dirigidas ao usuário do *software* sobre o processo de mediação;
- e) Informações gerais sobre uso do *software*.



No manual *Aprendendo Inglês com Sherlock* há prescrições de trabalho especificamente para docentes que atuam com o ensino do idioma mencionado.

A análise dos documentos citados apontou que a abordagem educacional que norteia o uso do *Sherlock* é a cognitivista, em particular aquela perspectiva sintonizada com as pedagogias centradas no lema aprender a aprender. Em síntese esta abordagem, segundo Coll (1994, p. 136), sugere que “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo”. Neste caso, mais relevante que o conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos é o método por eles utilizado para acessar as informações ou conhecimentos.

Cumprir notar, que o trabalho prescrito para o docente nos documentos do *Sherlock* apresenta como característica própria do cognitivismo a sugestão de o educador criar um desequilíbrio que motive o aluno a buscar o aprendizado individualmente ou em parceria com outros alunos.

A percepção de que a proposta de uso e mediação subjacentes ao *Sherlock* possui caráter cognitivista é corroborada pelas indicações apresentadas no manual do *Sherlock* (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2004a), que sugere que os professores devem atuar no sentido de garantir que os alunos resolvam os problemas por si mesmos, o que encontra-se em sintonia com a abordagem cognitivista de mediação que, de acordo com Mizukami (2003, p. 71) “ [...] não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda, por si.”

4. O USO DO SHERLOCK POR FORMADORES DE PSICÓLOGOS PARA O TRABALHO SOCIOEDUCACIONAL

Abaixo seguem as análises relacionadas à pergunta de pesquisa: Quais são as matrizes teórico-práticas mobilizadas pelos formadores de psicólogos no uso do *Sherlock*, durante o desenvolvimento do trabalho realizado em um programa de capacitação de profissionais de uma Ong determinada?

Vale mencionar que o curso analisado na pesquisa foi o *Formação de Profissionais para Ongs*. Trata-se de processo formativo voltado para a preparação de psicólogos para o trabalho socioeducacional. O curso é composto por três módulos, com aulas teóricas e um trabalho de campo, denominado *Projeto Prático de Educação*. A



carga horária total de atividades do curso é de 128 horas de aula e de outras 64 horas dedicadas ao desenvolvimento do Projeto. O aluno concluinte recebe um certificado em que são registradas 192 horas. O uso do software *Sherlock* ocorre em um módulo de 30 horas dedicado exclusivamente à capacitação dos profissionais para a atividade educacional focada no tema “comunicação e linguagem”.

As informações levantadas junto aos formadores de profissionais apontam para um uso do *Sherlock* referenciado em perspectivas educacionais bastante distintas da cognitivista, sugerida pelos criadores da ferramenta. Muito provavelmente isto ocorreu porque o *software* foi concebido não como um veículo de conteúdo, mas como uma ferramenta de conhecimentos aberta. Assim sendo, é possível que sejam adotadas abordagens educacionais alternativas à prescritas nos documentos que acompanham o *software*, mesmo sendo utilizada a base tecnológica do *software*.

O centro da distinção entre o que está prescrito nos documentos do *Sherlock* e o modo como ele é utilizado pelos formadores no caso analisado, encontra-se em três dimensões básicas: a) na forma como os formadores estruturam e estimulam as relações interativas em aula visando a elaboração de saberes; b) no redimensionamento do valor e o modo como é estruturada a mediação dos formadores; c) no modo como a linguagem é abordada no cotidiano do processo educativo. A perspectiva adotada pelos formadores, conforme veremos abaixo, aproxima-se dos pressupostos da abordagem sócio-histórica de educação, inspirada pelo pensador russo Lev Semenovich Vigotski.

No tocante às relações interativas em aula, a característica principal da atividade realizada pelos formadores é o **trabalho colaborativo**. Aparentemente, os formadores ampliaram o entendimento acerca de como os alunos (neste caso, os psicólogos em formação) se organizam para a construção da aprendizagem. Nos documentos do *Sherlock* sugere-se que os alunos atuem cooperativamente, processo educativo caracterizado pela mera soma de esforços individuais dos educandos com vistas à elaboração de saberes. Já os formadores adotaram uma perspectiva colaborativa, em que o resultado do processo de ensino e aprendizado é alcançado pelo esforço coletivo, em atividades em que há intensa ajuda mútua entre os alunos. O processo todo é mediado de forma constante pelo formador.

A distinção entre a prescrição do *software*, de caráter cognitivista, e o modo como os formadores atuam no que diz respeito às relações interativas na aula, em perspectiva sócio-histórica, fica evidenciada na principal atividade de complementação de trechos de textos disponível no *Sherlock*. A prescrição do *software* sugere que cada



aluno realize a leitura dos textos e preencha as lacunas, de modo a conferir um sentido pessoal ao texto. Após a realização individual da atividade, cada participante consulta seus colegas para verificar se há diferenças no modo de compreensão do texto. Os formadores do caso analisado adotaram uma perspectiva colaborativa diferente daquela sugerida para este trabalho. Foi criado pelos formadores um sistema único de preenchimento das lacunas, isto é, todos os participantes necessitam interagir e, principalmente, entrar em acordo para preencher as lacunas e conferir sentido ao texto disponível no *Sherlock*. Neste modo de atuação dos formadores, os alunos atuam em conjunto com seus parceiros de aula e, somente desta forma, torna-se possível preencher integralmente as lacunas do texto. O importante neste caso é notar que os alunos discutem, analisam e compartilham mutuamente e com o formador a construção textual e, por consequência, a própria linguagem escrita. O papel do docente na atividade é mediar a busca de referências que permitam articular o conteúdo e sentido do texto proposto pelo *software* com a história de vida dos participantes e com o contexto sociocultural, político, histórico e econômico no qual estão inseridos.

É a atividade coletiva e colaborativa, associada à constante busca de referências significativas entre o contexto mais amplo e os alunos, que aproxima o trabalho dos formadores em tela da visão sócio-histórica de educação. Outro aspecto relacionado a esta abordagem educacional e observada no trabalho dos formadores participantes da pesquisa, refere-se ao modo como é realizada a avaliação e estruturado o processo de aprendizagem de cada aluno e do grupo de modo geral. De acordo com Vigotski (2007), a qualidade do trabalho pedagógico está associada à sua capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. O autor russo afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas em vias de se completarem. Esse aspecto prospectivo permite ao educador atuar sobre processos de desenvolvimento, que embora presentes no aluno, necessitam da colaboração intensa de pares para se consolidarem e da mediação docente incidindo na chamada Zona de Desenvolvimento Próxima/ZDP.

No caso analisado observou-se que os formadores realizam um intenso processo de identificação prévia dos saberes que os alunos possuem e das aprendizagens que deverão construir. O objetivo dos formadores é garantir um processo de mediação pedagógica, com uso do *Sherlock*, que vá incidir sobre a ZDP de cada participante do processo educativo. Vale lembrar, que o caso



estudado era um programa de formação de psicólogos. Em função disso, o processo de identificação e análise do momento de desenvolvimento dos participantes apresentava como objetivo complementar levar os futuros profissionais a compreender como se dá o diagnóstico do estágio atual de conhecimento do aluno em relação a um determinado conjunto temático ou de conteúdos a serem estudados, de modo a ser possível traçar um plano de ensino capaz de contemplar os diferentes níveis de desenvolvimento dos aprendizes. Ao compreender o modo como este diagnóstico é realizado, espera-se que os futuros psicólogos adotem estratégias análogas em suas práticas no campo socioeducacional.

Observou-se também que a **linguagem** é trabalhada pelos formadores a partir do debate e análise dos **significados e sentidos** das palavras e dos textos estudados pelo conjunto de alunos. Este modo de tratar a questão da linguagem apresenta relação com a visão sócio-histórica de Vigotski. Para o autor: “o **significado** é apenas uma das zonas do **sentido**, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido” (VIGOTSKI, 2000, p. 181). De acordo com Leontiev (1993, p. 102) o que é estabelecido pelo social designa o *significado do signo lingüístico* e a interpretação de um signo realizada pelo sujeito histórico em seu contexto denomina-se *sentido*. O trabalho com a linguagem a partir do uso do *Sherlock* é explicitado de modo destacado, por exemplo, em atividades que utilizam textos em inglês. Nas entrevistas realizadas, os formadores do caso que pesquisamos indicaram que organizam seu planejamento e processo de mediação das aulas, em sintonia com Vigotski, para o sentido que as palavras assumem na atividade linguageira, ou seja, no contexto social, cultural e histórico específico do indivíduo que produz um texto, seja ele escrito ou falado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais cumpre retomar os problemas de pesquisa norteadores deste estudo: Qual a perspectiva de mediação pedagógica está subjacente aos textos de *prescrição do trabalho* que acompanham o software *Sherlock*? Quais são as matrizes teórico-práticas mobilizadas pelos formadores de psicólogos no uso do *Sherlock*, durante o desenvolvimento do trabalho efetivo realizado em um programa de capacitação de profissionais de uma Ong determinada?



Considerando os documentos de prescrição do trabalho que acompanham o *software* analisado, pode-se afirmar que os autores do *Sherlock* sugerem que os profissionais que forem utilizá-lo adotem uma perspectiva cognitivista de atuação, especificamente àquela relacionada às práticas próprias das pedagogias centradas no aprender a aprender. Nesta abordagem o aluno é estimulado constantemente a elaborar conhecimentos de forma autônoma e a mediação docente tem como foco estimular os alunos a desenvolver estratégias de pesquisa e busca ativa de informações.

No tocante ao trabalho realizado pelos formadores de psicólogos que participaram da pesquisa é possível indicar, a partir dos dados coletados, que as atividades de mediação com uso do *Sherlock*, caracterizam-se pela tentativa constante de conferir ao processo educativo um caráter social, histórico e culturalmente situados. As informações obtidas sugerem, ainda, que os formadores buscam de forma sistemática articular as atividades disponíveis no *software* com as referências de sentido e significado presentes nas relações sociais e nas condições objetivas de vida de cada aluno e de todo o grupo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2005.

CARRAHER, D. W. **Investigando Textos com Sherlock!**. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004. CD-ROM.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

DOWBOR, Ladislau. **O Mosaico Partido: A economia além das equações**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



_____. **Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

_____. **A Reprodução Social – Descentralização e Participação: Novas tendências.** São Paulo, 2001b. Disponível em: <http://dowbor.org>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, 1998.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** 18ª Edição. São Paulo: EPU, 2003.

SCATENA, A. (Org.). **InvestigandoTextos com Sherlock!: Manual do Usuário.** Software de David Carraher, São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO/SENAC-SP. **O que é o Sherlock.** São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://sherlock.sp.senac.br/index2.htm>>. Acesso em 10 de setembro de 2005.

_____. **InvestigandoTextos com Sherlock! Planejamento de uso.** São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004a.

_____. **InvestigandoTextos com Sherlock! Aprendendo inglês cm Sherlock!.** São Paulo: Editora SENAC-SP, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.



_____. **A Formação Social da Mente.** Trad. José Cipolla Netto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: 7ª Edição. Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia)



OBSERVAÇÃO DO ESTILO MEDIACIONAL DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helena de Ornellas Sivieri Pereira – UFTM-helena.sivieri@gmail.com

Bruna Gontijo Magalhães – UNIUBE-bruna_magonti@yahoo.com.br

Agência Financiadora CNPq

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil e a importância do profissional de educação infantil são, atualmente, assuntos que ganham destaque entre diversos estudiosos e dão origem à variadas produções literárias, tanto nacionais quanto internacionais.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) consideram a educação um fenômeno social complexo. Pois tanto a organização quanto o funcionamento da sociedade, são estabelecidos em uma situação educativa que é representada pelas manifestações das produções e das criações humanas, realizadas através das relações sociais.

Para Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1992), a educação está diretamente relacionada com o guiar e o orientar, pois o “desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo tempo, estão abertos a mudanças, a uma resignificação de seus elementos e a uma transformação de seus modos de ação” (1992, p.75).

A educação pode acontecer em ambientes específicos como a escola e em ambientes informais, como o contexto familiar. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) define dois conceitos fundamentais: educação e educação escolar.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.



Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

A educação escolarizada apresenta características definidas por sua estrutura, organização e função. No Brasil, é composta por dois níveis: a educação básica e a educação superior. Sendo a educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com Cerisara (1995), a educação infantil assume diferentes concepções educativas que orientam as práticas pedagógicas, caracterizando três tendências: a de compensar carências infantis; a de preparar a criança para o primeiro grau; e a de propor aprendizagem através do convívio social e do lúdico. A Lei N. 9.394 defende que:

Artigo 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30º. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Artigo 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Em decorrência da inserção cada vez mais precoce da criança no ambiente escolar, vem crescendo a preocupação no que se refere à formação do educador infantil, aos projetos, aos procedimentos e a qualidade dos serviços prestados pelas instituições que atendem crianças, especialmente, na faixa etária referente à educação infantil.

A creche tem sido cada vez mais reivindicada por um número crescente de famílias de diferentes camadas sociais. Daí a urgência em responder as questões



envolvidas no desenvolvimento de crianças e de como promovê-lo, para garantir um atendimento de qualidade (Oliveira et al, 1992, p. 23).

A figura da educadora infantil dentro das instituições de educação infantil, foi, ao longo do tempo, sendo configurada como uma substituta da mãe, cabendo a ela exercer funções similares a figura materna, como a de proteger e cuidar da criança. A “tia”, como é comumente chamada, é aquela que não é mãe, mas que trata as crianças com carinho, paciência, amor e bondade. (Arce, 2001).

Diante desta realidade apresentada torna-se necessário um olhar mais detido na formação de professores. Muitos têm sido os estudos e pesquisas desenvolvidos no país e no mundo sobre esse tema, mas ainda se percebe que a lacuna nesse setor é grande. Uma alternativa que se apresenta importante é o Programa de Intervenção Mediacional para um Educador mais Sensível. Consiste em uma adaptação ao contexto brasileiro do Programa “Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers” (MISC), e apresenta como propósito, contribuir para a melhoria da formação de educadores infantis e assim melhorar a qualidade dos serviços prestados nesse nível de escolarização.

O educador infantil, de acordo com tal proposta, é um mediador entre a criança e a aprendizagem. A mediação pedagógica, como apresenta Masetto (2000), é entendida pela atitude ou pelo comportamento do professor em se colocar como um facilitador, incentivador ou motivador do processo de aprendizagem, apresentando-se assim, como uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem.

De acordo com Michael Cole (1989 citado por Sarduy 2008, p.88), a mediação: ... nos es más que la interacción adecuada a la significación que ha hecho el sujeto del artefacto, en virtud de una significación compartida localmente [...]. Esto permite argumentar em primer lugar, que los “objetos” no están aislados, ellos se constituyen como tales em los contextos; y en segundo lugar, la aproximación a los artefactos, em este caso tecnológicos, está mediada por significaciones compartidas y locales construidas históricamente. El papel de la educación consiste em propiciar significaciones que permitan una relación intercultural positiva, o sea una apropiación dotada de sentido y significado, en la cual el sujeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece.



De acordo com o Programa MISC são considerados comportamentos básicos numa mediação de qualidade: a Focalização, a Expansão, a Afetividade/Mediação do Significado, a Recompensa e a Regulação do Comportamento.

Vectore (2003) descreve os comportamentos citados acima da seguinte maneira:

A *Focalização* indica a aproximação às crianças pela educadora e sua participação nas atividades desenvolvidas por aquelas. Ainda inclui todas as tentativas do mediador para certificar que as crianças focalizem a atenção ao que deve ser por elas percebido. Todo o comportamento da educadora que proporciona ampliar a compreensão da criança a respeito do que é apresentado refere-se à *Expansão*, ou seja, a educadora explora o conteúdo trabalhado com as crianças. A *Afetividade/Mediação do Significado* abrange toda a energia emocional utilizada pela educadora no momento da interação com a criança, proporcionando-a a compreensão de significado dos objetos, pessoas, relações e eventos ambientais. A *Recompensa* indica a expressão de satisfação da educadora diante do comportamento das crianças, explicando a estas os motivos pelos quais está satisfeita, facilitando assim, o sentimento de autocontrole, de capacidade e de sucesso. O auxílio da educadora para que a criança realize planejamento antes da ação, de forma que esta se sensibilize para a necessidade de regular seus atos com a finalidade de alcançar um objetivo, caracteriza a *Regulação do Comportamento*.

O MISC tem como propósito contribuir para a formação de um bom mediador.

Através da interação com o meio social e com o outro, o indivíduo internaliza o conteúdo mediado. Este processo é conhecido por formação de conceitos (Oliveira, 1992).

Coutinho e Moreira (2001) afirmam que o conceito é uma ação de pensamento generalizado que é expresso por uma palavra, não podendo assim, ser ensinado por treinamento, mas através da mediação.

O processo de formação de conceitos pode referir-se aos conceitos “espontâneos” ou “cotidianos”, ou seja, aqueles que são desenvolvidos ao longo da atividade prática da criança, em suas interações sociais imediatas. Estes são distinguidos dos “conceitos científicos”, que são adquiridos através do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, nos quais as crianças passam por processos de instrução escolar. Os dois desenvolvem-se em direções opostas, mas relacionam-se. Pois é necessário que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha obtido certo nível para que a criança aprenda um conceito científico correspondente (Oliveira, 1992).



Como apresenta Sarduy “...la mediación instrumental se plantea como una vía para lograr el desarrollo del potencial de aprendizaje” (2008, p. 89).

Oliveira (1997) apresenta que o desenvolvimento ocorre a partir de situações favoráveis ao aprendizado. Ou seja, o aprendizado potencializa o desenvolvimento de processos internos do desenvolvimento do indivíduo. É na relação com o meio social, a partir das necessidades que o indivíduo encontra para sobreviver, que este depara com situações propícias para aprender, e através de seu aprendizado desenvolve suas potencialidades.

Moura (1999) afirma que através da medição da linguagem e do uso de instrumentos pedagógicos, o educador aciona as potencialidades latentes dos sujeitos através de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi primeiramente defendido por Vygotsky e atualmente por seguidores de sua teoria como Baquero (1998). Consiste na diferença ou distância entre os níveis de desenvolvimento real e o os níveis de desenvolvimento potencial. O primeiro nível de desenvolvimento refere-se à solução independente de problemas, enquanto o segundo, a solução de problemas se dá a partir da orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiros capazes através da mediação. Cabe ao educador identificar essas capacidades e através da mediação estimular a zona de desenvolvimento proximal da criança. Nas palavras de Vygotsky (1999) “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p.113).

Pimenta (1997) ainda afirma que é através da mediação que os educadores transformam o processo de humanização:

A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência (p. 83-84).

A compreensão do funcionamento psicológico na concepção vygotskiana, baseia-se no conceito de mediação. Como já apresentado, “... em termos, genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa,



então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1997, p. 26). As relações entre os homens e entre estes e seu meio tornam-se mais complexas com a presença de elementos mediadores, e ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas exercem predomínio sobre as relações diretas. É através do uso de mediadores que o funcionamento psicológico se forma na cultura, e que o homem consegue dominar o meio ambiente e seu comportamento. São elementos mediadores: os instrumentos (inteligência prática) e os signos (inteligência simbólica) (Oliveira, 1997).

O instrumento é um objeto social que faz a mediação entre o homem e seu meio, ampliando as possibilidades do homem transformar seu meio. É um elemento externo ao indivíduo e que provoca mudanças no meio a partir do controle de processos da natureza. Os signos, por sua vez, também conhecidos como instrumentos psicológicos, são orientados para o próprio indivíduo, dirigindo-se para o controle das próprias ações psicológicas (Oliveira, 1997).

Através desta relação o homem se apropria das formas culturais desenvolvendo características exclusivas do comportamento humano, as funções psicológicas superiores.

o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (Rego, 1995, p. 62).

Estas funções só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado, e permitem o controle do próprio comportamento, são exemplos: a memória, a percepção, a atenção.

As funções psicológicas superiores se constroem primeiro no nível social (interpessoal) e depois são incorporadas no nível individual (intrapsíquico) através do processo de conversão ou internalização. Nesse sentido, Aguiar (2001, p.103) afirma que “a constituição do sujeito é vista, pois, como resultado de um processo de “conversão” do social no individual”. Todos os comportamentos que são individuais surgem a partir de formas de vida coletiva (social). A internalização é assim, o processo



de reconstrução interna das funções psicológicas que surgem da ação entre sujeitos e entre estes e seu meio.

Um educador pode ser um bom ou um mau mediador. Tendo um bom mediador, todo ser humano é capaz de se modificar e de aprender, devido à capacidade de plasticidade do cérebro, apresentada por Vygotsky (1999), que permite o desenvolvimento humano ao longo do desenvolvimento da espécie, sem que para isso precise se transformar.

Neste trabalho, procurou-se averiguar o perfil mediacional de educadores infantis em contextos de interações com as crianças, em momentos de atividades lúdicas. Para realizar as observações dos momentos de ludicidade e a aplicação da Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis, foi selecionado um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da cidade de Uberaba-MG.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Conhecer o perfil mediacional de educadores de educação infantil, a partir das observações de interações entre estes e as crianças em atividades lúdicas, de forma a capacitar os educadores de educação infantil na utilização de recursos lúdicos, disponibilizando para o educador um eficiente recurso de mediação, nas suas interações com a criança.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Conhecer as temáticas suscitadas pelas crianças em suas interações lúdicas; conhecer o perfil mediacional dos professores e profissionais de educação infantil, através da utilização da escala de Avaliação de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis e operacionalizar uma intervenção na formação de professores da educação infantil, utilizando-se os referenciais do Programa de Intervenção Mediacional para um Educador mais Sensível (MISC) e as condições de ludicidade da instituição, de preferência através de um curso de extensão.

METODOLOGIA

Foram sujeitos, 23 educadoras infantis de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de Uberaba-MG.



O instrumento utilizado foi a Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis, de autoria de C. Vectore, C. V. Alvarenga e S. Gomide Jr. Possui 23 itens que avaliam os seguintes comportamentos mediacionais: Recompensa, Regulação do Comportamento, Focalização, Mediação do Significado e Expansão.

Escolhida a instituição, foi realizado o contato para a apresentação do projeto e aceitação do mesmo por parte da instituição. Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento autorizando a realização de vídeo-gravações. Durante dois meses, realizou-se, em cada sala, cerca de três vídeo-gravações com o tempo aproximado de 20 minutos cada. Ao término das vídeo-gravações, estas foram transcritas e o material foi analisado utilizando-se a Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis. Com todas as escalas preenchidas, o passo seguinte consistiu na interpretação e estudo dos dados alcançados. Inicialmente construiu-se uma tabela, na qual foram dispostos os 23 itens da escala separados de acordo com o comportamento mediacional que cada item avaliava. A saber:

Quadro 1: Itens referentes a cada comportamento mediacional

Comportamento Mediacional	Itens referentes ao comportamento
Recompensa	1,8,11,12,13,15,23,26,28,31,33,35
Regulação do Comportamento	2, 4, 14, 16, 20, 25, 29, 30, 32, 37
Focalização	3, 7, 10, 17, 34
Mediação do Significado	21, 22, 27
Expansão	6, 9, 18, 24, 36

Na tabela referida acima, também foram dispostos os 23 sujeitos participantes e o ponto referente à frequência que cada educadora desempenhou cada um dos itens da tabela. Os comportamentos de mediação são avaliados em ponto 1 (nunca ocorrem), ponto 2 (poucas vezes), ponto 3 (muitas vezes) e ponto 4 (sempre ocorrem).

Na sequência, para a análise estatística, procurou-se a porcentagem da frequência de cada um destes pontos em cada um dos 5 comportamentos avaliados. O primeiro passo consistiu em saber quantos pontos ocorreram no total em cada comportamento, para isso, multiplicou-se a quantidade de sujeitos pela quantidade de itens correspondente a cada comportamento. O segundo passo resultou em encontrar em



cada comportamento, quantas vezes ocorreram cada um dos pontos. Na continuação, com a quantidade total de pontos em cada comportamento e a quantidade que ocorreu cada uma dos 4 pontos em cada um dos comportamentos, realizou-se a conversão destas quantidades em porcentagens, através da Regra de Três Simples. Esta regra consiste em encontrar um valor a partir de outros 3, os valores são divididos em pares relacionados cujos valores têm a mesma grandeza e unidade.

Sendo assim, o valor total de pontos ocorrido no comportamento, seria equivalente a 100%. A quantidade de vezes que ocorreu determinado ponto (realiza-se a conversão de um ponto por vez), equivaleria ao valor a ser encontrado, no caso X. Fez-se o mesmo procedimento em todos os comportamentos e com cada uma dos pontos correspondente a cada comportamento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterização dos sujeitos

Dos 23 sujeitos participantes da pesquisa, todos foram do sexo feminino. Quanto ao estado civil, 48% dos sujeitos são solteiros, 39% casados e 13% têm outros tipos de relacionamentos.

A idade média dos sujeitos participantes da pesquisa foi 40,91, sendo a idade mínima 26 anos e a idade máxima 57 anos. No intervalo 34-38 a frequência foi superior às demais (30,4%), sendo as idades 35 e 36 as mais frequentes.

Quanto ao tempo na função, observou-se que

34,8% dos sujeitos participantes trabalham na educação infantil no intervalo de tempo de 15-19 anos. Do total, 13% trabalham há mais de 20 anos enquanto uma minoria (4,4%) atua nesta área há menos de 4 anos.

Em relação à formação dos sujeitos, encontra-se que a maioria (56,5%) apresenta formação referente ao superior completo. Apenas 8,7% possuem uma especialização completa enquanto que 4,4% ainda estão cursando esta modalidade.

Confirmando dados da literatura, como o apresentado tanto por Arce (2001) quanto por Fontana (2000), a função de educador infantil tem sido ocupada por uma maioria de mulheres. Esta profissão tem sido considerada eminentemente feminina e se configura a partir da ideia de que a mulher ao ocupar tal função, é uma substituta da mãe no que se refere aos cuidados com as crianças entre zero e seis anos de idade.

Fontana (2000) apresenta que:



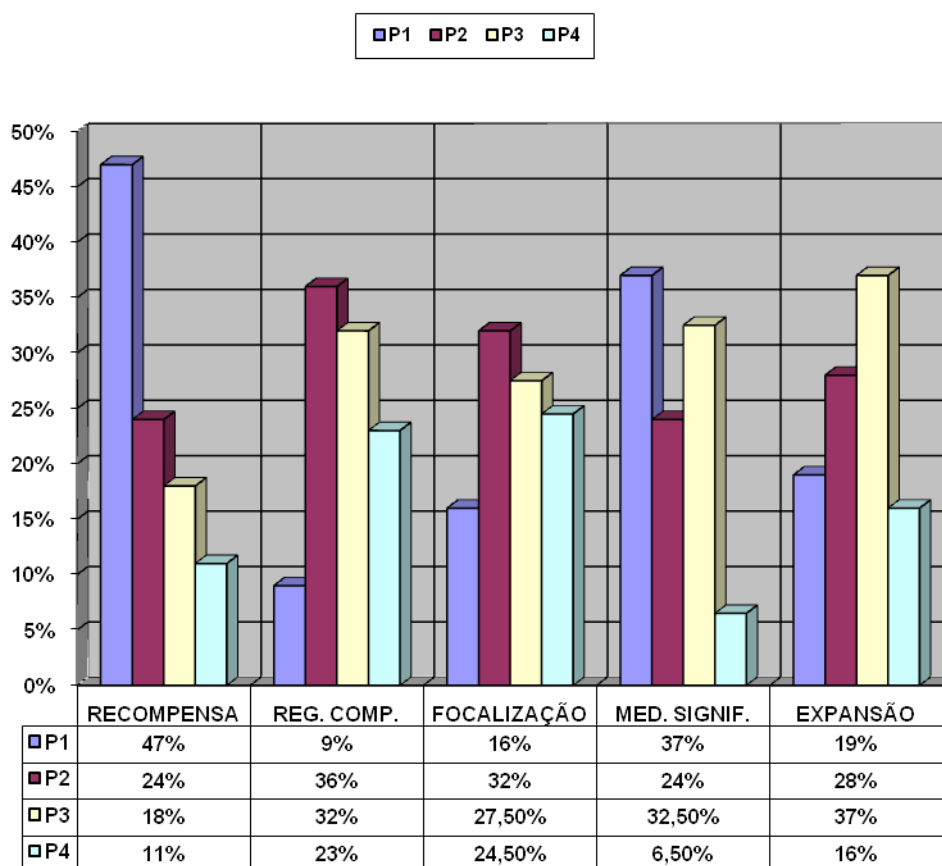
A escolha do magistério, além de marcadamente influenciada pela mãe, está associada a concepções sobre a profissão definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão, que repercutem numa prática docente impregnada da ideia de que “para ser professora basta ‘gostar de crianças’ (coisa tão ‘natural’ à mulher) e dominar algumas habilidades técnicas adquiridas nos anos de experiência” (p.33).

Esta concepção de educador infantil ser uma função ocupada em sua grande maioria por mulheres e não exigir para tal uma especialização adequada, pode exercer influência quanto ao tipo de relação predominante no contexto de educação infantil.

Resultados da Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis

A frequência em que ocorreu cada um dos pontos (de 1 a 4) em cada comportamento mediacional foi a seguinte:

Gráfico 1 – Frequência de cada ponto em cada comportamento mediacional



Discutindo esses dados, pode-se perceber que a Recompensa e a Mediação do Significado, são comportamentos que se apresentam fracos entre as educadoras. Enquanto que a Regulação do Comportamento, a Focalização e a Expansão são os mediadores que apareceram com maior frequência, todavia necessitam de intervenção.

Dentre os comportamentos mediacionais avaliados pela escala, a Recompensa e a Mediação do Significado, tiveram suas maiores porcentagens no ponto 1, apresentando respectivamente as porcentagens 47% e 37%. Como o ponto 1 se refere aos comportamentos que nunca ocorrem, podem assim, ser caracterizados como comportamentos mediacionais frágeis, em decorrência de estarem acontecendo em menor proporção entre todos os comportamentos avaliados.

É provável que, com base nos resultados e nos levantamentos bibliográficos, a baixa frequência que estes comportamentos mediacionais têm ocorrido, esteja relacionada à situação de estresse vivenciada pelos sujeitos da amostra.



O estresse tem sido cada vez mais presente na vida urbana contemporânea. Reinhold (2001) afirma que a atividade ocupacional do educador é propícia à fatores estressantes. Confirmando dados apresentados, a mesma autora ainda afirma que no caso de professores primários, as repercussões das reações do estresse ocupacional podem ser mais graves, pois este profissional lida com crianças em um período que estas são extremamente suscetíveis as influências de seu meio. O professor ou educador infantil exerce ainda uma grande importância social, uma vez que participa do desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

Entre a amostra, encontrou-se características que podem relacionar-se aos fatores que possibilitam as reações de estresse, como: o contexto e os problemas domésticos que podem ser responsabilidades de alguns dos sujeitos; a diferença de idade entre estes, que pode caracterizar presença de valores e de crenças diversificados, bem como dificuldade de relacionamento; o tempo de atuação na função de educador e as experiências já vivenciadas; as dificuldades em exercer tal função.

Neste sentido, Reinhold (2001) afirma que os estressores podem ser domésticos (dificuldades com filhos, doenças), sociais (mudanças de valores) e ocupacionais. Estes podendo ser psicológicos (mau relacionamento com colegas), físicos (ruídos excessivos em sala de aula) ou a combinação de ambos (corrigir ou elaborar muitas atividades).

Alguns dados assistemáticos, colhidos em conversas e observações informais com as educadoras, apresentam que há a possibilidade de existir entre as educadoras, dificuldades de relacionamentos, contribuindo para reações estressantes e influenciando consequentemente na relação mediadora educadora-criança. Outro ponto a ser discutido é a possibilidade de resistência de alguma educadora em participar da pesquisa e se justifica com a aceitação ou não da companheira de sala.

Entre as conseqüências do estresse, segundo França e Rodrigues (1999), está o comprometimento na relação do sujeito com estresse e as outras pessoas. Neste sentido, a situação de estresse vivenciada pelos sujeitos, pode influenciar negativamente nas relações entre as educadoras e as crianças, principalmente nos comportamentos que envolvem energia emocional e satisfação por parte das educadoras, como a Mediação do Significado e a Recompensa, que são mediadores que obtiveram baixa freqüência.

A baixa freqüência destes comportamentos, podem se dar em virtude das manifestações de estresse, assim como apresenta Reinhold (2001), podem ser de ordem



psicológica (insatisfação com o trabalho, ansiedade, depressão), fisiológica (dores de cabeça) e comportamental (insônia).

A situação de estresse pode também estar relacionada ao despreparo em assumir a função de educador infantil. Como também pode estar relacionada a jornadas duplas de trabalhos, alguns dos sujeitos trabalham na instituição em dois períodos, enquanto que outros sujeitos, trabalham um período na instituição e outro período em outra instituição.

Todos esses resultados são ainda confirmados por outros dados assistemáticos. Uma educadora enfatizou a necessidade que sente em ter na instituição uma pessoa para poder ouvir e poder ajudar com as dificuldades que todas enfrentam no dia-a-dia. Ou seja, demonstram a necessidade de um momento para trabalhar questões pessoais que consideram exercer influência em questões profissionais.

Quanto a Regulação do Comportamento, esta mediação apresentou 36% de frequência no ponto 2 e 32% no ponto 3. O ponto 2 corresponde a comportamentos que ocorrem poucas vezes, enquanto que o ponto 3 indica comportamentos que ocorrem muitas vezes. Este resultado não mostra diferença significativa entre os dois, mostrando que alguns educadores utilizam-se dessa mediação muitas vezes e outras a utilizam em poucas situações. O ponto 4 (comportamento que sempre acontece) apresentou a frequência 23% e o ponto 1 (comportamento que nunca acontece), 9%. Acredita-se que através de uma intervenção é provável que o comportamento ocorra em maior número.

A Focalização também teve suas maiores porcentagens nos pontos 2 e 3, respectivamente 32% e 27,5%. Porém se mostrou com a mesma porcentagem nos pontos 3 e 4 (24,5%). Desta forma, uma vez que o ponto 1 teve uma porcentagem considerada inferior em relação as demais, também é um comportamento com grande possibilidade de acontecer com maior frequência frente a realização de uma interferência.

Assim como os dois mediadores acima, a Expansão também alcançou suas maiores porcentagens nos pontos 2 (28%) e 3 (37%). No entanto, neste comportamento, o ponto 1 (19%) e o ponto 2 (16%) se mostraram próximos, sendo assim, é preciso uma atenção maior nesta mediação, para que esta não deixe de ocorrer entre as educadoras.

A Regulação do Comportamento, a Focalização e a Expansão, tiveram suas maiores porcentagens nos pontos 2 e 3, que equivalem a comportamentos que ocorrem poucas vezes (ponto 2) e muitas vezes (ponto 3). Sendo assim, são mediadores analisados como intermediários, ou seja, são comportamentos presentes, porém que



precisam de uma intervenção para que possam ser reforçados na relação educadora-criança.

Estes resultados confirmam dados da literatura, assim como apresentado por Oliveira et al (1992), de que muitos educadores de creche ocupam-se apenas dos cuidados com as crianças, como à hora do lanche, do sono, se a criança precisa tomar banho ou ter sua fralda trocada, se estão seguras e bem cuidadas. Neste contexto, a criança brinca ou realiza sua atividade sob a observação do educador, mas este apenas pajeia as crianças, ou seja, “observa se não se machucam, participando pouco das brincadeiras criadas pelas crianças” (p. 15). Neste sentido, o educador não aproveita de todas as situações lúdicas vivenciadas pelas crianças, para reforçar conceitos já aprendidos e mediar novos, acionar potencialidades, contribuir para o desenvolvimento do pensamento e linguagem, entre outros. O educador não cria situações favoráveis à aprendizagem e conseqüentemente ao desenvolvimento, permitindo que em muitas situações, as crianças atuem sozinhas durante a atividade lúdica.

Em uma situação, algumas educadoras aproveitaram os momentos que as crianças brincavam, para confeccionarem as lembrancinhas que seriam dadas para as mães na festa do “Dia das Mães”, não aproveitaram das potencialidades das crianças para que estas confeccionassem tais lembrancinhas, e enquanto as crianças brincavam, as educadoras apenas pajeavam estas, observavam se estavam seguras, se não brigavam, chamavam-lhes a atenção e levavam-nas ao banheiro.

A distribuição de educadoras por sala, se mostrou um problema para algumas. Entre elas, uma educadora que trabalha sozinha em sua turma. Quando alguma criança necessita de algum cuidado, como ir ao banheiro para trocar de roupas, é preciso chamar alguma educadora de outra sala para auxiliar. Uma das educadoras, ao assinar o termo de consentimento, encontrava-se sozinha com a turma que é responsável, pois a outra educadora que lhe acompanha estava em horário de almoço. A mesma chamava constantemente a atenção das crianças, para que ficassem quietas, e em certos momentos, queixou-se não suportar mais o trabalho.

Estes dados reforçam a ideia de que as educadoras ocupam-se mais dos cuidados físicos com as crianças, e uma vez que são muitas crianças para poucas educadoras, manter uma interação educadora-criança por meio de comportamentos mediacionais, torna-se, em alguns momentos, difícil.

Oliveira et al (1992) ainda discutem sobre a quantidade de aluno por educador em cada grupo de crianças. Quanto menor a idade da criança, mais cuidados demandam



e sucessivamente uma maior quantidade de educadores no grupo, enquanto que grupos de crianças mais velhas, que já possuem mais autonomia, não necessitam de tanto cuidados.

Pode-se ainda, questionar que tais comportamentos necessitam de intervenção, em virtude de algumas educadoras trabalharem em jornadas duplas na instituição e por cuidarem de muitas crianças. A mesma autora afirma que o excesso de tarefas quanto aos cuidados físicos e limpeza do ambiente, desempenhados pelas educadoras, impende que estas efetivem um trabalho educativo junto às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou conhecer o perfil mediacional de educadores de educação infantil, a partir das observações de interações entre estes e as crianças em atividades lúdicas. A meta final desse trabalho é capacitar os educadores de educação infantil na utilização de recursos lúdicos, disponibilizando para o educador um eficiente recurso de mediação, nas suas interações com a criança. Essa meta está prevista de ser atingida na segunda etapa desse trabalho que iniciou em março 2011.

Para o alcance dos objetivos optou-se pela metodologia qualitativa através de vídeo-gravações das interações crianças-educadores. Essa metodologia se mostrou adequada para o alcance dos objetivos, pois foi possível, através dela, observar como se dá a interação e mediação dessas educadoras com suas crianças. Algum constrangimento com as filmagens foi notado no início, mas logo as educadoras se acostumaram e se sentiram a vontade para o desenvolvimento de suas atividades.

Outras dificuldades percebidas no decorrer do trabalho se referiram a encontrar uma instituição disposta a se envolver no trabalho; a conciliação de tempo das pesquisadoras/instituição/educadoras e a resistência de algumas educadoras. Mas de forma geral, com pequenos atrasos, o trabalho se desenvolveu harmoniosamente.

Algumas reflexões se fazem necessárias a partir das discussões realizadas, principalmente no que se refere à formação de educadores infantis, uma vez que a criança ingressa cada vez mais cedo no contexto escolar e neste fica grande parte de seu tempo.

A educação enquanto processo de socialização e de desenvolvimento psíquico, e o educador enquanto agente da educação, devem contribuir para que criança se socialize utilizando de recursos provenientes de seu contexto, valorizando as atividades lúdicas e a interação adulto-criança.



É preciso repensar a prática educacional e os objetivos que se pretende através desta. Para uma educação de qualidade é preciso que os profissionais que trabalham com crianças estejam qualificados e capacitados, sejam valorizados e tenham oportunidades de se aprimorarem e se capacitarem. A atividade de educar carrega consigo a responsabilidade de construir futuros cidadãos críticos, responsáveis e atuantes no contexto social.

Nesta perspectiva este trabalho está desenvolvendo, atualmente,, um programa de intervenção baseado no programa MISC descrito acima, através de um curso de extensão a ser oferecido a todas as educadoras que participaram do estudo. Espera-se com essa proposta atender às necessidades observadas nesse primeiro momento e discutir com as educadoras suas ânsias e possibilidades de ação. É importante que as educadoras sejam levadas a refletir sobre os resultados encontrados a partir da aplicação da escala e quais são as possibilidades de mudanças que percebem em sua prática profissional.

Espera-se que esse mesmo trabalho possa ser desenvolvido em outras instituições educacionais para uma reflexão sobre que educação se espera neste momento e para o futuro em nosso país.

REFERÊNCIAS

Aguiar, W. M. J. (2001). Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado, (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. (pp. 95-110). São Paulo: Cortez.

Arce, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113, 167-184.

Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cerisara, A. B. A (1995). Pré-Escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico- cultural. *Cadernos CEDES* n. 35, Recuperado em 30 de novembro, 2009, de



<http://www.unemat.br/pesquisa/coeduc/downloads/a_pre_escola_e_as_implicacoes_pedagogicas_do_modelo_historico_cultural.pdf.

Coutinho, M. T. C.; Moreira, M. (2001) *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação*. Belo Horizonte: Lê.

Fontana, R. A. C. (2000). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

França, A. C. L.; Rodrigues, A. L. (1999). *Stress e trabalho: Uma abordagem psicossomática*. (2a.ed). São Paulo: Atlas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Recuperado em 30 de novembro,

2009 de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9394_96.htm.

Marinho-Araújo, M. C.; Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Moura, T. M. de M. (1999). (org). O papel do professor e da mediação dos instrumentos no processo de alfabetização. In: T. M. de M. Moura. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. (pp. 180-188). Maceió: EDUFAL.

Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. (pp. 23-24) In Y. de la Taille.; M. K. Oliveira, M. K. & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (12a ed.). São Paulo: Summus.



Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Oliveira, Z. M.; Mello, A. M.; Vitória, T. & Ferreira, M. C. R. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. (3a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Pimenta, S. G. (org) (1997) *Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente*. In S. G. Pimenta. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* (83-122) (3a ed.). São Paulo: Cortez.

Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Reinhold, H.H. (2001). Stress ocupacional do professor. In: M. Lipp. *Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco*. (169-194). (2a ed.) Campinas, SP: Papirus.

Sarduy, A. F. L. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. (pp.87-96). *Summa Psicológica UST*. vol. 5, n. 2. ISSN 0718-0446.

Vectore, C. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. (2003). (pp. 105-131). *Psicol. USP*. vol.14, n.3. ISSN 0103-6564. Recuperado em 30 de novembro, 2009 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642003000300010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 30 nov. 2009



Vectore, C.; Alvarenga, V. C. & Gomide Jr., S. Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. (2006). (pp. 53-68). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1).

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (1999). (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.



ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA

Eduardo Borba Gilioli – UEM

eduardoborbagilioli@hotmail.com

Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

galuch@brturbo.com.br

Marta Sueli de Faria Sforini – UEM

martasforini@uol.com.br

RESUMO

A função da Educação Física no contexto escolar tem se constituído em objeto de muitas reflexões e, nesse contexto, a forma de organização de suas aulas. Este trabalho tem como objetivo analisar uma situação de ensino de educação física divulgada pela Revista Nova Escola, tendo como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com vistas à reflexão sobre a organização do ensino desta disciplina. A partir do princípio de que a evolução biológica do ser humano cessa antes de iniciar seu desenvolvimento histórico e que a formação da consciência humana ocorre num processo de apropriação dos instrumentos culturais produzidos socialmente, entende-se que o ensino da Educação Física na escola deve ser organizado de modo a proporcionar mudanças na qualidade do pensamento dos educandos e não somente adaptações fisiológicas para a melhoria do nível de aptidão física. Com base nesses pressupostos, investigam-se os limites e possibilidades do ensino proposto no exemplo publicado pela Revista Nova Escola, para a aprendizagem conceitual como processo de internalização de conceitos científicos relacionados à cultura corporal que se constituem em mediadores culturais entre o sujeito e a realidade. A relevância deste estudo ampara-se no fato de que esta Revista divulga práticas consideradas bem-sucedidas e, portanto, dignas de serem reproduzidas pelos educadores. Os resultados mostram indícios de que a escolha e a forma como os conteúdos foram organizados, os objetivos traçados, as ações realizadas pelos alunos e a avaliação feita pelo professor se pautam em atitudes e comportamentos que se mantêm num nível de pensamento empírico, imediato e



perceptível o que pode não favorecer níveis mais complexos de abstração e generalização.

Palavras-chave: organização do ensino; desenvolvimento psíquico; educação física.

ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION AND FORMATION OF THOUGHT: ANALYSIS OF A PRACTICE

ABSTRACT

The role of Physical Education in the educational context has been the object of several considerations and in that context also the form of organization of their classes. This article aims to analyze a situation of Physical Education teaching, published by *Nova Escola* Magazine, having as reference the assumptions of the Historical-Cultural Theory, seeking the reflection about the organization of teaching of this discipline. From the principle that the biological evolution of the human being ceases before starting its historical development and that the formation of human consciousness occurs in a process of the cultural instruments appropriation, socially produced, it is understood that the Physical Education teaching in the school should be organized in a way to provide changes in the quality of thought of the students, and not only physiological adaptations to improve the physical fitness level. Based on these assumptions, we investigate the limits and the possibilities of the teaching proposed in the example published by *Nova Escola* magazine, for conceptual learning as the internalization process of scientific concepts related to corporal culture that constitute cultural mediators between the subject and reality. The relevance of this study lies in the fact that the referred magazine divulges practices regarded as successful and therefore worthy of reproduction by educators. The results show indications that the way the content was selected and organized, the planned aims, the actions accomplished by the students and the evaluation made by the teacher are guided by attitudes and behaviors that remain in an empirical thinking level, which is immediate and perceptible, what might not foment more complex levels of abstraction and generalization.

Keywords: organization of teaching, psychical development, physical education.

INTRODUÇÃO

A gênese da escola moderna, laica, pública e gratuita ocorreu por necessidades de formação do novo homem que transitava das forças produtivas feudais para a produção do capital, das relações políticas medievais de forte cunho religioso para a constituição da sociedade civil atrelada à capacidade racional humana.

Com a sociedade capitalista, os representantes da burguesia passaram de subordinados a representantes majoritários da nova ordem que se instaurava. Nessa forma de organização social, em que a diferença de classe deixa de ser transmitida por herança familiar, cada indivíduo passa a ser “livre” da sujeição da base fundiária feudal.

Analisando-se o processo de inclusão da Educação Física³³⁷ nos currículos escolares, percebe-se uma forte relação entre os objetivos desta disciplina e o contexto social mais amplo, onde uma forma de organização da materialidade humana se dissolve para dar lugar a novas relações de produção. A educação do corpo tinha como objetivo o fortalecimento do indivíduo, racional e adaptado à livre venda da força de trabalho. O fortalecimento do corpo visava muito mais a disciplinarização das forças físicas pela moral burguesa do que melhorar as capacidades fisiológicas dos cidadãos, ainda que o aprimoramento orgânico fosse reconhecidamente importante para o processo produtivo (SOARES, 2007; HEROLD JR. e LEONEL, 2010).

O processo revolucionário descrito e a inserção da Educação Física como componente da educação formal ocorreram originariamente na Europa, especialmente na França de fins do século XIX. No entanto: “A análise histórica mostra que a distância entre as ideias dos defensores da Educação Física no Brasil e na Europa não era grande” (HEROLD JR. e LEONEL, 2010, p. 65). Respeitadas as devidas especificidades no que se refere ao processo de escolarização da Educação Física na Europa e no Brasil, percebe-se que a lógica mundial capitalista gestada no processo de venda e compra da força de trabalho, impõe princípios gerais que integram diversos contextos particulares.

³³⁷ O termo “Educação Física” se refere ao componente curricular da Educação Básica.



No Brasil, as relações de produção apoiadas no trabalho escravo foram substituídas pelo trabalho assalariado. Esse processo se iniciou por volta de 1850 com a proibição do tráfico de escravos (SOARES, 2007, p.78-79). Por conseguinte, a Educação Física tinha como função adestrar as forças do antigo escravo e dos imigrantes europeus para criar e fortalecer um espírito de nacionalismo e adaptação às relações de produção emergentes. Assim, à semelhança do que ocorreu na Europa, os princípios morais internalizados pela educação corporal do trabalhador foram os objetivos precípuos da Educação Física. Herold Jr. e Leonel (2010) explicitam que a Educação e a Educação Física, no Brasil, nos primórdios do processo de escolarização pública não tinham, como muitos afirmam, a função principal de formação de mão-de-obra, até porque “o trabalho produtivo prescindia de processos formativos específicos” (p. 81).

Enfim, historicamente, a educação formal e a Educação Física foram instituídas pela sociabilidade imposta pelo capitalismo. Uma vez que essa ordem social se assenta sob a divisão das pessoas em distintas e antagônicas classes e a classe que detém o poder econômico e político influencia sobremaneira a organização da escolarização formal, conclui-se que os objetivos de formação esperados pela escola são contraditórios entre as diferentes classes. Ou seja, há uma constante tensão entre a necessidade histórica de apropriação cultural, material e espiritual pelos trabalhadores e a necessidade de manutenção do capitalismo mundial por meio do suprimento da força de trabalho exigida e estabilização das crises inerentes a esse modo de produção. Todavia, a necessidade histórica não corresponde à necessidade empírica, isto se deve pelo fato de a ideologia imposta pelos grupos dominantes ser incorporada pelos subordinados como se fossem necessidades reais suas.

A formação e a atividade humana se realizam de forma contraditória, num processo denominado por Mello (2009, p. 52-62) de “desenvolvimento contraditório do ser social”. A autora demonstra que na produção de instrumentos materiais ocorre um distanciamento necessário entre sujeito e objeto que possibilita a abstração e o desenvolvimento da consciência humana. Dessa maneira, as relações estabelecidas na escola não são somente artifícios da conspiração burguesa para a manutenção do *status quo*, mas uma tensa e complexa relação entre interesses e necessidades de homens e mulheres de um determinado período histórico.

Em meados da década de 80 do século XX, Saviani (1995) explicitara que para além do imobilismo pedagógico oriundo das concepções crítico-reprodutivistas



e superando a visão redentora das teorias não-críticas, deve-se compreender a real possibilidade de a escola influenciar a transformação social por meio da transmissão do conhecimento elaborado pela humanidade.

Sem se desconsiderar os limites impostos para a escola pelas condições históricas, concretas e dinâmicas, se inserem as contribuições da Teoria Histórico-cultural e sua premissa maior de que a apropriação da cultura produzida coletiva e historicamente possibilita aos seres humanos a ascensão a níveis mais complexos de pensamento.

Para a Teoria Histórico-cultural, a apropriação dos conceitos científicos, compreendidos como os mediadores culturais entre o sujeito e a realidade, é condição para o desenvolvimento humano. Ou seja, o desenvolvimento é consequência da internalização do conhecimento sistematizado, assim resulta imprescindível a função da educação formal e a figura do professor como organizador do ensino que poderá modificar a forma do pensamento dos alunos.

Tal como as demais disciplinas do currículo escolar a Educação Física tem a possibilidade de:

[...] contribuir para o desenvolvimento cultural dos sujeitos, seria, num aspecto mais amplo, os significados atrelados às atividades da cultura corporal e, num aspecto mais específico, os conceitos nucleares ou essenciais presentes em cada atividade ou manifestação corporal. Tais conceitos carregam em si determinadas capacidades ou condutas, determinadas formas culturais do homem estar e se relacionar com o mundo e consigo mesmo (NASCIMENTO, 2010, p. 23).

Uma vez que a disciplina de Educação Física possui um arcabouço de conhecimentos passíveis e indispensáveis de serem apropriados pelos alunos como condição de conscientização das diversas manifestações da cultura corporal, importa refletir sobre a forma de organização de suas aulas, levando em consideração o ensino de conceitos.

Vygotsky (2005, p. 38) chama a atenção para o fato de que nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, mas sim aquela que se antecipa ao desenvolvimento, assim sendo, bom ensino é aquele que possibilita a aquisição dos conceitos científicos que agem como uma espécie de “propedêutica do



desenvolvimento”, abrindo caminho para o desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

Galuch (2004) afirma que existem diferentes recursos e procedimentos para se investigar como os conteúdos escolares das diversas disciplinas são organizados com vistas ao seu potencial formativo. Temos como exemplos os documentos oficiais, os registros de avaliações dos alunos e seus cadernos, a observação, filmagem e gravação de áudio da prática docente, entrevista com alunos e professores, análise do Livro Didático Público, entre outros.

O objetivo do presente trabalho é analisar uma situação de ensino da Educação Física divulgada na Revista *Nova Escola* e inferir sobre a possibilidade de desenvolvimento psíquico dos alunos, atribuída à forma como as aulas foram organizadas. A justificativa de tal escolha se deve ao fato de a *Nova Escola* se constituir como um veículo de divulgação de práticas que se apresentam ao coletivo dos professores brasileiros como exemplos merecedores de serem reproduzidos.

Apresentam-se como questões mobilizadoras: Em que medida a organização da situação de ensino da Educação Física apresentada pela Revista *Nova Escola* possibilita uma aprendizagem que promova o desenvolvimento psíquico dos alunos? É realizada a relação entre conceitos espontâneos e científicos? Os conceitos são tratados de forma sistemática? As atividades propostas possibilitam a internalização de conceitos relacionados à cultura corporal para a formação do pensamento teórico?

REVISTA NOVA ESCOLA: RECEITUÁRIO PEDAGÓGICO

A Revista *Nova Escola* é auto-intitulada como:

[...] a maior revista de Educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos apoiada pelo Grupo Abril. A revista NOVA ESCOLA é vendida a preço de custo. Você só paga o papel, a impressão e a distribuição porque a Fundação Victor Civita, criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro (NOVA ESCOLA, 2008, p. 06).



Segundo Evangelista (2008, p. 44-46), a Revista *Nova Escola* é o maior periódico dirigido a um segmento ocupacional específico. Sua elevada tiragem³³⁸ se deve, de um lado, à grande quantidade de trabalhadores do magistério, e, por outro lado, devido às estratégias de promoção adotadas. Sforzi (s/d, p. 01) afirma que a Revista *Nova Escola* cumpre um importante papel de formadora de opinião dos professores da Educação Básica.

A elevada tiragem da Revista, a maciça distribuição para as escolas de norte a sul do Brasil, o conteúdo de suas matérias, as condições objetivas de trabalho dos professores fazem com que *Nova Escola* seja uma das principais referências de planos de aulas e práticas bem-sucedidas que devem ser tomadas como exemplo nas escolas.

Muito mais do que um instrumento de apoio didático, *Nova Escola* contribui para a formação dos professores, uma vez que suas práticas educacionais premiadas expressam determinada concepção de homem, mundo e sociedade, por consequência, a forma como os conteúdos são escolhidos, as atividades encaminhadas, os objetivos levantados e a avaliação realizada, revelam pressupostos teóricos que, muitas vezes, são incompreendidos pelos docentes que os adotam.

Pelo alcance e pelo caráter prescritivo das matérias da Revista e pela pequena quantidade de materiais didáticos de Educação Física optou-se por analisar uma situação de ensino de Educação Física contida em uma edição de *Nova Escola*.

MUITO MAIS QUE FUTEBOL

Muito mais que futebol é o título da matéria produzida por Débora Didonê, sobre uma experiência de ensino de Educação Física, divulgada na Revista *Nova Escola*, ano XXIII, nº 211 de abril de 2008, p. 84-87, na seção denominada de “sala de aula”. Esse espaço é destinado a registrar experiências exitosas de ensino. Nesse caso, a proposta de ensino é de um professor de Educação Física, ganhador do Prêmio Victor Civita Educador Nota Dez do ano de 2007. O subtítulo da matéria é: “Educador Nota 10 adapta esportes como o tênis e o taco ao espaço escolar, permitindo a alunos do 6º ano conhecer novas práticas” (p. 84).

³³⁸ Bueno (2007, p. 303) expõe que a tiragem da Revista *Nova Escola* atinge 700 mil exemplares mensais.



O título e o subtítulo indicam uma contraposição à afirmação de que as aulas de Educação Física se resumem a “jogar bola”. É preciso considerar que no Brasil quando se realiza tal afirmação está se referindo, na maioria das vezes, à prática do futebol. Portanto, nesse exemplo, o ensino propõe superar essa crítica comum, isto é, ir além do futebol nas aulas de Educação Física. É importante pensarmos que há muitas formas de “jogar bola” e que o fato de se trabalhar com conteúdos diversificados, *a priori*, não se traduz em melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem do ponto de vista do desenvolvimento humano cunhado pela Teoria Histórico-cultural.

A experiência de ensino se passa na Escola Estadual Euclides Bueno Miragaia, localizada na Vila Nair, região periférica de São José dos Campos. Segundo Didonê (2008, p. 84): “Lá as aulas de Educação Física não se limitam a futebol, vôlei, basquete e handebol. Mesmo sem quadras ou campos oficiais, o professor J. C. S³³⁹. introduziu diversas práticas no currículo durante o ano passado”. Essa afirmação justifica as considerações realizadas anteriormente segundo as quais a diversidade de práticas trabalhadas é considerada por si só garantia de ir “além do futebol”. A capacidade de trabalhar com várias práticas de forma improvisada são qualidades valorizadas ao longo do texto. Como se pode observar:

Assim, 70 estudantes do 6º ano viram uma área de cimento se transformar em campo de beisebol. Cabos de vassoura viraram tacos. Para as partidas de tênis, a rede de vôlei foi adaptada. A introdução dessas modalidades, a adequação delas a espaços alternativos e o **estímulo à superação individual** fizeram parte de um projeto de esportes de taco e raquete criado por J. C.S. (DIDONÊ, 2008, p. 85. Grifos nossos).

A análise de Bueno (2007, p. 303) sobre publicações da Revista *Nova Escola* ilustram a citação acima:

Por meio de um vocabulário simplificado, acompanhado de ilustrações fartas, quase sempre a expor professores e alunos sorrindo, um pressuposto básico é exaustivamente repetido: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando para isso que cada um “*faça a sua parte*”.

³³⁹ A opção em não revelar o nome completo do professor se deve pelo fato de que esse posicionamento não altera a qualidade do trabalho e ainda preserva sua identidade.



A intenção não é a de criticar a criatividade, as iniciativas de improviso de professores que buscam superar problemas estruturais das escolas, no entanto, isso não quer dizer que consideramos que a crítica sobre as condições objetivas de trabalho e a responsabilidade do Estado deva ser diluída em iniciativas individuais.

De acordo com o especialista Marcelo Barros da Silva selecionador do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, citado por Didonê (2008, p. 86):

[...] o maior mérito de **J. C. S.** foi ampliar o repertório de modalidades esportivas dos alunos e fazê-los ter consciência do próprio aprendizado. “Ele possibilitou à turma conhecer jogos e esportes de elite e participar da construção de atividades e da solução de problemas relacionados a espaço e regras”. O especialista destaca ainda a preocupação do professor premiado em fazer com que todos participassem das atividades, sem dar preferência aos mais habilidosos em detrimento dos outros, como é comum ocorrer na disciplina (Grifos nossos).

Fica claro que o maior critério para a escolha de exemplos de organização do ensino considerados pela *Nova Escola* como experiências Nota 10 é a capacidade de inovação dos professores. Nesse caso, ampliar o repertório dos alunos, ou fazer com que todos participem, independentemente do seu nível de habilidade, diz respeito, basicamente ao aspecto motor, ao saber fazer. Vygotsky (2005, p. 40-41), mesmo não se referindo especificamente ao ensino da Educação Física, problematiza a diferença entre aprender a jogar tênis, andar de bicicleta, escrever à máquina e aprender a linguagem escrita, conceitual. No que se refere às atividades práticas a aprendizagem aproveita o desenvolvimento já elaborado, portanto, não altera o nível de desenvolvimento psíquico real.

A aprendizagem só altera o desenvolvimento cognitivo quando se adianta a ele. A diferença entre o que o aluno consegue realizar sozinho e o que realiza com a ajuda de outros é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento próximo. O ensino se justifica somente “quando auxilia o aluno no desenvolvimento de funções que estão em processo de amadurecimento” (SFORNI, 2004, p. 41).

No exemplo divulgado pela Revista, o professor trabalhou com o conteúdo de esportes e jogos, apresentou as principais técnicas e regras do tênis, beisebol, críquete, softbol, frescobol e taco. Os alunos ajudaram o professor a pensar em



materiais alternativos para a prática dessas atividades e recriaram regras para adaptação à estrutura e espaço físico disponível. O critério de escolha desses conteúdos foi a possibilidade de improviso às condições físicas da escola para a aplicação prática das atividades e não sua relevância como possibilidade de modificação do pensamento.

De forma resumida, os objetivos elencados ao longo da descrição da atividade foram: adaptar materiais e espaços para a prática dos esportes e jogos, democratizar o aprendizado de modalidades esportivas raramente praticadas na escola, apresentar e elaborar regras, refletir sobre o esporte no que diz respeito às regras e ao espaço de vivenciá-las, trabalhar em equipe e respeitar os limites e potencialidades dos colegas.

Boa parte da avaliação dos alunos foi feita por meio da observação das atividades. Não há indícios de registros escritos dessa avaliação. Foi solicitado o preenchimento de um questionário, no entanto, não fica explícito o que se exigia dos alunos e como o professor lidou com os dados obtidos. Outra sugestão de avaliação foi a de organizar competições para analisar o nível de compreensão das regras das modalidades pelos alunos praticantes, e, por fim, ficou a sugestão de um relatório elaborado pelos alunos com a avaliação do projeto e sua auto-avaliação.

Outra questão a ser observada é o fato de “esporte” ser considerado “jogo”, no caso do “taco”, conhecido também por “bete” ou “bets”. Todavia, como essa atividade não passou pelo processo de desportivização, não pode ser classificada como esporte, pois não possui os princípios gerais que marcam esta categoria. Portanto, o próprio conceito de esporte e jogo são tratados com equívoco.

Vigotski (2001) enfatiza que “em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização” (p. 246). É importante ressaltar que Vigotski (2001) considera função primordial da escola o desenvolvimento dos conceitos científicos pelos alunos, dessa maneira: “a relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos” (p. 263). O tratamento dado ao ensino de conceitos científicos não pode considerar tão somente o caminho percorrido pelos conceitos espontâneos, pois se assim ocorrer não há alteração na forma do pensamento. Se a escola se limitar a “ensinar” o que as crianças vivenciam fora dela, não faz sentido a sua existência. No caso da Educação Física, se as aulas forem idênticas ao que acontece na rua, no clube, na escolinha esportiva ou na academia, o ensino não contribui para a formação do pensamento teórico dos alunos.

Por meio das contribuições dos estudos de Luria (1990) sobre a influência da escolarização e do meio social no processo de formação do pensamento abstrato, categorial ou teórico, pode-se inferir que os alunos submetidos à intervenção, tiveram contato com as diversas formas de manifestações esportivas e de jogos citados anteriormente. Esse contato aconteceu somente no plano das impressões imediatas, dos traços facilmente visíveis, aparentes. Porém, os traços essenciais de uma categoria conceitual não são percebidos facilmente. Os alunos trabalharam com diversos esportes, apreenderam sua forma de jogar, as regras básicas, os equipamentos, mas a generalização e abstração conceitual não foram objeto de reflexão. Não apreenderam quais são os traços característicos, essenciais, presentes nas diversas manifestações esportivas, que, empiricamente podem ser bem diferentes, ou mesmo não saber estabelecer as diferenças entre esporte e jogo.

Os princípios conceituais do esporte podem ser definidos como racionalidade técnica (padronização dos movimentos com vistas à máxima eficiência técnica), padronização e institucionalização das regras³⁴⁰, comparação de recordes e competição (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

É necessário salientar que o aprendizado de conceitos sistematizados acontece num complexo sistema de relações entre conceitos, assim, o pensamento conceitual é muito mais do que simplesmente aprender o significado das palavras, é preciso que haja a apropriação da “atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito” (SFORNI, 2004, p. 85). Para a apreensão do conceito de esporte é imprescindível que o professor apresente ao aluno o trajeto histórico do processo de esportivização. Dessa forma, os traços essenciais do esporte refazem as características presentes na sociedade capitalista, por ser um fenômeno gestado no período que marca a passagem da sociedade feudal à capitalista. Esse encaminhamento concorre para a desnaturalização do que é histórico e social.

³⁴⁰ Com relação ao jogo de “bete”, “bets” ou “taco”, como é denominado pelo professor, justamente pelo fato de não ter a padronização característica do fenômeno esportivo é um jogo. Isso é facilmente constatado pelos diversos nomes que recebe, por ter regras que se modificam de acordo com o local que é jogado, pois não possui regras institucionalizadas. Segundo Huizinga (2001) o elemento lúdico é mais acentuado no jogo do que no esporte pelo fator de descontração gerado pela menor exigência, ou até ausência de luta por vitória.



Dessa maneira, num esquema conceitual pode-se apresentar o vínculo entre os conceitos de: feudalismo, capitalismo, desportivização, esporte moderno³⁴¹: tênis, beisebol, espetacularização..., a relação não se dá de forma linear, a intenção foi expor que: “Se cada conceito é uma generalização, é evidente que a relação entre um conceito e outro é uma relação de generalidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 360).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano no processo de trabalho, na atividade coletiva, sentiu a necessidade de se comunicar com seus pares. Dessa necessidade resulta a linguagem. A linguagem é uma forma de representação do produto do trabalho humano, ou seja, uma abstração dos instrumentos materiais. De forma análoga ao instrumento físico, a apropriação dos conceitos - generalizações e abstrações da realidade - possibilita o seu uso como instrumento do pensamento, como signos. Vigotski define o conceito de internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa” (2007, p. 56).

Todo conceito é uma forma de abstração e generalização, no entanto, há níveis diferentes de abstração e generalização. Conceitos espontâneos se remetem a abstrações de base empírica, onde as características sensorialmente perceptíveis de um determinado objeto ou fenômeno se sobressaem, enquanto que os conceitos científicos extrapolam o imediato, o facilmente perceptível, para operarem com abstrações de características não percebidas sensorialmente. Enquanto os conceitos espontâneos se apresentam de forma independente e assistemática, sem uma conexão lógica, os conceitos científicos são interligados em um complexo sistema conceitual que altera a forma do pensamento, pois pressupõem múltiplas conexões entre os conceitos.

O ensino devidamente organizado preconizado por Vygotsky (2005) se refere à forma de encaminhamento pedagógico que possibilita a internalização dos conceitos científicos pelos alunos, constituindo-se, assim, em instrumentos de análise da realidade pela alteração da estrutura do pensamento.

³⁴¹ O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola, e também, de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa. Este processo inicia-se em meados do século XVIII e se intensifica no final do século XIX e início do século XX (BRACHT, 2003, p. 13-14).



Interessa dizer que a simples definição verbal de um objeto ou fenômeno, apesar de ser o ponto de partida, não se constitui por si só um indício de sua apropriação. Como afirma Leontiev (1978, p. 268), o processo de apropriação de um objeto material ou simbólico deve reproduzir por sua forma “os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto”. Logo, não basta simplesmente memorizar uma definição verbal, mas sim compreender as múltiplas determinações que deram origem ao objeto ou fenômeno.

Em resposta às questões problematizadoras, conclui-se que a organização do ensino da Educação Física presente no exemplo analisado não traz indícios de contribuição para o desenvolvimento psíquico dos alunos, pois os conceitos trabalhados ficaram apenas no nível do significado empírico, particular, do pensamento situacional e concreto, carecendo de um tratamento sistemático e de correlação entre conceitos espontâneos e científicos. Em suma, não houve indícios da apropriação particular dos instrumentos e signos criados socialmente como produção humana genérica.

Outro ponto que merece atenção e que contribui para as conclusões realizadas acima é a inexistência de atividades de leitura e escrita nas aulas de Educação Física. A ausência total ou parcial do domínio desse código faz com que o indivíduo se situe apenas no campo imediato, o que dificulta a transição para categorias abstratas, bem como o estabelecimento de relações, comparações, analogias, sínteses e generalizações (MIRANDA e GALUCH, 2008, p. 08).

A devida organização do ensino da Educação Física como possibilidade de desenvolvimento psíquico dos alunos é o desafio a ser enfrentado para que essa disciplina contribua para a modificação da consciência dos alunos e não somente vise à adaptação fisiológica para aquisição de maiores níveis de aptidão física. Vygotski (1991, p. 79) chama a atenção para o fato de que:

No hay fundamento para suponer que el cerebro humano haya experimentado biológicamente una evolución importante en el transcurso de la historia de la humanidad. Tampoco lo hay para suponer que el del hombre primitivo se diferencie del nuestro y sea un cerebro deficiente, que tiene una estructura biológica distinta de la nuestra. Todas las investigaciones biológicas conducen a la idea de que el hombre más primitivo que conocemos merece biológicamente el título completo de hombre. **La**



evolución biológica del hombre ya había finalizado antes de que comenzase su desarrollo histórico (Grifos nossos).

Essa citação fundamenta e justifica a importância da Educação Física para o desenvolvimento psíquico, visto que o homem mais primitivo já tinha desenvolvido uma base biológica que se aproxima muito à do homem contemporâneo, conseqüentemente, a diferença substancial entre o homem primitivo e o atual se respalda na aquisição do acervo cultural produzido ao longo da história da humanidade.

A situação de ensino não se baseou no ensino de conceitos, mas responde aos objetivos do ensino da Educação Física para os alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, elaborados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 89-90). Basicamente, os objetivos são: reconhecer e respeitar às diversas diferenças, ser solidário, cooperar, ter companheirismo, conhecer e transformar as regras esportivas, exercer a cidadania, reivindicar locais adequados para a prática de atividades corporais e de lazer para a melhoria da qualidade de vida, analisar os padrões de beleza, saúde e desempenho presentes no cotidiano, enfim, os objetivos elencados permanecem predominantemente na dimensão atitudinal.

A intenção de formação expressa pelos documentos oficiais e por outros veículos de divulgação como a *Nova Escola* são manifestações de um movimento mais amplo e complexo. Maria Célia Marcondes de Moraes (2003, p. 151-167) investiga o processo de esvaziamento teórico no campo educacional e o denomina de “recoo da teoria”. A retração da teoria tem suas origens nas modificações do mercado produtivo e perpassa as formulações ideais de maneira geral. A crítica à razão iluminista implica romper com o entendimento de que é possível compreender e elaborar teorias acerca da realidade, devido à complexidade da ordem atual. Esse discurso é enfatizado pelos grandes representantes do capital internacional com o objetivo de oferecer aos trabalhadores apenas uma “educação terapêutica” (p. 153), necessária apenas às competências exigidas para a produção. Paradoxalmente, para que a produção seja cada vez mais eficiente, os grandes proprietários dos meios de produção investem pesado na técnica e na ciência mais desenvolvidas e na instrução dos que serão os gerenciadores da produção do valor de troca. Tal situação é denunciada por Libâneo (2010) como um “dualismo perverso”, a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres.



REFERÊNCIAS

Bueno, S. F. (2007). Semicultura e educação: uma análise crítica da Revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*, 35(12), 300-307. Recuperado: 23 jul. 2010. Disponível: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27503510.pdf>

Bracht, V. (2003). *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Unijuí.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 114 p.

Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Didonê, D. (2008). Muito mais que futebol. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 23(211), 84-87.

Evangelista, E. M. (2008) *A educação matemática na Revista Nova Escola*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Galuch, M. T. B. (2004). *Experiência e práticas docentes: o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Herold Jr., & Leonel, Z. (2010). *A Educação Física e a criação dos sistemas nacionais de ensino. Da prática social à prática escolar*. Maringá: EDUEM.

Huizinga, J. (2001) *Homo Ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

Libâneo, J. C. (2010). A escola brasileira em face de um dualismo perverso: Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste*. Universidade Católica de Goiás, Goiás.



Luria, A. R. (1990) *Generalização e Abstração*. Luria, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 65-133.

Mello, R. A. (2009). *A necessidade histórica da educação física na escola: A emancipação humana como finalidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Miranda, P. R., & Galuch, M. T. B. (2008). *Mediação e processo de aquisição de conhecimento*. *Seminário de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação - UEM*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Moraes, M. C. M. de. *Recuo da teoria*. Moraes, M. C. M. de. Org. (2003). *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 151-167.

Nascimento, C. P. (2010). *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Saviani, D. (1995). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.

Sforni, M. S. de F. (s/d). *Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação*. Recuperado: 23 jul. 2010. Disponível: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/APRENDIZAGEMEDESENVOLVIMENTOOPAPELDAMEDIAACAOSFORNI.pdf>

Sforni, M. S. de F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da Teoria da Atividade*. Araraquara: JM Editora.

Sforni, M. S. de F., & Galuch, M. T. B. (2006). *Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: Qual a unidade?* *Comunicações*. 13(02), 150-158.

Soares, C. L. (2007). *Educação Física. Raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.



Vygotski, L. S. (2007). *A formação Social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2001). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Vygotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 241-394.

Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotsky, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Leontiev, A. et al. *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 25-42.



ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Alda Penha Andreello Lopes (UEPR, aldalopes@hotmail.com)³⁴²

A Psicologia da Educação tem merecido a atenção de profissionais envolvidos com a formação de professores, tendo em vista as contribuições e a importância dos conhecimentos dessa área para a prática docente. Essa disciplina compõe a grade curricular dos cursos de licenciatura e envolve conhecimentos sobre teorias de aprendizagem, teorias do desenvolvimento entre outros, ou seja, é uma disciplina, cujos conteúdos são fundamentais para o futuro professor tomá-los com parâmetro para a análise e compreensão dos fenômenos educativos.

Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003) em pesquisa intitulada “Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores”, criticam a psicologia como disciplina teórica, descontextualizada e distante da realidade educacional, que não estabelece diálogo com as outras disciplinas pedagógicas. Esta crítica soma-se às discussões que defendem a necessidade de os cursos de licenciatura contemplarem a formação pedagógica.

Nessa perspectiva, a psicologia precisa ser ensinada nos cursos de formação de professores de maneira que supere uma apresentação de um conjunto de teorias e conceitos desvinculados dos problemas reais da atividade pedagógica, o que não auxilia o professor no desenvolvimento da motivação necessária para buscar os conhecimentos e incorporá-los criativamente em sua prática pedagógica (Raposo, 2006, p. 3).

Estes fatos direcionam nosso olhar para a necessidade de uma organização do ensino dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, pois a forma como esses têm sido organizados não tem garantido que sejam apropriados como instrumentos do pensamento dos alunos.

Não raro, os alunos estudam as diversas teorias, cujo resultado é um "acúmulo" de informações e não a apropriação de conceitos com os quais se é possível ter uma relação não direta com a realidade, no caso do professor, com o fenômeno educativo, com o ensino. No entanto, se compreendemos os processos psicológicos envolvidos no

³⁴² Mestranda em Educação: Formação de Professores – UEM-PR. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Paraná. aldalopes@hotmail.com



processo de apropriação de conceitos, saberemos organizar o ensino levando em conta tais fatores e, portanto, poderemos ter maior êxito nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao pensar na possibilidade de proporcionar um ensino que contribua para a formação de professores capazes de teorizar a prática pedagógica, ou seja, de possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento do pensamento teórico, encontramos na Teoria Histórico-Cultural alguns princípios que nos orientam nesse caminho.

Estamos assumindo um posicionamento teórico que compreende o conhecimento como socialmente construído, produzido por homens de uma época, mediante necessidades e motivos historicamente determinados, ou seja, estamos compreendendo a produção de conhecimentos na sua dimensão histórico-cultural.

Entre os autores dessa teoria, buscaremos principalmente em Vygotsky e Davídov os pressupostos teóricos que possibilitem o desenvolvimento e compreensão de nossa pesquisa.

Para Vygotsky (2001), a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento é consequente de um ensino que tem por objetivo desenvolver as capacidades mentais dos alunos, o que acontece através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Davídov (1988), em sua teoria do ensino desenvolvimental afirma que, a atividade de aprendizagem se assenta no conhecimento teórico-científico. O ensino propicia a apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento, uma vez que o desenvolvimento humano não acontece espontaneamente, mas por meio da apropriação da cultura por meio das interações com as pessoas e a própria realidade.

Ao se compreender dessa forma o desenvolvimento do psiquismo, o ensino ganha importância, pois é por meio da aprendizagem que as características humanas são formadas, devendo o ensino ser intencionalmente sistematizado, de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Araújo e Moura (2005):

Essa concepção rompe com uma visão filosófica do conhecimento como revelação ou descoberta para concebê-lo como relação, historicamente datada e situada, entre sujeito e objeto [...] o que implica não restringirmos nossas crenças a uma lógica formal centrada apenas na observação direta dos fatos (p. 3).

Para as abordagens teóricas que consideram apenas a natureza biológica do desenvolvimento do psiquismo, a fonte e a base da formação de conceitos estão nos objetos e, portanto, defendem que a experiência com os objetos são suficientes para a



formação de conceitos. Dessa forma, a aprendizagem é a assimilação de conhecimentos onde a memorização tem papel fundamental. O ensino pautado por essas teorias, na lógica formal, conduz à formação de um pensamento empírico através da apropriação de conceitos espontâneos.

Nos estudos de Vygotsky (1989) a formação de conceitos teve lugar privilegiado e ele faz a distinção entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são formados de forma empírica, no ambiente cotidiano, com as experiências pessoais, quando entramos em contato com os objetos do nosso ambiente. Os conceitos científicos formam-se com a instrução formal, na aprendizagem em sala de aula. No entanto, esses dois tipos de conceitos se relacionam e se influenciam mutuamente. Vygotsky (1989) acredita que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos fazem parte de processos que se interrelacionam, ainda que se formem e se desenvolvam em condições diferentes e motivadas por problemas e por caminhos diferentes.

A principal diferença entre esses conceitos, segundo o autor, está na ausência de um sistema nos conceitos espontâneos, que são definidos em seus aspectos aparentes, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto que os conceitos científicos são sempre mediados por outros conceitos num sistema.

Os conceitos científicos foram objeto de vários estudos porque, com seu sistema hierárquico de inter-relações - um conceito supra-ordenado e uma série de conceitos subordinados -, “parecem” constituir, para Vygotsky, o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve. Desde o início, eles contêm relações de generalidade, por suas características essenciais. Mereceram atenção especial, também, porque a aprendizagem escolar exerce papel importante em sua aquisição. Segundo ele, nas experiências cotidianas, a criança centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos (por ex. usa corretamente a conjunção porque, mas não é capaz de fazê-lo numa situação experimental), ao passo que nos conceitos aprendidos na escola, em colaboração com o adulto, consegue resolver melhor problemas que envolvem o uso consciente do conceito. No entanto, seus estudos confirmaram a hipótese de que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, inicialmente afastados porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar (Nébias, 1999, pp. 135-136).

Para Vygotsky (1989), no entanto, é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado certo desenvolvimento para que o conceito científico correspondente



seja internalizado, uma vez que os conceitos científicos são construídos a partir dos conceitos espontâneos.

Como compreendemos que o desenvolvimento do psiquismo acontece a partir da aprendizagem mediada, a forma como o ensino é organizado tem influência direta na formação de conceitos e no desenvolvimento do pensamento.

Em Davídov (1988) encontramos a distinção entre o que chamou de pensamento empírico e pensamento teórico, sendo que o último favorece a apropriação do conhecimento de forma mais próxima da verdade da realidade objetiva.

O pensamento empírico desenvolve-se a partir de atividades práticas, por meio da observação, das sensações percebidas, num processo que permite diferenciar e nomear verbalmente os objetos em classes, possibilitando sempre novas classificações. Embora se realize pela expressão verbal, tem caráter empírico e é uma forma primária de pensamento.

Nas palavras de Araújo e Moura (2005, p. 9), “o pensamento empírico leva ao conhecimento do imediato na realidade, revela aspectos que se expressam pela categoria da existência presente (quantidade, qualidade, propriedade, medida etc.)”. Portanto, o pensamento empírico pauta-se pela lógica formal e consequentemente, o ensino organizado com base nessa lógica conduz a formação desse pensamento.

Embora as possibilidades do pensamento empírico sejam amplas, não são suficientes para apreender as múltiplas determinações da realidade, o que é possível através do pensamento teórico que vai além da análise e diferenciação da realidade.

De acordo com Davídov (1988) o pensamento teórico opera através de conceitos, compreendidos como uma forma de atividade mental.

El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial (Davídov, 1988, p. 126).

O desenvolvimento do pensamento teórico requer uma organização de ensino que considere a origem do conhecimento que é objeto de estudo, a partir da lógica dialética.

Para Davídov (1988) o que diferencia o pensamento teórico é que este busca o esclarecimento das causas internas e as condições de origem de um objeto ou fenômeno,



questionando: para quê e por quê; sobre que base; devido à qual possibilidade se converteu no que é e não em outra coisa.

De acordo com Davídov (1988), a sensibilidade é diferente quando relacionada aos diferentes tipos de pensamento, quando um objeto é examinado isoladamente, sem um sistema e sem a conexão com outros objetos, pode se tornar conteúdo do pensamento empírico, mas se é analisado:

... dentro de certa concretude e só assim revela suas verdadeiras particularidades, se converterá em conteúdo do pensamento teórico. Este se baseia inteiramente em dados reais, em conhecimentos sensoriais; esse pensamento é o meio para uni-los e explicá-los [...] A experiência [...] incluindo de maneira peculiar a observação, se apóia na ação cognoscitiva, que revela as conexões internas como fonte dos fenômenos observados. As ações que estabelecem as conexões entre o externo e o interno (singular e universal) constituem a base para a compreensão do objeto. A continuação do processo de formação do concreto, com ajuda destas ações, é o pensamento realizado em forma de conceitos, isto é, o pensamento teórico (p. 138).

No ensino que tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico, segundo Davídov (1988), o professor não comunica apenas o conhecimento final, mas procura reproduzir o caminho que o pensamento do cientista percorreu através da forma como aborda o tema em estudo e possibilita aos alunos seguir o movimento dialético do pensamento na busca da verdade científica.

A organização do ensino que tenha por objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico deverá ser pautada na lógica dialética que ao conduzir à apropriação de conceitos, estabelece relações entre eles e entre contextos, favorecendo a compreensão do sistema em que se encontram inseridos e estabelecendo relações entre o momento histórico e cultural em que foi desenvolvido e as necessidades que motivaram sua produção.

As ações de ensino organizadas e intencionais, mediadas pelo professor ou por um colega, com objetivos definidos e desafiadores, levam os estudantes, ao realizar as atividades propostas, a se apropriar do que lhes é novo e possibilitam ascender a um nível mais abstrato de pensamento.

Ao adotarmos a Teoria Histórico-Cultural, como condutora de nossa compreensão e diretora de nossas ações, pensamos com seus autores que não existe uma relação unívoca entre ensino e desenvolvimento, que o desenvolvimento do pensamento, uma das funções psicológicas superiores, é resultado da apropriação pelo



indivíduo dos conhecimentos historicamente acumulados, o que se realiza através de uma atividade prático-social (Araújo & Moura, 2005).

Nessa perspectiva, a docência, como trabalho, é compreendida como uma atividade humana, de natureza social e política, realizada coletivamente e, como trabalho, vale-se de instrumentos e signos que modificam não apenas o objeto, mas os seres humanos que o realizam (Araújo & Moura, 2005, p. 4).

É exatamente essa modificação a que se referem os autores o nosso objeto de pesquisa, no entanto, ao analisarmos os estudos sobre a organização do ensino, percebemos a centralidade em estudos envolvendo a educação básica e nos indagamos: E o ensino superior? Como os conteúdos são organizados? Como o professor conduz a aula leva à aprendizagem? A Teoria Histórico-Cultural tem amparado várias pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem. Os mesmos princípios podem ser pensados na organização do ensino superior?

Partindo-se da ideia de que as condições sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, tanto as relações mais amplas, como as relações de sala de aula, buscou-se pensar a organização de um conteúdo da disciplina de Psicologia da Educação.

Colocamo-nos o desafio de organizar o ensino de modo que os conteúdos não se resumissem em "palavras vazias de sentido" como diz Vygotsky, mas em instrumentos do pensamento dos futuros professores. Surge assim, a necessidade de organizar o ensino mediante os princípios da lógica dialética. Isso implica organizar o conteúdo de modo a estabelecer a relação entre conceitos, buscar o contexto da sua produção, problematizar situações que motivem os alunos a pensar e buscar soluções.

Procedimentos

O desenvolvimento dessa pesquisa iniciou com o levantamento bibliográfico de estudos sobre o tema proposto, sobre os conceitos da Teoria Histórico-Cultural que nortearam a pesquisa, desde o planejamento, a realização do experimento didático e análise dos dados.

Nesse estudo foi utilizada a metodologia do experimento didático, que segundo Hedegaard (2002, p. 215) “é uma concretização da afirmação de Vygotsky de que o método genético é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo”.



O experimento didático é um recurso que tem por objetivo organizar o ensino, registrar e analisar os dados para compreender o processo pelo qual passou o pensamento das acadêmicas e se os conceitos científicos ensinados foram apropriados por elas, possibilitando a análise da organização do ensino, da mediação do professor, das acadêmicas e dos conceitos previamente apropriados e da aprendizagem ou não de novos conceitos científicos.

Quando utilizamos essa metodologia, nos norteamos por hipóteses que nesta pesquisa é a possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico das acadêmicas em situação de ensino e aprendizagem, sendo a organização desse ensino pautada em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Após a aprovação do projeto da pesquisa pelo comitê de ética, a pesquisadora iniciou o experimento didático que foi desenvolvido durante quatorze horas/aula, dividido em cinco encontros que variaram entre duas e quatro horas/aula, envolveu trinta e duas acadêmicas de uma turma do curso de Pedagogia de uma faculdade do Noroeste do Estado do Paraná, que concordaram em participar da pesquisa através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em uma sala de aula dessa instituição de ensino. A coleta dos dados foi realizada através da produção escrita e da gravação das falas das acadêmicas e das interações entre elas e entre elas e a pesquisadora, durante o experimento e posteriormente foram analisadas, o que caracteriza a pesquisa como qualitativa.

Compreensão do conceito

O conteúdo trabalhado no experimento - a Teoria Behaviorista - é um dos conhecimentos da disciplina Psicologia da Educação ministrada na maioria dos cursos de licenciatura. Esta teoria, como outras teorias psicológicas, se constitui em elementos que possibilitam aos sujeitos/professores a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem entre outros que são tomados como subsídios para a análise e organização da prática pedagógica.

O fato de este experimento ter como fundamento a Teoria Histórico-Cultural e trabalhar justamente com o ensino de uma Teoria que se contrapõe a ela pode causar uma certa estranheza. Nossa opção por este conteúdo não foi uma decisão ingênua ou aleatória. Ao organizar o ensino desta teoria tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico não significa que estamos admitindo que toda teoria é capaz de subsidiar um ensino que busca a formação humana. Estamos assumindo o desafio de



que ao ser organizado sob a lógica dialética, poderá levar ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Iniciamos com a apresentação de um vídeo com o objetivo de favorecer a ligação vivencial e compreensível entre a palavra “comportamento” e seu sentido. A escolha do vídeo teve como objetivo dirigir a atenção das acadêmicas para a forma como o Behaviorismo estuda e compreende o comportamento.

Após a apresentação do vídeo, a pesquisadora afirmou que, por ser o comportamento o conceito fundamental, o objeto de estudo da teoria comportamental, é importante colocá-lo como ponto de partida para o estudo dessa teoria. A pesquisadora apresentou às acadêmicas a questão: O que é o comportamento? E iniciou uma discussão sobre esse conceito.

Ao conceituar comportamento, estamos iniciando um caminho que pode ter sido o percorrido pelos cientistas ao pesquisar sobre esse objeto de conhecimento e nossa intenção foi possibilitar que as acadêmicas pudessem percorrer o mesmo caminho por eles trilhado. Estamos embasados em Davídov que considera que na aprendizagem de um conteúdo científico é mais importante o domínio do processo de origem e desenvolvimento de um objeto de conhecimento do que o domínio apenas do seu conteúdo formal (Davídov, 1992, apud Libâneo 2009, p.12).

Nas discussões das acadêmicas verificamos que os conceitos de reflexo, comportamento involuntário, comportamento voluntário que foram por elas abordados, acompanharam o desenvolvimento da ciência que estuda o comportamento, quando Pavlov (1849-1936) estuda o comportamento reflexo que é involuntário e o condiciona; quando Thorndike (1910-1990) estuda o comportamento voluntário dos gatos e como eles aprendem a abrir as caixas em que estavam presos e quando Skinner (1904-1990) se dedica ao comportamento operante, ou seja, voluntário e estuda suas causas, sendo este considerado como produto do meio, mas muitas vezes é influenciado por uma emoção, não ficando a decisão de agir de determinada forma ou não, apenas para a consciência, no sentido de se saber e ter controle racional do comportamento.

Podemos estabelecer algumas relações entre o desenvolvimento histórico do estudo do comportamento e os conceitos que as acadêmicas apresentaram no desenvolvimento do conceito científico de comportamento. No entanto, não podemos dizer que as acadêmicas percorreram o caminho dos cientistas, pois, não estavam diante dos mesmos problemas que os motivaram a pensar e produzir esse conhecimento.



Skinner (2009, p. 13) em “Sobre o Behaviorismo”, nos coloca algumas questões para as quais buscou respostas na elaboração de sua teoria: “Por que as pessoas se comportam de uma certa maneira? [...] Como poderia alguém antecipar e, a partir daí, preparar-se para aquilo que uma pessoa faria? [...] Como poderia alguém ser induzido a comportar-se de uma certa forma?” e acrescenta que “Tal problema poderia ser sempre reduzido a uma questão acerca das causas”.

Podemos estabelecer uma relação entre as questões colocadas por Skinner (2009) que se voltam para as causas e controle do comportamento com o caminho das acadêmicas que também se voltaram para esses aspectos ao conceituar comportamento.

O contexto científico do surgimento do behaviorismo

Consideramos fundamental o conhecimento do contexto científico do surgimento do behaviorismo uma vez que nos estudos sobre a atividade humana na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as ações individuais devem ser interpretadas sempre considerando questões e fatores que não fazem parte da situação presente, nem das pessoas, mas ao se analisar a prática humana, devemos considerar os fatores do contexto sócio-histórico, pois essas práticas são situadas socialmente, o que se reflete diretamente no processo de mediação uma vez que se realizam na e pela participação em atividades socioculturais. Portanto, conhecer o contexto em que um conhecimento foi produzido nos possibilita compreender as relações sociais e históricas que motivaram sua construção.

No início dessa aula, a pesquisadora retomou alguns aspectos discutidos no encontro anterior com relação ao conceito de comportamento. Logo após, apresentou a figura de um cachorro abandonado e a pergunta: O que você pensa que as pessoas fariam ao ver esse cachorro abandonado? Pediu que as acadêmicas respondessem individualmente e por escrito e quando terminaram apresentou outro slide com a pergunta: O que você pensa que as pessoas fariam ao ver essa criança abandonada? Esperou que respondessem e outro slide com uma situação de sala de aula foi apresentado com a pergunta: O que você pensa que os alunos fariam se o professor saísse da sala de aula? Em seguida iniciou-se uma discussão sobre as respostas das acadêmicas para as situações apresentadas.

O objetivo dessa atividade foi chamar a atenção das acadêmicas para o comportamento das pessoas em situações que envolvem princípios éticos, morais, valores pessoais, políticas públicas, assistência social e distribuição de rendas. Em outras palavras, como os contextos político, social, cultural e econômico favorecem



situações diversas e influenciam no comportamento humano, possibilitando também a compreensão da força desses aspectos na determinação dos acontecimentos na história da humanidade e sua importância para a compreensão da construção do conhecimento.

Essas relações ampliam o campo do pensamento, colocando o comportamento humano num sistema de conceitos.

A condução do ensino dessa forma possibilitou que as acadêmicas pensassem estabelecendo relações sobre as influências sociais na determinação do comportamento humano como os aspectos ligados a segurança, serviços de assistência social, juizado da infância e adolescência, desenvolvimento e formação da personalidade, influências do meio na formação humana. Possibilitou o desenvolvimento do pensamento teórico.

Portanto, a atividade atingiu um objetivo importante para essa pesquisa que é de favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico, quando estabelece relações entre os diferentes conceitos utilizados pelas acadêmicas, pensando nas causas e motivações do comportamento.

Essa forma de abordar o conceito e de pensar no comportamento das pessoas, frente a diferentes situações, é muito diferente do ensino baseado na lógica formal que traria o conceito de comportamento como está nos dicionários e livros de psicologia e às acadêmicas caberia compreender e memorizar.

Após a discussão dessas questões, a pesquisadora faz uma ligação entre essa atividade e o conteúdo do texto a ser estudado, procurando contextualizar o conhecimento a ser apropriado pelas acadêmicas, colocando algumas questões que deverão servir como condutoras do pensamento e também como “problemas” a ser resolvidos ou questões a ser respondidas, levando à reflexão sobre o conteúdo a ser trabalhado.

O objetivo desses questionamentos foi de favorecer a compreensão da importância de se considerar as questões sociais, culturais e históricas no entendimento do comportamento humano que é influenciado pelo meio, assim como a produção do conhecimento.

Em seguida, iniciou-se uma discussão tendo como ponto de partida o texto “O Behaviorismo em Discussão”, de Terra (2003), que aborda o contexto de surgimento do Behaviorismo Radical de Skinner, focalizando o desenvolvimento científico, que favoreceu a produção desse conhecimento. A atividade de ensino aconteceu utilizando-se de slides organizados pela pesquisadora, da leitura de partes do texto e participação



das acadêmicas através de questionamentos e da reflexão para responder as questões apresentadas durante a exposição do tema.

O objetivo desse procedimento foi chamar a atenção das alunas para os conceitos mais relevantes do texto e o esclarecimento dos termos desconhecidos para que seja possível a compreensão de seu conteúdo.

Foram lembrados ou discutidos alguns conceitos como: modos de produção, relações de produção, forças produtivas, representação de mundo, epistemologia ou teoria do conhecimento, visões de homem e de mundo, determinismo, racionalidade, a revolução científica do século XVI e XVII, objetivismo, subjetivismo, materialismo, idealismo, realismo, mecanicismo, empirismo, positivismo, a biologia evolucionista de Darwin, a psicologia experimental dos animais de Thorndike e da reflexologia russa de Pavlov. Assim, o percurso histórico da ciência psicológica foi abordado, sendo relacionado aos modos de produção e relações de produção.

Com essa atividade, alguns aspectos relevantes para a contextualização do desenvolvimento da Teoria Behaviorista foram discutidos. Esses mesmos contextos sociais, políticos, econômicos, históricos que influenciam o comportamento humano, também exercem forte influência no desenvolvimento científico e no uso que se faz desse conhecimento.

Os contextos socioeconômicos e político

A importância desse conhecimento está no fato dele favorecer o estabelecimento de relações entre os conceitos da Teoria Behaviorista e os fundamentos históricos, socioeconômicos e políticos que conduziram ao desenvolvimento dessa teoria como explicação para o comportamento humano e também para a formação nas acadêmicas de uma consciência mais crítica através do desenvolvimento do pensamento teórico.

O conhecimento de forma ampla do contexto em que se desenvolve uma área do conhecimento científico, a reflexão sobre esse contexto pode desenvolver uma atitude crítica nos alunos conduzindo ao que faz parte essencial dos efeitos desejados da escola que são as “mudanças qualitativas na direção de um constante aumento do controle do sujeito sobre si mesmo, da auto-regulação e da transcendência em relação ao mundo da experiência imediata” (Oliveira, 2004, p. 4).

A Teoria Behaviorista



Nesse encontro foram discutidos alguns conceitos da Teoria Behaviorista: estímulo, resposta, comportamento operante, comportamento respondente, reforço, condicionamento, reforçamento positivo e negativo e extinção.

A apropriação de conhecimentos ganha destaque quando compreendemos que desenvolvimento humano conta para seu processo, além da maturação biológica, com “a aquisição da cultura material e intelectual consubstanciadas nos objetos e no conhecimento humano, fenômeno que se constitui no próprio processo de aprendizagem” Sforzi e Galuch (2009, p. 122). O conteúdo da aprendizagem que possibilita o desenvolvimento está objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos produzidos pelos homens em seu percurso histórico e quando um membro da espécie se apropria desses conhecimentos, apropria-se do desenvolvimento intelectual ali materializado.

Ao apropriar-se de instrumentos físicos, os indivíduos podem interferir na realidade objetiva, através de ações externas e ao apropriar-se de instrumentos simbólicos, as ações internas, mentais, passam a dispor de mediadores que possibilitam se relacionarem com os fenômenos de forma diferente da que se apóia apenas no visível, observável, imediato.

Para possibilitar a apropriação dos conceitos da Teoria Behaviorista, utilizamos de questionamentos apresentados pela pesquisadora para dirigir a atenção das acadêmicas na busca da compreensão dos conceitos com o apoio de slides e vídeos.

Com esse procedimento, pretendeu-se que o objeto real da consciência fosse a atividade realizada com os conceitos que estão envolvidos na atividade de buscar as respostas aos questionamentos que surgiram durante a discussão.

Como estamos nos norteando pela perspectiva histórico-cultural, concebemos a educação como um processo de mediação cultural que toma como base a construção do conhecimento como representação social do mundo histórico e cultural, onde não há dicotomia entre sujeito e o meio ou objeto e o sujeito no processo de aprendizagem, mas considera que a aprendizagem acontece na contínua relação entre eles. O professor é o mediador nesse processo, atuando naquilo que o aluno não consegue chegar sozinho, ou nas palavras de Sleiman (2009, p. 102), “[...] na mediação dessa relação processual que é o desenvolvimento do pensar e do atuar. [...] é no “encurtamento” entre o que se ensina e de que modo se aprende que se encontra o nosso grande desafio enquanto educadores de qualquer área”.



Os questionamentos da pesquisadora durante a apresentação dos conceitos da Teoria Behaviorista tinham por objetivo perceber se as acadêmicas estavam se apropriando dos conceitos, apresentando-o de forma abstrata, como leis gerais e citando exemplos concretos conduzindo o pensamento das acadêmicas para o estabelecimento de relações entre o conceito e as situações ligadas ao modo de produção, a questões sociais, políticas, do momento histórico em que esse conhecimento se desenvolveu. Assim, estabelecia-se “um diálogo a partir de uma vivência concreta - *manifestações particulares das leis gerais* – que possa levar à compreensão e apreensão dos conceitos científicos trabalhados, à interiorização dos mesmos e à construção do” pensamento teórico (Sleiman, 2009, p. 106).

Estabelecendo relações e pensando com os conceitos.

Nesse encontro, o conteúdo foi à concepção de homem, mundo, educação, ensino, metodologia para os behavioristas e os conceitos da Teoria Behaviorista abordados na aula anterior. Nosso objetivo foi favorecer a percepção da filosofia, da formação voltada para os objetivos sociais, econômicos, do momento em que se desenvolveu o behaviorismo e identificar os objetivos educacionais que permeiam essa teoria.

As acadêmicas se organizaram em grupos de aproximadamente cinco pessoas e realizaram a atividade proposta pela pesquisadora.

Utilizamos desse procedimento, pois um dos princípios centrais da filosofia materialista dialética está na base da idéia de atividade externa, e na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo, a atividade se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outros indivíduos. Através de processos de comunicação e das funções psíquicas superiores que se efetivam inicialmente na atividade externa (interpessoal), e é em seguida internalizada pela atividade individual que é regulada pela consciência. Nesse processo de internalização da atividade, encontra-se a mediação da linguagem, onde os signos adquirem significado e sentido (Vygotsky, 1989).

As ações humanas têm sempre um sentido, mesmo que subjetivo e que se projeta nas diferentes atividades que realiza, como nas atividades desenvolvidas em sala de aula, com o empenho em compreender as disciplinas escolares e com o envolvimento com o tema a ser aprendido.

Nas atividades em grupo, quando solicitado às acadêmicas que respondessem questões que remetiam a situações práticas, estavam sendo impulsionadas para uma



modalidade específica de organização conceitual, fornecendo-lhes instrumentos que possibilitassem o afastamento das modalidades de contato com a informação que ocorrem habitualmente fora da escola.

No desenvolvimento das atividades iniciais, as acadêmicas estabeleceram relações entre suas vivências pessoais e as discussões das aulas anteriores. Recorreram aos textos indicados para o estudo desse tema, às colegas e à pesquisadora como mediadores para compreender os conceitos que necessitam para realizar as atividades.

Nas atividades em que as acadêmicas tiveram que pensar em exemplos para os conceitos de reforçamento positivo, negativo e extinção, as mediações entre elas e a pesquisadora demonstraram que apesar da apropriação dos conceitos ter acontecido, estavam um pouco inseguras. Ao mesmo tempo, fica clara a internalização de conceitos pelas acadêmicas nas interações seguintes, através da apresentação de situações concretas, da proposição de problemas de ordem prática, cuja resposta demonstrou que as acadêmicas se apropriaram dos conceitos de reforçamento positivo, negativo e extinção e conseguiram lidar praticamente com eles.

Conclusão

O desenvolvimento dessa pesquisa, com a utilização da metodologia do experimento didático que pressupõe conhecimento, planejamento, reflexão, análise, aplicação, mais reflexão, análise, teve impacto sobre a aprendizagem e o pensamento das acadêmicas, mas talvez a contribuição mais relevante tenha sido na formação da pesquisadora como docente do ensino superior. A compreensão da organização do ensino que tem por objetivo a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade de uma forma que favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico foi de grande contribuição para a formação docente da pesquisadora.

Observamos que o ensino organizado pela lógica dialética, que esclarece o sistema em que os conceitos se encontram inseridos e a historicidade do conhecimento, promovem o desenvolvimento do pensamento teórico.

O ensino que toma como base a lógica formal, não abre caminhos para o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que apresenta o conhecimento acabado e sem história, sem relação com os acontecimentos que favoreceram seu desenvolvimento. Quando o ensino trata os conhecimentos como verdades dadas e absolutas, requer do estudante pouco mais que a capacidade de memorização, sendo, portanto, pouco motivador. Quando o estudante é convidado a pensar, a estabelecer



relações, sua capacidade para pensar cientificamente é desenvolvida e a motivação é despertada.

Ficaram claros também os limites dessa organização do ensino pela inexperiência da pesquisadora com a teoria que a fundamentou. A pesquisadora também está em desenvolvimento e nesse processo está se apropriando de uma forma de organização do ensino que se espera a conduzirá a ser uma nova professora e provavelmente possibilitará que seja mediadora da formação de outros professores.

Quanto às acadêmicas, espera-se que a partir dessa experiência, possam se utilizar dessa forma de pensamento para apropriação de outros conhecimentos e também em sua prática docente, uma vez que estão cursando uma Licenciatura.

Cada vez mais, os acontecimentos desse momento histórico nos chamam a despertar para a importância da formação humana e da importantíssima função do professor para muito além da transmissão de conhecimentos.

Portanto, investir em pesquisas que busquem os instrumentos para uma nova formação de professores, é investir no futuro da humanidade.

Referências

Almeida, P. C. A., Azzi, R. G., Mercuri, E. N. G. S. & Pereira, M. A. L. (2003). Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). *Anais da 26ª Reunião da ANPED* (pp. 01-17). Caxambu, MG: ANPED.

Araújo, E. S. & Moura, M. O. (2005). Aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). *Anais da 28ª Reunião da ANPED* (pp. 01-17). Caxambu, MG: ANPED.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.

Hedegaard, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In H. Daniels (Org.). *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 165-173). São Paulo, SP: Loyola.

Libâneo, J. C. (2009). Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In Universidad de Costa Rica (Org.). *Anais do XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Montevideo, Uruguai: UCR.

Nébias, C. (1999, fevereiro). Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*, 4, pp. 133-140.



Oliveira, M. K. (2004). Escola e desenvolvimento conceitual. In Universidade Federal de Minas Gerais. *Anais da XII ENDIPE*. Curitiba, PR: UFMG.

Raposo, M. (2006). A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). *Anais da 29ª Reunião da ANPED* (pp. 01-16). Caxambu, MG: ANPED.

Sforni, M. S. de F. & Galuch, M. T. B. (2009). Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In B. S. L. Maciel & N. N. R. Mori (Orgs.). *Pesquisas em educação: múltiplos olhares* (pp. 117-134). Maringá, PR: Eduem.

Skinner, B. F. (2009). *Sobre o behaviorismo* (M. da P. Vilalobos, Trad.). São Paulo, SP: Cultrix (Obra original publicada em 1968).

Sleiman, E. C. A. (2009). *O ensino da arte/música por educadores não especialistas do ensino fundamental: um experimento didático-formativo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO.

Terra, M. (2003). *O behaviorismo em discussão*. Recuperado em 02 de julho de 2010. Obtido em http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm#_htn1.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem* (2ª. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (1ª. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.



ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PSICOLÓGICA PARA A FAMÍLIA

Maria A. Belintane Fermiano (Faculdades NetWok/Nova Odessa/SP e LPG/FE/Unicamp/Campinas)

Luciana Maria Caetano (Faculdade Mario Schenberg – Cotia/SP)

Betânia Alves Veiga Dell’ Agli (UNIFAE – São João da Boa Vista/SP)

Esta mesa redonda tem como principal objetivo apresentar dados de pesquisa cujas implicações pedagógicas representam excelente contribuição para a orientação educacional familiar. Os temas pesquisados são articulados considerando situações que, comumente, pais e educadores enfrentam no convívio diário com crianças, pré-adolescentes e adolescentes, como por exemplo, novos padrões de comportamento da família e dos filhos; conflitos, relacionamento e regras; os pré-adolescentes e seus hábitos de consumo, aprendizagem e suas dificuldades. As famílias e educadores convivem em um contexto social muito diferente de quando eram crianças, isso pode provocar dúvidas, ansiedade e, em algumas situações, se sentirem despreparados para agirem. A pesquisa de Maria A. Belintane Fermiano apresenta dados sobre o cotidiano econômico dos pré-adolescentes, a influência do marketing e o dinheiro e orientações para o cotidiano econômico. Luciana M. Caetano, discorre sobre o relacionamento entre pais de adolescentes e sua formação moral. Betânia A. Veiga Dell’ Agli propõe uma discussão considerando a percepção da família sobre as condutas sócio-afetivas dos filhos com queixa de dificuldade de aprendizagem.

Estudo 1 - Educação econômica para pré-adolescentes e família

O contexto atual exige da criança e do jovem uma adaptação que provoca semelhanças no comportamento, nos interesses. O modelo de mercado, de comportamento, de padrão de vida veiculado pela globalização envolve pais, filhos, enfim, a família, em situações que exigem novas habilidades de adaptação, sem, no entanto, haver tempo para construí-las. Esse perfil gera problemas de ordem social, econômica, psicológica, porque não está clara a compreensão de que os recursos são

limitados e os desejos ilimitados e nem sempre há estratégias para lidar com as solicitações consumistas que o meio impõe às pessoas. As pesquisas de Denegri (1997, 2000); Denegri, M. C.; Fernández, F.F.; Iturra, R.M.; Palavecinos, M.T (1999); Denegri; Palavecinos; Ripoll; Yáñez (1999a); Denegri, M.C.; Lara, M.A.A; Córdova, G.C.; Del Valle, C.R. (ca.2004); Denegri, M.C. Tapia, M P.; Fuentealba, R.G. e Costa, C.C. (2005); Silva (2008), trazem informações sobre os comportamentos que têm se tornado cada vez mais comuns e homogêneos nas economias latinoamericanas, como Brasil, Chile e Colômbia, demonstrando que seguem uma tendência mundial de consumo sem responsabilidade.

1 – A pesquisa

A pesquisa “Pré-adolescentes (“tweens”) – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia Econômica” pode ser definida como de natureza descritivo-correlacional. Foi utilizado “survey” de 93 perguntas.

A variável independente é representada pelo “nível socioeconômico”. O teste Qui-Quadrado auxiliou na análise, informando se houve ou não “associação significativa” da frequência das respostas, em relação à variável independente.

A amostra foi composta de 423 “tweens”, de 8 a 14 anos, de escolas pública e particular, de três cidades da Região Metropolitana de Campinas/São Paulo.

Para esse artigo, fez-se um recorte de um dos eixos da pesquisa, sendo assim, serão apresentadas 2 perguntas do eixo “Cotidiano econômico” com o objetivo de demonstrar o comportamento econômico dos pré-adolescentes no manuseio de dinheiro, as coisas que comprem e sua participação nas decisões de compra da família.

2. – Cotidiano econômico dos “tweens”

Na socialização econômica estão implícitos valores que são construídos ao longo da existência de cada um. Uma geração é diferente de sua antecessora, ou seja, constrói valores, hábitos e, a partir do que aprendeu com seus ascendentes, modifica seu modo de pensar. Os pré-adolescentes lidam com dinheiro e possuem comportamento de consumidor.

A seguir apresenta-se o Quadro 1 com a análise de significância de algumas das perguntas do eixo “Cotidiano Econômico”.

Quadro 1 – Análise de significância do eixo “Cotidiano Econômico”

° da Tabela	Questão	Nível de significância	Valor de p	Classificação das categorias	Suposto
	Recebe dinheiro para seus gastos	ns	,118	Para 1 categoria recebem dinheiro 80,9%	Sim
	O que compra com seu dinheiro	s ns	,049	Para 1 categoria (Para as 4 outras	Não Sim
	Os pais pedem sua opinião para comprar coisas para casa	ns	,241	Para as 3 categorias	Sim

ns = $p > 0,05$ (não foi encontrada associação significativa); **s** = $p < 0,05$ (foi encontrada associação significativa). **nc** = **não comparado**, ou seja, o teste qui-quadrado não pôde ser utilizado, pois muitos valores esperados foram inferiores a 5 ou porque o teste qui-quadrado não foi realizado, uma vez que a outra categoria não apresentou percentuais significativos e houve concentração maciça de escolhas. Cada questão tem mais de uma categoria para escolha, por isso a análise na coluna “classificação das categorias”.

2.1. – Análise das respostas

O resultado das respostas analisadas no eixo “Cotidiano econômico” encontra-se a seguir.

Tabela 1 – Frequências e porcentagens da questão: “Você recebe dinheiro para os seus gastos”

	C	Nun	To	Só	Sema	Men				
lasse	ca	dos os dias	quando peço	nalmente	salmente					
Social										
A										
1		,0	2,5	5,0	5,0	7,5				
A										
2		,8	,5	5	7,3	6	1,6	1	4,9	
B										
1		,3	3	1,2	5	7,4	5	2,9	8	4,1
B										
2		,8	1	,0	4	4,0	3	,5	1	2,6
C										
1		,7		3,3	6	0,0		,7		3,3
C										
2		0,0		,0		6,7		3,3		0,0
D										
		,3		6,7		3,3		,3		3,3
E										
		00,0		,0		,0		,0		,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se os participantes “recebem dinheiro para os seus gastos” ($\chi^2(16)=22,84$, $p=0,118$). A maioria dos participantes de todas as classes afirmou recebê-lo “só quando pedem”, 39,2%. A porcentagem de respostas para “nunca recebe dinheiro para os gastos” foi ligeiramente maior para os participantes das classes C2/D/E. O que pode significar que, se houvesse maior renda da família, as crianças receberiam mais dinheiro. É significativo o percentual de “tweens” que recebem dinheiro e, ao mesmo tempo, a frequência de recebimento não é constante, isso representa falta de sistematização de orientação econômica que as famílias dão a seus filhos.

Tabela 02 – Frequências e porcentagens da questão: “O que você compra com o seu dinheiro”

Classe Social	C	Alimentos	Ali	erial Escolar/ Tra	Mat uedos/ nicos/ Entret enimento	Brinq Eletrô tuário/ ssórios	Ves Ace tros	Ou			
1	A		7,5		2,5		7,5		,0		5,0
2	A	1	5,4		2,2	0	3,5		,4		0,8
1	B	2	4,8	6	3,8	9	6,4	6	3,8	7	4,7
2	B	2	8,0	1	5,3	8	3,1	9	3,9	6	1,7
1	C	2	3,3	5	5,0		,0		,3		0,0
2	C		0,0		3,3		,0		,0		,0
	D		6,7		6,7		,0		,0		,0
	E		,0		00,0		,0		,0		,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria “brinquedos, eletrônicos, entretenimento” ($\chi^2(4)=9,56$, $p=0,049$). A porcentagem de respostas das classes A1/A2, B1 e B2 foram superiores, comparadas à C2/D/E. Para as demais categorias, não foi encontrada associação significativa com relação à classe social (χ^2 , $p's>0,05$). Além de ganharem o que pedem dos pais, os “tweens” de classe alta também compram “brinquedos, eletrônicos, entretenimento”.

A porcentagem de respostas para “alimentos” foi maior nas classes sociais C2/D/E. A porcentagem de respostas para a opção “material escolar, transportes” aumenta, nas classes sociais menores. Os gastos com “brinquedos, eletrônicos, entretenimento” foram quase nulos para a classe C2/D/E e muito pequenos para a classe C1. A administração de recursos escassos direciona os gastos para prioridades. No entanto, infere-se que, se houvesse uma renda maior, tais classes consumiriam as mesmas coisas, pois a categoria de resposta com maior incidência sobre o que gostaria de ganhar no dia das crianças foi “brinquedos” e “eletrônicos”. A categoria “alimentos” representa 41,9% das escolhas; “material escolar e transportes”, 26,1%; “brinquedos, eletrônicos e entretenimento”, 10,6%.

Tabela 3 – Frequências e porcentagens da questão: “Seus pais pedem opinião quando vão comprar algo para a casa”

Classe Social	Não		Sim		Às vezes	
	n	%	N	%	n	%
A1	0	0,0	2	5,0	6	5,0
A2	2	8,8	2	7,4	3	3,8
B1	1	5,5	4	5,3	5	9,1
B2	2	8,2	4	5,8	6	6,0
C1	1	3,6	1	6,7	2	1,7
C2	4	6,7	5	3,3	6	0,0
D	1	8,3	7	8,3	4	3,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e “se os pais pedem opinião dos participantes quando vão comprar algo para a casa” ($\chi^2(8)=10,35$,



$p=0,241$). Nas categorias “sim”, 44,2%, e “às vezes”, 38%, respectivamente, os resultados demonstram que os pais concedem espaços nos quais os filhos podem ou não influenciar nas decisões de compra para a casa.

Considerações

Pode-se observar analisando as respostas que os pré-adolescentes estão inseridos no mundo econômico e, como possuem recursos para comprar sozinhos além de capacidade de influência no seio familiar, são tratados como clientes pelo mercado. Verificar as compras que os “tweens” fazem com seu dinheiro, onde e porque compram, os produtos que solicitam a seus pais e aqueles comprados na escola, quantia dispendida para isso, necessidade ou não de ter mais dinheiro, participação nas compras para si e para casa, tem grande significado para mapear o universo econômico do qual eles participam e os comportamentos que manifestam.

Os pressupostos referentes à socialização econômica e do consumidor dos “tweens” desta pesquisa são confirmados, demonstrando a influencia destes pré-adolescentes no meio em que vivem e, ao mesmo tempo, sendo influenciados pelos mais diversos agentes de socialização. Estes “tweens” apresentam, também, os mesmos hábitos e valores, independente do nível socioeconômico.

Estudo 2 – As relações parentais e a formação moral do adolescente (pesquisa financiada pela Fapesp)

Esse estudo se insere nessa polêmica temática da relação pais e filhos adolescentes.

Para Maccoby e Martin (1983) vários pontos de vistas diferentes influenciaram a pesquisa psicológica da interação entre pais e filhos. Ao tratarem da socialização no contexto familiar, revisando também toda a literatura a respeito do tema, os autores apontaram uma abordagem histórica que orienta a compreensão desse processo de interpretação da adolescência sendo os conflitos de geração, o principal tema norteador da revisão. Segundo eles, a teoria psicanalítica dominou os trabalhos sobre o tema entre as décadas de 50 e 60, sendo que, para essa concepção, o objetivo maior da adolescência significava o rompimento com os pais, o que providenciava conflitos. Entretanto, as pesquisas das décadas de 70 em diante, (abordagem cognitivista ou comportamental), concordaram com a existência de conflitos entre pais e adolescentes, mas não necessariamente que tais conflitos implicariam em rompimento. A maioria delas definiu



a reconstrução dessa relação em termos de ampliação da cooperação, respeito mútuo e reciprocidade.

Segundo Lopes (1994) os diferentes modelos evolutivos que investigam a natureza da relação com os pais na adolescência, têm, em relação a essa questão do conflito, uma contradição inerente aos próprios modelos, que diz respeito à ênfase na continuidade ou na descontinuidade das relações entre pais e filhos. “A principal questão é em que medida o desenvolvimento se dá na direção de um maior distanciamento dos pais ou de uma maior mutualidade.” (Lopes, 1994, p. 60). Para a autora, esse problema é um dos eixos de discussão do contexto familiar no desenvolvimento da autonomia moral da adolescência.

A idéia de que o objetivo maior da educação moral é a autonomia, pertence a Piaget. Ao prefaciar a edição brasileira do livro “O juízo moral na criança” (1932), La Taille (1994, p. 10), afirma que tal obra representa um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade, e que, portanto, Piaget foi o pioneiro a abordar o tema da moralidade dentro de uma abordagem cognitivista.

Assim, sendo o problema dessa pesquisa, investigar a contribuição dos pais sobre a construção da autonomia moral do adolescente, e, entendendo a autonomia como fruto de relações de cooperação que permitem ao sujeito a possibilidade de um maior entendimento equilibrado da justiça, o que lhe permitirá a adaptação do seu eu ao coletivo, registra-se mais uma vez a opção teórica dessa investigação pelas pesquisas de abordagem cognitivista, sendo a teoria do juízo moral de Piaget, seu principal referencial teórico.

As perguntas que nortearam essa pesquisa foram: Quais as concepções educativas dos pais a respeito da sua participação na construção da autonomia moral dos seus filhos adolescentes? Que variáveis ou intervenções dos pais representam suas concepções a respeito de: obediência, respeito, justiça e autonomia? O principal objetivo dessa pesquisa foi investigar as concepções educativas dos pais a respeito dos construtos: obediência, respeito, justiça e autonomia.

A amostra se constituiu de 860 genitores, pais (20,6%) e mães (79,4%) de adolescentes. Havia participantes de cada uma das cinco regiões do país (42,8% do sudeste, 20,2% do nordeste, 16,5% do centro-oeste, 11% do norte, e 9,3% do sul) e a pesquisa com os pais foi realizada no ambiente escolar (54,8% na escola pública e 45% na privada). Os participantes responderam a um instrumento escrito intitulado Escala de Concepções Educativas Morais.



Os resultados indicaram que as concepções educativas dos pais têm uma tendência para proporcionar a autonomia para os filhos. Mas, os resultados revelaram que houve uma considerável diferença entre as concepções educativas e as intervenções concretas dos pais e seus filhos. Os resultados desse estudo mostraram ainda que a maior dificuldade dos pais para educar para a autonomia moral diz respeito aos tipos de punição, portanto, um problema de justiça retributiva. Os participantes dessa pesquisa demonstraram que eles desejam educar seus filhos para a autonomia, mas suas intervenções não concordam com seus objetivos.

Fundamentados nos resultados da pesquisa, propomos nesse artigo alguns aspectos imprescindíveis à orientação educacional da família, entre eles: a contextualização da família na sociedade pós-moderna; o conhecimento das características do desenvolvimento do adolescente; a problemática da desobediência, dos limites/regras e dos castigos; e finalmente, o tema da autonomia, como necessidade do estabelecimento de relações justas e respeitadas com os filhos.

Pais e filhos adolescentes: orientação educacional

Educar nos dias atuais tem maiores desafios porque a sociedade apresenta características que se impõem aos educadores como obstáculos ao processo educativo. Talvez a mais importante das características da sociedade atual para a problemática da formação dos adolescentes é que o mundo tem valores instáveis (tudo pode, e nada mais indigna ninguém). De acordo com La Taille (2009, p. 39): “Vivemos, por conseguinte, não em um mundo sem valores, pois a afetividade está inevitavelmente presente e atuante, mas sim em um mundo sem valores estáveis, em um mundo de valores que se equivalem e que se revezam”.

O processo de educação requer que os pais tenham valores bem definidos e que tenham consciência de quais valores ensinarão aos seus filhos durante todo o processo de criação e desenvolvimento deles. Todo pai e toda mãe sabem, ou deveriam saber, que a educação é um processo complexo que permeia todo o desenvolvimento da criança e do adolescente. Quando se tem um filho, é necessário que ele esteja incluso realmente no projeto de vida desse adulto que o trouxe ao mundo. O adulto que gera um filho se constitui autoridade para ele, até que o pequeno se transforme em adulto. Conforme as palavras simples e sábias de Sayão e Aquino (2006, p.43): “A família é responsável por transformar um filhote em um ser humano”. Educar é humanizar, o que significa ensinar a ser pessoas de bem.



Talvez por isso adolescência seja considerada pela maioria das pessoas como uma fase de tempestade e tormenta. Ainda que, os dados de Smetana (2006) afirmem que apenas 5% a 15% dos adolescentes apresentam grandes manifestações de turbulência emocional e dificuldades excessivas de convívio com os pais, conforme Steinberg (2001), a idéia da adolescência como uma fase de desobediência e intenso conflito na relação entre pais e filhos permanece presente no imaginário das pessoas, especialmente, dos pais e mães de adolescentes.

Parece que a grande dificuldade enfrentada pelos pais de filhos na fase da adolescência, encontra-se em lidar com a angústia e com a perda do filho. Obviamente essa perda está atrelada a outro tema muito discutido pelas pesquisas a respeito do desenvolvimento adolescente: a separação dos filhos no final desse processo. Esse momento costuma ser ambíguo e angustiante para os pais, pois implica no conflito de deixar de ser necessário e ao mesmo tempo serem apoio e suporte nessa fase de transição do filho. (Berthoud, 2003, p.142).

A adolescência é ambígua e dolorida porque o filho deixa de ser criança para nunca mais voltar a sê-lo, o que implica para os pais em uma re-significação do modo de ser adultos na relação, sendo que esse caminho sem volta deverá levar o adolescente a assumir o papel de adulto. Portanto, é bastante difícil ser o adulto da relação nessa fase. Surge a “sensação de missão cumprida” que pode levar os pais a abandonarem os filhos adolescentes a sua própria sorte.

Esse é um erro muito grave, pois, embora nessa fase a independência do jovem se amplie consideravelmente em relação à infância, pela própria conquista de um raciocínio abstrato que lhe permite elaborar as suas próprias hipóteses sobre o mundo, o adolescente ainda não é um adulto e, como tal, necessita do apoio, do suporte, do modelo, das provisões e reserva de valores dos pais, que são os verdadeiros adultos da relação.

Os pais necessitam conhecer as características afetivas, cognitivas, sociais e morais de cada fase do desenvolvimento dos seus filhos. As intervenções junto ao adolescente não são as mesmas que para o pré-escolar. Por outro lado, a legitimação das regras pelas crianças é fruto de um processo demorado de interiorização das mesmas, na medida em que, as suas razões são explicadas para a criança e a regra é constantemente reafirmada ao longo do desenvolvimento infantil, como um princípio que se origina num valor que o pai quer ensinar ao filho. (Piaget, 1932, 1948).

“Devemos ter claro que a moral é um objeto de conhecimento” (La Taille, 2009, p225), portanto, os pais para educarem bem moralmente, necessitam ter clareza a respeito de quais valores querem que os seus filhos construam e, mais que isso, quais são as boas intervenções, ou, conforme a teoria piagetiana, como estabelecer com os filhos relações de cooperação que, de fato, lhes permitam tomar consciência das regras, refletir sobre elas e incorporar os seus princípios como valores que os constituirão como pessoa.

Obviamente que não será mandando a criança repetir a regra e impedindo-a de “sair do local de trabalho”, conforme sugere Tiba (2009) em seu texto, que o pai auxiliará os filhos a se comportarem adequadamente, quanto mais, lhes oferecerão verdadeiras e boas oportunidades para construírem valores desejáveis.

Para cumprir esse papel de facilitadores da construção da autonomia, e, portanto, modelos de valores desejáveis, os pais devem refletir sobre a temática da sanção. A escolha de uma sanção foi a principal questão apontada pelos resultados dessa pesquisa, como dificuldade dos pais para educar moralmente. Ser cooperativo implica em respeito mútuo que orienta o uso de sanções por reciprocidade.

Certamente, a punição física, a ameaça, o reforço e a recompensa são exemplos de castigos exploratórios cujo principal argumento é fazer sofrer para aprender e relacionar a punição infligida com o “tamanho” da falha cometida. Por isso que os pais afirmaram que: “quando os filhos fazem algo muito errado, os pais podem puni-lo fisicamente”, e que “é justo retirar algo que o filho gosta muito, quando ele não cumpre uma determinada regra”.

Entretanto esses tipos de punições não permitem ao punido pensar nas consequências dos seus atos, reconhecer a autoridade e pertinência da regra transgredida, compreender o vínculo social que justifica a natureza e a propriedade da regra, e especialmente, desejar por si mesmo buscar uma solução para a situação problema, e, principalmente, desejar a restauração da regra.

Os educadores sejam pais ou professores, quando conscientes do seu papel na formação de seus filhos e alunos, podem cumprir verdadeiramente a sua função, de proteger os recém-chegados ao mundo e ao mesmo tempo oferecer ao mundo toda a possibilidade de transformação que ele tanto necessita, na pessoa dos novos adultos, que quando bem formados, poderão construir uma sociedade mais justa, mais digna e mais solidária.

Conforme as palavras de Turiel (2005, p.79), “entender a influência da família



no desenvolvimento da criança e do adolescente é tarefa difícil e complexa”. O estudo que se apresentou buscou trazer a sua colaboração para a orientação educacional familiar.

Estudo 3 - Aspectos sócio-afetivos de crianças com e sem dificuldade de aprendizagem: percepção da família

As dificuldades de aprendizagem é um tema que vem sendo discutido e estudado há algumas décadas por profissionais ligados ao ensino na tentativa de compreender e explicar um problema de difícil solução. Embora existam iniciativas interessantes e de inestimável valor, verificamos que o quadro da educação brasileira mudou muito pouco. Os dados revelam que nosso sistema educacional é ainda carente de metodologias e estruturas mais adequadas que possam atender essas crianças.

O próprio termo dificuldade de aprendizagem é ainda discutível. Os estudiosos da área propõem definições na tentativa de explicar a complexidade do fenômeno, sem, contudo, chegar a um consenso dado a multicausalidade que envolve o problema. Muitas são as explicações, mas na prática verificamos a insuficiência das mesmas.

As causas, de uma maneira geral, têm sido atribuídas à criança que apresenta déficits cognitivos e emocionais, à família que se encontra desestruturada, à posição social que envolve a pobreza e a falta de estímulos necessários à aprendizagem. O problema é que as consequências recaem sempre sobre o aluno que não aprende e este, por sua vez, acaba por se julgar incapaz e aceita o rótulo que lhe impõem (Corrêa, 2001; Machado & Proença, 2004).

Dentre as causas mencionadas a desestrutura da família tem recebido posição de destaque. Tal concepção pode ser observada no discurso do professor (Osti, 2004), mas também a verificamos na prática cotidiana quando nos deparamos com os “diagnósticos” dos profissionais da saúde. Diante da queixa, muitos justificam suas impressões com base nos aspectos afetivos de origem familiar.

Sawaya (2001) menciona que embora o mito da família desestruturada ter sido denunciada por vários estudiosos, um estudo multidisciplinar realizado com alunos multirrepetentes contraria tal ideia, uma vez que a maioria das crianças vêm de famílias biológicas preservadas. Explica ainda que apesar da existência de dificuldades econômicas e sua repercussão sobre a estrutura familiar as formas por ela assumida não são sinônimos de desestruturação. Ao contrário, busca-se preservar os laços afetivos, as estratégias de sobrevivência e de equilíbrio frente às situações de grande carência e



instabilidade socioeconômica. Além do mais, essas famílias demonstram esforço para construir uma vida digna, com vistas à sobrevivência e a manutenção dos filhos na escola. Nesse sentido, a autora conclui que esses dados apontam para a necessidade de mudança na visão da escola sobre as famílias.

Charlot (2000) apresenta uma visão interessante quando discute a questão da família. O autor ressalta que o espaço familiar não é homogêneo e que a criança deve encontrar nesse espaço um posicionamento singular. Analisando mais detidamente esse assunto, relembra que duas crianças pertencentes à mesma família, portanto, pertencendo à mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Consequentemente, a criança não deve se vista como “filho(a) de alguém”, pois ela mesma ocupa uma posição na sociedade que é construída ao longo de sua história. O fracasso escolar de uma criança deve ser compreendido na sua singularidade, bem como no significado que os pais conferem a essa posição.

É inegável o papel da família na formação da criança em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, moral e social, os quais refletem em seu comportamento escolar. Contudo, a mesma não poderia ser depositária do fracasso ou dificuldade das crianças.

O objetivo do presente estudo foi analisar os aspectos sócio-afetivos da conduta de escolares com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, segundo a percepção da família.

A questão que norteou o estudo pode ser assim expressa: Como mães de crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem percebem as relações de seus filhos quanto à escola, aos amigos e à própria família?

Método

Participaram do estudo 12 mães de crianças, de ambos os sexos que cursavam o 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública do estado de São Paulo, sendo 6 com queixa e 6 sem queixa de dificuldade de aprendizagem.

Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista composto por 13 questões relacionadas à história escolar da criança, 5 aos aspectos do relacionamento, 8 aos aspectos sociais, 2 aos aspectos do desenvolvimento e 1 relativa à descrição livre da criança.

Antes da coleta de dados propriamente dita, todos os procedimentos éticos foram realizados. A presente análise é parte de um estudo maior realizado pela autora (Dell’ Agli, 2008). Após ter sido definida as crianças da pesquisa, foi agendada uma



reunião com a família a fim de apresentar os objetivos, os procedimentos que seriam realizados e o consentimento para a participação. De posse da aceitação, as entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente.

As respostas foram transcritas na íntegra e a partir dos dados foi possível elaborar categorias de análise como “proximidade”, “independência” e “formas de expressão” todas relacionadas à escola, à família e aos amigos.

Definidas as categorias, as respostas foram analisadas e categorizadas por dois juízes peritos na área e no caso de discordância um terceiro foi consultado.

Resultados

Os resultados revelaram que todas as crianças com DA não se mostraram “próximas” à escola. Muitos alunos embora gostassem de ir à escola e da professora, não apresentavam mudança de comportamento antes das provas, não queriam ajuda, não demonstravam preocupação, sequer estudavam. Outras chegavam a se queixar de dores ou contar pequenas mentiras para faltarem às aulas. As falas a seguir ilustram este fato:

Bru (10;10) com queixa de dificuldade – *“Eu falo: Bru, põe a cabeça no lugar! Estuda direitinho!” (...) – “Nas vésperas de prova não quer vir à escola e conta mentira. Fala que tem carro seguindo ele e diz que não tem aula naquele dia.” (...) – “Nem liga pra suas notas.” (...) – “Ele adora a professora.” (...) – “Não gosta de ir à escola. Se deixar não faz a lição. Fala que a professora não passa” (...) – “Não aceita ajuda. Diz que sabe fazer a lição sozinho.”*

A categoria “proximidade” com a escola foi indicadora de diferença entre os grupos. As famílias das crianças sem DA informaram que seus filhos não gostam de faltar às aulas, reclamam dos períodos de férias, não deixam de fazer as tarefas e percebem mudança no comportamento nas vésperas de provas como falar a todo o momento sobre o assunto seguido de verbalizações do tipo: “será que vou acertar?”. Um exemplo é ilustrativo dessa categoria.

Mat (9.7) sem queixa de dificuldade – *“Fica ansioso nas vésperas de prova. Ele sempre pergunta se vai acertar: ‘será que vou acertar?’” (...) – “Só quer tirar MS (muito satisfatório). Quando tira S (satisfatório) fica muito triste.” (...) – “Ele adora a professora.” (...) – “Sim, gosta da escola. Não precisa mandar. Já chega em casa e*



quer fazer a lição antes mesmo de almoçar.” (...) – “Não precisa, ele não pede ajuda. Consegue fazer tudo sozinho.”

Sobre a família, o grupo sem DA foi inserido na categoria “proximidade” porque são mais envolvidas com os problemas familiares, embora algumas crianças do grupo com DA apresentassem as mesmas características. A informação que mais diferenciou esses dois grupos nesse assunto foi o envolvimento com os problemas familiares. As famílias das crianças com DA relatam que elas preferem brincar e não se mostram atentas a eles e as crianças do grupo sem DA percebem os problemas, emitem opiniões e apresentam propostas de solução. Em ambos os grupos, algumas mães informaram que os filhos são afetivos e gostam de ser acariciados, mas que elas são pouco afetivas com eles. Analisemos alguns exemplos.

Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Se relaciona super bem com todos da família. Parece que é apaixonado pelos familiares. Não dorme se o irmão não chega.” (...) – Participa de tudo, dos problemas. Ele propõe solução, dá dicas. Diz: ‘assim é melhor.’ Quer levar vantagem em tudo.”*

Raf (9;3) com queixa de dificuldade – *“Nem liga para os nossos problemas. Nem vê o que acontece. Fica o tempo todo com as amiguinhas.”*

O relacionamento com amigos também pareceu ser um fator não diferenciador dos grupos. Tanto crianças do grupo com e sem DA são “próximas” de amigos, são convidadas para eventos sociais e brincadeiras. Há também em ambos os grupos crianças “pouco próximas”. Parece que esse aspecto está relacionado ao temperamento da criança: timidez e tendência ao isolamento.

Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“É convidado para festas, mas não gosta muito de ir. Ele pede pra eu ir junto.” (...) – “Eu incentivo ele brincar. Parece que ele tem medo dos amigos. Quando não vai com a cara da pessoa fica distante.” (...) – “Até que tem bastante amigos, mas é de época. Às vezes prefere brincar com os amigos, às vezes sozinho.”*



No que se refere à “independência” nas atividades escolares, resultados semelhantes foram constatados: no grupo com DA, as crianças não fazem as tarefas de casa sozinhas e quando fazem cometem erros e ao serem auxiliadas provocam conflitos. No grupo sem DA, a primeira atividade que fazem é a tarefa escolar e raramente pedem ajuda, porque não há necessidade.

Eli (10;2) com queixa de dificuldade – *“Eu acho que ele vai pra escola sem fazer a lição. Às vezes a irmã mais velha o ajuda. Ele gosta muito dela.”*

Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Ele faz as tarefas sozinho. Não gosta muito de pedir ajuda, mas tira as dúvidas. Pergunta como escreve uma palavra e depois que a gente fala ele diz: ‘eu sabia!’”.*

Quanto à “independência” na família, principalmente nas atividades do cotidiano e autocuidado não verificamos diferenças significativas entre os dois grupos. Algumas crianças do grupo com DA, quando dependentes, são por encontrarem de fato dificuldade, enquanto que no grupo sem DA a dependência se referia mais a uma superproteção materna.

Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – *“Está começando a ir ao supermercado, padaria agora. Eu tenho medo de deixar ir sozinha.” (...)* – *“Ela se troca sozinha, mas eu que coloco a comida no prato pra ela.” (SIC)*

Bru (10;10) com queixa de dificuldade – *“Ele vai comprar quando eu peço, mas resmunga e demora pra voltar.” (...)* – *“Ele não entende o dinheiro e tenho que falar que vai voltar troco.” (...)* – *“Eu coloco comida pra ele. Ele veste a blusa virada e eu tenho que arrumar.”*

O mesmo pode ser observado quanto à “independência” com os amigos. A análise aponta para uma questão do temperamento da criança: timidez, desejo de dominar.

Mat (9;7) sem queixa de dificuldade – *“Quando tem muita gente em um lugar não quer ir por sentir vergonha e não vai sozinho.”*

Cai (10;1) sem queixa de dificuldade – *“Eu não sei o que aconteceu, mas ele ficou uns três meses sem brincar. Eu incentivo ele sair na rua pra brincar com as crianças, mas ele diz que não quer. Como eu te falei, parece que ele tem medo dos amigos. Ele me conta as coisas e eu falo pra ele, mas quando faz alguma coisa que ele não gosta ... Essa parte eu me preocupo.”* (SIC)

Quanto às “formas de expressão” relativas à escola, verificamos diferenças significativas das crianças de ambos os grupos. No grupo com DA, a maioria, demonstrou desinteresse pela escola e a família informa que há uma preferência pelas atividades lúdicas do que pelas atividades que demandam maior responsabilidade. Diferentemente, as crianças do grupo sem DA, demonstram um interesse bem maior.

Gui (10;8) com queixa de dificuldade – *“Gosta de ir à escola, mas não gosta de fazer a lição. Podendo escapar, escapa. Quer só brincar.”*

As “formas de expressão” no ambiente familiar foram mais positivas no grupo sem DA. É importante ressaltar que elas manifestavam preocupação maior com os problemas familiares, ao passo que as crianças do grupo com DA se mostravam indiferentes. Nos dois grupos, as famílias citaram manifestações de alegria e carinho das crianças.

Ala (9;11) sem queixa de dificuldade – *“É uma criança amorosa. É tudo de bom! É uma filha que toda mãe queria ter. É curiosa e interessada.”*

Com os amigos, nesta categoria, não houve diferença significativa entre os dois grupos e, mais uma vez, esse aspecto pode estar relacionado ao temperamento da criança.

Bla (9;6) sem queixa de dificuldade – *“Ele é tímido. Ele só tem um amigo que brinca com ele de domingo. Não tem amigos na rua por causa da timidez.”*

Discussão

As informações fornecidas pela família nos levam a reflexões importantes. As diferenças entre ambos os grupos recaiu de forma mais acentuada nos aspectos



relacionados à escola e é neste ambiente que as dificuldades devem ser trabalhadas de forma mais efetiva, sem a culpabilização nos problemas familiares.

As visões reducionistas de causa e efeito precisam ser reavaliadas para que continuemos na busca por compreensões que beneficiem a criança, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Acreditamos que a família de fato desempenha papel primordial na vida escolar dos filhos e que em hipótese alguma há um desejo, mesmo inconsciente, de fazer com que as dificuldades vivenciadas nesse contexto impossibilitem a aprendizagem escolar. Certamente, se questionássemos mães e pais sobre o que desejam a seus filhos muitos diriam que desejam o melhor, incluindo o bom desempenho na escola. No entanto, os mitos da desestrutura familiar como causador das dificuldades levam a sentimentos de culpa que em nada auxilia na solução do problema. Escola e família devem excluir de suas condutas atitudes acusatórias de uma em relação à outra e devem, acima de tudo, ser co-responsáveis pela educação das crianças.

Referências bibliográficas

Berthoud, C. M. E. (2003). *Re-significando a parentalidade: os desafios de ser pais na atualidade*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o aprender: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Consejo Nacional de Televisión. McCANN-ERICKSON. *Informe 8/13 Los Tweens Chilenos*. (2003, Agosto).

Corrêa, R. M. (2001) *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Denegri, M.C. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. (1997). In Assis, M.; & Mantovani de Assis, O. *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação*. (pp128-138). Campinas: UNICAMP/FE/LPG.



Denegri, M.C. La comprensión de la economía en la infancia y la adolescência. (1999) In: Denegri, M. C.; Fernández, F.F.; Iturra, R.M.; Palavecinos, M.T. *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. (pp.33-50). Temuco: Kolping Impresores.

Denegri, M.C. Palavecinos, M.T.; Ripoll, M.N.; Yáñez, V.M.. Caracterización psicológica del consumidor de la IX Región. (1999a). In Denegri, M. C.; Fernández, F.F.; Iturra, R.M.; Palavecinos, M.T. *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. (pp.7-31). Temuco: Kolping Impresores.

Denegri, M.C. *Educar a los consumidores del siglo XXI*. (2000). In Assis, M. & Mantovani de Assis, O. *Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação*. (pp.128-141). Campinas: UNICAMP/FE/LPG.

Denegri, M.C.; Lara, M.A.A; Córdova, G.C.; Del Valle, C.R. *Informe de investigación – Consumo televisivo y prácticas de uso del dinero*. [ca.2004]. Universidad de La Frontera – UFRO. Chile.

Denegri, M.C. Tapia, M. P.; Fuentealba, R.G. & Costa, C.C. (2005, maio/agosto). *Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores?* *Psicologia & Sociedade*; 17 (2), 88-98.

Denegri, M.C.; Del Valle, C.R.; Gempp, R.F. & Lara, M.A.A. (2006). *Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervencion*. *Estudios Pedagógicos XXXII*, n.2, 103-120.

Fermiano, M.A.B. (2010). *Pré-adolescentes (“tweens”) – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica*. Tese Doutorado em Educação não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

La Taille, Y. (1994) Prefácio à edição Brasileira .In J. Piaget.(1932/2000). *O juízo moral na criança*. E. Leonardon, Trad.(2a ed.).(pp. 7-20). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. (2009). *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.



Lopes, R. C. S. (1994). O contexto familiar no desenvolvimento da autonomia e da moralidade na adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7 (1), 59-74.

Machado, A. M., Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo.

Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. E. Leonardon, Trad. (2a ed.). São Paulo: Summus.

Sawaya, S. M. (2001). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In M. K. Oliveira; D. T. R. Souza & Rego, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.197-213). São Paulo: Moderna.

Sayão, R., Aquino, J. G. (2006). *Família: modos de usar*. São Paulo: Papirus.

Silva, S.B.C.N. (2008) *Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia*. Tese Doutorado em Educação não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., Metzger, A. (2006). Adolescent development in Interpersonal and Societal Contexts. *Annual Review Psychology*. 51, 255-284.

Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Child Development*, 57, 841-851.

Tiba, I. (2009). *Famílias de alta performance: conceitos contemporâneos na educação*. São Paulo: Integrare Editora.



Turiel, E. (2005). The many faces of parenting. *New Directions for Child and adolescent Development*. 108, 79-88.



OS CONTEXTOS DA DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA

Ana Paula Petroni – PUCCamp; Doutoranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; bolsista CAPES; anappetroni@gmail.com

Eveline Tonelotto Barbosa – Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; bolsista CNPq; evelinebarbosaa@yahoo.com.br

Ederson de Faria – Mestrando do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; bolsista CAPES; edersonfaria@yahoo.com.br

Vera Lucia Trevisan de Souza – Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; vtrevisan@puc-campinas.edu.br

RESUMO

A proposta dessa mesa é trazer algumas discussões que vêm sendo desenvolvidas em pesquisas no grupo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da PUCCAMP - PROSPED - Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas. Pensar na docência constitui-se como uma tarefa complexa, que precisa ser considerada em toda a sua amplitude, olhando para os vários elementos que compõe o seu todo; e a Psicologia contribui com esse olhar na medida em que se coloca para investigar as relações que se estabelecem entre os atores escolares, olhando para a diversidade que as compõe. A possibilidade de aproximação desses trabalhos vem da contribuição que ambos trazem ao refletir sobre a diversidade de contextos em que a vivência vem sendo desenvolvida dentro da educação (educação infantil, ensino fundamental e educação inclusiva); esse movimento também apresenta a diversidade de demandas que os atores escolares encontram em seu cotidiano. Outra ponte existente entre esses trabalho é a base teórico-metodológica da Psicologia Histórico-cultural, em especial os postulados de Vigotski, além das contribuições da teoria de Wallon. Assim, o primeiro trabalho, intitulado “A Autonomia Docente na Perspectiva da Psicologia Histórico-cultural”, discute o que os professores compreendem por autonomia e de que maneira ver-se ou não como tal



influencia o desenvolvimento de sua prática docente. No trabalho “O lugar do sujeito na educação infantil: um olhar Psicologia Histórico-cultural”, há a proposta de investigar quais são os sentidos de afetividade dos educadores e de que maneira esses sentidos interferem no desenvolvimento de suas práticas, tendo como foco a afetividade envolvida nesse processo. Aponta-se para a possibilidade de integração existente entre o cuidar e o educar para a promoção de uma prática mais efetiva do educador. Por fim, no terceiro trabalho, “A vivência de professores sobre o processo de inclusão”, encontra-se uma reflexão sobre a vivência de professores frente a seu papel na educação inclusiva. Muitas vezes, os professores são colocados de frente com o insucesso na promoção da inclusão e os sentimentos gerados afetam diretamente sua prática.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural; Autonomia Docente; Inclusão; Desenvolvimento; Educação Infantil

THE CONTEXTS OF TEACHING: PERSPECTIVES OF PSYCHOLOGY

ABSTRACT

The purpose of this work is to bring some discussions that have been developed in researches made by Postgraduate *Stricto Sensu* PUCCAMP-PROSPED-Processes of Subject Constitution in Educational Practices students. Thinking of teaching is a complex task, that must be considered in its full extent, looking at the various elements that compose the whole; and psychology contributes to this view insofar as it arises to investigate the relationships established between school actors, looking at the diversity that composes it. The possibility of approaching these works comes from the contribution they both bring by reflecting about the diversity of contexts in which the experience has been developed within education (early childhood education, elementary education and inclusive education), this move also shows the diversity of demands that school actors encounter in their daily lives. Another bridge between these works is the theoretical and methodological basis of psychology and cultural history, especially the tenet of Vigotski, in addition to contributions from the theory of Wallon. Thus, the first work, titled "The Teachers' Autonomy in the Perspective of Historical-Cultural Psychology", discusses



what teachers understand by autonomy and how they see themselves as such or not influence the development of their teaching practice. In the work "The subject in kindergarten: a look at Psychology Historical-Cultural" there is the proposal to investigate which are the meanings of educators' affection and how those meanings affect the development of their practices, focusing on the affectivity involved in this process. They point to the possibility of integration between care and education to promote a more effective teacher practice. Finally, the third paper, "The experience of teachers on the process of inclusion" there is a reflection about the experience of teachers compared to their role in inclusive education. Often, teachers are placed in front of failure in promoting inclusion and the generated feelings affect directly their practice.

Key-words: Historical-Cultural Psychology; Teachers Autonomy; Inclusion; Development; Child's Education.

INTRODUÇÃO

Os três trabalhos aqui apresentados fazem parte de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no grupo "Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas" – PROSPED, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A base teórica adotada comum permite a discussão entre as produções, já que ambos partem dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-cultural, sendo o principal autor adotado, Vigotski, considerado o representante desta perspectiva.

Outro fator que possibilita essa aproximação é o olhar que se lança aos sujeitos inseridos no contexto escolar, das relações que são estabelecidas, e de como estes sujeitos se desenvolvem e vivenciam o contexto e todas as demandas que os permeiam em seu cotidiano.

Nesse movimento, o psicólogo aparece como o profissional que se ocupa dessas relações e que auxilia na implementação de espaços que permitam o surgimento do sujeito enquanto tal, que ele possa se expressar e ser escutado, não mais se assujeitando ou sendo assujeitado, seja ele professor ou aluno.

Partindo desses enfoques, temos no primeiro trabalho uma pesquisa que buscou investigar a autonomia docente e sua influência nas práticas pedagógicas.



No segundo trabalho, é proposta uma discussão entre o cuidar e o educar na educação infantil, de uma perspectiva da psicologia. Por fim, no último trabalho, encontramos uma reflexão acerca da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, do modo como os professores vivenciam essa demanda.

A AUTONOMIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente trabalho parte das reflexões feitas em uma pesquisa de Mestrado (Petroni, 2008) que tinha por objetivo investigar o que os professores entendiam por autonomia e em que medida ver-se ou não como autônomo influencia a prática docente.

Pensar na profissão docente nos dias de hoje demanda considerar as influências que permeiam o contexto escolar e agem diretamente na ação do professor. Como ser autônomo em um contexto que, muitas vezes, não considera seus atores como sujeitos?

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial os postulados por Vigotski, e os pressupostos de Paulo Freire sobre a Educação Libertadora, serviram de base para investigar de que maneira a autonomia se apresentava no contexto escolar. Aproximar as ideias desses dois autores e postulá-las como aportes teóricos que iluminam a compreensão da autonomia mostrou-se como um caminho possível para refletir sobre a autonomia docente segundo a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

O principal conceito adotado de Vigotski (1995a) foi a autorregulação da conduta que, de acordo com ele, é a mais importante das funções psicológicas superiores, pois seria por meio de seu desenvolvimento que o sujeito tornar-se-ia capaz de dominar sua própria conduta e as outras funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, etc.).

Ao longo de seu processo de desenvolvimento, o sujeito vai internalizando, com a mediação feita pelo outro por meio da linguagem, as normas, as regras, as leis e os conhecimentos existentes na cultura, no contexto social no qual ele se insere e, ao configurar sentidos próprios àquilo que ele acessou, assume um modo de funcionar singular. Nesse processo, o sujeito constitui o social e é constituído por ele, em um movimento dialético permanente (Vigotski, 2008).

De Paulo Freire (1996, 1999, 2005), partimos dos conceitos de liberdade e emancipação, que nos ajudam a pensar que para oferecer uma educação libertadora e emancipadora o professor também precisa agir dessa forma e isso implica em



responsabilizar-se, livrar-se da opressão que sofre em sua prática e romper com a ideologia dominante.

Esses autores nos permitem entender o sujeito autônomo como aquele que sabe de si mesmo, que se vê autor de sua história e consciente de que não está sozinho, exercendo permanentemente o diálogo e a reflexão.

A realização de observações nas reuniões dos professores e de entrevistas semi-estruturadas, com quatro professores e com a vice-diretora, possibilitou a aproximação e inserção no contexto vivenciado pelos docentes. Buscou-se observar os vários elementos presentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os vários pontos de vista expressos por eles. A análise consistiu em levantar indicadores que se relacionavam com a autonomia, quais sejam: organização e participação nas decisões; autoridade e responsabilidade; emancipação e autorregulação.

O movimento de construção da informação permitiu que se analisassem as contradições existentes. A forma como a escola se organiza, desde as instâncias governamentais até a comunidade escolar, influencia a prática docente; o desenvolvimento de um sujeito autônomo não se faz, somente, em documentos de políticas educacionais.

Conscientizar o professor da importância de sua participação no contexto escolar, de que pode planejar suas ações, que há normas que regulam sua prática, mas ele pode participar das formulações dessas normas, que receber orientações não significa se render, não saber agir; mas dividir dúvidas, experiências e, assim, se autorregular, é um caminho para a compreensão de que ser autônomo não significa ser sozinho.

Em nome da autonomia, o professor, muitas vezes, sente-se abandonado, pois fica sem nenhuma orientação, sem saber para onde ir e como fazer, se está agindo da forma que se espera, sem uma avaliação de sua prática por parte da gestão que, por sua vez, não o faz acreditando que está oferecendo espaço para o desenvolvimento do docente autônomo. A forma como as propostas são feitas, as mudanças realizadas e as políticas educacionais revelam contradições entre autoridade e autoritarismo, liberdade e responsabilidade, questões que consideramos fundamentais ao desenvolvimento da autonomia docente.

Durante as visitas à escola e por ocasião das entrevistas, pode-se confirmar como esses aspectos permeiam as situações vivenciadas por toda a equipe escolar, sobretudo no que se refere à forma de desenvolver seu trabalho. As relações



estabelecidas são caracterizadas pela heteronomia, pois não há a discussão e reflexão quanto ao que é preciso ser feito; os professores sentem-se obrigados a cumprir as ordens. O que impera é o desrespeito, logo, não pode ser caracterizada como uma relação de autoridade, nem como espaço para o desenvolvimento da autonomia.

Esses aspectos nos colocaram próximos aos conceitos adotados como base desse trabalho, a autorregulação, a liberdade e a emancipação. Os professores, ao definirem o que entendiam por autonomia, a ligavam a esses conceitos, mas nem todos da mesma maneira. Alguns a viam como relacionada à liberdade, à libertinagem, ou seja, não a viam como implicação de responsabilidade, de comprometimento, como caminho para a emancipação. Liberdade, a nosso ver, não significa ser autônomo.

Nesse mesmo movimento, os professores diziam entender a autonomia como a capacidade de agir por si mesmos, ter consciência de seu papel, podendo promover mudanças no contexto e em si próprios. O que se evidencia é que não há como o sujeito se desenvolver como autorregulado e autônomo sem ser no coletivo, com o grupo. O trabalho coletivo torna-se essencial nesse processo, pois permite que se acabe com a idéia da individualidade, do isolamento que se faz presente no cotidiano escolar, e ainda proporciona maior autonomia aos docentes, já que o coloca mais próximo do outro.

Concluimos que os professores constituem-se como autorregulados, mas não como autônomos, pois há elementos presentes no contexto escolar que se caracterizam como empecilhos a esse desenvolvimento. Mesmo com todos esses empecilhos (a burocracia, o autoritarismo, resistência dos professores, abandono, etc.) também há práticas que se mostram favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, como por exemplo, algumas atitudes tomadas por parte da vice-diretora e dos professores, ao abrirem-se para as mudanças, sentirem a necessidade de discutir, refletir sobre suas ações, de preocuparem-se com a educação oferecida aos alunos. Entendemos que a Psicologia tem papel fundamental nesse processo, na medida em que ela pode contribuir para a compreensão dessas interações, para o desenvolvimento do sujeito, nesse caso, para o desenvolvimento da autonomia, fazendo a mediação dos significados e sentidos configurados pelos atores escolares.

O LUGAR DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Constituição promulgada no ano de 1988, considera a educação infantil em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, condições essas



corroboradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que dão à infância um espaço próprio na educação.

Com a consolidação da LDB e, sobretudo, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), aos espaços institucionais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos coube a atenção à díade cuidar e educar (RCNEI, 1998). Esse movimento faz com que haja uma ampliação no número de instituições de educação infantil voltadas para todas as classes sociais, o que confere a esses espaços grande responsabilidade quando se leva em conta as funções de cuidar e educar, bem como os objetivos de promover aprendizagem e desenvolvimento.

Bremberg (2009), realizou uma pesquisa nas produções dos programas de Pós-graduação em psicologia do país com o objetivo de mostrar como essa relação entre o cuidar e o educar vem sendo discutida na educação infantil e qual a relação desta díade com a questão da saúde psicológica. Verificou-se que a psicologia pouco tem olhado para essa demanda, deixando, assim, brechas para outras áreas do conhecimento atuarem. Podemos dizer, então, que este é um campo vasto em que o psicólogo pode atuar, na medida em que lança seu olhar para o contexto como um todo e para as relações que se estabelecem entre os sujeitos ali inseridos.

Considerando o domínio afetivo como predominante nos anos iniciais da criança e seu conseqüente fundamento para o desenvolvimento e aprendizagem (Galvão, 1995) a presente pesquisa tem por objetivo investigar os sentidos da afetividade em educadores da educação infantil e como estes sentidos interferem em suas práticas profissionais cotidianas, principalmente no que tange ao tratamento que estes dispensam às manifestações de afeto por parte das crianças.

Para localizarmo-nos conceitualmente valemo-nos dos pressupostos de Wallon, Vigotski e seus leitores.

A investigação está sendo feita numa escola pública municipal de educação infantil em uma cidade do interior de São Paulo. Para a coleta de dados usamos observações registradas em diários de campo e entrevistas semi-estruturadas com os educadores.

Tem-se notado que, embora o RCNEI (1990) aponte a atuação do educador infantil para a díade cuidar-educar, ainda se vê nos educadores uma postura assistencial voltada apenas ao cuidado. Observa-se, contudo, um movimento de mudança nessa visão por parte dos educadores e uma ampliação no conceito de educar. Acreditamos



que a atenção à dimensão do afeto na educação infantil seja uma possibilidade de integrar essa díade.

A VIVÊNCIA DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em que se discutiu e analisou as percepções e as vivências dos professores sobre o processo de inclusão e suas implicações para o desenvolvimento do professor e dos alunos envolvidos com o processo de inclusão em classes regulares. Além disso, pretendemos investigar quais os sentimentos vividos por professores e alunos que vivem processos de inclusão que, muitas vezes, resultam em insucesso.

No Brasil, o movimento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é recente, tendo sua primeira lei específica formulada no ano de 1999, com a implementação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no qual a educação especial é tratada como complementar ao ensino regular. Ao longo dos últimos dez anos, foram sendo implementadas diretrizes e resoluções que orientam o atendimento a esses alunos, apontando quais ações, serviços, recursos e formação devem ter acesso professores e atores da escola em geral, de modo a se efetivar a inclusão. Contudo, esse movimento dos órgãos reguladores da educação no país não tem promovido, a contento, a inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto escolar; há muitas crianças com necessidades educacionais especiais fora do ensino regular e das que estão inseridas os casos de sucesso são raros (Brasil, 2008).

Na realização dessa pesquisa, adotou-se os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial, as reflexões de Vigotski, que entende que o sujeito, ao nascer, possui potencial para se tornar homem, pois será por meio da apropriação da cultura feita pela mediação do outro com o uso da linguagem que seu desenvolvimento se concretizará rumo a funções psicológicas mais complexas, que denomina de funções superiores. O desenvolvimento dos processos superiores do pensamento infantil surge das relações sociais da criança, mediante as formas de colaboração que ela assimila no processo de interação com o meio social circundante (Vigotski, 2000).

Além do benefício que a criança com necessidades educacionais especiais tem de estar em contato com a cultura, apropriando-se das questões externas, re-elaborando assim toda sua conduta, ela também produz cultura, ao se inserir nela com seu modo



próprio de funcionar. Assim, Vigotski aborda, pela primeira vez, o problema da educação com um enfoque dialético do desenvolvimento humano. Preocupado em melhor compreender as condições diferenciadas que apresentam algumas crianças, Vigotski descreve dois tipos de defeitos: o primeiro seria o defeito primário, de caráter biológico, como a perda da visão, da audição, atraso mental, etc. O segundo, o defeito secundário, equivaleria a consequências produzidas pelo defeito primário no desenvolvimento da criança, em decorrência de uma educação adequada desde seus primeiros momentos de vida, ou seja, é o defeito orgânico com causas sociais (Vigotski, 1995b).

Um aspecto fundamental da teoria de Vigotski (1995b) para a educação é o fato de destacar as potencialidades e capacidade de superação das crianças com necessidades especiais, devido à existência de um sistema que ele denominou de compensação. Segundo suas explicações, na falta de dados recursos ao funcionamento do sujeito, no âmbito físico ou mental, novas formas de funcionar podem ser desenvolvidas pelo sujeito para compensar a falta de dadas estruturas. Para que tal fenômeno ocorra, é crucial a inserção da pessoa em processos interativos que o promova.

Com base nas conclusões de Vigotski (1995b), torna-se impossível promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais sem uma mudança de visão e percepção sobre a própria necessidade especial que implica tirar o foco da falta e enxergar as potencialidades, pois estas irão compensar suas deficiências. Entende-se poder afirmar que essa mudança de visão compete, sobretudo, aos professores que atuam diretamente com os alunos no processo de inclusão. Contudo, reconhece-se também que esses profissionais necessitam ser compreendidos como sujeitos, que também demandam condições especiais para desenvolver o trabalho de inclusão. Nesse sentido, compreender sua percepção e vivências sobre a inclusão permite identificar suas necessidades e investir em sua formação, pois o entendimento da percepção que os professores têm sobre esses alunos, a análise dos preconceitos existentes, e a conscientização dos professores sobre seu papel na inclusão são determinantes para o processo de desenvolvimento educacional pleno desses sujeitos.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal e participaram do presente estudo quatro professoras, sendo estas duas de sala regular que possuem alunos em processo de inclusão e também, duas professoras da Educação Especial. Como forma para coletar os dados utilizou-se de observações na sala de aula das professoras e



também em outros espaços da escola como refeitório, pátio, etc. Além das observações, também se realizou entrevistas semi-estruturadas com as quatro professoras, para um maior aprofundamento sobre suas percepções e vivências. As entrevistas foram gravadas e transcritas logo em seguida e as observações foram registradas em diário de campo.

Os resultados indicaram que os professores possuem percepções contrárias aos pressupostos da educação inclusiva, apresentando uma visão do aluno com necessidades educacionais especiais como incapaz, que necessita de tratamento médico com uso de remédios, colocando nele a origem e a solução dos problemas que vivem em sala de aula. Os professores também apontaram que o aluno com necessidades educacionais especiais não se beneficia com processo de inclusão, ficando evidente a tendência de se considerar esse processo apenas como uma possibilidade de socialização que tem em sua base alguns interesses políticos, muito mais relacionado ao objetivo de aproximação e convivência de tais alunos com o restante da sala e com o professor do que um real desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

Vigotski (1995b) nos ajuda a compreender essa questão na medida em que traz a idéia de que o aluno com necessidades educacionais especiais se beneficia do processo de inclusão no desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociais, visto que ele não é menos desenvolvido do que aqueles que não possuem tais necessidades, mas é um aluno que se desenvolve de outro modo. Este autor considera o aspecto individual do desenvolvimento do sujeito, em que cada um, dependendo de sua condição física, psicológica e social, desenvolve-se de forma singular.

Além disso, Vigotski (1995b) discute a idéia de que a inclusão do aluno com necessidades especiais é importante, mas é preciso que o professor tenha conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento desses alunos, para que estes possam se beneficiar do processo de inclusão, atingindo níveis mais elevados de desenvolvimento. O problema que vemos nesta ideia é a forma como ela aparece na escola: os professores querem conhecer o diagnóstico do aluno, ou seja, sua deficiência e não seu potencial de desenvolvimento. Nesse contexto, faz-se necessário considerar a vivência do professor nesse processo, pois acreditamos que eles também são afetados, já que o fato de não saberem como trabalhar com o aluno provoca sofrimento, desgaste, descontrole e outras emoções, que geram, muitas vezes, sentimentos de incompetência por não conseguir êxito com os alunos.



Esses dados revelam os conflitos desencadeados pela inclusão de alunos com necessidades especiais: o fato de não saber como trabalhar com a criança leva o professor a buscar fora de sua sala de aula as causas para o insucesso que vivencia. Assim, muitas vezes, trava-se uma luta entre os professores e, neste caso, as professoras da Educação Especial e as de classes regulares, que, ao invés de se unirem, aproveitando uma política pública que visa promover a inclusão (independentemente de ser ou não a mais adequada), competem entre si, em um jogo de culpabilização e desresponsabilização que em nada contribui para o processo de inclusão, ao contrário, cria um clima prejudicial a todos os alunos e professores da escola.

Levantou-se com esse trabalho, a urgência em se intervir nessas práticas ditas inclusivas, por meio de pesquisas e intervenções, sobretudo da perspectiva da Psicologia, que dispõe de um corpo de conhecimento capaz de subsidiar e iluminar os conflitos que permeiam as relações na escola.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n.º 9.394/96. Brasília/DF: MEC/SEF.

Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal 8.069/90. Brasília/DF: MEC/SEF.

Brasil. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília/DF: MEC/SEF/COED.

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Bremberg, M. E. F. (2009). *Cuidar e Educar: um olhar da psicologia às produções de pesquisas e políticas públicas sobre educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.



Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1999) *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes.

Petroni, A. P. (2008). *Autonomia de Professores: um estudo da perspectiva da Psicologia*. 167p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Vigotski, L. S. (1995a). *Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*. Visor Distribuciones, S.A.: Madrid.

Vigotski, L. S. (1995b). *Obras Completas*. Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Eds., J. C. Neto, L. S. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.



OS SIGNIFICADOS DA AUTORIDADE DOCENTE NA FALA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Fabrizio Aparecido Bueno, UFSJ, fabricioapbueno@gmail.com

Ruth Bernardes de Sant'Ana, UFSJ, ruthbs.ufsj@gmail.com

Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos a conclusão de uma pesquisa de Iniciação Científica que buscou investigar a concepção de alunos adolescentes de escola pública acerca da autoridade docente. O estudo está inserido em um programa de pesquisa em desenvolvimento desde 2001³⁴³.

A escolha desta temática se deu após um período de observação de sala de aula, realizada pelo primeiro autor deste texto. Durante essas observações e em conversas informais com os adolescentes, constatamos certas contradições em torno das categorizações dos professores pelos alunos em qualificativos de “bons” e “maus” docentes. Um mesmo docente aparecia classificado pelos alunos ora como “bom”, ora como “mau” professor. Este trabalho se insere na busca pela compreensão dessas oscilações tomando como referencial o conceito de autoridade docente.

A nosso ver, estudar a autoridade docente na perspectiva do aluno é fundamental para se pensar a educação escolar, já que se trata de um tema central nas relações educativas, não obstante vivermos um momento em que é cada vez mais comum nas falas de educadores e na literatura da área a idéia de crise da autoridade docente. Além do mais, o posicionamento do aluno diante da autoridade pode oferecer indícios da própria relação dele com a escola, indicando aspectos para refletirmos o lugar e os caminhos da educação escolar na sociedade contemporânea.

Diante disso, este trabalho busca responder aos seguintes questionamentos: 1. Quais os elementos valorizados pelos alunos na atribuição de legitimidade à autoridade dos professores, isto é, que concepção de autoridade docente é tida como legítima

³⁴³ Trata-se do Programa de Pesquisa intitulado “A experiência Geracional na fala de adolescentes de escola pública”, coordenado pela Profª. Drª. Ruth Bernardes de Sant'Ana, uma investigação de trajetórias escolares por meio de pesquisa de caráter longitudinal, que acompanha o percurso escolar de um grupo de estudantes desde a pré-escola. Tais trajetórias têm sido investigada a partir de observações de estabelecimento escolar, entrevistas com professores, entrevistas com os alunos e seus familiares.



segundo os alunos? 2. Em que medida tal concepção interfere na relação dos alunos com a escola e em que medida reflete o próprio lugar que a escola ocupa em suas vidas?

Na busca de respostas para tais inquietações, desenvolvemos um estudo com alunos adolescentes com média de 14 (quatorze) anos que freqüentam duas escolas estaduais de ensino fundamental em São João del-Rei, Minas Gerais. A coleta de dados foi feita a partir de três diferentes procedimentos de investigação: observação de sala de aula, oficinas de grupo e entrevistas semi-estruturadas com os adolescentes participantes da pesquisa.

A AUTORIDADE NOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

É importante destacar desde já a compreensão do conceito de autoridade sobre a qual este estudo está fundamentado. O dicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p. 84) define o termo, entre outras acepções, como “direito ou poder de se fazer respeitar, de dar ordens, de tomar decisões, de agir” ou como aquele “indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto”. Tanto em uma quanto em outra acepção, autoridade nos remete à questão do exercício do poder por parte daquele que demanda ao outro o seu respeito em função do papel social que ocupa ou do suposto saber que lhe é atribuído. Entretanto, é necessário esclarecer teoricamente que, ao estar compreendida dentro do conjunto de relações de poder, o que particulariza a relação de autoridade é que o poder daquele que o exerce é legitimado por aquele que o respeita. Em outras palavras, todo poder revestido de autoridade é um poder indiscutível, cuja obediência a ele se dá de forma voluntária (Arendt, 1954/2009).

A questão da autoridade nas relações sociais não é um tema novo. Podemos dizer que tem ocupado o pensamento humano na vida pública e privada pelo menos desde a filosofia grega, assumindo perspectivas distintas ao longo da história (Torres & Castro, 2009). Mais recentemente, alguns teóricos têm buscado refletir sobre este conceito na busca por encontrar indícios na organização social contemporânea que explicariam sua suposta crise. A filósofa Hannah Arendt (1954/1988) é uma das representantes mais conhecidas desta discussão. A autora anunciou uma crise da autoridade na vida moderna associando esse fenômeno aos mesmos processos vinculados a uma crise na tradição e na religião. Para a autora, na sociedade romana e medieval, as relações de poder eram revestidas de um caráter sagrado tradicional representado, no Império Romano, pela fundação da cidade de Roma e na vida medieval cristã pela vida de Cristo. Com o advento da ciência como norteadora da vida social, as



relações de poder passam a carecer de uma legitimação transcendente, tornando-se vazias de sentido e, portanto, instáveis.

Embora tenha tratado da crise da autoridade no espaço público das negociações políticas, Arendt (1954/2009) sustentou que tal crise acabou se espalhando para o que chama de áreas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação escolar. Segundo ela, nas relações educativas contemporâneas têm ocorrido uma intensa recusa dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças, o que se traduz em uma crise generalizada da autoridade na educação.

Amparado nas reflexões de Arendt, Aquino (1996, 1999) sustenta que o fator essencial da crise da autoridade na escola contemporânea está no fato de que, se antes a legitimidade da autoridade se garantia pela tradição, numa relação aparentemente natural, hoje ela precisa ser continua e incessantemente contratualizada, residindo nesse aspecto seu caráter ocioso e de provisoriedade. O autor sugere que a crise da educação pode revelar que, de alguma forma, há na escola contemporânea certas ambigüidades paradigmáticas e éticas, o que em outras palavras quer dizer que é possível que a escola esteja sendo “gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro.” (Aquino, 1996, p.45).

Muito próxima a esta visão, Setton (1999, 2005) defendeu a necessidade de *ressignificar* e atualizar o conceito de autoridade nas relações educativas contemporâneas. A autora realizou uma detalhada análise acerca das particularidades dos processos de socialização na atualidade dos quais as instâncias socializadoras tradicionais, como a família e a escola, já não detêm mais o total monopólio. Tais transformações implicam em novas formas de percepção do indivíduo sobre si e sobre os outros, aumentando suas predisposições reflexivas e modificando os padrões de interação social.

Outra análise teórica que oferece um exame profícuo das relações de autoridade no âmbito escolar foi trazida por Prata (2005). Fundamentada nas contribuições de Foucault e Deleuze, a autora partiu do princípio de que os modos de subjetivação variam de acordo com as configurações sociais do poder. Isto porque na concepção de Foucault (1975/1987), o poder é entendido como uma rede estratégica produtiva e não somente repressiva, já que interfere nos comportamentos e nas ações, criando a partir do seu funcionamento realidades, sujeições, sujeitos e objetos, e, portanto, subjetividades e modos de subjetivação.



Partindo desse pressuposto, e considerando as modificações sociais contemporâneas nos modos de organização do poder, Prata (2005) sustenta que na atualidade os modos de subjetivação são diferentes do passado e por isso os pressupostos que sustentam as práticas sociais também são distintos. As estratégias de poder têm adquirido na contemporaneidade um anonimato cada vez maior face às transformações tecnológicas, de modo que o poder explícito e visível das sociedades disciplinares, exercido por meio do controle direto aos corpos, tem se tornado cada vez mais intolerável. A escola tradicional, que ainda mantém um modo de organização vinculado aos modelos disciplinares, vive atualmente, na chamada sociedade de controle, uma verdadeira crise institucional, já que se estrutura de um modo que mantém a visibilidade das relações de poder, não obstante estar inserida em uma configuração social em que este poder é velado ou não manifesto com a mesma veemência de outrora. Nesse sentido, amparados nas contribuições trazidas pela autora, temos motivos convincentes para supor que a crise na autoridade docente pode estar denunciando a falência de um modelo de instituição fundamentalmente disciplinar.

É interessante pontuar que mesmo partindo de perspectivas distintas, os teóricos analisados têm ressaltado a emergência de um contexto em que as relações de poder não mais se estruturam conforme modelos tradicionais, indicando novas configurações dos encontros geracionais na sociedade e, sobretudo, na escola. Assim, torna-se necessário buscar compreender as relações de autoridade a partir da experiência geracional dos atores sociais, pois de acordo com Sarmiento (2005), trabalhar a partir desta perspectiva nos permite uma análise tanto dos aspectos que distinguem simbólica e estruturalmente as crianças e os adolescentes dos adultos, como as variações históricas de delegação de estatutos e papéis a atores sociais de cada classe etária em cada momento histórico.

No que se refere aos encontros geracionais na escola, o campo acadêmico ainda carece de trabalhos que se prestem a ouvir a criança e o adolescente, historicamente confinados na categoria de aluno (Sacristán, 2005). Esta categorização tem outorgado certa naturalidade nas relações cotidianas que em nada revelam a condição transitória desta categoria social, sendo que somente ouvindo o que têm a dizer é que seremos capazes de compreender os sujeitos que existem por detrás do aluno em suas especificidades.

Diante disto, as questões educacionais contemporâneas que nos afligem, das quais a autoridade é um bom exemplo, merecem serem tratadas a partir das mais



variadas perspectivas envolvidas. No caso das relações de poder no confronto intergeracional, o meio acadêmico ainda carece de estudos acerca das formas como as crianças e adolescentes experienciam cotidianamente a sua condição, diante de suas concepções, expectativas, desejos e obrigações sociais.

MÉTODOS UTILIZADOS

Nosso processo de investigação guia-se pelas contribuições do interacionismo simbólico conjugado com a abordagem etnometodológica da escola. As abordagens interacionistas privilegiam o estudo dos indivíduos em seus contextos sociais, considerando as interações entre eles como o que há de mais fundamental na vida social. Os estudos etnometodológicos em educação buscam compreender os fenômenos educacionais pela análise dos métodos e descrições que os indivíduos utilizam para significar suas práticas sociais (Coulon, 1995).

Participaram da pesquisa alunos com média 14 (quatorze) anos de idade matriculados no ensino fundamental de duas escolas da rede pública de São João del-Rei, Minas Gerais. Esses alunos são oriundos dos setores populares, cujas rendas familiares variam de um a quatro salários mínimos. Aqueles que estudam na escola localizada no centro da cidade não moram ali; vão para as suas escolas de condução ou a pé, geralmente com grupo de amigos. Nenhum deles exerce atividade remunerada.

A coleta de dados foi feita por meio de três procedimentos distintos de investigação: observação de sala de aula, oficinas em dinâmica de grupos e entrevistas com os adolescentes participantes. As observações foram realizadas em quatro turmas do 8º ano do ensino fundamental em 2009 e que atingiram o 9º ano em 2010. Quanto às oficinas com os adolescentes, estas foram realizadas semanalmente durante o ano de 2009. No total, foram 16 encontros grupais com adolescentes das salas observadas, sendo oito em cada uma das escolas. Tais encontros foram estruturados de maneira a criar espaços de debate entre os adolescentes sobre temas variados de suas vidas, inclusive suas vivências escolares e de relação com os professores. Algumas dinâmicas foram utilizadas como forma de facilitação do diálogo, com o propósito de propiciar uma relação mais lúdica e participativa, em que os adolescentes pudessem ficar mais à vontade para se expressar. Todos os encontros foram filmados, com a permissão dos adolescentes e da escola e consentimento dos pais. As filmagens foram sempre feitas



por duas câmeras, sendo que uma ficava sob controle dos coordenadores e outra dos próprios adolescentes para que eles mesmos pudessem se filmar³⁴⁴.

As entrevistas semi-diretivas e individuais foram realizadas com os adolescentes em duas etapas do trabalho. Entre novembro e dezembro de 2009 realizamos 9 entrevistas e entre maio e junho de 2010 realizamos mais 10 entrevistas. Nestas entrevistas, priorizamos a relação do aluno com a escola e com os professores. Elas foram gravadas e norteadas por um roteiro construído com a participação dos próprios adolescentes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Passemos agora à apresentação de parte do que nos foi possível constatar por meio do estudo realizado. Fundamentado na concepção de autoridade como relação de poder na qual o respeito se dá de forma voluntária procuraremos apresentar os aspectos constatados que nos permitam identificar os atributos da prática docente que legitimam o respeito ao professor.

Inicialmente a punição ao comportamento “inadequado” apareceu na fala dos alunos como o fator mais determinante na garantia do respeito ao professor. Os alunos ressaltam, ainda, que para ter respeito o professor necessita não somente ameaçar, mas consumir as punições que ameaça fazer. Os professores que somente ameaçam, mas não punem, são considerados por alguns alunos como “bobos”³⁴⁵. Já aqueles que ameaçam e punem são reconhecidos como os que têm “autoridade” ou “moral”. O trecho de entrevista abaixo é bastante representativo do estamos tentando explicar:

Pesq.: *Por que você acha que a turma respeita alguns professores e não outros?*

Elias: *É porque alguns professores às vezes são bobos... porque a turma ta conversando, fala que vai parar de dar a matéria e o aluno que conversa muito dentro da sala de aula não liga por não entender a matéria. Aí se a professora ficar parada até o aluno parar, o aluno nunca vai parar.*

Pesq.: *Já aconteceu isso em sua sala?*

Elias: *Já, várias vezes. A maioria das turmas acontece isso.*

Pesq.: *E o quê que o professor fez?*

³⁴⁴ O interesse desta prática é permitir que eles escolham o que enfocar, além de desmistificar uma imagem inquisitiva da câmera filmadora.

³⁴⁵ As expressões colocadas entre aspas e em itálico, no meio do texto, fazem menção à definições que aparecem na linguagem dos alunos.



Elias: *Ah! O professor só falava que ia chamar a diretora, sabe? Porque o aluno só conversa na aula de professor que ele chama de bobo, que fala que vai chamar o diretor, supervisor, chamar todo mundo e não chama. Fala que vai dar advertência e não dá* (Entrevista com Elias, 26/09/2009)

Até certo ponto, tal concepção foi corroborada pelas observações de sala de aula, nas quais pudemos constatar que o uso de poder coercivo pelos professores, como a ameaça e a punição, constitui-se como um eficiente dispositivo de controle dos alunos. Notamos que muitos professores somente conseguem um mínimo de respeito durante sua aula por meio de ameaças e punições aos alunos.

Entretanto, percebemos também que nem toda relação de respeito do aluno com o professor se estabelece por algum dispositivo punitivo. Por um lado, é evidente que o fato de o aluno reconhecer que o professor é capaz de punir coloca este professor em uma posição digna de respeito, principalmente quando esta punição se choca com interesses imediatos do aluno como, por exemplo, ficar depois da aula justo em uma sexta-feira ou ter os pais chamados na escola em um momento decisivo de conquista da confiança para poder sair à noite com os amigos. Mas por outro lado verificamos que aqueles professores que os alunos consideram ser os que mais conseguem o respeito da classe, isto é, aqueles que têm “*moral*” ou “*autoridade*”, são justamente os que menos observamos fazendo ameaças ou aplicando punições. Os professores considerados sem “*moral*” ameaçam punir e, na maioria das vezes, acabam punindo de fato, mas em grande parte das vezes não atingem sequer um grau mínimo de respeito capaz possibilitá-los dar aula. No relato de observação de sala de aula descrito abaixo, oferecemos o exemplo de uma professora que tenta repetidamente começar uma aula, faz ameaças, mas ainda assim não consegue o respeito dos alunos:

[A professora chega, mas os alunos não saem da porta. Ela precisa pedir três vezes para poder entrar. Quando entra, a maior parte dos alunos ainda permanece fora de seus lugares. A professora pede 12 vezes que eles voltem às suas carteiras. Isto leva 10 minutos. Ela tenta passar uma atividade, mas ainda é pouco ouvida. Precisa repetir cinco vezes o que pretende que os alunos façam: ‘*Ler o texto e responder as questões do livro didático*’. Os alunos fazem perguntas, mas estas dificilmente dizem respeito às questões da aula. Pedem para sair, trocar de lugar. A professora tenta explicar o assunto. Mas fala para poucos. Há muito barulho na sala e ela precisa gritar várias vezes. Quando ela grita, tem-se um breve instante de silêncio, mas logo voltam às conversas. Uma aluna pergunta para a colega de trás: ‘*O que ela está falando?*’. A professora faz



algumas ameaças: *‘Quem continuar conversando vou mandar copiar as páginas 18 e 20 do livro’*. Mas isto parece não intimidar a classe. Ela desiste e limita-se a ficar parada a frente da sala. Depois de 7 minutos esperando, a turma fica em silêncio. Logo a professora começa a falar sobre o assunto, mas com isto a conversa recomeça. Ela respira fundo e passa a mão pelos cabelos.] (Observação de sala de aula, dia 15/04/2009).

Isto nos sugere que existem outros elementos para além da ameaça e punição envolvidos no respeito dos alunos aos professores. A maneira de chegar à compreensão de tais elementos foi levantar as qualidades dos professores mais valorizados pelos alunos. Constatamos que um dos atributos centrais que o professor necessita para garantir o respeito é *“explicar bem”*. Esta característica se refere à capacidade do professor em transmitir aos alunos que tem *“certeza do que ele tá falando”*, demonstrando ser *“inteligente”* e preparado para ensinar. Outro atributo é ser *“legal”* ou *“gente boa”*, o que significa a capacidade do professor em manter um bom relacionamento com os alunos por meio da compreensão e do rompimento com a rotina por meio do lúdico e da diversão. Estas duas características aparecem na fala dos adolescentes quando refletem sobre um ideal de professor e quando recordam de professores com os quais se identificaram ao longo vida escolar:

Pesq.: *Como que seria pra você um professor perfeito?*

Éverton: *Acho que ter o essencial, ser muito inteligente, saber bastante, ter certeza do que ele tá falando ali e explicar bem a matéria pra gente. Não poderia ser aquele professor que dava, como muitas pessoas pensam, que o professor bom é aquele que dá provas fáceis. Ele teria que explicar a matéria bem e dar provas que sugasse mais o nosso conhecimento, entendeu? E ele seria uma pessoa legal, também, sociável* (Entrevista com Éverton, 22/06/2010).

Pesq.: *Se você fosse professor, como você daria uma aula?”*

Denilson: *Ah! Eu seria legal, gente boa, e daria uma aula bem divertida.*

Pesq.: *Como que é uma aula divertida?*

Denilson: *Contar uma piada de vez em quando para descontrair, ensinar de uma forma mais adequada...*

Gisele: *Eu acho que deviam tentar entender mais os alunos* (Encontro grupal, 02/05/2009).

É importante pontuar que estas duas características valorizadas pelo aluno no professor (“*explicar bem*” e ser “*legal*” ou “*gente boa*”) reflete amplamente os significados que os adolescentes atribuem à escola, que ocupam em suas vidas ao mesmo tempo um lugar de aprendizado, mas também de socialização com os colegas. O professor que “*explica bem*” legitima o sentido de estar na escola para “*aprender as coisas*” (Entrevista com Luana, 25/05/2010) e “*ter um futuro melhor*” (Entrevista com Elias, 26/11/2010). Já o professor “*legal*” e “*gente boa*”, que permite “*brincar e desconstrair*” (Entrevista com Bianca, 20/05/2010) e ainda “*deixa conversar*” (Encontro grupal, 24/09/2010), legitima a escola como um lugar para “*divertir e conversar com os amigos*” (Entrevista com Paulo, 28/05/2010). Os dois trechos citados a seguir expressam de maneira bem ilustrativa este antagonismo que demarca a escola e a relação com os professores na vida dos adolescentes. Uma mesma aluna demonstra, no contexto de sala de aula, um sentimento de ódio por uma professora rígida e que “*explica bem*”, mas na situação de entrevista se diz chateada com a aposentadoria dessa mesma professora:

[Chego e boa parte dos alunos encontra-se do lado de fora da sala. Percebo certa expectativa com relação à falta da professora de Matemática. Alguns alunos comentam sobre a possibilidade dela se aposentar. Uma aluna diz: ‘*A Laura disse que a Cecília vai aposentar*’. Muitos se animam com a informação. Elisa comenta: ‘*Nossa! É verdade que ela vai aposentar?*’. Bianca diz: ‘*Ela podia morrer!*’ (Observação de sala de aula, 13 de maio de 2010).

Bianca: *Professor não explica a matéria.*

Pesq.: *Todos estão assim?*

Bianca: *É! Tem alguns. Antes a Cecília [professora de matemática] explicava, mas ela aposentou.*

Pesq.: *Você gostava da Cecília?*

Bianca: *Gostava, ela era muito boa, apesar de ser chata!* (Entrevista com Bianca, dia 20 de maio de 2010).

Uma constatação digna de ser ressaltada, percebida por meio das observações de sala de aula, é que o respeito à autoridade docente legitimada a partir das três significações que os alunos apresentam reflete-se essencialmente nas relações interpessoais mantidas entre alunos e professores. Isto significa que os alunos tendem a respeitar aqueles professores nos quais reconhecem os atributos que legitimam a



autoridade docente (ser “legal” ou “gente boa”, “explicar bem”), porém não quer dizer que sejam completamente submissos a todos os comportamentos prescritos como corretos por tais professores. Na relação com o docente cujos atributos legitimam sua autoridade, os alunos não costumam apelar ao confronto como mecanismo de oposição às prescrições advindas de tal professor, por mais que a considerem sem sentido. Nestes casos, costumam recorrer a estratégias encobertas que suavizam o conflito.

Por fim, vale destacar os sentidos que os alunos conferem ao saber docente, uma vez que ao professor é atribuída uma posição social de saber. Este saber detido pelo professor aparece entre os alunos em grande parte como conhecimento sobre o conteúdo exigido pela escola para aprovação nos exames ou pelo mercado de trabalho no futuro, incluindo o acesso à universidade. O conhecimento sobre estes conteúdos limita-se à matéria que o professor se propõe a ensinar, caracterizando uma relação instrumental do aluno com a escola, já identificada em outros trabalhos (Silvino, 2009; Sposito & Galvão, 2004), que se reflete em uma relação igualmente instrumental do aluno com o professor. O diálogo abaixo exemplifica bem esta questão:

Pesq.: Por que você acha que existe o professor?

Alan: Pra ensinar. Pra ajudar a gente pro mercado de trabalho, pra te ajudar a ser alguém na vida. Porque eu acho que o professor nos forma, vai nos modelando pra gente chegar lá fora pra ser alguém na vida.

Pesq.: Seria melhor não ter professores?

Alan: Eu acho que não. Senão todo mundo ia ser analfabeto. Ninguém ia saber fazer contas, somar dividir. Ninguém ia saber a história. Porque é através dos professores que a gente vai escolher (Entrevista com Alan, dia 25 de novembro de 2009).

CONCLUSÕES

Por meio da escuta ao discurso dos alunos, foi possível suscitar as formas como eles buscam dar sentido às suas relações com os professores e as observações permitiram confrontar estes sentidos que emergem do discurso com aqueles expressos nas ações cotidianas. Constatou-se que a capacidade de punir, de manter um bom relacionamento com os alunos e de passar segurança acerca do seu conhecimento são os atributos do professor que garantem o seu respeito nas relações interpessoais com os alunos. Contudo, o respeito ao professor que pune parece estar vinculado muito mais a uma atitude estratégica do aluno para se esquivar da punição que propriamente à



autoridade deste professor. Neste sentido, conseguir manter uma relação amistosa com os alunos (ser “*legal*” ou “*gente boa*”) ou ser capaz de sustentar uma posição de saber (“*explicar bem*”) são os atributos do professor dos quais advêm a legitimidade de sua autoridade.

Do ponto de vista da relação do aluno com a escola, as constatações indicam que ao clamarem por professores mais “*legais*” os alunos demonstram o anseio por uma educação escolar menos asfixiante de suas possibilidades de expressões identitárias. Por outro lado, ao valorizarem a capacidade docente de transmitir adequadamente (“*explicar bem*”) um saber ligado ao conteúdo escolar, ou ao legitimarem a ação punitiva dos professores, os alunos indicam uma relação instrumental com a escola, concebendo-a como espaço de aquisição passiva de conhecimento.

Por meio do cruzamento de informações colhidas de múltiplos procedimentos de investigação, constatamos que coexiste nas concepções dos adolescentes tanto uma significação tradicional de autoridade, assinalada pela marca da hierarquia de saber e da punição como forma de controle, quanto uma significação mais próxima dos princípios democráticos, cuja relação de poder deve-se estabelecer a partir de uma relação de negociação que garanta às partes as condições de igualdade e liberdade.

Diante do exposto é preciso recolocar algumas reflexões em torno da crise da autoridade docente. Em grande parte, a preocupação com este fenômeno advém da emergência de conflitos intergeracionais que se refletem segundo educadores em problemas como indisciplina em sala de aula, violência nas escolas, desinteresse dos alunos pelo aprendizado, entre outros. Neste contexto, buscam-se alternativas para abafar tais conflitos, sempre, conforme observou Aquino (2007, p. 15), tomando como referência uma escola do passado, enaltecida pelo respeito incontestado aos professores e à disciplina, em suma, uma época em que supostamente “só freqüentava a escola quem sabia dar valor a ela”. Contudo, vale questionar se resolveríamos os problemas da escola contemporânea criando estratégias para encobrir os conflitos e resistências intergeracionais, elementos apontados por Sposito (1996) como essenciais para uma educação que objetive uma formação cidadã democrática. Os dados deste trabalho mostraram que há questões muito mais relevantes que a escola precisa lidar, entre elas o instrumentalismo educacional dos alunos em relação ao trabalho escolar e o sufocamento identitário dos adolescentes provocado pelas padronizações disciplinares tradicionais, inconciliáveis com os modos contemporâneos de socialização e subjetivação.



REFERÊNCIAS

Aquino, J. G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In J. G. Aquino (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e prática* (pp. 39-55). São Paulo: Summus.

Aquino, J. G. (1999). Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In J. G. Aquino (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 131-153). São Paulo: Summus.

Aquino, J. G. (2007). *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus.

Arendt, H. (1954/2009). *Entre o passado e o futuro* (6a ed.) São Paulo: Perspectiva.

Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Ferreira, A. B. H. (2001). *Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa* (5a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Foucault, M. (1975/1987). *Vigiar e Punir* (33ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Prata, M. R. dos S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 108-115. Recuperado em 5 de junho, 2011, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed.

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26 (91), 361-378.

Setton, M. da G. J. (1999). As transformações no final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In J. G. Aquino (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-84). São Paulo: Summus.

Setton, M. da G. J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social*, 17(2). Recuperado em 7 de março, 2011, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

Silvino, F. C. S. (2009). *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.



Sposito, M. P. (1996). Juventude: crise, identidade e escola. In J. Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 96-104). Belo Horizonte: UFMG.

Sposito, M. P., & Galvão, I (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22(2), 345-380.

Torres, M. C. E., & Castro, L. R. de. (2009). Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(42), 87-96.



PARALISIA CEREBRAL: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR

Neide Pinto Santos

Licenciando em Pedagogia - UEFS, IC- FAPESB.

neidepjoteira@hotmail.com

Lílian Miranda Bastos Pacheco

Professora Doutora em Psicologia da Educação – UEFS.

dlp.ba@terra.com.br

RESUMO: O presente estudo trata de uma revisão bibliográfica que buscou identificar as pesquisas relacionadas à Paralisia Cerebral e Educação Especial, no endereço eletrônico Scientific Electronic Library Online – SCIELO. A Paralisia Cerebral é uma lesão neurológica, não progressiva, que interfere no desenvolvimento sócio-psicomotor da criança. Essa disfunção neurológica limita a realização dos movimentos voluntários, como por exemplo, o autocuidado, o brincar, sentar, frequentar a escola, limitando com isso sua inserção no convívio social. Contudo, não é uma doença, mas uma condição de saúde que requer cuidados específicos, que ajudem às crianças a progredir no desempenho de atividades diárias e que favoreçam sua inserção social de forma mais autônoma. Foram encontrados nove artigos científicos, e posteriormente analisados segundo os critérios: autoria (titulação/Formação acadêmica), área de atuação (Saúde e Educação), centros acadêmicos, foco de análise de cada produção, assim como, seus objetivos e conclusões. As pesquisas argumentam sobre a importância de equipes interdisciplinares de profissionais para trabalhar com a Paralisia Cerebral. Enfatizam a necessidade de ações conjuntas para melhor atender este grupo específico, considerando os sujeitos com Paralisia Cerebral como indivíduos capazes de conviver socialmente. Nesse sentido, salientam que a sociedade como um todo deve estar preparada para acolher e interagir com as limitações humanas que afetam mais precisamente determinados grupos da população. Assim como, destacam a importância da orientação à reabilitação física, ao desenvolvimento da linguagem e à educação da criança com Paralisia Cerebral como estímulos necessários à evolução de suas habilidades e potencialidades.



PALAVRAS-CHAVES: Paralisia Cerebral; Educação; Educação Especial; Saúde, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Paralisia Cerebral (PC) compromete predominantemente a realização dos movimentos voluntários, envolvendo distúrbios no tônus muscular, podendo chegar a resultar em deformidades ósseas. No entanto, não se trata de uma doença, mas uma condição de saúde que precisa de cuidados específicos e estímulos que auxiliem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas, expressivas e de locomoção.

Nesse sentido, a Medicina tem avançado nos estudos sobre a neuroplasticidade, isto é, a capacidade do cérebro de restabelecer-se diante de uma lesão ocasionada. A neuroplasticidade, no desenvolvimento de crianças com PC possibilita a progressão destas, para que possam superar seus limites e desempenharem atividades de forma mais independente. O tratamento inclui terapia física, ocupacional e psicológica; remédios e uso de equipamentos especiais como cadeira de rodas, entre outros meios que garantam um melhor atendimento da criança.

A PC ainda é pouco pesquisada e discutida, nesse sentido, a importância de aprofundar o conhecimento sobre PC e de aprender a lidar com a criança que tem essa deficiência são imprescindíveis. Ficamos a pensar sobre a função da Educação diante de uma sociedade ainda preconceituosa e segregadora que deve aceitá-las não como coitadas e incapazes, mas como sujeitos com algumas limitações e algumas potencialidades que precisam de ajuda para superar aquelas e desenvolver essas.

A deficiência, vista como incapacidade, fomenta cada vez mais o preconceito. Para a inclusão de crianças com PC, assim como outras deficiências, faz-se necessário uma mudança de concepção da sociedade, buscando valorizar as diferenças e aprender a conviver com elas, ao invés de encará-las como um peso social.

Nesta perspectiva, é imprescindível aprofundar essas discussões para que iniciativas sejam pensadas com a finalidade de ajudar na estimulação do desenvolvimento e minimização dos efeitos ocasionados pela lesão neurológica, e consequentemente favorecer a socialização destas crianças



Toda esta discussão nos convoca a olharmos de maneira diferente para estas crianças. Um olhar acolhedor e que reconhece as habilidades e potencialidades que estas possuem. Precisamos pensar estes sujeitos como capazes de superar seus limites, se forem ajudados e estimulados nos diversos contextos, isto é, na família, na escola, em unidades de saúde e na vida em sociedade.

Atender e auxiliar a criança com PC não deve ser só uma preocupação do serviço de Saúde e da Educação, mas, toda a sociedade deve se sentir responsável. Além disso, a inclusão social deve, cada vez mais, assumir uma perspectiva interdisciplinar para que as ações sejam refletidas conjuntamente e não de forma isoladas e pontuais. Um olhar múltiplo sobre como lidar com a PC oportunizará intervir no processo de desenvolvimento das crianças com essa lesão numa abordagem mais ampla e eficaz.

METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma revisão bibliográfica de artigos publicados em periódicos cadastrados, que abordam os descritores Paralisia Cerebral (PC) e Educação Especial no endereço eletrônico Scientific Electronic Library Online – SCIELO.

Foram encontrados nove artigos, todos se caracterizam como estudos de caso em co-autoria, os quais abordam PC nas áreas de Saúde e Educação, enfocando aspectos pertinentes aos indivíduos que possuem esta lesão neurológica.

Para elaboração do presente trabalho foi realizada leitura dos nove artigos, elegendo como critério de análise: a autoria (titulação, formação acadêmica), área de atuação (Saúde e Educação), onde o conhecimento foi produzido, o foco de análise de cada pesquisa.

Esta produção textual, considerando os dados analisados, pretende articular os diferentes objetivos e conclusões dos nove artigos. Objetiva também, tecer conhecimentos acerca da temática PC e colaborar com esta discussão visando meios de melhor atender este público específico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Da consulta feita na base de dados Scielo a partir dos descritores PC e Educação Especial foram encontrados nove artigos. Estes foram analisados segundo os critérios: autoria (titulação/formação acadêmica), qual a área de atuação dos autores,



quais centros acadêmicos vem fomentando a discussão sobre a temática PC, a questão central da pesquisa, objetivos e conclusões. Estes critérios serão descritos a seguir.

Os autores dos nove trabalhos analisados possuem titulações diferenciadas (mestres, doutores, graduados, graduandos e pós-graduados), envolvendo as seguintes áreas de conhecimento: Educação (SAMESHIMA, 2009); (BATANERO e ROGÃO 2010); (MARTINS e MELO 2007); (OLIVEIRA, 2008), Psicologia (CARVALHO, CARREIRO e ARAÚJO, 2010); (DIAS, 2007), Fisiologia Humana (CARREIRO, 2010), Distúrbio do Desenvolvimento (CARREIRO e FERRAZ 2010), Ciências da Saúde (FRANCO, 2010); Ciências Médicas (DELIBERATO, 2009 e KASAMA, 2006), Ciências do Desporto (CÔRTE-REAL, SILVA E FONSECA, 2007) Fonoaudiologia (SAMESHIMA E DELIBERATO, 2009); (LAMÔNICA, YOSHIMURA, RODRIGUES E KASAMA, 2006), Teologia (CARVALHO, 2010), Educação Física (GOBBI, ROSA, PAPST E MARQUES, 2008); (BRACCIALLI, L.2008); (CORREDEIRA, 2007), Pedagogia (GOBBI, 2008); (MARTINS, 2007), Fisioterapia (BRACCIALLI, L. E BRACCIALLI, A. 2008); (MELO 2007); (OLIVEIRA, 2008) Biologia celular (GUERRA, 2010) e Educação Especial, (SAMESHIMA E DELIBERATO, 2009); (LAMÔNICA, 2006).

Esta dinamicidade possibilita uma reflexão interdisciplinar, favorece olhares múltiplos sobre a temática o que garante um atendimento mais amplo à criança com PC. Os saberes acadêmicos, cada um com suas especificidades contribuirão de forma mais significativa na formação integral desta criança, ajudando-a no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades no que tange aspectos cognitivos, motor, emocional, afetivo, social.

Os autores desses artigos, em sua maioria, são da área de Saúde, no entanto, muitos se debruçam sobre o viés educativo, enfatizando a articulação da reabilitação física (motora, locomotiva) com o desenvolvimento de aprendizagens (cognitiva e comunicativa).

Nesse sentido, esses artigos, possibilitaram uma visão interdisciplinar, quando para a construção de um mesmo trabalho é notória a união dos saberes da Pedagogia e Fisioterapia, da Psicologia e Educação Física. Esta articulação de conhecimentos amplia e constrói novas abordagens e intervenções que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de crianças com PC. Fica evidente a importância da formação de equipes interdisciplinares e a necessidade da mediação e estimulação para que o



desenvolvimento destes sujeitos se dê, oportunizando a estas não só a reabilitação motora, mas a valorização dos processos educativos necessários à sua formação plena.

Destaca-se na análise dessas pesquisas científicas, que seis concentram-se na Região Sudeste, mas precisamente no estado de São Paulo, sendo as discussões fomentadas nas seguintes instituições de ensino: UNESP-Marília-SP, FOB-USP, Universidade Presbiteriana Mackenzie, UNIFESP, UNESP - Rio Claro e UFMG. As demais se distribuem na região Sul, no estado do Paraná na CEFÉ-UEL; na Região Nordeste, no estado do Rio Grande do Norte pela UFRN; em Portugal, nos campus, Universidade do Porto pela Faculdade do Porto e na Espanha pela Universidade de Sevilha.

A discussão sobre Paralisia Cerebral trazida pelos centros acadêmicos já citados é sintomática para propagação de pesquisas na área de Educação Especial e dá visibilidade ao grupo de crianças com PC como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. Estas iniciativas rompem com pré-conceitos que rotulam estas crianças como seres doentes e desprovidos de capacidades que possibilitem conviverem mais com a “normalidade” social.

Cada estudo até aqui analisado, enfoca aspectos que diferem entre si e ao mesmo tempo são interligados. Todos importantes para o desenvolvimento da criança com PC, a saber: habilidades expressivas na atividade de jogo, (SAMESHIMA E DELIBERATO, 2009) efeitos do discurso médico no processo de ensino e aprendizagem, (FRANCO,CARVALHO, GUERRA, 2010) interação pai e escola na efetivação do processo de inclusão e desenvolvimento da criança com PC, (FERRAZ, ARAÚJO, CARREIRO, 2010) influência do método de musicoterapia na representação espacial do corpo, (BATANERO E ROGÃO, 2010) análise do desenvolvimento motor e os efeitos de um programa que desenvolve atividades motoras de reabilitação, (ROSA, MARQUES, MEDINA-PAPST, GOBBI, 2008) influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa, (BRACCIALLI, L. OLIVEIRA, BRACCIALLI, A., SANKAKO' 2008) avaliação da percepção de competência e aceitação social desta criança, (CORREDEIRA, CÔRTE-REALDIAS, SILVA, FONSECA, 2007) análise da organização da escola do ponto de vista ambiental e pedagógico para incluir o aluno com PC (MELO E MARTINS, 2007) e habilidades comunicativas e receptivas de criança com bilinguismo (YOSHIMURA, KASAMA, RODRIGUES, LAMÔNICA, 2006)



As peculiaridades apresentadas por cada produção textual até aqui estudadas mostram a necessidade da dedicação e aprofundamento desta temática considerando as especificidades que estas possuem, porém não de forma fragmentada, mas numa perspectiva interdisciplinar promovendo um diálogo entre as áreas de Educação e Saúde e também com as famílias.

Sinalizando avanços e desafios postos na inclusão deste grupo social, Sameshima e Deliberato, (2009), destacam a importância da linguagem oral como imprescindível à interação do indivíduo que tem PC com seus familiares, educadores e colegas. Para isto, as autoras, buscam analisar durante atividades de jogos, um grupo de alunos com PC sem oralidade, identificando o que dificulta e facilita a interação entre os alunos. As autoras enfatizam que o jogo é importante para o desenvolvimento das habilidades expressivas e a importância do trabalho em grupo para análise dessas possibilidades.

Estas considerações são relevantes porque a comunicação constitui um fator necessário a existência humana, uma vez que, é a partir das múltiplas interações que são construídas as relações e que dá ao indivíduo a condição de se expressar enquanto sujeito. Considerando esse princípio, a criança com limitações linguísticas necessita de estímulos para que diferentes formas de se comunicar sejam possíveis, favorecendo a integração desse indivíduo no meio social.

As autoras salientam também que, os jogos utilizados foram um meio que favoreceu o desenvolvimento da linguagem, entre outras habilidades e contribuiu significativamente, para que o grupo de alunos com PC, sem desenvolvimento da fala, fizesse uso de diferentes habilidades expressivas. Isto significa dizer que meios existem e que devem ser cada vez aprimorados para beneficiar este grupo peculiar.

Intensificando a ideia de meios que possibilitam a reabilitação física do sujeito com PC, Batanero e Rogão, (2010), defende a ideia de que a musicoterapia de Jonh Bean e a Musicoterapia em Geral, ajuda na representação espacial do corpo do indivíduo com PC. Estes dispositivos podem ser referência para o desenvolvimento de um método musicoterapêutico, que influencie no tratamento da necessidade de representação espacial do corpo destes sujeitos, já que estes são comprometidos em seus movimentos voluntários.

Já os autores, Braccialli et al. (2008) e Yoshimura et al. (2006), enfocam questões relacionadas ao uso da tecnologia assistiva e instrumentos que propiciem à reabilitação. Estes meios ajudam na interação social, na qualidade de vida da pessoa



com deficiência e no desempenho funcional deste indivíduo. Nesta perspectiva, os autores analisam a influência da flexibilidade da superfície do assento da cadeira utilizada por alunos com PC. A partir dos resultados obtidos, os autores alertam que a flexibilidade do assento da cadeira deve ser considerada quando prescrita estes recursos adaptados a alunos com PC.

Dessa forma, Pensar meios que estimulem e ajudem à criança com PC é de fato sintomático para favorecer a reabilitação desta. É acreditar no potencial do sujeito com deficiência e oferecer condições para que habilidades sejam desenvolvidas e oportunizando de certa forma, a estes indivíduos, autonomia em atividades cotidianas necessárias, como por exemplo, cuidar de si mesmo, ir à escola, se comunicar.

Contribuindo com a discussão, os autores Corredeira et al. (2007), propõem uma avaliação da percepção de competência física, cognitiva e aceitação social percebida, tanto a aceitação dos pais como a dos pares. Para tal fim, os autores adaptaram o recurso “Dutch Pictorial Scale” para a cultura e Língua Portuguesa. Dessa forma, concluem que o recurso eleito é viável para avaliar como as crianças portuguesas com PC se percebem com relação ao domínio cognitivo, físico e social. No que diz respeito à aceitação dos pais, salientam que a superproteção da família reduz as crianças com PC a sujeitos desprovidos de capacidades e que este posicionamento pode inibir as possibilidades destas, fazendo-as se sentirem como tal, como forma de autodefesa na busca de aceitação familiar e social.

É notório que a falta de conhecimento sobre a deficiência limita as ações dos sujeitos envolvidos no cuidado e atenção do indivíduo com PC. A partir do momento que a Paralisia Cerebral é concebida como uma lesão neurológica que interfere sim no desenvolvimento da criança, mas que, não a incapacita, a família, a escola e a sociedade contribuirão de forma mais significativa com este grupo específico. Dessa forma, a criança, não precisará ser “coitadinha” para se sentir parte de um grupo social, principalmente a família.

Os autores Franco et al. (2010), nos chamam atenção para outro aspecto que acomete à criança com PC que são as limitações cognitivas e /ou motoras no espaço educacional. Eles discorrem sobre a dificuldade pedagógica de lidar com a criança/adolescente com estas limitações no espaço escolar. Enfatizam que os profissionais de educação, por não se sentirem capazes de atuarem com estas limitações, utilizam o discurso médico para justificar a dificuldade de aprendizagem do aluno com PC. Isto significa reforçar a concepção de que o aluno não aprende porque é doente,



negando que geralmente, é a escola que ainda não está preparada para acolher e interagir com este sujeito. No entanto, concluem que o diálogo entre os dois campos de saberes podem orientar a construção de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem.

Por sua vez, os autores Ferraz et al. (2010), falam da necessidade de um Sistema Público de Ensino que dê conta das particularidades das deficiências, (motoras e intelectuais) das crianças com PC e Síndrome Down, além da relação destas peculiaridades com a aprendizagem. Abordam a importância da relação família e escola na construção do processo de inclusão. Este estudo concluiu que é preciso diminuir o preconceito com relação a estas deficiências para que as expectativas das famílias com relação aos seus filhos sejam respeitadas. E para isso, as escolas precisam estreitar as relações entre escola e família, buscando a inclusão efetiva destes sujeitos. A escola precisa pensar planejamento, recursos didáticos e organização do espaço que se adéquem às necessidades desses indivíduos.

Corroborando com a ideia anterior, Melo e Martins (2007), reflete sobre a Política de Inclusão Educacional, que prima por uma educação que efetivamente valorize a diversidade humana. Os autores questionam sobre a forma que a escola vem se organizando para acolher e interagir com os alunos com PC nos aspectos pedagógicos e quanto ao ambiente físico. Trazem no seu trabalho a citação de Araújo (1978): “a educação é imprescindível para o desenvolvimento da vida de qualquer cidadão” e para garantir a inclusão de todas elas, faz-se necessário assegurar condições de acordo com as necessidades e especificidades de cada uma. Os autores concluem que as escolas, diante da nova concepção da educação de pessoas com deficiência, precisam cada vez mais se adaptar aos reais contextos e desafios que são postos. Destacam-se também como ações indiscutíveis: a formação continuada de professores, recursos específicos, elaboração de Projeto Político Pedagógico e interação da comunidade escolar que considere os princípios da educação inclusiva.

Com essa pesquisa, os autores constataram que as unidades de ensino ainda estão distantes de acolher e atuar adequadamente com alunos que apresentam PC. Seja no que se refere à organização da escola, seja à formação dos profissionais e até mesmo aos objetivos educativos, nota-se uma distância entre a concepção de educação inclusiva e as propostas educativas.

Há a necessidade dos educadores repensarem a sua prática pedagógica e também a importância da escola dispor de recursos pedagógicos que auxiliem no



processo de ensino e aprendizagens de crianças com PC. Estas não deveriam se constituir apenas com um “rosto” de um só aluno, mas valorizar diversos “rostos” presentes no contexto educacional, contemplando as diferentes necessidades.

Ajustes precisam ser feitos no ambiente físico para garantir acessibilidade aos diferentes ambientes escolares. Nota-se a necessidade da instituição de ensino já em seu Projeto Político Pedagógico nortear ações voltadas para este grupo de alunos, que requerem algumas condições específicas e que garantam o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência.

Com uma abordagem diferente Rosa et al. (2008) salientam que é importante não só pensar nos programas de habilitação, atividades motoras ou formação de profissionais, mas também refletir sobre a necessidade de avaliar os programas de intervenção e ações voltadas para a estimulação e desenvolvimento da criança com PC, sejam os recursos utilizados na escola para o desenvolvimento de aprendizagens, ou os espaços de reabilitação motora, entre outros.

Os estudos realizados trazem alguns resultados pertinentes, como por exemplo, a importância de acreditar nas potencialidades da criança com PC e a utilização de recursos que incentivem o desenvolvimento das habilidades que estas crianças possuem. Avaliando o programa utilizado na pesquisa, concluem que há necessidade de mais estudos que tenham períodos maiores de intervenção e que unam sessões nos meios aquáticos (piscinas) com sessões no meio terrestre.

Considerando a família como primeiro grupo de convivência da criança com PC, os autores Yoshimura et al. (2006), salientam a importância do estímulo familiar e de um ambiente que favoreçam o desenvolvimento das habilidades específicas destas crianças, não subestimando suas capacidades.

Outro aspecto sintomático enfocado pelos autores é a observação feita das habilidades comunicativas receptivas em uma criança com PC e bilingüismo Português-Japonês, na qual, concluíram que o estímulo da família é imprescindível para que a criança tenha êxito no seu processo de aprendizagem e que as promoções de atividades interativas favorecem o desempenho das habilidades comunicativas.

Em seu estudo, os autores acima enfatizam a importância do estímulo no contexto familiar:

“a mãe relatou a preocupação familiar para que a criança participe de atividades do dia-a-dia, na qual aprendizagens de conceitos e interações ocorrem.



Relatou a preocupação familiar de manter atitudes como posicionar a cadeira da criança de modo que esta sempre pudesse ver e participar de qualquer atividade da família, além de proporcionar vida acadêmica, brincadeiras, passeios e vivências para integrá-la. Isto certamente garantiu a aprendizagem das duas línguas e esta criança que foi capaz de demonstrar compreensão destes conceitos.” (YOSHIMURA et al. 2006, p.420),

Nesse sentido, para garantir a inclusão social destas crianças e a sua aceitação nos diferentes espaços sociais, o ambiente familiar evidenciado no relato citado, demonstra que é necessário aprendermos a conviver com as diferenças e as limitações humanas e, além disso, assegurar condições que garantam o bom convívio social.

É preciso uma postura acolhedora que se expresse nos reais meios utilizados para ajudar uma criança com PC, por exemplo: a se locomover, a usufruir do seu direito de estudar, a ter atendimento especializado. E a família, tendo conhecimento, pode buscar garantir o desenvolvimento das habilidades destas crianças.

Enfim, toda esta rede de discussão nos faz indagar cada vez mais que as pessoas com necessidades especiais, e mais especificamente, a criança/o aluno com PC, merecem a atenção da família, da escola e da sociedade, assim como, a garantia de condições que lhes permitam um bom convívio social.

As discussões até aqui apresentadas enfatizam que as limitações de crianças com PC não anulam suas habilidades, sejam elas motoras ou comunicativas. Tal compreensão possibilita ao especialista propiciar maior desenvolvimento do potencial que cada uma tem, de acordo com a especificidade que possui. Nesta perspectiva, os profissionais de Saúde e Educação devem cada vez mais formar equipes interdisciplinares, objetivando maior êxito na atuação com essas crianças e ampliar cada vez mais o diálogo com os familiares destas.

CONCLUSÃO

O presente estudo configura-se de extrema relevância para o embasamento teórico e prático de um profissional da área de Saúde e Educação, que vão lidar com portadores de Necessidades Especiais.

Nessa perspectiva, as análises aqui apresentadas se tornam pertinentes para o educador e o profissional de Saúde refletirem sobre como essas informações, podem ser



mais evidenciadas, nas unidades de Ensino e de Saúde, e também, com os pais e familiares, estes que são principais atores no processo de formação das crianças.

As pesquisas destacam, dentre alguns aspectos, a importância da orientação à reabilitação física, o desenvolvimento da linguagem e a educação da criança como estímulos necessários ao desenvolvimento de uma criança com PC.

Apesar de em alguns momentos poderem ser feitas considerações sobre o ato de educar, nota-se a carência de relatos de educadores que tiveram êxito ou não nas ações pedagógicas voltadas para alunos com PC. Dessa forma, é notória a necessidade de intensificar pesquisas nessa área, onde conquistas e desafios possam ser apontados como meios de favorecer uma educação efetivamente inclusiva.

Vale ressaltar também, que os nove artigos estudados trazem em seus relatos inquietações sobre meios de melhor atender essas crianças em diferentes contextos, contemplando variados aspectos. Estes estudos foram pertinentes ao enfatizarem a importância de considerar este grupo específico como pessoas que possuem limitações e não como pessoas incapazes de conviver socialmente.

Também é de suma importância aprofundar cada vez mais a temática PC para que a pessoa, independente de suas limitações, possa desfrutar de todos os seus direitos, sendo respeitada e acolhida na família, na escola e na sociedade. Para tal fim, é imprescindível que a sociedade como um todo esteja preparada para acolher e interagir com as variadas limitações humanas, que acometem de forma mais significativa, determinados grupos da população.

É preciso intensificar os estudos na área de Educação Especial para que os profissionais da área de Educação e Saúde possam estar mais bem preparados, colaborando para o incentivo de intervenções que ajudem na interação social de pessoas com deficiência, e principalmente crianças com Paralisia Cerebral.

Diante de todas estas discussões que abordam a necessidade de buscar alternativas e posturas que atendam as crianças com PC, estas pesquisas nos alertam que é imprescindível conhecer as reais limitações e necessidades dessas crianças para que ações sejam realizadas, objetivando uma significativa adaptação e inclusão social destes indivíduos que requerem meios que se adéquem às habilidades e competências que possuem.

Para além das abordagens até aqui analisadas que destacam a importância de interagir com pessoas com Paralisia Cerebral, acredito que é de extrema urgência pensar em ações preventivas também.



É sintomático oferecer condições ao grupo específico de PC, porém, faz-se necessário também, intensificar os trabalhos para que indivíduos não sejam acometidos por esta deficiência. Com esta reflexão não se pretende dizer que sujeitos com PC não deveriam existir numa perspectiva excludente, mas que mães podem, quando orientadas, cuidar do embrião em desenvolvimento assim como, dispor de atendimento médico qualificado para que crianças não tenham comprometimento no seu nascimento e desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. T. (1998). **Significadode recursos adaptados utilizados em educação de deficientes físicos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

BATANERO, J. M.^a F. e ROGÃO, M. C. (2010). A influência do método de musicoterapia de John Bean e da musicoterapia em geral na representação espacial do corpo de pessoas com paralisia cerebral.**Revista brasileira de Educação Especial**. vol.16, n.3, pp. 343-358. Recuperado no dia 07 de Março de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

BRACCIALLI, L. M. P., OLIVEIRA, F. T., BRACCIALLI, A. C.e SANKAO, N. (2008). Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. **Revista brasileira de Educação Especial**. vol.14, n.1, pp. 141-154. Recuperado no dia 17 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

CORREDEIRA, R. M. N.,CÔRTE-REAL, N. J. C. A., DIAS, C. S. L. D., SILVA, M. A. S. P. M., FONSECA, A. M. L. F. M.(2007) Como avaliar a percepção de competência e aceitação social de crianças com paralisia cerebral?Estudo inicial para a determinação das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance in Children with Cerebral Palsy.**Revista brasileira de Educação Especial**. Vol.13, n.3, pp. 325-344. Recuperado no dia 17 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

FERRAZ, C. R. A., ARAUJO, M. V. e CARREIRO, L. (2010). R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores.**Revista brasileira Educação Especial**.



Vol.16, n.3, pp. 397-414. Recuperado no dia 07 de Março de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

FRANCO, M. A. M., CARVALHO, A. M. e GUERRA, L. B. (2010). Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica.**Revista brasileira de Educação Especial**.vol.16, n.3, pp. 463-478. Recuperado no dia 07 de Março de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

MELO, F. R. L. V. e MARTINS, L. A. R. (2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola.**Revista brasileira de Educação Especial**. vol.13, n.1, pp. 111-130. Recuperado no dia 17 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

YOSHIMURA, R. M., KASAMA, S. T., RODRIGUES, L. C. B. e LAMONICA, D. A. C. (2006). Habilidades comunicativas receptivas em criança com bilingüismo português-japonês e paralisia cerebral: relato de caso.**Revista brasileira Educação Especial**. vol.12, n.3, pp. 413-422. Recuperado no dia 17 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

ROSA, G. K. B., MARQUES, I. MEDINA-PAPST, J. e GOBBI, L. Teresa B. (2008). Desenvolvimento motor de criança com paralisia cerebral: avaliação e intervenção.**Revista brasileira de Educação Especial**.vol.14, n.2, pp. 163-176. Recuperado no dia 17 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.

SAMESHIMA, Fabiana S. e DELIBERATO, D. (2009). Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo.**Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia**. vol.14, n.2, pp. 219-224. Recuperado no dia 17 de Fevereiro de 2011 de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.



POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO: desenvolvimento integral da criança, mas como?

Juracy Machado Pacífico

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

ju.mapa@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta parte do estudo que tratou das políticas públicas de educação infantil, e teve por objetivo analisar as políticas públicas para a educação infantil desenvolvidas no município de Porto Velho/RO no período de 1999 a 2008. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados: a) pesquisa documental, em que analisou os Planos Plurianuais (PPA's) com vigência para os anos de 1998/2001, 2002/2005 e 2006/2009, os relatórios de avaliação dos PPA's do mesmo período; documentos com dados sobre as condições de funcionamento das escolas e dados sobre matrícula; b) entrevistas com dirigentes educacionais municipais do período; c) grupo focal, com diretoras e professoras de escolas de educação infantil. Os dados demonstram que no período de 1999 a 2008 a educação infantil recebeu pouca atenção do município, tanto em ampliação de matrículas como em vários outros aspectos relevantes, tais como: formação docente, expansão da rede física, infraestrutura das escolas, relação adulto/criança, entre outros. Destaca-se apenas que a partir de 2006 houve uma leve ampliação de matrículas: se em 2005, do total das matrículas da rede pública municipal, a educação infantil representava 17,14%, em 2008 a matrícula nessa etapa representava 20,60%. Houve também, a partir do ano de 2006, maior investimento na formação docente para a Educação Infantil. No entanto, outros aspectos fundamentais para a garantia de educação infantil de qualidade e que priorize o desenvolvimento integral da criança não foram suficientemente considerados, o que demonstra a pouca atenção a ela dispensada. O estudo concluiu que embora as políticas nacionais atuais tenham contemplado a educação infantil com financiamento, este ainda é insuficiente para a garantia das condições mínimas adequadas ao desenvolvimento dessa etapa, o que implica priorizá-la na definição de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação infantil. Atendimento. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO



Nas últimas décadas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas de educação infantil buscaram, ao mesmo no campo legal, considerar os resultados das pesquisas sobre as necessidades da infância. Desse modo, os órgãos centrais de educação, como o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, vêm produzindo leis, diretrizes e documentos orientadores visando a garantia dos direitos da infância e orientações para os sistemas de ensino tendo como parâmetro o desenvolvimento infantil. No caso do direito à educação infantil escolar, os dados de pesquisas apontam situações que contrariam tais orientações, demonstrando que o legal não necessariamente materializa-se nas práticas escolares.

O presente estudo analisou as políticas públicas para a educação infantil desenvolvidas no município de Porto Velho/RO no período de 1999 a 2008. A partir de uma abordagem qualitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados: a) pesquisa documental, em que analisou os Planos Plurianuais (PPA's) com vigência para os anos de 1998/2001, 2002/2005 e 2006/2009, os relatórios de avaliação dos PPA's do mesmo período; documentos com dados sobre as condições de funcionamento das escolas e dados sobre matrícula; b) entrevistas com dirigentes educacionais municipais do período; c) grupo focal, com diretoras e professoras de escolas de educação infantil.

O intuito nesse texto é demonstrar que aspectos fundamentais para a garantia de educação infantil de qualidade e que priorize o desenvolvimento integral da criança não estão sendo suficientemente considerados, o que demonstra a pouca atenção a ela dispensada.

Sabemos que após a promulgação da Carta Magna de 1988 os direitos da infância vêm sendo assegurados em vários outros documentos legais. O Brasil conta hoje com outras leis que declaram ou garantem o atendimento às crianças de zero a seis anos³⁴⁶. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é direito de todos, e a educação infantil passa a ser dever do Estado, conforme preconiza também o

³⁴⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90, que regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal.); a [Convenção](#) dos Direitos da Criança (ONU, 1989), adotada pelo Brasil em 1990 e tem como precedente a Declaração dos Direitos das crianças de 1959., Lei sobre Sistema Único de Saúde (SUS - Lei nº 8.080/1990.); Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei nº 8.742/1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11.494/2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), além de Convenções Internacionais, Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Toda essa legislação apresenta a criança como cidadã, como um sujeito de direitos.



Art. 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade”. Esse artigo foi reafirmado no Art. 4º da LDB nº 9.394/96, sendo acrescentado ao texto a palavra *gratuito*, ficando assim definido: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Direito esse ainda não garantido integralmente.

A partir da Constituição temos, primeiramente, a *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*, mais conhecida como ***Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)***, que reafirmou esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394* de 20 dezembro de 1996 é outro documento fundamental para a garantia do direito à educação das crianças de zero a seis anos. Nela a Educação Infantil encontra-se na Seção II, artigos 29 a 31. O fundamental nessa LDB é que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, constituindo-se como primeira etapa da mesma.

Outro documento fundamental para a garantia de direitos à educação infantil é o *Plano Nacional de Educação (PNE)*, cujo atual foi aprovado em 2001. No entanto, as metas do PNE, não ambiciosas, mas interessantes frente ao contexto nacional, teriam que ser acompanhadas de itens voltados ao financiamento: dizer de onde se alocariam recursos para o cumprimento das mesmas, mas sem os vetos presidenciais para estes itens. Se a partir de 2001 fossem consideradas, no mínimo, as metas nele definidas, isso já seria motivo para a disponibilização de mais aporte financeiro federal e/ou estadual para a garantia do atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Citamos ainda o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)* como mais um documento fundamental para a garantia do direito à educação infantil, visto que trata exatamente do que tem faltado em vários outros: o *financiamento*. Com o término do FUNDEF foi aprovado o *FUNDEB*, que também é um fundo de natureza contábil e foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Contempla toda a educação básica pública (Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos) e terá a vigência de 14 anos (2007 a 2020).



Em 2006 o MEC lançou um conjunto de documentos com o objetivo de auxiliar os sistemas de ensino de todas as esferas na elaboração de suas políticas para a educação infantil, e compreenderam: a) *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a), contem diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área; b) *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), contém orientações sobre as concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil, já que o MEC considera que a construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico. Além disso, deve incluir o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos. O próprio MEC registra nos *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) que no Brasil grande número de ambientes destinados à educação de crianças menores de seis anos de idade funciona em condições precárias e serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças; c) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c, V.1 e 2). Estes documentos contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Em 2009 o MEC publicou o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), tendo este sido elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do UNICEF. O documento ressalta que não existem respostas únicas para a questão da qualidade na educação infantil, pois as definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere.

O documento destaca também que no caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. Nesse sentido, o documento objetiva auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com



famílias e pessoas da comunidade, na participação de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas.

Recentemente foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009* (BRASIL, 2009b) que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

As Diretrizes consideram a criança um sujeito histórico de direitos e que produz cultura nas interações e práticas cotidianas que vivencia. Retira a possibilidade da creche ser oferecida em instituições equivalentes; ressalta que as creches e pré-escolas se caracterizam como espaços institucionais não domésticos; e, além disso, destaca a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, incorporando os preceitos constitucionais dados pela EC nº 59 de novembro de 2009.

Em cinco de maio de 2010 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o *Parecer CNE/CEB nº. 8/2010*, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. A argumentação para a aprovação do Parecer foi desenvolvida, conforme citado no documento, a partir de três eixos:

[...] O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1).

Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão. Sem dúvida, todos esses documentos publicados vêm sendo ao longo dos anos melhor fundamentados e, somados às diretrizes e pareceres aprovados no âmbito do Conselho Nacional de Educação, tem se constituído em bases importantes para a discussão sobre a qualidade da educação das crianças de 0 a 5/6 anos. São documentos oficiais e bem fundamentados, além de responderem aos anseios da sociedade e dos movimentos civis.

O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO



Apresentamos, a partir dos Relatórios de Acompanhamento Anual dos PPA's do período de 1999 a 2008, bem como do Censo Escolar/INEP/MEC, os dados que demonstram o grau de priorização da Educação Infantil no âmbito das políticas de educação implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em vários aspectos:

Nas Políticas de Financiamento

Do período de 1999 a 2004, verificamos que a aplicação de recursos foi muito pequena, e no período de 2005 a 2008 melhorou, porém ainda continuou inferior ao que se deveria aplicar.

O baixo investimento nessa etapa foi visível no período que recortamos para este estudo, pois os dados mostraram que dos recursos investidos em educação em 1999, apenas 0,05% dos valores vinculados à MDE foram destinados à Educação Infantil, o que não é representativo se considerarmos a situação social da população e a necessidade de creches e pré-escolas públicas. De 1999 a 2003 mais de 99% dos recursos vinculados à MDE foram aplicados no ensino fundamental e em outras modalidades que não a Educação Infantil.

No entanto, nota-se que em 2005 o investimento em Educação Infantil aumentou para 1,36% dos recursos da MDE e em 2008 chegou a 8,73%. Aumentou o número de matrículas na Educação Infantil e também subiu o percentual de recursos aplicados nessa etapa, pois o valor/aluno da rede municipal, conforme despesas na etapa e matrículas, também aumentou: de R\$ 5,36 (cinco reais e trinta e seis centavos) de despesas por aluno/ano em 1999, subiu para R\$ 400,00 (quatrocentos reais) de despesas por aluno/ano em 2006. Em 2008, somados os recursos do FUNDEB, a média de despesa por aluno/ano foi de R\$ 992,99 (novecentos e noventa e dois reais e noventa e nove centavos). Por que o município investiu tão pouco em todos esses anos? As justificativas que encontramos não foram diferentes daquelas nacionalmente apontadas em várias pesquisas³⁴⁷: necessidade de ampliação do ensino fundamental somada ao pouco interesse do município para “brigar” pela ampliação dessa etapa (já que, como se sabe, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente apresentam bons amparos legais para

³⁴⁷Oliveira (2001); Santomé (2003); Pítton (2004); Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), entre outras.



isso), foram algumas das razões, embora não justificáveis do ponto de vista social e democrático, para colocar o investimento à Educação Infantil em um lugar muito aquém das demais etapas da educação básica.

A partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB, o município de Porto Velho teve que, obrigatoriamente, aplicar um percentual na Educação Infantil, mas em 2008 novamente não aplicou na etapa o mínimo recebido do FUNDEB. A questão que se coloca é: será que a SEMED continuará penalizando a Educação Infantil?

Nas Políticas de Atendimento e expansão de matrículas

Nos últimos quatro anos o município vem tentando ampliar seu atendimento, porém suas ações ainda não foram e não são suficientes para uma cobertura significativa da população alvo dessas políticas. Os dados mostraram que houve avanço no atendimento, mas que poderia ter sido muito maior se a gestão anterior - 1999/2004 - tivesse investido mais em educação infantil, o que possibilitaria à gestão seguinte continuar com a política de ampliação, porém, partindo de um atendimento já ampliado.

Em 1999 a prefeitura contava em sua rede com 33 escolas urbanas e 41 escolas fora do perímetro urbano. No ano seguinte houve uma ampliação das escolas: as escolas urbanas sobem para 39 e as localizadas fora do perímetro urbano saltam para 161. De acordo com informações da Assessoria Técnica da SEMED/PVH, esse salto está relacionado à municipalização instituída via Convênio nº 062/PGE-2000, celebrado entre Governo do Estado e Município de Porto Velho, com a interveniência da SEDUC/RO, que teve como objeto a transferência, a partir do ano letivo de 2000, de responsabilidade financeira, administrativa, didática e pedagógica das escolas da rede estadual de ensino situadas na área rural/campo do Município de Porto Velho. Ao todo foram municipalizadas 165 escolas, conforme informações da Assessoria Técnica da SEMED. Em entrevista a nós concedida em dezembro de 2009 por um dos Secretários de Educação da gestão 1999/2004, fomos informadas de que a prefeitura não tinha condições de assumir aquele montante de escolas. A municipalização forçada transformou-se em um problema gerencial e financeiro para a prefeitura de Porto Velho.

O quadro 1 apresenta o número de escolas da Rede Municipal que atendeu a Educação Infantil no período de 1999 a 2008.

Ano	Escolas de Educação Infantil Rede Municipal - Porto Velho/RO
------------	---

	Total de Escolas Municipais que atenderam a Educação Infantil (0 a 6 anos)	Somente estas atenderam Creche (0 a 3 anos)
1999	17	4
2000	21	3
2001	23	4
2002	24	4
2003	27	4
2004	25	6
Evolução (%) : 1999/2004	47,06	50,00
2005	30	9
2006	39	13
2007	39	13
2008	39	16
Evolução (%) : 2004/2008	56,00	166,67
Evolução (%) : 1999/2008	129,41	300,00

Quadro 1: Nº e evolução das escolas com atendimento à educação infantil - rede pública municipal de Porto Velho – 1999/2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir de: RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais.** Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2.

Obs.: A mesma escola que atendeu a pré-escola atendeu também a creche. E, com exceção das EMEI's, as demais são todas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De 2000 ao início de 2004 não havia na SEMED escola exclusiva de Educação Infantil, ou seja, todas eram “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (EMEIEF). Porém, no ano de 2004 duas creches municipais foram transferidas da Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SEMAC) para a SEMED,



sendo transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil: A EMEI Moranguinho e a EMEI Alegria.

Observa-se que houve evolução no número de escolas que atendeu a essa etapa, mesmo que não de forma exclusiva. No entanto, no período de 1999 a 2004 essa evolução foi bem pequena: o atendimento à creche subiu de 4 para 6 escolas, e a pré-escola, no mesmo período, subiu de 17 para 25 escolas.

Através da Lei Complementar nº 255 de 28 de junho de 2006 foram criadas 10 novas EMEIEF's e uma EMEI. No ano seguinte a Lei Complementar nº 288 de 19 de outubro de 2007 cria mais seis (06) novas EMEIEF's e uma (01) EMEI.

A quase totalidade das escolas públicas municipais que atendem a educação infantil não é exclusiva dessa etapa, onde o espaço externo é muito limitado e tem que ser dividido com muitos outros alunos do ensino fundamental. Em 2008, das 39 escolas que atenderam à educação infantil, somente quatro eram exclusivas dessa etapa³⁴⁸.

É importante salientar que dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, o problema de falta de espaços físicos adequados deve merecer atenção especial sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada pela predominância da atividade mais conteudistas e menos lúdicas.

Informações da SEMED/PMPV (PORTO VELHO, 2009) mostram que as escolas particulares e comunitárias sempre estiveram atendendo alunos da Educação Infantil com bolsas da prefeitura. No entanto, até 2004 não havia uma regulamentação formal entre SEMED, escolas comunitárias e particulares para esse atendimento. Geralmente as escolas comunitárias não apresentavam as condições físicas e de infraestrutura minimamente adequadas às crianças pequenas, alvo daquele espaço educativo.

A partir de 2005 o atendimento da Educação Infantil no município de Porto Velho continuou sendo realizado também em escolas comunitárias, porém com acordo formal entre as partes interessadas e vem decrescendo: em 2005 eram 49 escolas conveniadas e em 2008 já eram somente 35.

As matrículas em creches na rede pública municipal no período de 1999 para 2001 evoluíram 21,35%, e na pré-escola, no mesmo período, evoluíram 48,73%. Já no período de 2001 a 2004 as matrículas ficaram praticamente estagnadas. No período de 2005 a 2008 a expansão foi bem elevada. Se em 2004 foram atendidas 466 crianças em creches, em 2008 já eram 1.191. O mesmo aconteceu com a pré-escola: em 2004 foram

³⁴⁸ EMEI – Moranguinho, EMEI – Alegria, EMEI – Castanheira e EMEI- Sementes do Araçá.

atendidas 1.667 crianças e em 2008 já eram 6.845. Houve um aumento significativo em relação a 2004, apresentando uma evolução de 310,62% no atendimento a essa etapa.

Quando analisamos separadamente o atendimento em creches e pré-escolas, observamos que o atendimento de 0 a 3 anos é ínfimo frente à demanda potencial, e na rede municipal manteve-se quase invariável no período de 2002 e 2003, com uma evolução de 57,97% se compararmos o ano de 1999 com o ano de 2004.

No período de 2004 para 2008 o aumento foi 155,58%. No entanto, o atendimento subiu de 5,51% de cobertura total em 2004 para, apenas, 9,13% em 2007. Esse resultado ficou distante da meta definida no PNE/2001, que seria de 30% de atendimento até 2006, e também distante da média nacional, que também foi baixa, mas que chegou a 17,10%.

Em 2008 o atendimento à creche no município, em todas as redes, subiu para 10,17% de cobertura total, mas a rede municipal foi a que mais evoluiu em número de matrículas em creches no período de 2004 para 2008: de 1,53% de cobertura em 2004 subiu para 4,86% em 2008, sendo ainda baixo frente à demanda potencial.

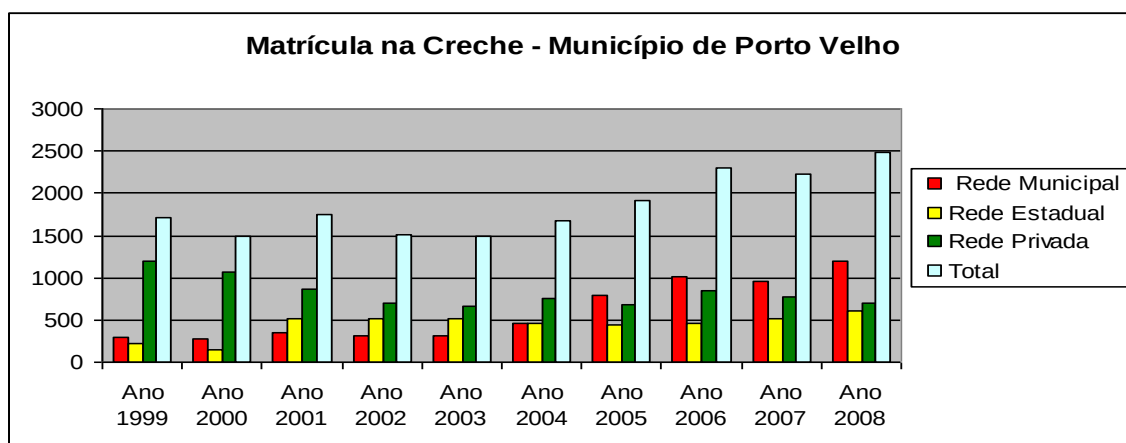


Figura 1: Representação gráfica da matrícula em Creches no Município de Porto Velho – Redes Estadual, Municipal e Privada.

Fonte: Organizado pela autora a partir de: RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais.** Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2.

O percentual de cobertura total de matrículas para crianças com idade entre 4 e 5/6 anos no município foi de 37,35 em 2004 e de 76,30 em 2008. Até o ano de 2004 a rede privada atendia o maior número de crianças dessa etapa. A partir de 2005 a rede pública municipal supera esse atendimento, no entanto acontece algo diferente: caiu de

2005 para 2008 em quase 50% o número de crianças atendidas na rede privada. Esse também é um dado preocupante, pois muitas famílias deixaram de pagar, conseguiram atendimento público, mas não significou grande ampliação de atendimento para crianças que estavam fora da escola. Até porque algo é certo: os espaços físicos dessas escolas estavam ocupados e, bem sabemos, não há como ampliar matrículas sem espaços físicos. Esse problema de espaços físicos possivelmente também afetou as escolas particulares. O positivo é que muitas famílias deixaram de pagar, mas o negativo é que aquelas que talvez não tivessem matriculado seus filhos e filhas porque não poderiam pagar nem mesmo os valores cobrados pelas escolas comunitárias continuaram à margem da escola. Outro fator que deve ter influenciado nesse atendimento foi a passagem de alunos de seis anos para o ensino fundamental.

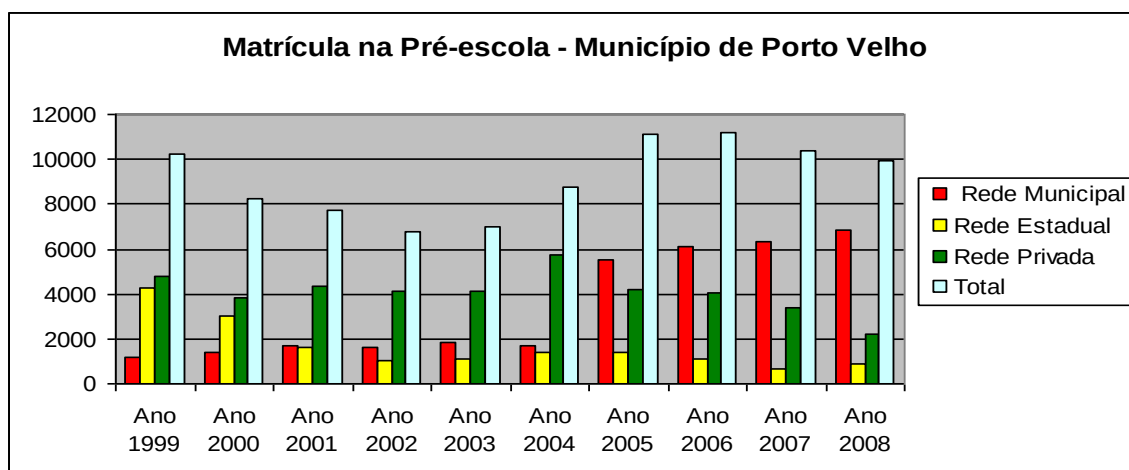


Figura 2: Representação gráfica da matrícula na Pré-escola no Município de Porto Velho – Redes Estadual, Municipal e Privada.

Fonte: Organizado pela autora a partir de: RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais.** Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2.

O atendimento às crianças ribeirinhas, extrativistas e indígenas não aparece. O que é mostrado é o atendimento geral do campo. Mas há algo que precisa ser esclarecido: o campo também contempla os distritos, 12 ao todo, que são pequenos centros urbanos. Assim, escolas de educação infantil, especificamente nas aldeias, nos sítios e regiões ribeirinhas, não existiam até o ano de 2008.

A creche atendeu 33 crianças do campo no ano de 2004, mas mesmo assim há que se considerar que a pré-escola vem sendo ampliada nessa área. De 1999 para 2004, e até 2006, o número de turmas e alunos aumentou. Por outro lado, se considerarmos



que, pelos últimos dados do Censo/IBGE, 81,74% da população do município de Porto Velho concentra-se na área urbana, necessariamente o atendimento nessa área deverá ser maior. O atendimento da educação infantil pré-escolar no campo correspondeu, em 2008, a apenas 4,64% do total do atendimento pré-escolar da rede pública municipal.

Outro aspecto importante é que a SEMED tem uma Proposta Política Pedagógica para Educação Infantil, publicada em 2008, construída coletivamente, conforme registros na própria proposta. Embora seu conteúdo não tenha sido objeto de nossa análise, consideramos a proposta um importante instrumento para a gestão da Educação Infantil municipal.

O aspecto pedagógico também foi evidenciado, pois mesmo considerando a falta de espaços adequados para o lazer e atividades livres, os dados³⁴⁹ informaram que as professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente, organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas. Além disso, tanto nas falas das professoras, como nas entrevistas com a Secretária e Chefe da DIEI da gestão 2005/2008 ficou evidenciado que as escolas são acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação em processos de supervisão e avaliação do desempenho da instituição³⁵⁰.

Entendemos, no entanto, que qualidade na Educação Infantil não significa apenas aumentar as matrículas ou ter uma única escola modelo e o restante do atendimento realizado em espaços totalmente inadequados e sem as condições mínimas. A qualidade pretendida considera vários aspectos, e dentre eles: o número de crianças matriculadas em relação ao número de crianças em potencial para a matrícula na etapa; o atendimento em tempo integral (10 horas diárias); a razão adulto/criança; a relação pessoal administrativo e de apoio suficiente para o número de matrículas e metros quadrados para a limpeza e manutenção; a infra-estrutura física e pedagógica das escolas e que contemple a acessibilidade; a formação profissional docente e dos demais funcionários adequada e especializada ao atendimento, inclusive, às crianças especiais; a proposta político-pedagógica para a educação infantil que contemple suas especificidades regionais e culturais; o atendimento com alimentação escolar suficiente,

³⁴⁹ Os dados descritos referem-se ao levantamento das condições de infraestrutura física e pedagógica de 13 escolas.

³⁵⁰ No entanto, também não foi objeto desse estudo o levantamento de como tem sido desenvolvido esse acompanhamento específico a cada unidade.



nutritiva e de qualidade; os espaços ao ar livre para atividades extra-classe, ou seja, infra-estrutura física e pedagógica adequadas às características das crianças.

Além desses, consideramos também necessários para a definição de qualidade, aspectos apontados em documentos oficiais, tais como os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; e, o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. A forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes, já que a cada direito do cidadão deve o Estado ter uma responsabilidade com sua viabilidade. (MEC/SEB, 2009, p. 11).

Nas políticas de valorização profissional: Plano de Carreira Cargos e Salários (PCCS) e condições de trabalho

Em 1999 a prefeitura contava com número bem reduzido de docentes (no total eram 66 lotados na educação infantil) e, destes, 60% tinham apenas o ensino médio magistério, 20% com ensino médio sem magistério e ainda, 9% de docentes com ensino fundamental incompleto.

De 1999 para o ano de 2008 houve significativa alteração no número total de docentes atuando na Educação Infantil: saiu de 66 para 337 docentes. Também uma diferença considerável no quantitativo de docentes com licenciatura. Se em 1999 havia apenas um docente lotado na Educação Infantil com licenciatura (2%), em 2008 havia 145 docentes, representando 43% do total de docentes da Educação Infantil com formação em nível superior e 52% com nível médio (magistério). Não se pode negar que houve um salto na qualidade em relação à formação docente (escolarização).

Observamos, a partir das diversas vozes, que as docentes possuem uma formação que lhes possibilitem planejar, avaliar e aprimorar seus registros e reorientarem suas práticas. Esses aspectos apareceram nas falas das diretoras e professoras que participaram do grupo focal. O uso de portfólios pode ser um exemplo de como fazem o acompanhamento. No entanto, nem todas as escolas afirmam que as professoras fazem registros da prática educativa sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo, embora tenha sido apresentado como realidade em nove das 13 escolas pesquisadas. Porém, a valorização profissional envolve não apenas a formação, mas o Plano de Carreira, Cargos e Salários e as condições de trabalho na escola.



No caso do PCCS, em relação aos salários (vencimento básico) o valor ainda é baixo. Em 2002, um docente com nível superior recebia por 20h, 25h e 40h semanais de trabalho R\$ 256,00, R\$ 315,00 e R\$ 512,00, respectivamente, e em 2008 recebia R\$ 434,00, R\$ 552,00 e R\$ 884,00. Em 2010, com a aprovação da Lei Complementar nº 360, os salários aparentemente foram ajustados. No entanto, como as gratificações poderiam ser incorporadas para a formação do piso salarial nacional, a proposta não nos pareceu tão atrativa, embora esteja garantido, legalmente e, de fato, o Piso Salarial Nacional para o magistério da Educação Básica. Atualmente um docente com 20h, 25h e 40h semanais de trabalho terá como vencimento, excetuando-se gratificações, R\$ 712,46, R\$ 890,57 e R\$ 1.424,91, respectivamente.

Em relação à infraestrutura das escolas

De acordo com as informações prestadas pela escola e nas falas apresentadas pelas professoras nos grupos focais, há bom relacionamento e interação entre escolas e famílias, sendo todas as famílias bem acolhidas e conhecidas pelas professoras, no entanto, este é um aspecto que pede pesquisas e, preferencialmente, do tipo etnográfico, com períodos em campo, na escola, pois somente as falas ou as respostas em levantamentos não poderão servir de parâmetro, de nossa parte, para tal evidência, pois há diferentes modos de considerar esse aspecto como bom ou ruim, a depender das concepções que sustentam as práticas cotidianas de cada educador ou educadora.

Foi possível verificar que as escolas municipais possuem o mínimo: o caso de salas de aula conforme o número de turmas que atendem, cozinha, despensa para a guarda dos gêneros alimentícios, banheiros fora das salas para meninos e meninas, conforme mostraram os dados levantados. Porém, não o mínimo necessário. Acrescentamos que deveriam contar com um pátio coberto para a locomoção das crianças, dos/das funcionários/as e familiares, brinquedoteca e quadra.

O parque infantil foi informado como existente em nove de 13 escolas pesquisadas, o que pedagogicamente consideramos fundamental, pois demonstra preocupação com os aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil. No entanto, as professoras de algumas escolas apontam os mesmos como inadequados aos espaços disponíveis pela escola para montá-los.

Outra ausência nas escolas é a área verde, pois apenas cinco unidades escolares afirmaram contar com esse espaço, e as que informaram, geralmente possuem apenas algumas árvores.

Também em seis, das 13 escolas pesquisadas, não há espaços e equipamentos acessíveis às crianças com necessidades especiais que estejam em conformidade com o que sugere o Decreto Lei nº 5.296/2004 e banheiros nas salas de aula ainda não é realidade nem para a metade das escolas pesquisadas; e banheiro para os funcionários há na maioria, mas ainda não em todas as escolas de Educação Infantil. No entanto, a literatura disponível, inclusive os documentos oficiais, aponta que espaços e mobiliários são fundamentais ao processo de construção de esquemas necessários ao desenvolvimento psicológico e motor da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados nos autorizam afirmar que em função da pouca atenção e da não priorização do atendimento à Educação Infantil, que trouxe como consequência um período (1999/2004) de reduzida ampliação de matrículas na rede municipal e redução ou estagnação de matrículas nas redes estadual³⁵¹ e particular, o município chegou em 2008 sem cumprir parte das metas do PNE, pois em nossas análises observamos que a soma das metas parcialmente atendidas e não atendidas resultam em número maior que as metas totalmente atendidas. E não é demais lembrar que essas metas não são o necessário, mas foram consideradas possíveis em dado momento.

Ressaltamos que na análise da não priorização da Educação Infantil deve-se considerar, conforme já apontamos, a influência negativa do FUNDEF na indução da redução de investimentos na Educação Infantil por parte das municipalidades bem como a não colaboração do Estado e Governo Federal na ampliação do atendimento a essa etapa. A rede estadual deixou de atender momentaneamente o maior número de crianças da Educação Infantil e a prefeitura não conseguiu abarcar aquela demanda não mais atendida pelo Estado.

É importante observar que se o município apresenta necessidades técnicas e financeiras a União e o Estado têm a responsabilidade de exercer ação supletiva conforme colocado no PNE (BRASIL, 2001, p. 64, Meta 25). A base legal para isso são os artigos 30, inciso VI, e 211, parágrafo 1º da Constituição Federal de 1988, no qual se fundamenta o PNE e, este, também sendo base legal para a reivindicação pelo Município. Se este não o fez ou não o fez, deduz-se que, ou não precisa, pois está

³⁵¹ Exceto o atendimento à creche pela rede estadual que foi ampliado em 120% no período de 1999 a 2004.



respondendo às necessidades e garantindo o direito, ou, não considera tal atendimento como necessário.

Os dados demonstram que no período de 1999 a 2008 a Educação Infantil recebeu pouca atenção do município, tanto em ampliação de matrículas como em vários outros aspectos relevantes, tais como: formação docente, expansão da rede física, infraestrutura das escolas, relação adulto/criança, entre outros. Destaca-se apenas que a partir de 2006 houve uma leve ampliação de matrículas: se em 2005, do total das matrículas da rede pública municipal, a educação infantil representava 17,14%, em 2008 a matrícula nessa etapa representava 20,60%. Houve também, a partir do ano de 2006, maior investimento na formação docente para a Educação Infantil.

No entanto, outros aspectos fundamentais para a garantia de educação infantil de qualidade e que priorize o desenvolvimento integral da criança não foram suficientemente considerados, o que demonstra a pouca atenção a ela dispensada. O estudo concluiu que embora as políticas nacionais atuais tenham contemplado a educação infantil com financiamento, este ainda é insuficiente para a garantia das condições mínimas adequadas ao desenvolvimento dessa etapa, o que implica priorizá-la na definição de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

Censo Escolar(2008).Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/Inep.

Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

Emenda Constitucional n. 53 de 19/12/2006 (2006).Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília.

Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009 (2009). Brasília.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009^a). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996** (1996). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

Lei n. 11.494 de 20/06/2007 (2007). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília.



Lei n. 9.424 de 24/12/1996 (1996) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília.

Lei nº 10.172, de 09/01/2001 (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília: Centro Gráfico.

Lei nº 8.069/90 (1990). Regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal. Brasília: Centro Gráfico.

Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (2008). Institui o Piso Salarial Nacional para a Carreira do Magistério da Educação Básica. Brasília.

Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (2008).Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília.

OLIVEIRA, R. P. de (Org.). (2001). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006b)Brasília: MEC, SEB.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006c). Brasília: MEC, SEB. V.1 e 2.

Parecer CNE/CEB nº 8/2010(2010).Brasília: CNE/CEB.

Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei no 9.394/96 (LDB). Brasília: MEC, 2010.

PÍTON, I. M. (2004). **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educacionais e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 2004. 293f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006^a). Brasília: MEC, SEB.

Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Porto Velho (2009).Porto Velho: SEMED.

Resolução Nº 5, DE 17/12/2009 (2009b). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.

SANTOMÉ, J. T (2003). **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.



SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (2004).

Política educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A.



PORQUE JOGAR BOLINHAS DE GUDE NA ESCOLA?

Elaine Almeida de Andrade e Maria de Fátima Queiroz e Mello

LAPIP-UFSJ

nana.andrade.psic@gmail.com

fatimaqueiroz.ufsj@gmail.com

Vai já pra dentro menino!

Vai já pra dentro estudar!

É sempre essa lengalenga

Quando o que eu quero é brincar

Eu sei que aprendo nos livros,

Eu sei que aprendo no estudo,

Mas o mundo é variado

Eu preciso saber tudo!

(Pedro Bandeira)

Introdução:

Este trabalho refere-se à conclusão de uma das pesquisas que teve como foco o brinquedo como um mediador de inter-ações, desenvolvida desde de 2008 na Brinquedoteca vinculada ao LAPIP (Laboratório de Psicologia e Intervenção Psicossocial) da Universidade Federal de São João Del-Rei. Após uma investigação sobre a história do jogo de bolinhas de gude, buscamos explorar como este se insere no espaço escolar e no espaço da rua, problematizando sua relação com os processos de aprendizagem.

Desta maneira, buscou-se verificar o que a literatura apontava sobre a relação entre a escola, a aprendizagem e os jogos tradicionais para então apresentar o caminho de inserção no campo que se efetivou numa escola estadual e na rua de um bairro da cidade. Conforme veremos, tanto na bibliografia consultada quanto no campo



investigado, verificou-se uma resistência da escola em relação ao uso do jogo tradicional como atividade livre, uma vez que esta prática está associada a condições de informalidade e espontaneidade contrárias às atividades julgadas importantes. Além disso, verificou-se que esta não receptividade da escola em relação ao uso do jogo tradicional deve-se à predominância do conhecimento didático escolar em detrimento do conhecimento da vida, ou seja, o aprendizado em seus múltiplos sentidos. A grande questão que perpassa esse artigo é, certamente, a importância do jogo de bolinhas de gude no processo de aprendizagem da criança.

Os jogos tradicionais no espaço escolar

As escolas têm buscado, cada vez mais, a inserção de jogos como recurso auxiliar no processo de educação. Segundo Kishimoto (1994), a escola pode contribuir para a manutenção e preservação da cultura lúdica, uma vez que a estrutura das cidades contemporâneas tem eliminado os espaços adequados à manifestação das brincadeiras tradicionais. Acrescenta-se a isto que o crescimento significativo dos jogos industrializados e digitais e o aumento da violência urbana podem estar contribuindo para a extinção das práticas espontâneas dos jogos tradicionais realizados nas ruas (Queiroz e Melo, 2007). Por outro lado, Kishimoto também destaca que, ao ocupar os espaços escolares, os jogos tradicionais perdem um dos seus aspectos essenciais que é a transmissão livre entre as crianças, visto que, na escola, a prioridade está no desenvolvimento pedagógico. Kishimoto revela que, ao se atribuir uma intenção ao uso do brinquedo e à brincadeira, os educadores, interessados no desenvolvimento de habilidades específicas, inibem a função lúdica do brinquedo cujas propriedades de exploração sem uma consequência imediata para a aprendizagem ficam limitadas em função do tributo pedagógico que é imposto às crianças, o que faz a autora concluir que determinados jogos não têm espaço na escola.

Segundo Vasconcelos (2008), para entrar no contexto escolar, as práticas lúdicas populares sofreram transformações de forma a se adequar à correção esperada para o contexto pedagógico. Essa autora cita como exemplo a conhecida canção popular que, teria a palavra “*sinhaninha*” alterada para “*barata*”: “*a barata diz quem tem temtem sete saiasde filó, é mentira da barata ela temé uma só...*”. Vasconcelos justifica que esta alteração revela a postura “*politicamente correta da escola*” que, ao invés de considerar uma pessoa como mentirosa, prefere atribuir essa característica a um inseto que se pode matar. Em São João Del-Rei, durante o trabalho de campo que



realizávamos sobre os jogos de bolinhas de gude, um aluno de uma escola pública revelou que este jogo era proibido na escola por se tratar de um jogo de apostas. Posteriormente, convidamos a escola, onde este aluno estudava para a realização de um campeonato de bolinhas de gude e, na oportunidade, perguntamos ao diretor desta escola sobre a proibição do jogo na mesma e ele nos respondeu que essa postura foi assumida em decorrência das brigas que emergiam durante os jogos. Embora não nos tenhamos aprofundado sobre a proporção destas “brigas”, parece-nos válido considerar que, num jogo, o que muitas vezes o adulto pensa ser briga é apenas uma brincadeira. De acordo com Brougère (2002), a cultura lúdica possui certas referências que possibilitam a interpretação do jogo. Segundo este autor, os adultos, sobretudo aqueles que, em suas atividades, se encontram distanciados das crianças, têm maior dificuldade de distinguir uma briga de verdade de uma falsa briga. Considerando ainda o espaço escolar, onde há uma premissa pela ordem e disciplina para a supremacia do conteúdo didático, torna-se compreensível, sob esta lógica, a interdição de determinados jogos..

Devido às reformas no prédio da escola que inviabilizaram a utilização do pátio, o convite para o campeonato foi feito a outra escola, dando-nos a oportunidade de perceber, mais uma vez, a distância colocada entre os jogos tradicionais e a escola. Nesta última, a supervisora desejou saber de que forma o campeonato poderia justificar a ausência dos alunos na sala de aula. Como veremos a seguir, para fazer jus à preocupação de tornar justificável a inserção do jogo no espaço escolar, o jogo em questão perdeu muito de suas características e formas de expressão em relação às situações em que é jogado espontaneamente, pelas crianças.

Kishimoto (2001) afirma que, atualmente, existem dois tipos distintos de educadores: aqueles que privilegiam o uso do brinquedo como fonte de socialização e que possuem uma abertura maior para o uso dos brinquedos e jogos tradicionais no processo de ensino; e os que privilegiam a apreensão do conteúdo escolar e que, obviamente, preferem usar os conhecidos brinquedos pedagógicos. Em sua pesquisa relativa à utilização dos jogos e brinquedos numa escola infantil em São Paulo, Kishimoto constatou a predominância do uso de brinquedos pedagógicos em relação aos tradicionais cuja presença era praticamente irrelevante. Como ela, outros autores afirmam que a relação dos educadores com o brinquedo reflete a concepção que o adulto tem sobre a criança e, mais do que isso, sobre a concepção do que é importante para criança, sem levar em conta a construção de sua autonomia. Em relação à



concepção dos educadores sobre os jogos e brinquedos, Kishimoto destaca, em sua pesquisa, que o playground é um dos objetos lúdicos mais visitados pelas crianças de uma determinada escola paulista. Isto acontece, segundo ela, porque as crianças brincam, neste espaço, durante o recreio, por ocasião da falta de professores ou como “descanso” das atividades dirigidas. Conforme destaca a autora em sua pesquisa, a brincadeira espontânea não é considerada uma prática escolar, sendo mais uma ferramenta para suprir lacunas e não manter as crianças ociosas. Fortuna (2000) também revela que o brincar é ignorado pelos educadores que privilegiam sempre a transmissão de conteúdos pedagógicos e, embora reconheçam a importância do brincar no desenvolvimento da criança, parecem não compreender sua importância na aprendizagem. Assim, brincar na escola é sempre uma atividade praticada quando não se tem nada mais “importante” (grifo nosso) a fazer.

Outro fator observado por Kishimoto (2001) foi a estrutura física da escola, na qual o chão é todo cimentado e plano, limitando a exploração e criação livre da criança. Flagramos esta limitação que o chão cimentado impõe aos jogos livres, quando, na escola onde foi realizado um campeonato de bolinhas de gude, o jogo da bujaca não pôde ser realizado porque, para realizá-lo, era preciso fazer um buraco e isso, no cimento, não era possível.

Para Gariglio (1995), a escola funciona como uma instituição reprodutora do sistema de trabalho capitalista, onde prevalece a produção em detrimento do prazer. Nesse sentido, a escola não só não estimula como oprime a criação e a condição de sujeito da criança. Ele considera ainda a educação física como válvula de escape de um sistema alienante e monótono que a escola se impõe e, conseqüentemente, a porta de entrada para que os atores ali envolvidos se apropriem de sua cultura através de jogos que propiciam a expressão e a identidade do sujeito em seu grupo. Apesar do tempo cronometrado, a educação física não possui forma de avaliação como as outras disciplinas, o que garante, segundo o autor, mais liberdade e flexibilidade na participação das crianças. O que se percebe, porém, é que Gariglio deposita na Educação Física o “oásis” que se opõe a uma postura “opressora” que a escola assume, sem considerar que se trata de mais uma disciplina que acaba reproduzindo o sistema de ensino vivenciado na escola devido às limitações do tempo e a postura do educador.

“Como se justifica o jogo de bolinhas de gude na escola?”



Como já mencionado, foi esta a pergunta da supervisora da escola que concedeu o espaço para a realização do campeonato de bolinhas de gude. Ela evidenciou sua preocupação com o conteúdo pedagógico e, portanto, desejou saber de que maneira a prática do jogo poderia justificar a ausência dos alunos da sala de aula. Mas, como a proposta apresentada à escola não tinha uma preocupação com os fins e sim com a investigação de como o processo do jogo acontecia na escola, foi acordado que o campeonato se realizaria no horário da educação física, se assim o professor permitisse. Esta provocação, no entanto, nos fez questionar dois fatores que se correlacionam: primeiramente, o papel da escola nos processos de aprendizagem das crianças e, em seguida, de que maneira o jogo de bolinhas de gude pode estar inserido na aprendizagem e na formação da criança.

Freire (2005) afirma que ensinar não se restringe apenas à transmissão de conteúdos, pois envolve uma preparação para a vida. E ainda que se reconheçam os esforços empreendidos pelos educadores, na aprendizagem da criança, percebe-se, de acordo com este autor, que há um muro que separa aquilo que se aprende na escola do que se aprende fora dela.

Neste sentido, Peters, Cunha & Tizzei (2006) descrevem uma experiência interessante sobre a relação sujeito-comunidade-escola e as barreiras colocadas entre um dentro e um fora da instituição escolar. Após observarem o comportamento das crianças e adolescentes nas atividades de lazer, em finais de semana promovidos por universitários numa escola paulista, estes autores decidiram visitar a comunidade em que essas crianças viviam para conhecer: onde moravam, a situação social do bairro e do que brincavam estas crianças. Estes autores narram que o encontro com o contexto sócio-cultural da criança permitiu que se compreendesse o comportamento delas nas brincadeiras dentro da escola: elas subiam nos telhados, corriam, gritavam, porque era exatamente assim que brincavam na comunidade. E, como fechamento do trabalho, juntamente com as crianças eles fizeram grafite no muro da escola, expressando sobre esta divisória o encontro entre o saber escolar e o saber popular. Como conclusão, os autores afirmam que, ao conhecer o universo da criança e dos adolescentes através do que estes apresentavam, foi possível estabelecer uma relação de confiança, autonomia e liberdade.

A escola, muitas vezes, assume o papel daquele que ensina e impõe ao aluno a passividade do aprender. Perguntamo-nos, então, se esta relação não poderia realizar-se numa troca? Se, num jogo, como vimos anteriormente, o sujeito expressa a cultura em



que vive, a escola não poderia estar mais aberta a conhecer e permitir que o sujeito se conheça e se relacione? O professor desconhece o aluno que tem e critica a falta de interesse deste, principalmente os alunos das escolas públicas, onde as faltas e a evasão da escola ainda é um problema; está tão preocupado com o conteúdo que não percebe a distância que se revela entre este, o aluno e ele próprio.

Para a proposta do campeonato de bolinhas de gude realizado na escola de São João Del-Rei, verificamos a adesão de aproximadamente cento e vinte crianças, entre outras que manifestaram o desejo de participar, embora o professor com que estabelecemos uma parceria não tenha permitido, alegando que só poderiam participar os inscritos. Este dado pode revelar um interesse latente e presente em relação às práticas lúdicas comumente desenvolvidas fora da escola.

Para além do discurso acerca dos significados culturais e simbólicos impregnados no jogo, Piaget (1994) escolhe o jogo de bolinhas de gude para desenvolver sua pesquisa referente à moralidade, por acreditar que o cerne da moralidade está nas regras. Desta forma, através do jogo de bolinhas de gude, Piaget buscou verificar a relação e a consciência que a criança estabelecia com a regra. De acordo com Piaget, há três fases distintas sobre a relação da criança com a regra, percebidas no jogo de bolinhas de gude, sendo a primeira a fase da *anomia*, na qual as crianças com faixa etária até cinco ou seis anos não se prenderiam às regras, mas se interessariam pelas bolinhas de gude como objeto em si e não pelo jogo coletivo. A partir desta idade teria, segundo o autor, a fase da *heteronomia*, fase marcada pela sacralidade que os jogadores conferem às regras. As crianças nesta fase, conforme o autor, vêem as regras como sagradas, no sentido que alguém de fora as criou. Assim, as regras não são vistas como um meio de organizar e fazer sentido ao jogo e, portanto, se tornam passíveis de serem burladas. Já as crianças a partir de nove aos dez anos, estariam na fase que Piaget (ibid) chamou de *autonomia*, que é a consciência das regras como postulado do jogo. Nesta fase, os jogadores, criam ou substituem as regras em comum acordo. Piaget, ainda, destaca que a autonomia pode manifestar mais cedo, sem necessariamente evidenciar-se consciência da mesma.

Sabe-se que a escola mantém uma estrutura também influenciada pelas teorias piagetianas, totalmente classificada por séries, idades, e desempenhos. Quando Piaget fez este estudo sobre o desenvolvimento moral da criança, ele também o fez por gênero: enquanto os meninos jogavam de bolinhas de gude, as meninas brincavam de amarelinha. Embora, atualmente, ainda haja um estereótipo de que alguns jogos são de



meninos e outros de meninas, a participação das meninas no campeonato proposto na escola foi expressiva e isso já é um fator para se questionar os dados apresentados por Piaget. (1994) cujos postulados não deveriam funcionar como um modelo rígido que a escola deva assumir ao possibilitar os jogos tradicionais aos seus alunos, mas para se discutir as possibilidades que tem um jogo tradicional na promoção da aprendizagem que também passa por questões éticas e morais. Logo, a teoria piagetiana apresentada está para ser observada, confrontada e, seguramente, ela aponta mais um caminho para a utilização do jogo tradicional, pois como Celante (2005) afirma:

“Compreender o jogo na perspectiva da aprendizagem é entender que, mesmo sendo um fenômeno característico de todos os seres humanos, ele sofre variações de diferentes ordens, não só em função da idade da criança, mas, também, em função do contexto no qual ocorre. Por isso, a qualidade do jogo no processo sócio educativo está ligada à capacidade do adulto... de compreender que tal fenômeno por si só permite uma série de situações interessantes ao desenvolvimento infantil...mas que pode ser pontencializado tendo em vista uma intencionalidade educacional a ele atribuída”(p. 88).

Ainda conforme Celante (2005), se o ensino é visto como algo importante pelos educadores, que a partir desta relevância se colocam como transmissores de conhecimentos, leis e regras e, se a aprendizagem é o confronto dessa forma prática e interativa, o jogo de bolinhas de gude rico e diversificado pelas suas inúmeras regras que alguns autores³⁵² se dedicaram a estudar, não seria plausível que os educadores, organizadores das práticas educativas, conhecessem a relação que as crianças estabelecem com as construções oportunizadas pelos jogos tradicionais? Ou seja, ao invés de estarem tão preocupados com as contribuições do jogo de bolinhas de gude ao ensino, eles não poderiam se colocar como aprendizes de um jogo onde o respeito e a interação com a regra acontecem livremente, e experimentar mais uma forma de ensino-aprendizagem na sala de aula, onde as regras pudessem ser construídas no “jogo” de interação entre alunos e professores?

Campeonato de bolinhas de gude numa escola pública

O campeonato de bolinhas de gude foi realizado em novembro de 2010 numa escola pública da cidade de São João Del-Rei e contou com a participação de

³⁵²Pontes, F. A. R. & Galvão, O. F. (1997) e Pontes, F. A. R. & Galvão, O. F. (1992).



aproximadamente 120 crianças, sendo que quase quarenta por cento destas eram meninas e todos os participantes tinham entre oito e quatorze anos de idade.

Esta escola localiza-se em uma zona periférica da cidade, numa área onde está situada uma das ruas mais movimentadas do bairro, sendo uma importante área comercial e também é a área onde há intenso tráfego de veículos inclusive de grande porte, como ônibus interestaduais. A escola, relativamente pequena, possui como espaço de lazer uma quadra de futebol e outra área próxima à cantina, ambas cimentadas. Apenas uma parte da área perto da cantina é coberta, sendo neste espaço que as crianças desenvolvem atividades de educação física e brincam no recreio. Num corredor, entre o muro e as salas de aula, há um playground com brinquedos velhos e enferrujados numa área tomada pelo capim e mato alto. O espaço parece não ser usado, pois ainda há um portão com cadeado.

Os jogos foram realizados num mês quente do verão em que as crianças pareciam acostumados a brincar na quadra sob o sol forte. Assim, o único impedimento, em determinados dias, foi a chuva.

A proposta inicial era a de que os alunos participassem na organização do campeonato, estabelecendo regras, números de candidatos e modalidades a serem jogadas. Dentre eles, se escolheria o juiz que observaria as partidas. Provavelmente, pela dinâmica interna da escola, isto não foi possível: o professor de educação física disse que ele mesmo organizaria a atividade, pois de outro modo não daria certo. Este professor se encarregou de passar nas salas de aula para pegar os nomes dos alunos interessados. A expressiva participação das meninas contradisse a ideia de que bolinhas de gude seria um jogo de meninos.

A postura adotada pelo professor em questão reforça a ideia, também apresentada por Celante (2005), de que na educação física percebe-se a mesma perspectiva de ensino adotada por outras disciplinas. O jogo realizado na escola foi uma reprodução das práticas escolares. O professor administra, organiza, controla o tempo e aos alunos é dada pouca liberdade e autonomia para conduzirem o jogo.

O campeonato realizou-se em quatro encontros alternados, no horário da educação física. Os alunos, que não desejassem participar, realizavam outra atividade, na quadra. A primeira disputa foi entre os alunos de mesma classe e dois finalistas de cada sala foram classificados para a final.

O professor assumiu não só a organização do campeonato como também as regras sob as quais se desenvolvia o jogo. A única modalidade jogada foi o triângulo.

Embora, tenha sido mencionada a “bujaca”³⁵³, esta foi descartada por que o chão da escola era cimentado. O jogo ocorreu de forma simples, sem nenhuma expressão e ou gíria que se pudesse atribuir ao jogo. Todas as dúvidas que surgiam sobre algum lance eram levadas ao professor que pronunciava a decisão. Muitos dos jogos foram interrompidos pelo professor, que classificava como vencedores da partida aqueles que detivessem um maior número de bolinhas. Algumas crianças se mostravam confusas com o jogo e perguntavam como jogar ao professor que explicava basicamente as regras. Em alguns jogos, principalmente aqueles em que as crianças tinham entre sete a oito anos, os jogadores esqueciam e se confundiam quanto à vez em que deveriam jogar. O critério, então, ao invés de ter sido o estabelecido ao início do jogo, passou a ser por quem reclamava que não tinha jogado. Abaixo estão as regras básicas que nortearam o jogo do triângulo na escola:

- Após desenhar o triângulo e a linha que marcava a distância inicial do primeiro lance rumo às bolinhas do triângulo, os alunos se reuniam e escolhiam um número para si;
- O professor fala, aleatoriamente, os números, estabelecendo, de acordo com a ordem que ele falou, quem iria começar a jogar. Percebe-se que a linha aqui cumpre apenas uma função: a de delimitar distância para o primeiro lance, e não para decidir quem começa a jogar, como no caso dos meninos que jogam na rua;
- Em alguns jogos, o professor orientou as crianças que poderia acertar a bolinhas do adversário somente após retirar uma bolinha do triângulo; em outros, a orientação dada era a de que as crianças, ainda que não tivessem retirado a bolinhas do triângulo, pudessem acertar a bolinhas do adversário, eliminando-o da partida;
- Em determinados jogos, venceu quem conseguiu permanecer no jogo com sua bolinha; em outras partidas, porém, o jogo foi interrompido e venceu quem teve o maior número de bolinhas.

Não houve outras regras, expressões ou gírias típicas do jogo de bolinha de gude manifestadas pelas crianças da escola, embora tenham demonstrado envolvimento e satisfação em participar do campeonato. A presença das meninas no jogo não parece ter causado estranheza aos meninos, sendo que a maioria das meninas disse que tinham o hábito de jogar na rua. Uma delas, inclusive, foi para a final e revelou estar muito contente com sua classificação: terceiro lugar.

³⁵³ Modalidade de jogo na qual se faz um buraco no chão.



Jogos de bolinhas de gude na rua

O contato com as crianças na modalidade do jogo de rua foi feito na rua mesmo. Como em outra ocasião já as tinha visto jogando bolinha de gude, aproximei-me delas e perguntei se conheciam e jogavam o jogo de bolinhas de gude, obtendo como resposta um repetido “sou viciado”. Apresentei-me, falei sucintamente da minha pesquisa e pedi permissão para assistir e registrar o jogo. O bairro em que estas crianças moram e, conseqüentemente, onde foi registrado o jogo, situa-se numa zona de periferia onde as famílias parecem ser em sua maioria de classe média baixa. A região é ameaçada constantemente pelas chuvas que ocasionam o transbordamento de um rio que atravessa a cidade, numa região mais conhecida como “prainha”.

Em épocas de chuva, é comum o uso de canoas para o deslocamento em certas partes do bairro. Porcos e cavalos são vistos perambulando pelas ruas entre carros e transeuntes. É comum, ainda, ver bancos feitos de tronco de árvores e, sobre eles, pessoas conversando, geralmente mulheres e idosos. Muitos jovens são vistos também diariamente em esquinas e grupos, o que leva a crer que não exercem atividade profissional. Este lugar é, também, popularmente, conhecido pela sua marginalidade e violência. O bairro é relativamente pequeno. A maioria das casas é simples, muitas nem têm muro, são “pregadas” às outras casas. Existe uma área não habitada que é onde está o campo de futebol completamente gramado, onde cavalos e bois pastam livremente. As crianças parecem ter bom relacionamento entre si e dizem que, além das bolinhas de gude, é comum reunirem-se para jogar futebol e soltar pipas. Algumas meninas ficaram por perto, assistiram a alguns jogos e, embora dissessem saber jogar, nem se candidataram ou foram chamadas para a brincadeira.

Por outro lado, os meninos se mostraram animados com a idéia do registro da brincadeira. Foram realizados quatro encontros que duraram, aproximadamente de uma hora a uma hora e meia, dependendo do jogo, pois eles jogavam modalidades diferentes. No decorrer dos quatro encontros, participaram de seis a oito crianças com faixa etária compreendia entre sete a quatorze anos. Dois encontros foram realizados no campo de futebol e dois na rua, os lugares foram escolhidos pelas próprias crianças. Assim que eu chegava ao bairro, avisava um menino que ia chamando os demais. Nem todos tinham bolinhas de gude, motivo pelo qual os jogos foram “de brincadeira”, ou seja, as perdas e os ganhos não eram pra valer: no início, o detentor dividia as bolinhas as dividia com os demais em partes iguais e, ao final da partida, as bolinhas voltavam ao dono original. O jogar de brincadeira, no entanto, não retirou a veracidade e intensidade de

emoções com que jogavam. Em uma partida, uma criança que ficou bem próxima de chegar a etapa final do jogo, chorou sem parar ao ser eliminada. Além disso, quando alguém atrapalhava ou fazia alguma coisa que pudesse prejudicar o adversário eles esbravejavam e gritavam. Entre eles é comum a prática do jogo do triângulo, da “bujaca” e do “mata-mata”. Nos três jogos, para decidir quem começa jogar risca-se uma linha, relativamente, distante do triângulo, dependendo do espaço que se tem pra jogar dizer, e daí cumprem-se as regras:

- O jogador que tiver a sua bolinha mais próxima da linha, desde que não a ultrapasse, será o primeiro a jogar.

- Se a bolinha ultrapassar a linha, o respectivo jogador será automaticamente o último. Caso outro jogador também a ultrapasse, a ordem será estabelecida pela distância ultrapassada, pois quem, ao ultrapassar, se mantiver mais distante, será o último.

- Enquanto o jogo não começar de fato, não pode “cricar”, ou seja, acertar a bolinhas do adversário. Se isto acontecer, todos recomeçam a lançar suas bolinhas.

Assim, já no início começava a gritaria para manifestar a posição desejada para lançar a bolinha. Ninguém queria começar, pois o último a lançar a bolinha, na linha traçada no chão, teria a vantagem de ver onde o adversário deixou sua bolinha e, assim, preparar um lance mais cuidadoso. Muitas vezes, os jogadores que ficavam por último, acabavam “cricando” intencionalmente a bolinhas de outro colega, para que todos recomeçassem a lançar, uma vez que percebia pelas as jogadas anteriores dos colegas, que não seria o primeiro. Este, no entanto, foi exemplo de uma regra quebrada e algumas crianças ficaram chateadas porque o jogo nunca começava, decidindo que, ainda que “cricassem” (explique o que é cricar em nota de rodapé), o jogo seguiria normalmente. Outras regras eram negociadas e revistas no decorrer do jogo, principalmente pelos mais velhos que eram nitidamente mais respeitados nas decisões.

Triângulo: Cada jogador coloca uma ou duas bolinhas no triângulo e, durante o jogo, busca-se retirar o a bolinhas do triângulo e posteriormente pegar a do adversário. Se, ao jogar a bolinhas, ela ficar parada no triângulo, o jogador fica fora da partida. Dessa maneira, sobrar apenas um jogador: o vencedor. O jogo consiste em atirar a bolinha na linha feita no chão pela ordem manifesta, ou seja, do primeiro ao último.

Bujaca: Após estabelecer quem começa a jogar, o primeiro jogador tenta lançar suas bolinhas na “bujaca”, buraco feito no chão, para então atacar a bolinha do adversário, seguindo-se os demais jogadores.

Mata-mata: é o jogo sem outro elemento. Como as anteriores, consiste apenas em cricar a bolinhas do adversário.

Durante o jogo, as crianças recorreram a algumas regras para e defender ou atacar o adversário, como por exemplo, trocar uma bolinha maior por uma menor, quando estava sob “ameaça”, dificultando o adversário de “cricá-la”. Devido a estas complexidades de regras e várias expressões que surgiram no decorrer do jogo, criamos um questionário com a finalidade de organizar e registrar essas peculiaridades presentes na maneira como estas crianças jogam. Entrevistamos cinco, dentre as oito crianças que compareceram aos encontros e consideramos desnecessário entrevistar todas, visto que as respostas eram semelhantes, talvez por representar um mesmo grupo. A entrevista possuía doze questões, sendo seis fechadas e cinco questões abertas. Com esta coleta realizada com este pequeno grupo observado, que é uma amostra de como o jogo acontece na nossa região, soube-se que o jogo é transmitido pelos parentes, pai ou tio, e pelos colegas na rua. Em um dos encontros, inclusive, uma das crianças levou seu irmão de três anos e, ao ser eliminado da partida, ficou num canto brincando com ele. Eles revelaram que jogam mais na rua, com os vizinhos, do que na escola. E, apesar de que em todos nossos encontros os jogos foram de “brincadeira”, eles alegaram que, frequentemente, jogavam mais a “valer”. A idade com que cada um começou a jogar variou entre todos que participaram da entrevista. Houve criança que alegou ter começado a jogar bolinhas de gude aos quatro anos, enquanto outra disse que havia começado aos nove. Os jogos mais praticados por eles são a “bujaca”, o “triângulo” e o “mata-mata”, respectivamente, revelando, também, não conhecer outros. Eles utilizam as bolinhas mais comuns, por serem as mais baratas, mas umas são de tamanho menor que outras. Para brincarem, reúnem-se mais nas férias escolares. Sobre a falta de participação das meninas nos jogos, apenas um disse que “elas não dão conta”, os demais só disseram que elas não jogam. Dentre as coisas marcantes que aconteceram nos jogos de bolinhas de gude, um narrou a briga com um colega que não quis entregar as bolinhas perdidas no jogo e outro falou de um lance: a “caidinha”, quando a bolinhas é jogada para o alto e cai nas bolinhas, “matando”, o adversário.

As expressões mais usadas por eles para uma defesa ou ataque durante a partida são:

Ex pressões	Defesa	Ataque

do	Tu	Pode jogar com mão baixa ou mão alta
da	Na	Jogar normal, mão baixa.
o Baixa	Mã	Encostar mão do chão.
o alta	Mã	Não encostar a mão no chão.
mas ou outras	U	Jogar as bolinhas para acertar a “bujaca” e ela passar e acertar a bolinhas do adversário vale.
rras	Co	Pode lançar a bolinha longe das bolinhas do adversário, caso estas últimas tenham esbarrado em algum objeto
o corras	Nã	Impede que o adversário grite “corras”.
ocks	Tr	Pode-se trocar a bolinha.
o trocks	Nã	Impede que o adversário grite “trocks”.
quis	Cri	Ainda que não tenha feito “bujaca”, pode “cricar” as bolinhas do adversário para afastá-las da “bujaca”, sem, contudo, “matar” o adversário.
	Nã	Impede que o adversário o

o Criquis	mande para longe da “bujaca”.	
Re queres e tires	Dá uma segunda oportunidade ao jogador, pois não basta seu adversário ter-lhe “cricado” para eliminá-lo; deve, ainda, retirar a bolinha da “bujaca” ou “triângulo”, caso esta caia lá dentro.	
Cri car		Ação recorrente de acertar a bolinhas no parceiro, ou seja, não se trata de uma expressão que precisa ser anunciada, é apenas uma das gírias do jogo.

Análise dos dados

Estamos diante de dois cenários distintos em que foi realizado o jogo de bolinhas de gude: o espaço escolar e a rua. No primeiro, o triângulo foi o jogo determinado pelo professor, devido à inviabilidade de se jogar “bujaca” no chão cimentado. Este problema não aconteceu entre os meninos que jogavam na rua, visto que jogavam no campo. Na escola não tinha como se esconder do sol forte, durante as partidas; já os meninos que brincavam na rua alternavam os espaços, ora jogando no campo, ora jogando nas calçadas, podendo buscar mais sombra.

Na escola, as crianças que não estavam no dia da inscrição foram proibidas de jogar pelo professor que também, em função do horário da educação física, determinara o tempo das partidas, interrompendo-as se julgasse necessário e, portanto, classificando como finalistas aqueles que tivessem ganhado maior número de bolinhas no jogo. Por sua vez, na rua, em cada encontro observado, havia sempre um jogador diferente, as partidas às vezes eram longas e, em outras, mais curtas, a depender da última bolinha ser “cricada”. Assim, um jogador que houvesse tomado a bolinhas de cinco adversários poderia perder o jogo para outro que tivesse eliminado menos, se este o eliminasse, e deveria, então, passar as bolinhas conquistadas para o colega. Dessa forma, o ganhador



tinha sim o maior número de bolinhas, mas não necessariamente, esteve com o maior número de bolinhas durante todo o jogo. Entre os meninos que jogavam na rua algumas regras foram alteradas em comum acordo. Já na escola, as crianças recebiam do professor todas as instruções a se jogar e talvez, devido a isso algumas crianças (as mais novas, sete a oito anos) se perderam quanto à sequência de jogar que era estabelecida antes de iniciar o jogo por uma estratégia de números, criada pelo professor. No jogo entre os meninos de rua, em nenhum momento isso foi observado: a ordem de iniciar o jogo era criteriosa e, às vezes, demorada, mas sempre organizada, cada um sabia seu momento de jogar, inclusive os mais novos de sete a oito anos. É válido lembrar que os grupos, o da escola e o da “rua” eram diferentes apenas em quantidade de jogadores, não apresentando, porém, diferenças quanto à faixa etária.

Tanto no jogo realizado na rua quanto na escola, houve gritos, xingamentos, “caras fechadas”, sorrisos e, explicitamente, vontade de vencer. Se, de certa forma, estas emoções foram mais reprimidas no ambiente escolar, na rua a expressão espontânea predominou, havendo palavrão, momentos de muita irritação entre os colegas e choro devido à eliminação da partida. O que não houve na rua, entretanto, foi o prêmio de conquistar as bolinhas, porque o jogo não era a valer e as bolinhas eram sempre devolvidas ao verdadeiro dono que as havia repartido no início da partida. No final, as pazes eram refeitas.

Na escola, houve as medalhas aos três primeiros colocados, mas possivelmente o grande prêmio para o jogo de bolinhas de gude tenha sido a expressiva participação das meninas e a entrada deste jogo no ambiente escolar. Na rua, as meninas até presenciaram um dos jogos, mas não quiseram participar. Enquanto eu registrava o jogo, os meninos me tratavam de “a menina das bolinhas de gude”, como se eu fosse a única naquele meio, o que era verdade. Já na escola, a participação das meninas, no jogo de bolinhas de gude não causou, aparentemente, nenhum estranhamento no meio, exceto em um comentário do professor de educação física que, num momento do jogo, disse em tom de brincadeira: *não sei o que as meninas estão fazendo aqui*. Os meninos, porém, ao serem interrogados sobre a participação das meninas, no jogo, alegaram que não viam nenhum problema. Em relação à participação das meninas neste tipo de jogo, Carvalho (1990) retoma a Piaget para falar do que ele considera ser um aspecto específico do jogo de bolinhas de gude: “a construção da identidade do gênero masculino”. Além disso, Carvalho e Pontes & Galvão (1997) e Pontes & Galvão (1992)



que fazem estudo sobre as regras deste jogo mostram que, na investigação em campo, os participantes que se dispuseram voluntariamente a jogar eram todos meninos.

Conclusão

Entre os meninos que jogam na rua, percebeu-se claramente o que Brougère (2002) destaca como sendo a égide do nascimento da cultura: a independência, e a criatividade. O jogo foi apropriado, eles se submeteram às regras discordando e concordando com elas, mas eram conscientes e levavam o jogo a sério. Na escola, por sua vez, a regulação do tempo, a limitação do espaço físico e a postura assumida pelo professor de “juiz” do jogo coibiram a autonomia e a liberdade das crianças, que recorriam a ele sempre que acontecia algo novo ou conflitante na partida. Talvez a supervisora tivesse razão sobre a importância daquele jogo no ensino das crianças. Entendemos que a escola não explorou as potencialidades que o jogo dispõe porque esteve sempre no controle, pedagogizando-o. Entendemos que o problema, talvez, não seja exatamente o jogo, mas a forma como ele é proposto nos dois espaços. Pois, enquanto jogado espontaneamente como elemento da cultura promove mudança, jogado de forma engessada resiste à quebra de um paradigma de reprodução.

Assim, se os educadores se propuserem a abrir espaços para a socialização, a autonomia e a interação, se quiserem permitir que os sujeitos aprendam a resolver seus próprios conflitos, se desejarem, ao menos, conhecer um pouco do aluno que frequenta a escola ou, se ainda trabalhassem no sentido de permitir que a escola também se tornasse um ambiente de prazer, aí sim teríamos um espaço de aprendizado, de formação do sujeito onde o jogo poderia ser algo sério como instrumento de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Avelar, L. F.de S & Teixeira, L. H. (2009). *Jogos Populares: pesquisa sociocultural e importância lúdica para o desenvolvimento infantil*. Cadernos de Pesquisa, 16 (3), 76-80.

Brougère, G. (2002) A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 19-32.

Carvalho, J. J. (1990) O jogo das bolinhas de vidro: uma simbólica da masculinidade. In *Anuário Antropológico* 87. Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 191- 222.



Celante, A. R. (2005) Pinóquio e a experimentação pessoal na infância: reflexões sobre o jogo no processo socioeducativo. In S. Venância & J. B. Freire (orgs.) (pp. 71-96). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas, SP: Autores associados, UNICAMP.

Freire, J. B. (2005) Da escola para a vida. In S. Venância & Freire, J. B. (orgs.) (pp. 3-26). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas, SP: Autores associados.

Fortuna, T. R. (2000) Sala de aula é lugar de brincar? In M. L. Xavier & M. I. H. Dalla Zen (org.) (pp. 147-164) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação. (Cadernos de Educação Básica, 6).

Gariglio, J. A. (1995) *A ludicidade no “jogo” de relações de trabalho/ escola*. Porto Alegre: Movimento/UFRGS, 2.(3), 27-33.

Kishimoto, T. M. (1994) *Jogos infantis. O jogo, o brinquedo e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kishimoto, T. M. (2001) *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 27(2), 229-245.

Peters, S., Cunha, G. G. & Tizzei, R. (2006). *Uma experiência em psicologia educação e comunidade*. Psicologia & Sociedade, 18 (3), 82-87.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. Trabalho original publicado em 1932.

Pontes, F. A. R. & Galvão, O. F. (1997). *Desenvolvimento do Seguimento de Regras no jogo de Peteca (bolinhas de gude)*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13 (2), 231-237,

Pontes, F. A. R. & Galvão, O. F. (1992). *Estudo descritivo das regras do jogo de peteca (bolinhas de gude)*. Boletim de psicologia, Sociedade de Psicologia de São Paulo, 42 (92/97), 79-88.

QUEIROZ E MELO, M. F. A. (2007) Voando com apipa: esboço para uma Psicologia Social do brinquedo à luz das idéias de Bruno Latour. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Vasconcellos, T. (2008) Jogos e brincadeiras no contexto escolar. In *Jogos e descobertas, desafio e descobertas* (2º ed). Salto para o futuro, 48-56.



POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Denise Cord – UFSC – cord.denise@gmail.com

Adriano Henrique Nuernberg – UFSC – adrianoh@cfh.ufsc.br

Marivete Gesser – UFSC – marivete@yahoo.com.br

Edla Grisard – Estácio de Sá - edlagrisard@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A implementação do trabalho do psicólogo no contexto educacional da rede pública vem sendo um desafio em todo o Brasil e na Grande Florianópolis não é diferente. Os chamados problemas disciplinares, a produção social do fracasso escolar assim como recentemente a violência e os desdobramentos desta no sucesso e fracasso da escola tem sido temas constantes nas unidades de ensino da região. Mesmo sabendo da importância e dos avanços técnicos e teóricos desta área de atuação, verifica-se que as experiências deste profissional na rede pública merecem maior compartilhamento.

Este trabalho propõe, a partir disto, apresentar experiências realizadas na sua diversidade na rede pública de ensino, discutir o campo conceitual e metodológico destas práticas, bem como problematizar desafios sobre a temática para o psicólogo que trabalha no contexto escolar. Pretende-se, deste modo, contribuir com a ampliação do conhecimento teórico-metodológico sobre a intervenção do psicólogo no contexto escolar da rede pública de ensino, além de promover o intercâmbio de conhecimentos com profissionais que também desenvolvem suas atividades neste contexto.

Para tanto, inicialmente realizar-se-á um resgate histórico da trajetória da Psicologia e sua interface com os processos educativos na UFSC, desde o seu surgimento até a implantação do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional. Em seguida, apresentar-se-á um recorte dessa trajetória que se refere aos trabalhos produzidos pela Psicologia na interface com a educação inclusiva. Por fim, contextualizar-se-á o percurso da Psicologia Escolar na Prefeitura de São José, cidade que abrange a Grande Florianópolis.



Destaca-se a relevância de se contextualizar o trajeto histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de dar visibilidade ao que já foi produzido e de contribuir com o diálogo sobre a atuação profissional do psicólogo no Estado de Santa Catarina. Acredita-se que a produção de conhecimentos neste campo de saber poderá contribuir com a construção de uma escola que consiga cumprir sua função social que, segundo autores como Facci (2009), Meira (2003) e Rego (2002), é a de possibilitar que os alunos se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. As autoras destacam o papel da aquisição desses conhecimentos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos, portanto, para o processo de humanização.

Facci (2009) e Meira (2003), com base em seus estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Demerval Saviani, destacam que mediar o acesso a esses conhecimentos pode fomentar a construção de sujeitos críticos e cidadãos. Ou seja, contribui para a construção de uma sociedade democrática.

A definição de Psicologia Escolar e Educacional adotada pelo grupo é a da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE). Para essa entidade, psicólogos escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na interface Psicologia e Educação. Dentre as temáticas de estudo, pesquisa e atuação profissional no campo da Psicologia Escolar podemos destacar: processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com deficiências, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da Psicologia Escolar, formação continuada de professores, dentre outros.

Considera-se que a divulgação de conhecimentos na área da Psicologia Escolar e Educacional é de grande relevância haja vista a necessidade de que, conforme propõe Meira (2003, p. 58), o psicólogo escolar ajude a “remover os obstáculos que se interpõe entre o sujeito e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico”. Para que os cursos de Psicologia consigam contribuir para a formação de psicólogos preparados para tal desafio, há necessidade de sensibilizá-los para o desenvolvimento de um pensamento crítico, rompendo com práticas a-históricas pautadas na Psicologia **do** escolar (Meira, 2000). Essas práticas refletem uma visão liberal de homem e de mundo (Patto, 2004) e contribuem com a



reprodução de fenômenos como o fracasso escolar. Portanto, são comprometidas com as elites e com a reprodução do sistema capitalista. Essa questão é bem evidenciada em Souza (2004), quando problematiza a atuação profissional do psicólogo escolar, fazendo uma crítica à psicologização e à medicalização das queixas escolares, legitimada pela prática do psicólogo.

A adesão dos psicólogos ao modelo psicologizante ou medicalizante do atendimento à queixa escolar é um fato. Ela é reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, encobrendo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças das classes populares são vítimas no processo educacional e social. Como psicólogos precisamos urgentemente rever nossas interpretações e nossas práticas em relação à queixa escolar, ampliando o nosso olhar na direção da complexidade do conjunto de práticas que constituem a vida diária escolar, complexidade esta que muda o significado dos comportamentos que as crianças apresentam neste contexto e que os instrumentos de avaliação psicológica insistem em não considerar (Souza, 2004, p. 35).

Cabral e Sawaya (2001) realizaram uma pesquisa junto a profissionais que atuam nos serviços públicos de saúde do município de Ribeirão Preto com o objetivo de conhecer a atuação dos psicólogos diante dos encaminhamentos referentes às queixas escolares. Os resultados obtidos pelas autoras mostraram que esses profissionais ainda compreendem a queixa escolar como um problema do aluno pobre e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora do contexto escolar. Embora os entrevistados apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares, o foco de intervenção ainda é o atendimento individualizado dos alunos e dos seus familiares. As autoras destacam que, apesar dos avanços teórico-metodológicos presentes nas novas compreensões das queixas escolares, eles ainda não se fazem suficientemente presentes na atuação desses profissionais.

Portanto, a partir das problemáticas que abrangem o contexto escolar e da relevância do processo de escolarização para o desenvolvimento dos sujeitos urge a necessidade de contextualizar o que tem sido feito nessa área de produção do conhecimento e de atuação profissional, mostrando que há possibilidade de se



desconstruir modelos patologizantes e medicalizantes de entendimento e de intervenção dos fenômenos escolares.

2. APONTAMENTOS SOBRE O TRAJETO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

Psicólogos passaram a exercer esta profissão em Santa Catarina no final dos anos 60 e início da década de 70. Inicialmente foram chamados a atuar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito), grandes indústrias e no ensino de Psicologia nas diversas Faculdades do Estado. A partir da década de 70, passou a integrar seu repertório a prática do atendimento clínico em consultório e em hospitais psiquiátricos.

O Departamento de Psicologia da UFSC foi constituído em 1969, vinculando 13 professores anteriormente pertencentes à cátedra de Psicologia desta Universidade, ao Centro de Ciências Humanas (desde 1991, Centro de Filosofia e Ciências Humanas). O Curso de Psicologia foi criado em 1977³⁵⁴.

Alguns dos primeiros professores do Curso de Psicologia³⁵⁵, instrumentados por suas experiências e na busca de integração das iniciativas em comum, constituíram no ano de 1993, o Laboratório de Educação e Saúde Popular (LAESP), organizado em dois núcleos articulados: o Núcleo de Educação Popular - gênese da construção e consolidação da Psicologia Escolar e Educacional no Departamento de Psicologia em seu caráter crítico e comprometido com a transformação do cotidiano escolar – e o Núcleo de Saúde, cujo objetivo era o de implementar ações nas quais o trabalho da

³⁵⁴ Dados extraídos de: Schneider, Daniela Ribeiro. Trajetórias da história da psicologia em Santa Catarina: criação do curso de psicologia na UFSC. Temas em Psicologia – 2009, Volume 17, número 1. Número especial: História da Psicologia

³⁵⁵ Eram sete docentes ao todo: dois de orientação psicanalítica, dois de orientação comportamentalista, dois psicodramatistas e um gestaltista.



Psicologia priorizasse o caráter de promoção e prevenção à saúde em comunidades e Centros de Saúde.

O LAESP tinha como objetivos gerais: 1) repensar e socializar o conhecimento acumulado na área da Psicologia, à luz do contato com as classes populares; 2) contribuir para a formação de recursos humanos capazes de dimensionar a *praxis* do campo psicológico, além do que está instituído e estabelecido tradicionalmente.

Já quanto aos objetivos específicos, eram: 1) oferecer serviços psicológicos às populações de baixa renda, de modo contínuo e próximo ao seu local de vida e moradia; 2) priorizar ações de promoção a saúde do indivíduo e da comunidade de um modo geral, além de intervenções de caráter preventivo e profilático-informativo; 3) contribuir, do ponto de vista teórico-metodológico, com a construção de um saber contextualizado e inclusivo, próprio ao trabalho com as classes populares, haja vista o reduzido número de publicações nesse campo³⁵⁶.

Observe-se que os objetivos acima apresentados guardam características de vanguarda em relação a temáticas que atualmente são indicadas como campo para o desenvolvimento metodológico e de produção de conhecimentos na área da Psicologia Escolar, assim como da Psicologia da Saúde.

Os projetos de pesquisa e de intervenção desenvolvidos na década de 90 tinham como foco as relações sociais em instituições públicas de educação e no âmbito das populações atendidas pelas mesmas e privilegiavam a utilização de metodologias que possibilitassem a explicitação e a superação das contradições presentes nestes espaços. Nessa década, estagiários de Psicologia Escolar da UFSC intervinham em escolas e creches da Rede Pública embasando seus trabalhos numa perspectiva de grupos, introduzindo nas escolas grupos dialógicos com as crianças e com os professores. Em relação aos principais temas investigados, constata-se: a relação escola e população atendida, as relações sociais em sala de aula e a questão da sexualidade.

No final desta década, ocorreu a desvinculação do Núcleo de Saúde do contexto do LAESP e, mais tarde, devido ao processo de aposentadoria de uma das professoras do Núcleo de Educação Popular e da saída para formação de outra componente, o Laboratório se desfez. No entanto, as pesquisas e modalidades de intervenção sistematizadas e compartilhadas pelos profissionais que compuseram o Núcleo de Educação do LAESP, continuam embasando as práticas de ensino em

³⁵⁶

In: ANDALÓ, C. S. A. et alii. O Laboratório de Educação e Saúde Popular da UFSC: Primeiras Reflexões. Psicologia USP, São Paulo, 7, n. 1/2, p. 106, 1996.



Psicologia Escolar e Educacional desenvolvidas no Curso de Psicologia e nos diversos cursos de licenciatura atendidos pelo Departamento de Psicologia da UFSC na atualidade, contribuindo ativamente para a formação prática e acadêmica de psicólogos atentos tanto as temáticas da educação escolar quanto da educação não formal, como educação para a saúde, por exemplo. Quatro dos componentes do Núcleo de Educação Popular do LAESP, dentre os quais dois dos autores deste texto³⁵⁷, constituem atualmente o corpo docente deste Departamento, ingressos por concurso público para a carreira do Magistério Superior na área de Psicologia Escolar, os quais, além de ministrar as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicologia Escolar e Psicologia e Pessoas com Deficiência para o curso de graduação em Psicologia, atuam como professores nos cursos de licenciatura da UFSC, orientam pós-graduandos e desenvolvem pesquisas na interface psicologia e educação.

As demais autoras deste texto, uma delas professora recém concursada na área³⁵⁸ e a outra, ex-estagiária de psicologia escolar em projeto desenvolvido no contexto do LAESP e atualmente Psicóloga Escolar no Município de São José³⁵⁹ foram orientadas em seus trabalhos de tese por antigos componentes do LAESP, configurando-se assim sua vinculação, ainda que por via indireta, aos ideais e objetivos deste.

Para os autores deste texto e no âmbito da prática e da pesquisa em Psicologia Escolar desenvolvidas no Departamento, o propósito de formar profissionais habilitados para o manejo com as questões da educação pública permanece. Um dos indicadores desta intencionalidade e que faz parte do trajeto histórico atual, é a criação do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE). Dentre seus propósitos fundantes, estão:

- Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da Psicologia Escolar e Educacional.
- Desenvolver e aprimorar projetos de pesquisa e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional que sejam articulados com o projeto pedagógico do Curso de Psicologia e junto às Licenciaturas da UFSC.
- Contribuir com o fortalecimento da ênfase da nova estrutura curricular do curso de Psicologia “Educação e Ações Sócio-Comunitárias”.

³⁵⁷ Denise Cord e Adriano Henrique Nuernberg
³⁵⁸ Marivete Gesser
³⁵⁹ Edla Grisard



Ademais, nesse processo de fundação do LAPEE consta o estabelecimento de uma parceria formal com a Secretaria Municipal de Educação, com vistas à efetivação de projetos de ensino (estágios), pesquisa e extensão que abranjam toda a Rede Pública de Ensino da Grande Florianópolis. Por meio desta parceria, será possível a realização de um mapeamento compartilhado das demandas e necessidades relacionadas à qualificação dos processos educativos da rede, bem como dos resultados alcançados, tanto no âmbito quantitativo quanto referente à produção de conhecimentos na área.

Os projetos de pesquisa constantes do LAPEE neste momento, são: 1) “Significações de articuladores da educação e da saúde junto ao Programa Saúde na Escola (PSE) acerca do encaminhamento das dificuldades de aprendizagem escolar.” 2) “Significações de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação acerca das dificuldades de aprendizagem e sua relação com aspectos psicologizantes e medicalizantes do fracasso escolar”. 3) Elaboração Conceitual em Pessoas com Deficiência Visual: produzindo subsídios para educação de estudantes cegos numa perspectiva inclusiva”.

3. PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A partir das políticas de educação para pessoas com deficiência, pautadas pelo princípio de inclusão e diversidade humana, o sistema de educação tem buscado adequar-se à presença de alunos que possuem alguma deficiência. Embora inicialmente motivadas pela necessidade de atender ao disposto na Lei, aos poucos as escolas incorporam em sua cultura o desafio de superar as barreiras físicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais que incidem sobre aqueles que apresentam uma condição distinta do ponto de vista sensorial, físico ou intelectual, de modo a assegurar em sua dinâmica de funcionamento a atenção educacional e institucional que demandam esses alunos, bem como o enriquecimento do grupo com a valorização da diversidade humana.

Nessa perspectiva, um dos eixos de trabalho do LAPPE têm sido a investigação científica e a intervenção em processos relacionados à inclusão de alunos com deficiência em diferentes níveis do ensino. Por meio de trabalhos de extensão realizados por estagiários de Psicologia orientados por um dos professores desse Laboratório, são desenvolvidas diferentes atividades de Psicologia Escolar que resultam na melhoria da



inclusão de alunos com deficiências no ensino infantil, fundamental e também no âmbito do ensino superior.

Uma vez que nos propomos a promover a inclusão escolar, comprometemo-nos com superação das cristalizações instauradas na vida cotidiana da escola – a cotidianidade –, através de intervenções de teor reflexivo e que desvelem as lógicas que caracterizam as ações na escola. Para tanto, inserimo-nos nesse contexto atentos às práticas que sustentam a reprodução desse processo, embora não como agentes exteriores a esse contexto, mas como membros da comunidade escolar capazes de compreender seus códigos e matizes.

Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho de superação das barreiras educacionais, metodológicas e atitudinais pode ser considerado uma forma de mobilizar significados cristalizados, promovendo a emergência de novos sentidos à participação de estudantes com deficiência. Nosso foco é torná-lo um agente de seu processo de ensino e aprendizagem a partir de seu reconhecimento como aluno com direito de aprender e participar ativamente do espaço pedagógico. Sua deficiência o constitui como sujeito, mas seu desenvolvimento é um processo em aberto, dinâmico e que configura zonas de desenvolvimento proximais (Vygotsky, 1991). Para tanto, tem direito à apropriação do conhecimento, através das mediações que professores, estagiários e colegas podem proporcionar num contexto efetivamente inclusivo.

São princípios de nossa intervenção em Psicologia no contexto da educação inclusiva:

- 1) A inclusão deve ser um princípio básico do projeto pedagógico da instituição e se articula com todas suas demais diretrizes educacionais e políticas, sendo o(a) professor(a) seu principal agente.

- 2) Os estudantes com deficiências ou com transtornos globais devem ser respeitados e acolhidos em suas necessidades e em seu direito à igualdade e à participação nas atividades, interações e aprendizados;

- 3) O diagnóstico do estudante com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento deve ser tomado como um dado a mais no conjunto das características gerais do aluno, em sua idade, gênero, classe social, etnia, religião, nunca tomado como a única explicação e compreensão de suas atitudes, formas de comunicação e idiosincrasias. Em suma: mais importante do que a deficiência é a pessoa em sua singularidade.

4) O estagiário, quando em intervenção direta, atua sempre na perspectiva do coletivo dos estudantes com o professor, promovendo na turma e em parceria com o(a) professor(a) as condições para efetiva inclusão de todas as crianças;

5) Cabe ao estagiário, em intervenções diretas, focar seu olhar e sua ação nas interações entre os pares e no coletivo da turma, evitando intervenções individualizantes e isoladas do contexto educacional e que se distanciem da perspectiva inclusiva.

Com base nesses princípios, de 2006 a 2011 já foram realizados diversos projetos de intervenção e um projeto de pesquisa que visa produzir subsídios teóricos e metodológicos para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Nestes anos, temos desenvolvido tecnologias sociais e publicado artigos em periódicos indexados da Psicologia. Avaliamos que a formação proporcionada aos estagiários se qualifica a medida em que atuam pautados nos princípios acima, resultando no oferecimento à sociedade de futuros profissionais atentos à condição diversa e plural do humano e capazes de avaliar criticamente o lugar da educação na constituição dos sujeitos.

4. A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ

No ano de 2000 houve concurso para Psicólogos no Magistério Público do Município de São José. Duas foram as psicólogas contratadas³⁶⁰ na época e locadas ambas numa Escola da Rede, ainda em construção. Havia mais psicólogas na Secretaria de Educação, porém estas trabalhavam numa perspectiva clínica, realizando grupos de atendimento aos professores da rede. Na época não havia qualquer entendimento do papel do Psicólogo Escolar e as recém contratadas foram aproveitadas dentro da Secretaria de Assistência Social até que a escola em construção fosse finalizada.

Quando da finalização da escola, não foi intenção da Secretaria de Educação aproveitar as concursadas na mesma, ficando ambas à mercê da Assistência Social. Entretanto, com algumas lutas e conversas de gabinete, foi proposto que as Psicólogas trabalhassem dividindo seus horários entre três ou quatro escolas da rede, ou permanecessem na Assistência Social.

Decidido pelo trabalho nas escolas, uma das Psicólogas iniciou com a Psicologia nas Escolas de São José atuando cerca de 10 horas semanais em 3 escolas:



uma grande escola recém inaugurada em bairro mais central; uma escola de Educação Inclusiva e outra escola na periferia de São José, no alto de uma das grandes favelas da cidade.

Foram cerca de três anos atuando nessa divisão de horas, conhecendo realidades bastante diferentes dentro de uma mesma rede de ensino, com demandas muito específicas. Na Educação Inclusiva, a escola ainda era associada à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), sem espaço próprio, ou seja, ocupavam uma parte da FCEE sem muita estrutura física, mas com uma equipe de pedagogos bastante diferenciada. Atuavam em duplas nas salas, algumas já dominavam a libras e conduziam suas mediações com as crianças deficientes sendo incluídas em todos os projetos que as outras crianças vivenciavam. Na Escola da periferia, uma pequena escola de não mais de 400 alunos na época, com muitas necessidades estruturais, de recursos físicos e humanos. A escola tinha apenas quatro salas, uma pequena sala que servia de direção e secretaria, nenhum espaço para os professores a não ser o pequeno pátio coberto que servia de lugar para recreio das crianças. Na contramão, a escola do bairro mais central, recém inaugurada contava com uma equipe completa, com muitas salas, auditório, grande espaço coberto para recreio e educação física, três andares, sala de professores, sala de especialistas, sala de direção, laboratório de ciências completo, laboratório de informática, biblioteca e sala de dança.

Essa realidade tão diferenciada foi para a Psicologia Escolar um celeiro muito bom para a concretização de trabalhos em parceria com a pedagogia de cada Centro de Educação, exigindo da Psicologia um cabedal de métodos diferenciados para atender a demandas tão divergentes. Foram feitas pesquisas com professores, intervenção em grupos de crianças no contra turno, acompanhamento em conversas e orientação de pais, elaboração de projetos pedagógicos, busca de materiais para atuação com as crianças, etc. Todas as ações visavam a inclusão da Psicologia em São José como uma área de fato Escolar, pois a atuação que professores e especialistas conheciam era a clínica tão somente.

Algumas das ações empreendidas levaram a Psicologia a ser reconhecida dentro da Secretaria de Educação como uma parceira da Pedagogia, necessária à discussão e implementação de projetos na Rede Municipal e parcerias com outras instituições. Dentre estas se destacam: 1) avaliação diagnóstica de crianças com distorção série-idade; 2) Elaboração do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva e Serviço de Acesso, Triagem e Acompanhamento; 3) Atendimento com Orientação à



Queixa Escolar na Educação Infantil; 4) parceria com UFSC na implantação de Estágio em Psicologia Escolar nas escolas de Ensino Fundamental.

Das intervenções destacadas, a Orientação à Queixa Escolar, têm sido desde o início um dos principais trabalhos da Psicologia em São José, cuja metodologia apresentada na obra de Souza (2009) encontra em São José novas possibilidades a partir do referencial sócio-histórico e sistêmico permitindo uma construção colaborativa de soluções conjuntas com pais e professores. Alguns trabalhos já publicados (Grisard, 2003 e 2005) demonstram a perspectiva de trabalho da Psicologia Escolar em São José, que vive atualmente um momento político importante, com ações voltadas à implementação de políticas educacionais que respondam as demandas da violência escolar e da inclusão de deficientes. Ainda há muito o que se fazer, mas podemos dizer com certa tranquilidade que a Psicologia em São José é reconhecida hoje como uma Psicologia atuante, crítica e eminentemente Escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de apresentar experiências realizadas na rede pública de ensino da Grande Florianópolis, discutir o campo conceitual e metodológico destas práticas, bem como problematizar os desafios presentes no trabalho do psicólogo que atua no contexto escolar. Além disso, também pretendeu-se contribuir com a ampliação do conhecimento teórico-metodológico sobre a intervenção do psicólogo no contexto escolar da rede pública de ensino, além de promover o intercâmbio de conhecimentos com profissionais que também desenvolvem suas atividades neste contexto.

Percebeu-se que a UFSC teve um lugar de destaque na produção do conhecimento relacionado à Psicologia Escolar na Grande Florianópolis, primeiramente a partir do Laboratório de Educação e Saúde Popular da UFSC e, atualmente com a implementação do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE). Acredita-se que o LAPEE vai fortalecer as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com a formação de psicólogos escolares politicamente implicados com o processo de humanização do ensino.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ANDALÓ, C. S. A . et alii. O Laboratório de Educação e Saúde Popular da UFSC: primeiras reflexões. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 106, 1996.

CABRAL, E. e SAWAYA, S. M. Concepção e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos em Psicologia*. 2001, 6(2), 143-155.

FACCI, M. G. D. Intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Claisy Maria Marinho-Araujo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas-SP: Alínea, 2009, p. 107-131.

GRISARD, E. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(2), pp.196-199

GRISARD, E. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2003 Volume 7, Número 2, p. 171-178.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 13-77.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de, ROCHA, M. L da E PROENÇA, M. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-72.

PATTO, M. H. S. *A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição do sujeito. In: OLIVEIRA: Marta Kohl de. *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, M. P. R & MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 19 – 37.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. Em: Souza, B.P. (Org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

VYGOTSKY, L. Interação entre Desenvolvimento e Aprendizagem. In: VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PARA O LICENCIADO EM PSICOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS

Angelina Pandita Pereira, IPUSP, angelinapandita@usp.br

Marie Claire Sekkel, IPUSP, claire@sekkel.com

Financiamento: CNPq

Este trabalho apresenta um levantamento do campo de atuação possível para o licenciado em Psicologia nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (Etecs), buscando evidenciar a existência deste campo e provocar o debate sobre o mesmo.

Introdução

Os conhecimentos psicológicos estão presentes no ensino de nível médio brasileiro desde a primeira iniciativa pública de seu provimento, por volta de 1830, quando a psicologia ainda não tinha se constituído como ciência e quando o ensino neste nível era composto pela modalidade propedêutica, destinada a preparar os filhos da elite nacional aos exames de ingresso ao nível superior (Massimi, 1993).

Quando o ensino médio profissional começa a ser oferecido pelo poder público e passa de uma educação com fins de moralização pelo trabalho para uma educação de formação profissional (Cury, 1998; Kuenzer, 2005) o ensino de psicologia ganha espaço também nos cursos técnicos ligados as áreas de saúde, direito e relações humanas (Soligo & Azzi, 2009).

Desde então o ensino de psicologia vem se fazendo presente no nível médio, seja como disciplina obrigatória, optativa, ou como conteúdo abrangido por outras disciplinas.

Nas escolas estaduais de São Paulo, no campo do ensino médio propedêutico, esta disciplina foi gradativamente perdendo espaço e em 2008 foi abolida da matriz curricular pela Resolução SE 92/2007. Neste mesmo estado os conhecimentos psicológicos estão presentes no campo do ensino médio profissional.



No entanto, enquanto o ensino de psicologia no nível médio propedêutico tem um campo de discussão e conhecimento acumulados (vide por Conselho Regional de Psicologia, 1986; São Paulo, 1992; Mrech, 2001, 2007; Leite, 2007; Barros, 2007; Dadico, 2009; Soligo & Azzi, 2009), no ensino técnico este tema é carente de informações e reflexões, como vimos por meio de revisão bibliográfica realizada entre os dias 1 a 8 de junho de 2010 nos acessos eletrônicos: Portal de Periódicos Capes, através da ferramenta busca integrada, que abrangeu as bases PsycInfo, Scielo, Web of Science e SCOPUS; Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia, com as bases Indexpsi, Lilacs, PePSIC, Scielo; e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacional. Nesta revisão foram encontradas apenas duas produções que tiveram como foco o tema do ensino de psicologia em escolas técnicas, são elas: Maciel (2009), que versa sobre o campo de atuação para o licenciado em Psicologia em Belo Horizonte; Pires (2009), que versa sobre o ensino de psicologia nos cursos técnicos de Enfermagem de Porto Alegre.

Assim desenvolvemos pesquisa com objetivo de conhecer e discutir as expressões e contribuições do ensino de psicologia nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, contemplando em uma das dimensões o conhecimento do campo de atuação possível ao licenciado em Psicologia nas Etecs, o qual será aqui apresentado e discutido.

Processo de levantamento de dados

Cabe esclarecer que no campo das Etecs há regulação de quais formações em nível superior permitem ministrar quais disciplinas em quais cursos. Cada curso possui uma matriz curricular única para todo o estado, em geral composta de três módulos (cada módulo tem duração de um semestre). As disciplinas que apresentamos abaixo são cada qual oferecida em um dos módulos do correspondente curso e tem duração de duas horas semanais dentro de uma carga horária de 20 horas semanais³⁶¹. Na maioria das disciplinas há uma diversidade de formações que permitem ministrá-las³⁶². Assim o levantamento aqui apresentado representa um campo de atuação *possível* ao licenciado

³⁶¹ Isto não significa que todas demais disciplinas que compõem um curso específico tenham duração de duas horas, visto tal composição variar de acordo com as especificidades dos cursos.

³⁶² Por exemplo, a disciplina de Psicologia Organizacional, do curso de técnico em Administração, pode ser ministrada por licenciados na área de Administração, Ciências Administrativas e Psicologia.



em Psicologia, e entendemos que nos permite ainda hipotetizar que conhecimentos psicológicos estejam presentes nas disciplinas que este pode ministrar.

Para conhecer o campo de atuação possível ao licenciado em Psicologia nas Etecs realizamos levantamento com base em informações disponíveis nos sítios oficiais do Centro Paula Souza (autarquia estadual responsável pelas Etecs). Tal levantamento foi realizado em duas etapas. A primeira consistiu em conhecer em quais disciplinas e cursos o licenciado em Psicologia poderia ministrar aulas nas Etecs. E a segunda consistiu em conhecer a representatividade numérica destes cursos em termos de quantidade de discentes que os frequentam e de Etecs nas quais estão presentes.

A primeira etapa foi realizada cruzando informações do sítio www.cpscetec.com.br, links *catálogo de requisitos técnicos* (no qual se obteve todas as disciplinas já existentes no currículo dos cursos oferecidos nas Etecs e que podiam ser ministradas pelo licenciado em Psicologia) e *laboratório de currículo* (no qual se obteve o currículo vigente dos cursos já oferecidos nas Etecs); com informações dos sítios www.centropaulasouza.sp.gov.br, link *manual do vestibulinho* (no qual se obteve os cursos efetivamente oferecidos no primeiro semestre de 2009); e informações do sítio www.vestibulinhoetec.com.br, link *onde estudar* (no qual se obteve os cursos efetivamente oferecidos no segundo semestre de 2009). Esta etapa foi realizada no mês de março de 2009 e atualizada com dados referentes ao segundo semestre no período de junho a julho de 2009. A partir da mesma foi possível conhecer em quais disciplinas e cursos o licenciado em Psicologia poderia ministrar aulas no ano de 2009.

No entanto este levantamento não revelava a representatividade destas disciplinas e cursos no conjunto das Etecs, e com o intuito de provê-la realizamos uma segunda etapa, porém mais de um ano após a conclusão da primeira, o que acarretou dificuldades dada a rápida expansão da rede de Etecs, de cursos, a volatilidade das transformações de matrizes curriculares e requisitos técnicos para ministrar cada disciplina e a restrição do acesso outrora público ao link *laboratório de currículo* do sítio www.cpscetec.com.br.

Assim, dado o elevado número de Etecs (193) e cursos (91) existentes ao final do segundo semestre de 2010, e a impossibilidade de refazer o levantamento realizado na primeira etapa por conta da restrição de acesso a informações outrora públicas, optamos por realizar a segunda etapa considerando os dados produzidos na primeira etapa e restringindo a amplitude da pesquisa a uma amostra composta por: 1) curso que, entre os cursos que possuem disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em



Psicologia, seja um dos dez cursos que possuem maior número de discentes no conjunto das Etecs; 2) curso que possua mais de uma disciplina que possa ser ministrada pelo licenciado em Psicologia. Ao atender qualquer um dos critérios apontados o curso passava a integrar esta amostra, a qual foi composta por 19 cursos. O curso de calçados, ainda que tivesse três disciplinas que o licenciado em Psicologia pudesse ministrar, não compôs a amostra, pois deixou de ser oferecido nas Etecs, e no segundo semestre de 2010 não tinha nenhum discente matriculado.

Uma vez composta a amostra realizamos levantamento que considerou como data base o segundo semestre de 2010 na consulta ao sítio www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php, realizada no período de outubro a dezembro de 2010. Neste sítio consultamos o link *Mapeamento*, links *Escolas* (no qual se obteve quais cursos estavam sendo oferecidos em cada uma das Etecs) e *Totais de Alunos* (no qual se obteve o número de discentes nas Etecs em cada um dos cursos oferecidos). O cruzamento das informações obtidas nestas pesquisas possibilitou revelar a representatividade dos cursos nos quais há disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia frente ao conjunto das Etecs.

Apresentamos e discutimos os resultados de tal levantamento a seguir.

Etecs, cursos e disciplinas nos quais o licenciado em Psicologia pode ministrar aulas

Com apoio na primeira etapa do levantamento realizado foi possível concluir que o licenciado em Psicologia pode ministrar uma diversidade de 12 disciplinas distribuídas em ao menos 63 de 78 cursos das Etecs, sendo de sua exclusividade a disciplina Psicologia Comportamental no curso de técnico em Marketing. Apresentamos uma síntese dos resultados desta etapa na Tabela 1.

Da diversidade de disciplinas encontradas como podendo ser ministradas pelo licenciado em Psicologia destacamos Ética e Cidadania Organizacional como a mais frequente, estando presente em 62 de 78 cursos técnicos. Destacamos ainda as disciplinas que explicitam o abordar de conteúdos psicológicos em seu nome, quais sejam: Psicologia Organizacional (curso de técnico em Administração); Psicologia Comportamental e Psicologia Social (ambas do curso de técnico em Marketing).



Tabela 1 – Cursos e disciplinas das Etec's nos quais o licenciado em Psicologia pode ministrar aulas.

Curso de técnico em	Disciplinas que o licenciado em Psicologia pode ministrar
Administração	Psicologia Organizacional Ética e cidadania organizacional Gestão de Competências I Gestão de Competências II
Marketing	Psicologia Comportamental Psicologia Social Ética e cidadania organizacional
Calçados	Ética e cidadania organizacional Gestão de Competências I Gestão de Competências II
Agenciamento de Viagem Agente comunitário de Saúde	Ética e cidadania organizacional Relações Humanas
Comércio Design de móveis Gestão de produção de enxovais de decoração Secretariado	Ética e cidadania organizacional Gestão de pessoas
Farmácia Saúde bucal	Ética e cidadania organizacional Organização do processo de trabalho em saúde
Paisagismo	Ética e cidadania organizacional Auto-gestão
Segurança do trabalho	Ética e cidadania organizacional Relações humanas no trabalho
49 cursos das mais diversas áreas. Ex: Eletrônica; Açúcar e álcool; Agricultura; Dança; Nutrição e dietética; Prótese dentária; entre outros	Ética e cidadania organizacional
Eletromecânica	Relações no Trabalho e

	Desenvolvimento de Pessoas
Agroecologia; Agropecuária modalidade alternância; Bioquímica; Comunicação visual; Design de interiores; Enfermagem; Mecânica; Redes de computadores; Transporte ferroviário; Telecomunicações.	Não possuem nenhuma disciplina que possa ser ministrada pelo licenciado em Psicologia
Canto; Caracterização cênica; Composição e arranjo; Reabilitação de dependentes químicos; Regência.	No período da pesquisa não tinham as matrizes curriculares disponíveis.

Legenda: Destaques em azul: disciplina que se repete na maioria dos cursos.

Destaques em vermelho: disciplinas que explicitam o abordar de conteúdos psicológicos em seu nome

Prosseguindo na análise da Tabela 1 causa estranhamento a ausência de possibilidade do licenciado em Psicologia ministrar qualquer disciplina no curso de técnico em Enfermagem, curso da área da saúde na qual os conhecimentos psicológicos se fariam presentes (Soligo & Azzi, 2009) e habilitação na qual ao menos em Belo Horizonte (Maciel, 2009) e Porto Alegre (Pires, 2009) o professor de psicologia teria um campo para atuação. Tal estranhamento é compreendido ao observarmos que no curso de técnico em Enfermagem os profissionais habilitados a ministrar as disciplinas são predominantemente licenciados em enfermagem, o que é consoante as afirmações de Pires (2009) sobre a força do Conselho de Enfermagem, que encoraja e legitima que enfermeiros ministrem todos os componentes da formação profissional neste curso.

Pelos nomes das disciplinas, expostos na Tabela 1, relacionados aos objetivos historicamente vinculados a educação técnica, é possível hipotetizar que nestas disciplinas sejam contemplados conhecimentos de partes da psicologia ligadas a sua aplicabilidade. Porém é possível também considerar se mesmo nestas disciplinas os conhecimentos psicológicos poderiam ser ensinados de maneira contextualizada e crítica, proporcionando emancipação aos discentes que tenham acesso a mesma. No entanto, o estudo e compreensão sobre como a Psicologia é apropriada nas Etecs será alvo de reflexão em outra oportunidade, pois entendemos que para fazê-la é preciso



conhecer muito mais que apenas os nomes das disciplinas nas quais o ensino de psicologia possivelmente se encontra inserido.

Ainda em relação a Tabela 1, ela nos permite afirmar a existência de uma diversidade de disciplinas e cursos nos quais o licenciado em Psicologia pode ministrar aulas, porém não nos permite saber quão representativos são estes cursos no âmbito das Etecs. Este conhecimento foi construído na segunda etapa do levantamento realizado, que buscou tal representatividade no número de discentes que frequentam tais cursos e no número de Etecs nas quais os cursos estão presentes.

Apresentamos na tabela a seguir a dimensão em termos de números de discentes atendidos nos cursos que compuseram a amostra. A primeira coluna à esquerda traz um número de classificação de cada um dos cursos correlacionado a ordem decrescente do número de discentes matriculados nos cursos oferecidos nas Etecs. Foram suprimidos da tabela os cursos que não compuseram a amostra, porém, a existência destes é percebida ao visualizarmos que, por exemplo, o quinto curso (curso de técnico em Enfermagem) não está nomeado na tabela, mas sua colocação é resguardada em termos de ordem de classificação.

Pela Tabela 2 é possível observar que entre os dez cursos com mais discentes nas Etecs, apenas dois não possuem quaisquer disciplinas que possam ser ministradas pelo licenciado em Psicologia.

Ao relacionar esta tabela com a Tabela 1 observamos ainda que o curso que possui maior número de discentes é também o curso que possui mais disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia, qual seja, curso de técnico em Administração, com quatro disciplinas.

Tabela 2 – Número de discentes por curso e classificação de acordo com os cursos que atendem maior número de discentes no conjunto das Etecs.

Número de classificação	Curso de técnico em	Número de discentes
1	Administração	26.141
2	Informática	16.732
3	Logística	10.921
4	Contabilidade	8.023

7	Nutrição e Dietética	5.543
8	Eletrônica	5.305
9	Secretariado	4.037
10	Química	3.835
11	Informática para internet	3.765
12	Segurança do trabalho	3.639
17	Marketing	2.124
21	Comércio	1.719
30	Agenciamento de viagem	1.083
32	Farmácia	892
56	Agente Comunitário de Saúde	262
59	Design de Móveis	177
72	Gestão de Produção de enxovais e decoração	75
84	Paisagismo	32
86	Saúde Bucal	30

A próxima tabela provê a dimensão em termos de números de Etecs que oferecem um dado curso, e o número de disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia em cada um destes cursos. Ao observá-la é preciso ter clareza:

1. cada Etec oferece uma combinação diversa de cursos. Por exemplo: a Etec Getúlio Vargas, que é a mais antiga Etec, localizada na região central da cidade de São Paulo, oferece uma diversidade de 12 cursos técnicos só em sua sede, e 1 mesmo curso técnico em cada uma de suas três extensões³⁶³, enquanto a Etec de Piedade, autônoma a partir de 2009, localizada no interior paulista, oferece a diversidade de 3 cursos técnicos;

2. cada curso pode ser oferecido para um número diverso de turmas. Por exemplo: na Etec Getúlio Vargas o curso de técnico em Administração é oferecido para quatro turmas distintas (uma na sede, e uma turma em cada uma de suas extensões),

³⁶³ Várias Etecs possuem extensões. Estas extensões representam cursos oferecidos que são vinculados administrativamente a Etec sede, porém que são ministrados em outros locais, como escolas públicas estaduais, Centros Educacionais Unificados (CEUs), prédios cedidos pela prefeitura, entre outros.



enquanto o curso de Eletrônica é oferecido para três turmas, e o curso de Meio Ambiente para uma turma;

3. os cursos oferecidos nas extensões foram contabilizados em suas escolas sedes.

Assim, o número de Etecs que oferecem um dado curso, em sua grande maioria, será inferior ao número de turmas existentes de cada curso, as quais não puderam ser contabilizadas no escopo desta pesquisa. Portanto a Tabela 3 provê uma dimensão em números absolutos de Etecs que oferecem cada curso, e quantas disciplinas podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia nos mesmos. Por esta podemos vislumbrar um considerável campo de atuação para o licenciado em Psicologia frente às Etecs.

Tabela 3 – Número de Etecs por curso oferecido, e número de disciplinas que o licenciado em Psicologia pode ministrar.

Curso de técnico em	Número de Etecs que oferecem o curso	Número de disciplinas que o licenciado em Psicologia pode ministrar
Administração	153	4
Informática	128	1
Contabilidade	89	1
Logística	80	1
Informática para internet	60	1
Secretariado	47	2
Segurança do trabalho	41	2
Nutrição e Dietética	32	1
Marketing	30	3
Comércio	30	1
Eletrônica	29	1
Química	27	1
Agenciamento de viagem	17	2
Agente Comunitário de	7	2

Saúde		
Farmácia	6	2
Design de Móveis	1	2
Gestão de Produção de enxovais e decoração	1	2
Paisagismo	1	2
Saúde Bucal	1	2

Destacamos da Tabela 3 que o curso que possui mais disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia é também o curso que é mais oferecido em termos de número de Etecs, e como vimos na Tabela 2, é o que possui maior número de discentes. Importante lembrar também que neste curso há uma disciplina que explicita o abordar de conteúdos psicológicos em seu nome, qual seja, Psicologia Organizacional.

O Gráfico 1 nos auxiliará na compreensão do que representam estes números absolutos de Etecs frente ao conjunto das Etecs no Estado de São Paulo. Escolhemos representar estas escolas em termos das Etecs que possivelmente teriam o maior número de disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia. Para tal separamos:

1. Etecs que oferecem conjuntamente os dois cursos que mais possuem disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia, ou seja, o curso de técnico em Administração, com 4 disciplinas, e o curso de técnico em Marketing, com 3 disciplinas. Estas Etecs também são aquelas que contêm disciplinas que explicitam em seu nome o abordar de conhecimentos psicológicos. Há 26 Etecs que atendem a este critério, as quais representam 13% do total de Etecs do estado;

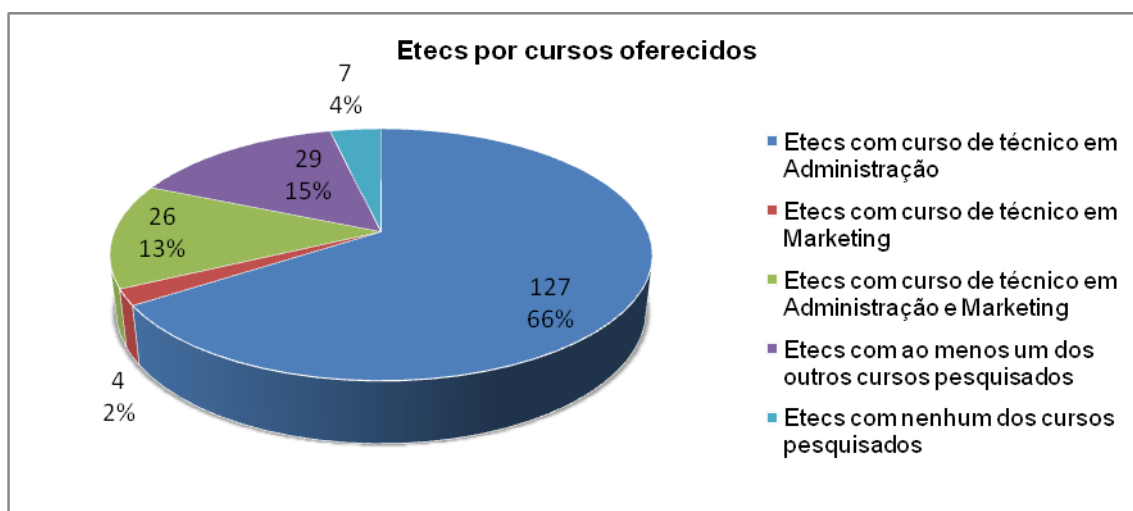
2. Etecs que oferecem o curso de técnico em Administração, por se tratar do curso que mais é composto por disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia, dentre estas a disciplina Psicologia Organizacional. Há 127 Etecs com esta característica, as quais representam 66% do total de Etecs do estado;

3. Etecs que oferecem o curso de técnico em Marketing, por se tratar do segundo curso que mais oferece disciplinas que podem ser ministradas pelo licenciado em Psicologia, dentre estas as disciplinas Psicologia Comportamental e Psicologia Social. Há 4 Etecs com esta característica, as quais representam 2% do total de Etecs do estado;

4. Etecs que oferecem ao menos um dos outros cursos que compuseram a amostra, tendo assim ao menos uma disciplina que pode ser ministrada pelo licenciado em Psicologia. Há 29 Etecs com esta característica, as quais representam 15% do total de Etecs do estado;

5. Etecs que não oferecem nenhum dos cursos que compõem a amostra. Como eram apenas 7 Etecs, que representam 4% do total de Etecs do estado, pesquisei os cursos oferecidos por estas escolas e em todas havia pelo menos um curso com uma disciplina que pode ser ministrada pelo licenciado em Psicologia.

Gráfico 1 – Número e porcentagem de Etecs por cursos oferecidos.



Pelo Gráfico 1 podemos visualizar que somadas todas as Etecs que oferecem disciplinas que explicitem o abordar de conteúdos psicológicos em seu nome temos que 157 escolas, ou seja, 81% das Etecs possui ao menos uma destas disciplinas. Além disto, 30 Etecs, 15% do total de Etecs do estado, oferecem o curso de técnico em Marketing, e assim a disciplina que é de exclusividade do licenciado em Psicologia ministrar, qual seja, Psicologia Comportamental. Por fim, todas as Etecs têm ao menos um curso com uma disciplina que pode ser ministrada pelo licenciado em Psicologia.

Concluimos que este levantamento, ainda que amostral, nos permite vislumbrar que em termos de número e porcentagem de Etecs nas quais o licenciado em Psicologia pode ministrar aulas, há um amplo espaço para sua atuação.

Considerações Finais



Consideramos que o levantamento do campo de atuação possível ao licenciado em Psicologia no campo das Etecs, além de revelar uma possibilidade de atuação pouco conhecida e discutida, incita mais questões e desafios do que possibilita análises, pela própria carência de reflexões e produções que o discutam.

Pensamos que este levantamento pode ser utilizado para fomentar o debate sobre a licenciatura em Psicologia, cujo oferecimento tem diminuído, conforme apontam Kohatsu (2010) e Soligo (2011), pois problematiza falas que afirmam que não há campo de atuação para o licenciado em Psicologia e por meio desta justificam o não oferecimento desta habilitação. No entanto, tal problematização não pode ficar apenas no âmbito do mercado de trabalho possível para o licenciado em psicologia, pois a importância da licenciatura em Psicologia o transcende, estando relacionada tanto as discussões sobre o ensino de psicologia na modalidade propedêutica e em instituições de educação não-formais, como às problematizações que emergem na interface Psicologia-Educação.

Esperamos que este levantamento amostral, centrado em escolas técnicas públicas estaduais de São Paulo, provoque nas entidades organizativas da psicologia (em especial a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia) e na categoria de profissionais da psicologia ações e pesquisas que visem conhecer em âmbito nacional, nas dimensões atuais e históricas, o campo de atuação possível ao licenciado em Psicologia na modalidade técnica, auxiliando na compreensão de como e porque os conhecimentos psicológicos se fazem presentes na mesma.

Por fim, tal levantamento nos instiga a questionar que psicologia, com quais objetivos e provendo quais contribuições o ensino de conhecimentos psicológicos se insere no campo das Etecs. Pensamos que é compreendendo tais questões que se torna possível entender quais fatores determinam a presença do ensino de psicologia nas escolas técnicas públicas estaduais e a sua ausência no ensino propedêutico. Consideramos que para tentar responder a estas perguntas é preciso conhecer o campo do ensino de psicologia nas Etecs mais de perto, visto ser o mesmo ainda inexplorado, carente de pesquisa e reflexão. Este é o objetivo de pesquisa em andamento.

Referências



Barros, C. C. (2007). Reflexões sobre a formação de professores de psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(1), 33-39.

Conselho Regional de Psicologia, 6º região. (São Paulo). (1986). *Psicologia no ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora*. Conselho Regional de Psicologia, 6º região, Sindicato de Psicólogos no Estado de São Paulo. São Paulo: EDICON.

Cury, C. R. J. (1998, julho). O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, (27), 73-84.

Dadico, L. (2009, maio/agosto). Práticas educacionais distintas: a psicologia no ensino médio paulista. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 421-440.

Kuenzer, A. Z. (2005). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

Leite, S. A. da S. (2007). Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Temas em Psicologia*, 15(1), 11-21.

Maciel, M. S. (2009). *Cursos técnicos: um campo de atuação para o licenciado em Psicologia na cidade de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.



Massimi, M. (1993, maio/agosto). Projetos de lei prevendo a inserção da psicologia nos currículos do ensino superior e secundário no Brasil do século XIX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 261-269.

Mrech, L. M. (2001). Casa de Ferreiro, espeto de pau: o campo da psicologia no ensino médio: dilemas e perspectivas. In A. J. Severino & I. C. A. Fazenda (Orgs). *Conhecimento, pesquisa e educação* (pp. 143-160). Campinas: Papirus.

Mrech, L. M. (2007, junho). Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia no ensino médio. *ETD – Educação Temática Digital*, 8(2), 225-237.

Pires, F. H. (2009). *O ensino de Psicologia na educação profissional: (des) compromissos docentes com a saúde*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Resolução SE nº 92. (2007, 19 de dezembro). Estabelece diretrizes para organização curricular do Ensino Fundamental e Médio na escolas estaduais. Recuperado em 11 de março, 2010, de http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portal/ensino/resolucao_se_92_em.pdf.

São Paulo (Estado). (1992). Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. *Proposta curricular de psicologia para o ensino de 2º grau*. São Paulo: SE/CENP.

Soligo, A. & Azzi, R. (2009). Psicologia no Ensino Médio. In Conselho Federal de Psicologia. *Seminário nacional do ano da educação psicologia: Profissão na construção da educação para todos*. (pp.55-64). Conselho Federal de Psicologia. Brasília:CFP.



Soligo, A. (2011). Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. *Ensino de Psicologia no nível médio; impasses e alternativas*. Recuperado em 29 de janeiro de 2011 de: www.crpsp.org.br.



PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPRESSIONES DE UMA REALIDADE.

Janaina Cassiano Silva. UFSCar

e-mail: janacassiano@hotmail.com

Eliza Maria Barbosa. UNESP/ Araraquara

e-mail: elicac8@yahoo.com.br

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, dando visibilidade ao trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos, que adquire assim um reconhecimento que se expressa pela função legal amplamente divulgada, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. Ainda no campo legal cinco anos mais tarde, essa perspectiva se reforça com a aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação, que expressa o objetivo comum de garantir os direitos da criança, entre eles o direito à educação, só podendo ser alcançado, mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Numa análise primeira a respeito de um conjunto de leis que asseguram amplos direitos educacionais às crianças menores de seis anos, destacamos que o acesso às creches e pré-escolas é sem dúvida um grande desafio somente superado pelo desafio ainda maior de construirmos propostas curriculares que sejam democráticas na medida em que respeitem as diferenças sócio-econômicas, de gênero, faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais, mas que também garanta a todas elas o acesso aos bens culturalmente produzidos pela humanidade, expressos pelos saberes cientificamente fundados e repassados de geração em geração como forma inclusive de continuação da espécie humana.

Embora haja um consenso em torno da garantia dos direitos das crianças e suas famílias à educação infantil, há no campo teórico divergências em torno da função que esta etapa da escolaridade deve cumprir, permitindo assim que as propostas pedagógicas



orientem-se, ora por práticas educativas que primam pelo espontaneísmo, entendendo a aprendizagem como processo que independente do processo de ensino, ora por práticas,



como as que defendemos neste trabalho, que entendem que as instituições escolares de educação infantil tem como função possibilitar a criança de 0 a 6 anos uma formação humana e cultural através do acesso ao saber sistematizado. Tal acesso se produz por meio de relações pedagógicas intencionais exercidas pelas professoras, fazendo com que os conhecimentos das crianças acendam para níveis culturais mais elevados.

Este texto resulta de reflexões construídas sobre a hipótese de que há amplamente divulgado entre professores da Educação Infantil um paradigma orientador das práticas que se baseiam nas teses fundamentais do construtivismo subsidiando uma forma específica de conceber a escola de Educação Infantil. Entre essas idéias estão: a centralidade na criança, em seus processos de aprendizagem individual, a valorização do conhecimento do cotidiano em detrimento de outros universalmente e cientificamente validados, a ausência do planejamento por parte do professor, o lúdico como eixo da prática educativa, entre outros (Arce, 2004).

Os dados parciais apresentados referem-se às observações realizadas em salas de crianças com 04 anos de idade nos Centros de Educação e Recreação (CERs) do município de Araraquara-SP, expressando o cotidiano das atividades ali desenvolvidas e consequentemente o perfil das práticas educativas. Estes dados revelam uma tendência nas práticas educativas em consolidar as etapas de desenvolvimento intelectual das crianças, secundarizando o ensino como processo que concretiza os principais mecanismos de apropriação cultural que garantem às novas gerações a compreensão de si e das formas sociais de atividade historicamente constituídas.

Esta perspectiva anunciada por teóricos da chamada Escola de Vigotski se diferencia da matriz teórica Psicogenética que concebe o desenvolvimento psicológico como fruto de um processo espontâneo e o conhecimento como resultado da ação coordenada que permite assimilar o real às estruturas de transformação (Piaget, 2003). Essa matriz teórica guarda semelhanças com estudos evolucionistas desenvolvidos no campo da filosofia (Warde, 2003). Por esta razão, neste trabalho me refiro a esta matriz como psicológica pragmática por sua origem filosófica em teóricos do pragmatismo que evidenciam o aspecto ativo das aprendizagens e suas implicações para os processos de ensino.

O desenvolvimento é concebido nesta matriz e nas interpretações realizadas a partir dela quase sempre a partir de um naturalismo, sem que se expresse conjuntamente a estreita relação entre o desenvolvimento e aquilo que o promove: as relações de produção de conhecimentos, saberes e técnicas culturais, sem as quais nenhum desenvolvimento acontece de forma efetiva. Os dados apresentados na pesquisa e discutidos neste texto demonstram uma dinâmica nas ações educativas da educação infantil orientada por uma perspectiva maturacional e evolutiva que de modo geral limita as relações de produção de conhecimento das crianças àquilo que elas já conseguem realizar de forma efetiva. Essa consideração se transmuta no equívoco que leva as professoras a negligenciar o acesso das crianças a conteúdos culturais mais evoluídos ou a divulgar entre as crianças conhecimentos informais produzidos por suas próprias experiências.

Do princípio dialético de que as propriedades típicas das funções intelectuais psicológicas superiores possuem origem no social e de que a cultura vai se integrando à natureza de cada indivíduo, Wallon (1879-1962) e mais especificamente Vigotski (1896-1934), situam suas discussões em torno de questões com grande implicação para a educação como, por exemplo, o desenvolvimento e aprendizagem numa outra base teórica. Segundo Carvalho (2002), Vigotski sempre se preocupou com as repercussões de suas reflexões teóricas no campo da educação, orientando-se sempre pelo princípio norteador de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

A interpretação daquele princípio psicológico indica os processos de ensino intencionalmente planejados e a valorização dos conhecimentos científicos transformados em conteúdos escolar, como imperativos para um modelo educativo que considera que, é pelas aprendizagens proporcionadas pelo trabalho escolar que o desenvolvimento acontece.

Segundo Arce e Martins (2007, p.59) a escola de educação infantil tem de afirmar uma educação para o desenvolvimento assumindo “[...] (de fato, a transmissão de conhecimentos como condição de humanização), corroborando, inclusive, com a socialização do patrimônio cultural da humanidade”. Para Vigotski (2004), a educação escolar pressupõe a influência premeditada, organizada e prolongada no

desenvolvimento de um organismo. Portanto, a tarefa fundamental da escola é assegurar condições pelas quais se desenvolva nos alunos aquilo que lhes falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores, ferramentas imprescindíveis para que os homens sejam, de fato, sujeitos da sua história.

Apoiada em tal compreensão, o objetivo principal desse trabalho é evidenciar elementos das práticas educativas expressos nas escolhas das atividades propostas às crianças de 04 anos de idade e a forma como elas são desenvolvidas pelas professoras. A compreensão desses elementos indica o perfil de formação reproduzido com as crianças, entendendo que tal perfil contribui de forma mais, ou menos efetiva para os processos de desenvolvimento e formação humana e cultural das crianças.

O PERCURSO METODOLÓGICO: ALGUMAS IMPRESSÕES.

De acordo com Lüdke e André (1986), todas as vezes que um pesquisador se propõe a estudar um fenômeno escolar pelo viés das metodologias qualitativas, ele deverá presenciar ao máximo as situações em que o fenômeno acontece devendo para isso estabelecer um contato direto e constante com o cotidiano escolar. Os dados apresentados neste texto apresentam traços de situações reais que compõem o cotidiano do fazer educativo, podendo ser lidos como traços de uma fisionomia da função que a instituição desempenha através do modelo de educação que legitima.

Realizamos observações do cotidiano das instituições (CERs), movidos pela certeza de que os elementos que caracterizam as rotinas das atividades das crianças naquelas instituições coadunam-se para explicitar a função educativa que fomos investigar. Com este mesmo intuito, cumprimos uma das principais características da pesquisa qualitativa que considera como foco de atenção do pesquisador, o significado que os sujeitos observados dão às coisas e a sua vida, focalização que se faz sempre pela tentativa de capturar “[...] a perspectiva dos participantes” (Lüdke & André, 1986, p. 12). De acordo com essa perspectiva acreditamos que os dados coletados expressam um conhecimento abrangente sobre o cotidiano educativo das pré-escolas observadas.

Os dados desta pesquisa foram coletados em três diferentes Centros de Recreação (CERs) do Município de Araraquara-SP, estão aqui representados pelos

números 01, 02 e 03, resguardando as crianças e os profissionais dos mesmos de qualquer tipo de exposição indevida. Os três CERs apresentam uma estrutura física semelhante com amplos espaços de área aberta, apresentando também uma dinâmica de organização dos espaços de uso coletivo que funciona satisfatoriamente. As rotinas de alimentação e higiene são bem estruturadas permitindo assim que as crianças da creche e pré-escola utilizem os mesmos espaços ainda que neles sejam desenvolvidas atividades distintas em função da idade das crianças.

Em cada um dos CERs apresentados no Quadro 01, acompanhemos as rotinas de atividades de crianças de três a cinco anos de idade que são agrupadas nessas instituições por: três anos - 1º ano do segundo ciclo; quatro anos - 2º ano do segundo ciclo e cinco anos - 3º ano do segundo ciclo. Esse agrupamento obedece ao critério da divisão em ciclo que apesar de ser uma indicação legal, não possui caráter prescritivo para a Educação Infantil, mas que foi acatado pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. O quadro 01 apresenta o número de crianças que foram observadas em cada CER, lembrando que correspondem a uma aproximação, visto que a taxa de frequência dessas crianças altera-se bastante ao longo do ano letivo.

Observamos e anotamos os elementos que caracterizam todas as atividades desenvolvidas ao longo da rotina diária das crianças. As observações foram registradas com o auxílio da grade de observação do dia-a-dia, cuja estrutura prevê variáveis e modalidades, não havendo, portanto, um registro literal das atividades desenvolvidas nos contextos investigados. O modelo da grade de observação do dia-a-dia indica: **o espaço** que corresponde aos espaços físicos em que cada atividade da rotina das crianças aconteciam; **os participantes** que são os atores que participam da atividade: crianças (CRI), professor (PRO) ou demais agentes da instituição (DAI); **agrupamentos** que são diversas formas de organização das crianças para a realização das atividades: em grupo (GRP), pequenos grupos (PQG) ou individualmente (IND); **as modalidades de gestão da professora** que correspondem às formas de intervenção das professoras junto ao grupo de crianças durante o desenvolvimento das atividades: 1. Direta (DRT: quando a professora conduz a atividade do início ao fim); 2. Não realizam intervenção (NRI: sempre que a atividade transcorrer sem nenhum tipo de intervenção da professora); 3. Com intervenção pedagógica (CIP: quando o professor dirige a



atividade fornecendo informações, elementos e conceitos para favorecer a realização da atividade pelas crianças); 4. Disciplinar (DIC: quando a professora só intervém no sentido de manter a organização e a disciplina durante a atividade) e o **tempo** utilizado em cada atividade.

As atividades observadas e analisadas a seguir, cruzando seus dados com os dados das gestões das professoras, são as que se seguem: **atividades de rotina:** atividades cotidianas de entrada e saída das crianças, atividades ligadas aos cuidados, higiene e alimentação; **atividades didáticas** são as atividades de registro, com livros didáticos, desenhos, colagem, histórias; as **atividades lúdicas:** brinquedos, brincadeiras e jogos; as **atividades com músicas:** canções para brincar em roda, músicas que acompanham as atividades de rotina e as **atividades com histórias:** momentos em que as crianças manuseiam livros ou ouvem histórias contadas pelas professoras. O cruzamento das variáveis que compõem a grade de observação com as atividades desenvolvida delineiam as análises realizadas a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS E CONCLUSÕES: PERFIL DE UMA REALIDADE REVELADA.

Segundo Lüdke e André (1986), o momento de análise dos dados corresponde ao mais formal em toda a pesquisa, uma vez que também expressam uma parte significativa das escolhas, questões ou proposições específicas que vão se afunilando pelo processo de aproximação gradativa do foco principal de investigação. Para isso, observando as variáveis anunciadas acima que apresentam proposições mais gerais e outras mais específicas obtendo a partir disso, critérios mais apurados para as sistematizações que realizamos a partir dos dados encontrados. Entendemos que a escolha das variáveis que permitiram a estruturação dos dados em um *continuum* é relevante nesta fase de análise, pois, expressam conjuntamente com as modalidades de gestão das professoras uma amplitude e flexibilidade que permitiram obter um número bastante significativo de dados, embora nem todos estejam expressos neste texto em específico.

Formalizamos os dados, transformando os dias de observação em minutos para obtermos percentuais de tempo dedicados a cada atividade nas turmas observadas. Foram realizadas 10 observações das crianças de quatro anos com 2300 minutos coletados. Esses valores convertidos em porcentagem apresentam-se abaixo. Neste trabalho apresentamos as análises correspondentes às atividades de **rotina, lúdicas e didáticas**.

As atividades de rotina ocupam 29,56% do tempo, as lúdicas 24,13%, as didáticas 21,09%. Música 01,52% e de História 01,96%. Os demais percentuais são ocupados com intervalos entre uma atividade e outra.

O que os dados nos mostram é um percentual bastante superior aos demais dedicados às atividades de **rotina**, representada pelas atividades de higiene, cuidados e alimentação. Isso sugere que estas são as atividades-eixo, ou seja, atividades que pela relação de sua natureza (por exemplo, didáticas ou lúdicas) e o tempo dedicado a elas indica que tais atividades são as que produzem, segundo a interpretação das professoras, os principais recursos ou conteúdos formais ou informais para as aprendizagens das crianças. Entretanto não podemos afirmar que houvesse algum indicio de planejamento dessas atividades, elas aconteciam de maneira informal e por ações autônomas das crianças.

O segundo maior percentual de tempo é dedicado a realização de atividades **lúdicas** porque se construiu um consenso influenciado por teses psicológicas e psicopedagógicas de que o brincar constitui uma atividade central para o processo de desenvolvimento das crianças, sendo esta perspectiva defendida por proposições e princípios teóricos distintos, potencialmente capazes de alterar significativamente a forma de conceber, pelos professores, o papel das brincadeiras livres ou planejadas.

Leontiev (2001) nos apresenta a defesa de uma perspectiva cultural dos princípios psicológicos da brincadeira, considerando a grande variação entre as atividades a serem desenvolvidas pelas crianças e os seus processos de satisfação vital. Um desses exemplos é a brincadeira que possui motivos em si mesma, sendo que o que motiva a ação da criança é o conteúdo real da atividade dada. A brincadeira é para este autor uma atividade não instintiva, precisamente humana, objetiva que, “[...] por

constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (Leontiev, 2001, p. 120).

Na idade pré-escolar das crianças, as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos se secundarizam em relação ao desenvolvimento das brincadeiras, tornando-se esta a atividade principal³⁶⁴. Essa mudança ocorre porque o mundo inclui os objetos que constituem o ambiente próximo da criança, dos objetos com os quais opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam e que as crianças não são capazes plenamente de operá-los.

Por esta compreensão, explicita-se a vertente do papel socializador que as atividades lúdicas podem desempenhar no desenvolvimento geral das crianças, ao mesmo tempo em que se evidencia seu componente social e cultural, ao traduzir o esforço que a criança faz para como um adulto realizar as atividades que possuem um sentido simbólico e cultural para todos os membros da cultura. Isso sublinha um papel fundamental que os adultos em geral e os professores de modo específico podem desempenhar nos processos pedagógicos cujo eixo central é a atividade lúdica, pois os professores possuem o domínio de um corpo de conhecimentos coletivamente aceitos, tornando-se por essa razão, indivíduos potencialmente capazes de alterar, pelas atividades lúdicas escolares, o curso das aprendizagens.

Esta perspectiva não coincide com as observações das atividades lúdicas observadas e reveladas pelos dados. Em tempo integral, as crianças brincam com objetos dispostos informalmente nos ambientes, não há nenhuma intervenção ou planejamento pedagógico dessas atividades que acontecem cotidianamente nos mesmos espaços, com os mesmos objetos e sem que se perceba nenhuma articulação destas com as demais atividades que compõem o dia-a-dia das crianças. Ora, se por um lado não estamos defendendo que as atividades lúdicas de jogos e brincadeiras realizadas com as crianças sejam dirigidas integralmente pelas professoras, por outro não acreditamos que sem a intervenção do adulto que organiza e fornece dados sobre a realidade social para as crianças, as brincadeiras cheguem a desempenhar seu papel socializador, visto que tal

¹Os teóricos sócio-históricos a definem como, “[...] aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 2001, p. 122).

papel exige a interação entre o universo significativo das crianças e o dos adultos que possuem uma compreensão mais ampla da realidade social e cultural.

Se as atividades lúdicas ocupam 24,13% do tempo total de atividades que se realiza com as crianças, isso sugere que haja uma importância formativa atribuída às mesmas mas que não se concretiza na prática na medida em que elas se caracterizam por atividades que acontecem livremente, sem as intervenções das professoras e isso coloca em cheque sua legitimidade e valor formativo quando desenvolvida nas creches e pré-escolas segundo esta perspectiva informal.

O terceiro maior percentual é dedicado às atividades **didáticas**. O conjunto das atividades diárias das crianças de 04 anos indica uma transição, uma passagem, guardando mais semelhanças com a rotina de crianças menores, apartada do propósito de sistematizar conhecimentos formais com elas. Os percentuais verificados nas atividades lúdicas e didáticas indicam esta transição, principalmente quando se constata que o tempo dedicado às atividades didáticas nas salas de crianças de cinco anos é proporcionalmente superior ao tempo dedicado a qualquer outra atividade. Tal mudança na rotina justifica-se pela aproximação dessas crianças que possuem entre 04 e 05 anos de idade do período “formal” de alfabetização. Isso nos sugere que há um entendimento entre as professoras de que o ingresso da criança na escola e os processos educativos escolares ali iniciados devem alterar significativamente seu desenvolvimento psíquico.

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino, realizado pelos adultos que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Segundo Elkonin (1969), através dos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades, entre elas a capacidade de abstrair conceitos abstratos formalizados culturalmente.

Baseados em toda essa compreensão, o que mais nos chama a atenção é que em 100% do tempo observado essas atividades de **rotina, lúdicas e didáticas** são realizadas pelas próprias crianças, individualmente e as modalidades de gestão predominantes das professoras são respectivamente: Direta (DRT) ou Disciplinar (DIC) quando a professora só intervém no sentido de manter a organização e a disciplina durante a atividade. Ora o que isso nos indica? Se essas são as atividades que traduzem os principais momentos de aprendizagem das crianças, o que se realiza é um simples reforço de conceitos, habilidades ou conhecimentos já dominados pelas crianças, pois se não fosse assim a intervenção pedagógica intencional e efetiva das professoras se faria necessária.

Se a criança consegue realizar sozinha a atividade e se as professoras intervêm somente para disciplinar as crianças, isso significa que os conhecimentos presente nestas atividades já estão efetivados para a criança. A compreensão do conceito de desenvolvimento segundo a interpretação Psicogenética nos permite evidenciar que se não há desequilíbrio causado por alguma perturbação vindo do objeto exterior (conhecimento em construção), podemos concluir que sua compreensão já se realizou para as crianças.

Esta constatação possui uma implicação na compreensão que têm as professoras da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem. Tal compreensão apóia-se na perspectiva Psicogenética que proclama que o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento, devendo ser considerado em vão o ensino de qualquer conceito ou habilidade que exijam níveis de estruturas mentais ainda não consolidados pelo desenvolvimento.

Para compreender um pouco mais este postulado, nos parece necessário esclarecer que o funcionalismo, base do pensamento Piagetiano interpreta as experiências conscientes dos indivíduos de forma distinta da psicologia clássica que via nesta relação um sujeito dos erros ou das ilusões do conhecimento apoiada na fisiologia sensível. Para o funcionalismo esta relação deve ser interpretada como processos da vida, adaptação e desadaptação. Com isso a relação da consciência com o mundo passa a ser de adaptação e não mais de adequação. Para esta corrente a função deve ser entendida como processo vital em seu sentido adaptativo (Ferreira & Gutman, 2007).

O conceito de função como adaptação implica em pensar a consciência humana não só como adaptada - produto da evolução filogenética - como adaptante (fator de evolução individual e selecionadora dos impasses na vida dos indivíduos), ou seja, a consciência adapta o organismo ao meio ao selecionar, em função de um fim por ela fixado, uma dentre várias possibilidades de ação oferecidas pelo sistema nervoso. Neste caso como se pode perceber a adaptação não se refere a um processo somente filogenético, mas antes de tudo ontogenético (ligado á adaptação individual). Estar adaptado é estar ajustado às demandas do meio social.

Apoiado nesta perspectiva, Piaget (1976) define o desenvolvimento como uma sucessão de estágios que por sua vez caracterizam-se pela aparição de estruturas originais cuja construção o distingue do estágio anterior. As características de tais estágios, sejam momentâneas ou secundárias são atribuídas em função da necessidade de melhor organização efetuando-se assim a evolução mental no sentido de equilibrações sempre mais completas. Essas necessidades, segundo a teoria Psicogenética, correspondem sempre a manifestação de um desequilíbrio, ou seja, quando algo fora de nós ou em nós se modificou, exige-se um reajustamento da conduta em função da mudança ocorrida. As ações, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento correspondem a uma necessidade que possui em qualquer tempo os seguintes objetivos: incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito ou mesmo que, assinalar o mundo exterior às estruturas já construídas e reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos (Piaget, 1976).

O que esta breve descrição da interpretação funcionalista do desenvolvimento nos mostra é sem dúvida um processo auto-regulado de mecanismos funcionais que ocorrem segundo uma dinâmica que considera o encontro com o objeto exterior (conhecimento) como aquilo que impõe a necessidade/ação do organismo que funciona segundo as características típicas de cada estágio e que têm seus limites de funcionamento definidos segundo essas mesmas características. Em outras palavras, o encontro com o conhecimento e sua efetivação depende exclusivamente de um funcionamento que é regido por leis gerais de regulação internas.

Echeverri (1994) ao discutir conceitos clássicos da epistemologia construtivista como: continuidade, verificação, revisão reflexiva e reorganização, afirma que eles foram fundamentais para nos dizer que existe um saber cotidiano apreendido pelos sujeitos em seus processos de socialização, desconhecido da escola tradicional até então. Porém para o referido autor, torna-se necessária uma revisão daqueles conceitos, já que credita a eles, bem como a outros princípios deste marco teórico construtivista, o fato de que as crianças, de um modo geral, verificam somente uma descrição dos fenômenos (conhecimentos), sem poder explicá-los.

De forma particular, os conceitos de continuidade e verificação condenam a criança a recriar permanentemente o seu saber cotidiano e isso constitui o principal obstáculo epistemológico para a aquisição de uma cultura superior. Tal tendência é verificada pelo cruzamento das variáveis que realizamos logo acima, permitindo que reafirmemos a predominância de um modelo de organização educativa em que prevalecem as ações das crianças, conseqüentemente, uma tendência em promover acentuadamente atividades cujas exigências materiais ou simbólicas já são de domínio das mesmas, ou seja, as crianças dispõem de uma estrutura psicológica que lhe garante a execução de tais atividades sem a mediação de um adulto, neste caso, a professora. Isto nos sugere uma adaptação das crianças às exigências impostas para a realização dessas atividades.

Contrário a esta perspectiva na interpretação histórico-cultural de Vigotski (2006, p. 109) compreende-se que a aprendizagem da criança tem início anteriormente à aprendizagem escolar, ou seja, “[...] toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Isso sugere que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. “É uma comprovação empírica, freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (Vigotskii, 2006, p.111).

O autor afirma que para se definir a efetiva relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é necessário determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento infantil: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial da criança. Entendemos o primeiro como “[...] o nível de desenvolvimento das funções

psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (Vigotski, 2006, p. 111). Em relação ao segundo temos que “[...] a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (Vigotski, 2006, p.112). Vigotski (2006), também, apresenta que a zona de desenvolvimento potencial da criança³⁶⁵ permite-nos analisar o processo de desenvolvimento e maturação já produzidos, até o momento, bem como os processos que ainda estão ocorrendo e se desenvolvendo, além de determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2006) considera que a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, porém, uma correta organização da aprendizagem da criança conduzirá ao desenvolvimento mental, ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (Vigotski, 2006, p. 115).

Seguindo esta mesma orientação, Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar e facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode a estas ser acessível (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

³⁶⁵ Defini-se zona de desenvolvimento potencial da criança, segundo Vigotskii (2006, p.112) como “[...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos”.

Ainda neste âmbito, Davidov (1988) afirma que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta segundo Bozhovich (1976) conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

As demais atividades, de **história e música** ocupam lugar periférico no cotidiano das atividades desenvolvidas com as crianças. São atividades subvalorizadas no processo de formação cultural das crianças não necessariamente porque a elas é dedicado pouco tempo, mas fundamentalmente porque elas traduzam a marca do espontaneísmo, do informal e do circunstancial. Ou seja, mais uma vez percebemos a ausência de um propósito educativo que se por um lado e a princípio, reconhece os conteúdos dessas atividades (história e música) como necessários à formação das crianças, por outro se isenta de promover as sistematizações próprias dos contextos escolares que se caracterizam primordialmente pelas estratégias de ensino e por metodologias eficazes do ponto de vista das aprendizagens das crianças.

Afirmar isso é reconhecer que se também nas atividades eixo já analisadas anteriormente temos a ausência desses componentes pedagógicos, estamos diante de um quadro desolador obrigando-nos a concluir que há uma ausência ainda maior e mais “grave” que é o próprio conhecimento sistematizado. Ora, se em todas as atividades desenvolvidas com as crianças há de um modo geral a ausência de gestão pedagógica das professoras, aliada às experiências informais das crianças em ambientes que se quer podem ser considerados apropriado do ponto de vista do desenvolvimento, devemos concluir que o direito das novas gerações de ter acesso ao patrimônio cultural está sendo claramente negado, aplacando de forma mais aguda as crianças menores de 06 anos.



Toda essa discussão subsidia-nos para afirmar que as práticas analisadas aqui indicam uma função educativa contrária aquela defendida pelos autores da Escola de Vigotski e também inadequada do nosso ponto de vista pois entendemos que a finalidade de creches e pré-escolas deve ser a garantia do acesso aos conhecimentos formais e culturalmente produzidos pelas crianças, como condição indispensável para estas produzirem-se como sujeito social e cultural.

Neste argumento explicita-se a perspectiva que tentamos defender ao longo deste trabalho, ou seja, as experiências de conhecimento das crianças são sociais, esbarram-se nas circunstâncias dos contextos onde essas experiências se produzem, mas precisam de uma estrutura lógica, conceitual e pedagógica que lhes permita fazer esses conhecimentos empíricos originários das experiências comuns avançarem para um estado de formalização dada pelos princípios lógicos próprios dos conhecimentos científicos.

Não conseguimos visualizar outra possibilidade de organização para as experiências educativas que se produzem nas pré-escolas, a não ser através do princípio que coloca em xeque a possibilidade de que a criança alcance os conhecimentos culturalmente legitimados pelo simples encadeamento de conteúdos informais originários de suas experiências espontâneas e que se realizam sem intervenções pedagógicas efetivas. Ensinar e aprender permanece no centro de uma dinâmica que por sua natureza educativa e por ter como finalidade a formação das novas gerações, constituem as ações e práticas sob as quais devemos produzir conhecimentos cotidianamente sob pena de ao descuidarmos do ensino, condenar as crianças a uma dinâmica de circularidade do pensamento própria dos conhecimentos espontâneos.

Referências

Arce, A. (2004) *Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?* Em N. Duarte (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp.145-168) Campinas, SP: Autores Associados.



Arce, A & Martins, L. M. (2007) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea.

Bozhovich, L. I. (1976) *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. (T. Muniz, Trad). Havana: editorial pueblo y educación.

Carvalho, D. C. (2002) A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 1-13.

Davidov, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

Echeverri, A. P. (1994) Fundamentos epistemológicos de la Pedagogia em El marco de la polemica constructivista de Piaget e historica de Bachelard. *Revista Pedagógica y Saberes*, (05).

Elkonin, D. B. (1969) Desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov (Org.). *Psicologia*. (F. V. Landa, Trad) (3ª ed.). (pp. 493-560) México: Editorial Grijalbo.

Ferreira, A. A. L & Gutman, G. O (2007) funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. Em A. M Jacó-Vilela & A. A. Ferreira & F. T. Portugal (Org.). *História da Psicologia: rumos e percurso* (2ª ed.). (pp. 121-140). Rio de Janeiro: NAU Editora.

Leontiev, A. N. (2001) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em L. S. Vigotskii & A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (9ª ed.). (M. da P. Villalobos, Trad). (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Lüdke, M. & Andre, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.



Piaget, J. (1976) *Seis estudos de Psicologia*.(M. A. M.D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad) (8ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (2003) *Psicologia e Pedagogia*. (D. A. Lindoso & R. M. R. da Silva, Trad). (9ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Vigotskii, L. S. (2006) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vigotskii & A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (10ª ed.). (M. da P. Villalobos, Trad). (pp. 103-118). São Paulo: Ícone.

Vigotskii, L. S.(2004) *Psicologia Pedagógica*.(P. Bezerra, Trad). (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Warde, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. Em M. C. Freitas (Org.). *História social da infância no Brasil*. (5ª ed.). (pp.311-332). São Paulo: Cortez.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria de Fatima Minetto – UFSC – BRASIL - fa.minetto@gmail.com

Maria Aparecida Crepaldi- UFSC –BRASIL - maria.crepaldi@gmail.com

Marc Bigras - UQAM - CANADÁ - brigas.marc@uqam.ca

INTRODUÇÃO

Os pais têm a tarefa de cuidar do desenvolvimento de seu filho e educá-lo num contexto social instável e sujeito a situações adversas que geram estresse e criam dificuldades para que os pais possam exercer a paternidade da forma como desejariam.

Há famílias que ainda enfrentam o agravante de serem informadas de que seu filho tem alguma anormalidade, como a deficiência intelectual³⁶⁶ (DI), o que pode gerar mais insegurança e dúvidas na tarefa de educar. Diferentes autores explicam que o nascimento de um bebê com alguma anormalidade pode chocar os pais, frustrar seus sonhos, ou desencadear reações e sentimentos que interferem na interação com o filho (Klaus et al., 2000; Buscaglia, 1997; Amaral, 1995). A superação desses sentimentos requer tempo e pode ser favorecida por uma rede de apoio eficiente que dê suporte à família no enfrentamento das dificuldades que surjam. Klaus et al. (2000) salientam que, além de seu próprio turbilhão emocional, os pais que têm filhos com alguma deficiência precisam lidar com as expectativas daqueles que estão a sua volta, além de problemas de saúde que a criança possa apresentar, gerando mais estresse.

Maturana (1993), Bronfenbrenner (1996), Szymanski (2004), Dessen e Costa (2005), dentre outros, salientam que o desenvolvimento da criança depende da qualidade das interações que se estabelecem na família. A partir dos primeiros cuidados dispensados ao bebê é que se estabelecem as relações de socialização. Os cuidados

³⁶⁶ O termo “deficiência intelectual” é definido por limitações significativas tanto do funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo do indivíduo. Atualmente a Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2010) recomenda a utilização do termo “Deficiência Intelectual” em substituição ao termo “Deficiência Mental”, uma vez que este último, muitas vezes se confunde com a expressão “doença mental” que refere-se a perspectiva psicopatológica.

parentais dão início a práticas educativas que transmitem hábitos, valores, crenças, conhecimentos, enfim, subsídios para um convívio social. As práticas educativas parentais podem ser entendidas como conjuntos de comportamentos singulares manifestados pelos pais no processo de educação ou socialização dos filhos. Para Maturana (1993), a função parental exercida pelos pais e pelas mães sofre influência da história e da cultura do ecossistema. No entanto, para o autor, a paternidade e maternidade são relações de cuidado e são afetadas pelo contexto sócio-histórico. O contexto, segundo Bronfenbrenner (1996), numa visão ecológica, é composto pelas propriedades da pessoa e do meio ambiente, e os processos que ocorrem dentro dele podem ser considerados interdependentes e analisados em termos de sistemas.

Steinberg (2001) considera que o conjunto de práticas educativas utilizadas pelos pais caracteriza o estilo parental. Os autores partem de dimensões relativamente amplas de práticas parentais para então definir estilos parentais, dependendo do padrão do comportamento dos pais. Os estilos parentais, portanto, podem ser entendidos como o clima emocional dentro do qual práticas parentais específicas são implementadas.

Pesquisadores como Bögels Osten, Muris e Smulders (2001) afirmam que aspectos do funcionamento familiar, como falta de coesão familiar e falta de envolvimento dos pais, podem gerar na criança medo, isolamento e comportamentos fóbicos. Os autores destacam que a opinião dos pais em relação ao filho (*feedbacks*) também tem grande influência sobre o desenvolvimento deste e, se for sempre negativa (pais que desqualificam os filhos), pode levar à ansiedade social, com hipersensibilidade a avaliações negativas de outras pessoas. Um destaque no trabalho desses autores é a conclusão de que a negação do filho e a indisponibilidade física e mental dos pais geram na criança diminuição da auto-estima e aumento da ansiedade social.

Dessen e Pereira-Silva (2001) e Seidl-de-Moura, Bandeira, Campos, Cruz, Amaral e Marca (2009) concluem em suas pesquisas que pais e mães que valorizam a autonomia e responsabilidade dos filhos se utilizam de práticas educativas pouco restritivas, permitindo que a criança explore o ambiente. Para os mesmos autores, pais que valorizam a conformidade escolhem práticas educativas mais restritivas e repressivas. Para estes, a educação significa disciplina e controle. Nessa perspectiva, os valores embasam as metas escolhidas pelos pais.

Keller (2007), pesquisadora de destaque internacional, teórica da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE), dispensa atenção especial ao comportamento parental, atribuindo a idéia de que se trata de uma tarefa de desenvolvimento universal, relacionada a apego, vinculação e autonomia, que envolve a manutenção e sobrevivência da espécie. Para a autora, cada pai ou mãe possui características peculiares no exercício da função paterna, destacando a influência das diferentes configurações culturais específicas de cada contexto. Nessa visão, o comportamento parental é estudado a partir das influências das crenças e valores que permeiam as práticas dos pais e por aspectos biológicos, ligados à história de evolução da espécie humana. A definição de crenças parentais, segundo Harkness e Super (1996), implica um conjunto organizado de idéias explicitado nas atividades da vida diária e nos julgamentos, escolhas e decisões tomadas pelos pais com relação ao filho, servindo de modelos para suas ações.

Gomide et al. (2005), Montandon, (2005), Bem e Wagner (2006), Ceballos (2006), Seidl-de-Moura et al. (2009) e Vieira, et al. (2010) salientam o grande número de variáveis intervenientes nas práticas educativas e as dificuldades em tentar controlá-las, destacando a influência de fatores extrafamiliares nas condições intrafamiliares como, por exemplo, a pobreza. Para os diferentes autores, o acúmulo de acontecimentos negativos no cotidiano pode gerar estresse parental.

Ao se falar de estressores não se pode deixar de considerar os conflitos vividos por pais que tem filhos com alguma deficiência. A definição de um diagnóstico de deficiência intelectual (DI) é mais demorada do que qualquer outra deficiência. Ao nascer uma criança cega, surda ou com alguma alteração motora, esta tem o diagnóstico mais rápido do que nos casos de déficit cognitivo. Se não há características físicas marcantes que levem os médicos a identificar alguma anomalia, somente com o atraso no desenvolvimento, muitas vezes só se irá perceber a deficiência quando a criança estiver em idade escolar. Muitas crianças passam a vida sem um diagnóstico definido, pela dificuldade de se estabelecer condições de avaliação adequada, gerando impacto sobre a família (Cherubini, Bosa e Bandeira, 2008).

A definição de DI adotada no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) segue o modelo proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, 2002 -

Atualizada e denominada AAIDD - Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, 2010), segundo a qual pessoas com DI possuem:

funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (p.27).

A síndrome de Down (SD) é a síndrome genética de maior incidência e tem como principal consequência a deficiência intelectual (DI) (Schwartzman, 1999). Compreende aproximadamente 18% do total de deficientes intelectuais em instituições especializadas. Essa síndrome é caracterizada por um acidente genético, o qual a literatura médica descreve como um erro na distribuição dos cromossomos das células. Geralmente, a identificação do indivíduo com essa síndrome é feita na ocasião do nascimento ou logo após, pela presença de várias características físicas que podem ser verificadas pelo médico (Roizen e Patterson, 2003).

Para compreender a idiosincrasia de famílias que têm filhos com DI e/ou SD é preciso considerar os fatores biopsicosociais e culturais como influentes no funcionamento e na capacidade de enfrentamento das situações adversas que surjam e adaptação a estas. Uma família atinge seu objetivo maior quando atravessa com facilidade as diferentes etapas do ciclo vital. São poucos os estudos que descrevem o funcionamento familiar em crianças com deficiência, além de que há resultados contraditórios de uma pesquisa para outra.

Minuchin (1995) diferencia o sistema familiar quando há uma doença crônica ou uma deficiência. Para o autor, a presença de um doente crônico tem como fruto a cronicidade disfuncional do sistema familiar. No caso de um membro com deficiência, o sistema pode ou não tornar-se disfuncional, pois vai depender da forma como os membros do sistema aceitam as limitações do membro deficiente, e também como o sistema estendido já lidava anteriormente com membros com limitações.

Objetivo geral

Comparar as práticas educativas utilizadas por pais de filhos com desenvolvimento atípico³⁶⁷ (com deficiência intelectual podendo ter ou não a síndrome de Down) e relacioná-las às crenças sobre práticas, ao estresse parental e ao funcionamento familiar.

Objetivos específicos

- Descrever a amostra a partir dos dados sócio demográficos dos participantes e de seus filhos.
- Caracterizar as práticas educativas que vêm sendo utilizadas por pais de filhos com deficiência intelectual, síndrome de Down.
- Verificar se há diferenças nas práticas educativas utilizadas por pais que têm filhos com deficiência intelectual, síndrome de Down.
- Identificar a correlação do índice de estresse parental, das crenças parentais sobre as práticas, do funcionamento familiar e de variáveis sócio demográficas sobre as práticas educativas parentais de pais de crianças com deficiência intelectual, síndrome de Down.

MÉTODO

A pesquisa teve caráter exploratório, descritivo e explicativo, de configuração transversal. Ao verificar a influência recíproca dos fenômenos, a pesquisa forneceu não somente conhecimentos quantitativos sobre o construto, mas também qualitativos. (Sampiere, Collado e Lucio, 1994).

Consideraram-se todos os procedimentos éticos e os participantes foram voluntários. Os participantes foram informados, antes do início da coleta de dados, no momento da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

³⁶⁷ Considerou-se nesta pesquisa o termo “**desenvolvimento atípico**” para crianças cujo desenvolvimento se afasta da média geral da população, do característico, mostrando-se anômalo, apresentando atraso no que se espera para sua idade cronológica, incluindo relacionamento, comportamento e aprendizagem escolar, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (2005), a Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2010) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-IV (1995) Para esta pesquisa, quando é utilizado esse termo, referimo-nos a dois grupos: crianças com deficiência intelectual e crianças com síndrome de Down.

Participantes

Participaram da pesquisa 75 pais:

• Grupo 1-

41 pais de filhos com deficiência intelectual³⁶⁸ -

Paraseleção destes participantes foi utilizado como base a CID-10³⁶⁹ (Classificação Internacional de Doenças) sendo aceito sujeitos com laudo diagnóstico que contemple: CID-10: F70.1- Retardo mental leve - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; CID-10: F71.1- Retardo mental moderado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.

• Grupo 2 -

34pais de filhos com diagnóstico de síndrome de Down³⁷⁰ -

Paraseleção destes pais foi utilizado como base a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) sendo aceito sujeitos com laudo diagnóstico que contemple: CID-10: Q90 – Síndrome de Down e CID-10: F70.1 ou F 71.1

Os pais eram maiores de 18 anos, o que foi estabelecido em virtude da idade mínima a partir da qual o indivíduo é considerado legalmente responsável por suas ações, devido à necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A faixa etária dos filhos foi de 3 a 10 anos de idade.

³⁶⁸ Com deficiência intelectual **sem** características físicas síndrômicas aparentes.

³⁶⁹ A CID-10 foi conceituada para padronizar e catalogar as doenças e problemas relacionados à saúde, tendo como referência a Nomenclatura Internacional de Doenças, estabelecida pela Organização Mundial de Saúde.

³⁷⁰ Com deficiência intelectual **com** características físicas síndrômicas aparentes (fenótipo).

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos selecionados para a esta pesquisa ainda não são validados para a população brasileira então, para cada um foi realizado Back-Translation e adaptação semântica, também se buscou os índices de Cronbach dos instrumentos. Os instrumentos foram:

Questionário sociodemográfico –Instrumento construído pela autora, reuniu elementos como distribuição etária dos pais participantes, nível de escolaridade, situação conjugal, sexo e faixa etária da criança, dentre outros.

Inventário FACES IV- Para a avaliação do funcionamento familiar, o instrumento selecionado foi o FACES IV (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales) de Olson, Gorall e Tiesel (2007). Composto por três conceitos-chave para a compreensão do funcionamento familiar: coesão - vínculo emocional que os familiares têm entre si; flexibilidade - qualidade de liderança e organização; relacionamento, regras e negociações; comunicação - dimensão que facilita a alteração dos níveis de coesão e de flexibilidade.

Índice de Estresse Parental - Para avaliar o índice de estresse dos pais, utilizou-se o instrumento Índice de Estresse Parental – PSI (Abidin, 1995), na versão reduzida validada por Santos (1997) para a população de Portugal. O PSI destina-se a medir o estresse percebido pelos pais, divididos em três subescalas: subescala Função Paterna - Relacionamento pai/filho - Características do filho .

Inventário de Crenças Parentais CSPP - Foi utilizada uma adaptação do instrumento desenvolvido por Suizzo (2002), denominado *Croyances es idées sur les nourissons et petits enfants* (CINPE), para verificar as crenças sobre as práticas parentais. Logo após a realização da coleta de dados esse instrumento teve a publicação de sua validação por Martins et al. (2010), numa versão com menos itens. O questionário verifica as crenças sobre práticas de cuidado infantil e permite identificar

quatro dimensões: dimensão estimulação cognitiva e motora; dimensão social; dimensão emocional; dimensão disciplinar.

Inventário de Práticas Parentais – CRPR - Child Rearing Practices Report (Relatório de Práticas de Educação Infantil), desenvolvido por Block (1965, como citado em Dekovic, Janssens e Gerris, 1991). Possui as seguintes categorias de análise como representativas de: Perfil Autoritário, Perfil Autoritativo: O modelo utilizado nesta pesquisa é o mesmo desenvolvido na adaptação holandesa feita por Dekovic, Janssens e Gerris (1991).

Procedimento de análise dos dados

Os dados foram tratados por meio de análises descritivas (frequência, médias, desvio padrão), bem como por meio de análises inferenciais (testes paramétricos), codificadas com o auxílio do programa estatístico SPSS-15.0 for Windows (*Statistical Package For The Social Sciences*). Após a correlação de Pearson demonstrar quais as variáveis que estavam relacionadas com as práticas parentais, estas foram selecionadas para a análise de regressão *Regressão Stepwise*. (Dancey e Reidy, 2006).

Para organização dos dados, optou-se por separar os pais em dois grupos segundo a faixa etária dos filhos: de 03 a 06 e de 07 a 10 anos de idade. Essa divisão foi proposta considerando que os filhos de 03 a 06 anos estão em uma faixa de desenvolvimento que requer mais atenção dos pais nos cuidados básicos e possuem menos autonomia. Os filhos com idade entre 07 a 10 anos estão em uma fase de desenvolvimento que envolve alfabetização e produção acadêmica, na qual se espera que estes tenham maior autonomia. Em outras palavras, procurou-se abranger as faixas de desenvolvimento em que a função materno/paterna tem exigências diferentes.

RESULTADOS

Pôde-se identificar nos dados sociodemográficos sobre os pais de filhos com deficiência intelectual que: a média de idade dos pais (homens) que foi de 37,27 (DP = 7,45) e a idade média das mães 35,71 (DP = 7,96); escolaridade mães 22,0% não terminaram o ensino fundamental, 43,9% concluíram o ensino médio, e 14,6% aprestam ensino superior completo. Já entre os pais (homens) também 22,0% não concluiu o ensino fundamental, 39,0% concluíram o ensino médio, e apenas 9,8% relataram ter ensino superior completo, dentre muitos outros.

Com relação aos dados socio demográficos sobre os pais de filhos com síndrome de Down foi constatado que: a média de idade dos pais (homens) que foi de 43,65 (DP= 7,63) e a idade média das mães 40,94 (DP=6,99). A escolaridade foi também analisada como variável nominal (ensino fundamental incompleto e completo, ensino médio completo, superior completo). Constatou-se que dentre as mães 20,6% não terminaram o ensino fundamental, 32,4% concluíram o ensino médio, e 17,6% aprestam ensino superior completo; dentre outros.

Os resultados do instrumento de crenças sobre práticas parentais permitiu observar proximidade entre o resultado de cada grupo de pais nas diferentes dimensões que se confirmam na Análise de Variância. Este teste indicou que não houve diferença estatisticamente significativa entre as médias desse instrumento entre os dois grupos de pais investigados. Dentre os resultados dos instrumentos utilizados, os de Crenças Parentais foi o que apresentou maior semelhança entre os grupos, não tendo sido encontrada diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

Na média obtida no Instrumento FACES IV foi que os pais de filhos com síndrome de Down na dimensão flexibilidade foi menor ($M=25,76$) que a dos pais de filhos com deficiência intelectual (26,66). A dimensão flexibilidade está relacionada aos índices: funcionamento rígido (firme) e ao funcionamento caótico (confuso desordenado). Os dois grupos de pais apresentaram índices semelhantes de rigidez ($M=19,88$ DI e $M= 19,50$ SD). Já no índice caótico os pais de filhos com deficiência intelectual apresentaram uma média menor ($M=14,17$), o que significa mais equilíbrio com relação à possibilidade de flexibilizar, isso pode significar maior segurança ao

tomar decisões. Já os pais de filhos com a síndrome de Down, da amostra desta pesquisa, revelam dificuldades de flexibilização, com índices próximos entre as dimensões de funcionamento rígido ($M=19,50$) e caótico ($M=17,24$), o que pode indicar confusão diante da necessidade de tomar decisões.

Na dimensão funcionamento frouxo o grupo de pais de filhos com Deficiência Intelectual obtiveram média superior ($M = 16,73$) a dos pais de filhos com síndrome de Down ($M=15,56$). Os tipos de funcionamento frouxo e o emaranhado estão relacionados à dimensão de coesão. A concepção coesão está corresponde à força, união, intimidade e as dimensões que compõe funcionamento frouxo (fraco, com pouca força, sem consistência) e o funcionamento emaranhado (misturado, confuso, desordenado) devem estar equilibradas para que haja boa coesão. Dessa forma, os resultados indicam que os pais de filhos com Deficiência Intelectual apresentam maior funcionamento frouxo ($M = 16,73$) que os pais de filhos com síndrome de Down.

Com relação ao nível de estresse parental os resultados indicam que há diferença significativa entre os grupos nas dimensões interação disfuncional ($f(108)=9,08$; $p<0,001$), característica dos filhos ($f(108)=4,90$; $p<0,01$) e estresse geral ($f(108)=4,17$; $p<0,05$).

Na comparação par a par, a dimensão interação pai/filho foi estaticamente diferente ($p<0,05$) entre os grupos de pais de filhos com deficiência intelectual ($M=91,21$) e a síndrome de Down ($M=88,13$). Sendo que os pais de filhos com deficiência intelectual ($M=82,66$) são os que mais se estressam na interação com o filho. Pode-se observar proximidade maior, com relação à dimensão interação pai/filho entre os pais com filhos de tem desenvolvimento atípico (síndrome de Down $M=82,66$ e deficiência intelectual $M=72,23$). Os pais de filhos com a síndrome de Down apresentaram índice mais alto na dimensão função paterna ($M=77,75$) revelando que possível dificuldades na atuação como pais. Os pais de filhos deficiência intelectual evidenciaram índices mais altos no estresse total ($M=72,34$) e em duas dimensões: na interação pai/filho ($M=91,25$) e na dimensão característica do filho ($M=82,66$).

Foi possível também perceber, que as características permeiam o perfil de práticas educativas parentais a comparação da média entre os grupos com a ANOVA, as dimensões autoridade ($f(119)=3,61$; $p<0,05$), autonomia ($f(119)=5,37$; $p<0,01$) e

expressão de afeto ($f(119) = 6,10$; $p < 0,005$) apresentaram diferença estatisticamente significativa. O percentual total precisa ser interpretado a partir da combinação das categorias, e não somente entendido de forma isolada. Assim, o conjunto de informações sugere que os pais de filhos com síndrome de Down mostram práticas educativas com característica mais autoritativa, mostrando maior controle do comportamento da criança (supervisão), promovem com maior ênfase a reflexão dos filhos sobre seus atos, no entanto com menos investimento da autonomia. Os pais de filhos com deficiência intelectual apresentaram práticas educativas mais distintas, com característica mais autoritária, que consiste em pouca supervisão das ações do filho, imposição de limites sem reflexão, e pouca expressão de afeto.

Após aplicar o método de seleção automática de variáveis *Stepwise* (Montgomery, Peck e Vining, 2001), as variáveis que permaneceram (significativas para prever práticas educativas) no modelo foram crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar. O modelo com as três variáveis explicou 22,16% da variância total da variável dependente. Notamos que a variável com maior importância para explicar as práticas educativas é crenças parentais (10,17%), seguida pelo estresse parental (6,17%) e funcionamento familiar (5,81%).

O grupo de pais com filhos com Deficiência Intelectual demonstrou que a dimensão afetividade (CSPP) correlaciona-se negativamente com o perfil Autoritário e positivamente com o perfil Autoritativo. Assim, quanto mais afetividade os pais apontaram, menos eles orientam-se para o autoritarismo e mais para o perfil Autoritativo. Os pais de filhos com Síndrome de Down não apresentaram nenhuma correlação estatisticamente significativa com o perfil Autoritário. Com o perfil Autoritativo as dimensões Características do filho (PSI) e Estresse Total (PSI) apresentaram correlação negativa, indicando que quanto menos essas dimensões são apontadas, mais o perfil desses pais é Autoritativo.

Ainda com relação ao perfil Autoritário, o grupo de pais com filhos com Deficiência Intelectual apresentou a variável Afetividade como explicativa deste modelo, com variância explicada de 11%. O grupo de pais com filhos com Síndrome de Down não apresentou nenhuma correlação com esse perfil de prática parental e, por

consequente, não apresentou um modelo estatisticamente significativo. No grupo de pais com filhos com Deficiência Intelectual a variável Afetividade foi mais uma vez explicativa nesse grupo, porém agora de forma positiva com o perfil Autoritativo. Esse modelo explicou 15% da variância. Por fim, no grupo de pais com filhos com Síndrome de Down a variável Estresse Total (instrumento de Estresse Parental) foi responsável por 19% da variância explicada. Isso indica que o estresse apreço como preditor do perfil Autoritativo.

DISCUSSÃO

A interpretação dos resultados desta pesquisa evidencia que os pais de filhos com SD utilizam estratégias de maior controle autoritário, maior supervisão da criança e controle da ansiedade do filho, caracterizando um perfil parental mais autoritário. Os pais de filhos com DI, apresentando uma combinação de estratégias pouco concisa. Nesse caso, os dados indicam que os pais usam estratégias como baixa supervisão da criança, controle autoritário e maior indução à ansiedade, sugerindo que esses pais dão pouca atenção às atitudes dos filhos e, conseqüentemente, em algum momento, poderão apresentar tendências à punição dos comportamentos inadequados das crianças. Esses dados vão ao encontro do exposto por Decovic (1989) ao descrever que pais com perfil autoritário resultam na identificação de crianças negligenciadas, rejeitadas ou superprotegidas, a partir da combinação das estratégias utilizadas pelos pais e também confirmam outros autores que estudaram práticas educativas de pais com filhos com doenças crônicas ou com filhos com DI, os quais destacam interações negativas entre pais e filhos, com dificuldades de comunicação e a utilização de práticas menos coercitivas (Noll et al., 1998; Picinini et al., 2003; Dessen e Silva, 2006).

O perfil de práticas educativas parentais do grupo de pais com filhos com DI e do grupo de pais com filhos com SD apresentam mais diferenças que semelhanças. O grupo de pais com DI se diferencia dos pais de filhos com SD principalmente pela assimetria nas dimensões autoridade, autonomia e expressão de afeto. Os pais de filhos com DI apresentaram práticas educativas com característica mais autoritária, com

tendência a pouca supervisão das ações do filho, imposição de limites sem reflexão, e pouca expressão de afeto. Apesar de os grupos de pais apresentarem diferenças nas práticas parentais entre si, há proximidade na seleção de estratégias educativas na supervisão da criança, atendendo suas necessidades.

Um aspecto de destaque está na identificação de que pais de filhos com SD são os que mais encorajam a autonomia dos filhos dentre todos os demais. Isso pode ser considerado paradoxal, uma vez que esses mesmos pais apresentaram maior controle autoritário dentre os sujeitos estudados. Esse paradoxo pode ser explicado pensando-se nas diferenças entre as atitudes de pais com filhos com deficiências em geral, dos pais com filhos com SD. Prado (2005) considera que os pais com filhos com deficiência podem fazer com que seu filho se sinta pertencendo ao sistema familiar, mas não permitem que a criança se diferencie, ganhe autonomia. Esse fato é observado em atitudes como a superproteção e a imposição excessiva de limites à criança. Em alguns casos, a criança torna-se menos independente e mais lenta no desenvolvimento de aptidões que lhe proporcionariam certa autonomia. Por outro lado, para o autor, pode haver negligência e pouca sensibilidade dos pais às necessidades do filho.

Os pais SD vivem situação diferenciada, ou seja, têm precocemente uma previsão do prognóstico de desenvolvimento da criança, favorecendo o investimento forte tanto na autonomia, quanto no comportamento adequado para que esta possa ter um convívio social melhor. Hoje, a síndrome de Down é a síndrome genética mais estudada, o que resulta em conhecimentos que orientam e dão mais segurança nas decisões dos pais, principalmente com relação ao desenvolvimento da criança.

Autores como Kohn (1977), Ceballos e Rodrigo (1998) e Rodrigo, Janssens e Ceballos (1999) destacam que valores, conceitos e crenças dos pais definem a seleção das estratégias educativas. A maioria dos pais de filhos com SD frequenta associações de pais ou centros especializados, locais em que se identificam entre si pela semelhança do desenvolvimento dos filhos. É possível que recebam maior orientação e incentivo a práticas educativas que promovam autonomia e adequação de comportamento social a fim de que seus filhos possam conquistar um espaço na sociedade, como um emprego, por exemplo. Outro fator que pode justificar a determinação nas metas parentais pode estar relacionado à aparência física da criança (fenótipo), pois quando os pais olham

para seu filho, vêem a deficiência em seu rosto, lembrando de sua condição, o que pode impulsionar sua determinação no que concerne à educação. Isso pode ser inferido com base na comparação dos diferentes grupos de pais realizada nesta pesquisa.

Kobarg e Vieira (2008) asseguram que o contexto tem influência sobre as crenças parentais e isso afeta a relação entre pais e filhos, com reflexos em relação a proximidade e afeto entre eles. Essa afirmação ajuda na compreensão da escolha de práticas de pais com filhos com DI. Mesmo que façam parte de instituições como as APAEs (Associações de Pais e Amigos de Excepcionais), estes pais podem não ter uma rede de apoio consistente, pois há uma variedade muito grande no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças com DI, o que pode contribuir para que esses pais não se identifiquem entre si, sintam-se inseguros e sem orientações com relação às suas metas de educação. Além disso, a certeza do diagnóstico ocorre mais tarde, depois que a criança passa a apresentar atraso no seu desenvolvimento. É possível que os pais de filhos com DI não percebam fisicamente a deficiência do filho e esperem deste uma resposta mais rápida às suas solicitações e, se isso não acontece, frustram-se. Pode-se associar os resultados aqui encontrados ao que asseguram os autores Noll et al. (1998) e Piccinini et al. (2003), os quais defendem que a condição da criança pode influenciar nas práticas educativas empregadas, o que pode ser observado tanto para os pais de filhos com SD quanto os de filhos com DI.

A hipótese de que pais com filhos com desenvolvimento atípico (com deficiência intelectual e síndrome de Down) têm práticas educativas diferentes foi confirmada pelos resultados aqui obtidos. Isso pode ser interpretado de forma consonante com o que descrevem Dessen e Silva (2006), que, ao compararem as práticas entre diferentes grupos de pais, constatam que há uma relação mais favorável entre pais e filhos com a SD, caracterizada por sincronia e menos conflitos do que nas relações entre pais e filhos com DI ou doenças crônicas.

Foram investigadas correlações das práticas parentais com algumas variáveis sociodemográficas, como sexo, idade da criança, tipo de escola (comum ou especial), ocupação e escolaridade do pai e da mãe, tipo de moradia e faixa salarial, e não se encontrou nenhuma correlação significativa entre essas variáveis e a escolha das práticas educativas parentais, como sugere a literatura pesquisada (Shapiro et al., 1998; Bem e

Wagner, 2006; Pereira-Silva e Dessen, 2006). A hipótese de que as idades dos filhos pudessem influenciar na escolha das práticas educativas não foi confirmada.

Os resultados mostraram que as três variáveis apresentaram alguma influência sobre as práticas parentais, no entanto, a variável crença sobre práticas apresentou uma correlação mais significativa com as práticas parentais. Considerando as três variáveis em conjunto, no modelo de regressão, constatou-se que estas explicaram 22,16% da variância, o que a princípio pode ser considerado pouco significativo. Porém, uma análise da contribuição de cada variável para essa variância revelou que, separadamente, cada uma tem sua importância. Foi levantada a hipótese de que o nível de estresse, o funcionamento familiar e as crenças parentais sobre práticas educativas influenciam na escolha das práticas parentais, hipótese que foi parcialmente confirmada.

A variável com maior importância para explicar as práticas parentais é crenças parentais, seguida pelo estresse parental e funcionamento familiar. Este resultado corrobora outras pesquisas, como as de Bem e Wagner (2006), Kobarg e Vieira (2008), Seidl-de-Moura et al. (2009) e Vieira et al. (2010), as quais concluem que há dificuldade em controlar e conhecer as variáveis intervenientes nas práticas educativas, incluindo a influência de fatores extrafamiliares e intrafamiliares. Para alguns autores, como Bailey (2003), Johnston et al. (2003), Pereira-Silva e Dessen (2006) e Cherubini, Bosa e Bandeira (2008), o nível de estresse desses pais de filhos com necessidades especiais é muito mais alto do que os demais, consolidando o que foi identificado nesta pesquisa. Cherubini, Bosa e Bandeira (2008) afirmam que o sofrimento representado pelo estresse dos pais de filhos com DI envolve aspectos físicos e emocionais e se inicia ao perceberem que o desenvolvimento de seu filho é incomum, estendendo-se até depois de receberem um diagnóstico definitivo. Gomide et al. (2005) salientam que pais estressados se utilizam com maior frequência de práticas educativas negativas, como punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico, corroborando os resultados do instrumento CRPR apreendidos anteriormente.

CONCLUSÃO

Apesar de a literatura ser vasta no que se refere ao estudo das práticas educativas parentais, evidenciou-se que esta ainda é muito restrita quando o foco são pais de filhos com desenvolvimento atípico. É possível supor que a diferença entre os grupos de pais de filhos com desenvolvimento atípico (SD e DI) esteja relacionada ao fato de que pais de filhos com a síndrome de Down recebem o diagnóstico logo após o nascimento da criança. Isso faz com que tenham que lidar com a certeza do diagnóstico e elaborar o luto pelo filho do desejo que não veio de uma forma mais imediata. Além disso, há uma rede de apoio que se organiza rapidamente entre os pais que já têm filho com a síndrome de Down, com a intenção de acolhimento e ajuda no momento crítico da notícia do diagnóstico. Vale destacar que os avanços no conhecimento sobre a síndrome de Down contribuíram para a formação de novas crenças sobre o desenvolvimento das pessoas acometidas pela síndrome, além da organização de instituições destinadas ao atendimento dessa população, o que oferece maior número de recursos e uma rede de apoio socioinstitucional, oferecendo maior segurança aos pais.

Já os pais de filhos com deficiência intelectual dificilmente recebem um diagnóstico logo após o nascimento, peregrinando de um médico para outro a fim de definir o que há de errado com o desenvolvimento do filho, não tendo idéia de um prognóstico de desenvolvimento, o que desencadeia um aumento do seu estresse. Isso pode prejudicar a identificação desses pais com os demais, gerando insegurança, o que de alguma forma pode afetar as suas metas de educação.

Muitas vezes, nenhuma característica visível de deficiência gera incredulidade aos pais. No caso da síndrome de Down, este pode ser um fator que colabora para a compreensão e aceitação do diagnóstico, porém, em contrapartida, no caso de crianças com deficiência intelectual, a aparência pode contribuir para que os pais duvidem do diagnóstico médico. Essas percepções sugerem que novos estudos sejam realizados a fim de melhor explorar essa condição.

Os pais de filhos com a síndrome de Down evidenciaram sua preocupação tanto com o controle do comportamento quanto com a autonomia. Essa combinação das estratégias de práticas mostra uma tendência a minimizar a superproteção do filho. Como o controle do comportamento não aparece isolado, pode-se concluir que os pais investem em duas frentes nas suas práticas parentais: o perfil autoritário aparece para

que o comportamento do filho seja adequado socialmente, para que seja mais aceito, ao mesmo tempo de mostraram que investimento na autonomia da criança.

Os pais de filhos com deficiência intelectual diferenciaram-se muito dos demais pais, em virtude de circunstâncias adversas, demonstraram nesta pesquisa práticas educativas menos consistentes, alternando entre o perfil autoritário com seleção de estratégias que variam de superproteção, negligência ou rejeição.

REFERÊNCIAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010. Disponível em: <<http://www.aaidd.org>>. Acesso em: dezembro de 2010.

Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial.

Bem, L. A., Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 11, 1, 63-71, jan./abr.

Bronfenbrenner, U. A. (1996). *Ecologia do desenvolvimento humano*. Trad. M.A.V.Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

Buscaglia, L. (1997). *Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record.

Dancey, C.P.; Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia*. Usando o SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed.

Dekovic, M., Janssens, J. M. A.; Gerris, J. R. M. (1991). Factor structure and construct validity of the block child rearing practices report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(2), 182-187.

Dessen, M. A.; Pereira-Silva, N. L. (2001). Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 10, 12-23.

Dessen, M. A., Costa A. Jr., e colaboradores. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.



Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D. P. N.; Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, stress e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10 (2), 169-178.

Gonzaléz, E. (2007). *Necessidades educativas específicas: Intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed.

Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Klaus, M., Kennell, J.; Klaus, P. (2000). *Vínculo: Construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Maturana, H.R. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: Ed.Instituto de Terapia Cognitiva.

Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artmed.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência de crianças. *Educação e Sociedade*, 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago.

Olson, D.H., Gorall, D. M.; Tiesel, J, W. (2007). *FACES IV & the Circumplex Model: Validation study*.

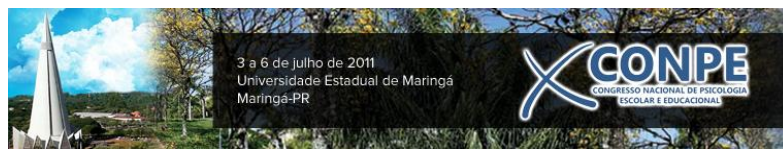
Pereira-Silva N. L.; Dessen, M. A. (2006). Famílias de crianças com síndrome de Down: Sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*, Curitiba, jul/dez, 10(2), p. 183-194.

Schwartzman, J. S. (1999). Histórico. Em J. S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down* (pp. 3-15). São Paulo: Mackenzie.

Seidl-de-Moura,M. L., Bandeira, T. T. A, Campos, K. N., Cruz, E. M., Amaral G. S.,. Marca, R. G. C. (2009). Parenting cultural models of a group of mothers from Rio de Janeiro. *The Spanish Journal of Psychology*,12(2), 506-517.

Suizzo, M. A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 297-307.

Szymanski, H (2004) Práticas Educativas Familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Rev. Estudos De Psicologia*, 21(2), p. 5-16, PUC-Campinas, Maio/Agosto.



Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Piccinini, C. A., Martins, G.D.F, Macarini, S. M., Moncorvo, M. C. R, Pontes, F.A.R, Magalhães, C.M.C.; Salomão, N.M.R., Rimoli. A. O. (2010). Brazilian Mothers' Beliefs About Child-Rearing Practices. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), 195-211.



PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: ALGUNS APONTAMENTOS RELATIVOS AO ESTÁGIO CURRICULAR ESPECÍFICO

Norma Celiane Cosmo-UCDB

norma.cosmo@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A proposta de estágio curricular específico tem revelado uma diversidade de possibilidades de práticas no âmbito da atuação do psicólogo escolar. Isto posto, este trabalho pretende apresentar acerca da organização do estágio específico, cuja ênfase evidencia a promoção da saúde, realizada nos diversos espaços de atuação dos sujeitos, contudo, para esse estudo, será abordado acerca das experiências em estágio desencadeadas no espaço da escola.

Nossa intenção nessa produção é oferecer um panorama geral do percurso realizado pelo acadêmico ao longo do estágio, desde a escolha da instituição educacional a qual elege prioritária para a prática por meio do estágio, a elaboração de seu plano de trabalho prevendo os momentos de qualificação por meio de estudos dirigidos, o cronograma de apresentação sucinta dos passos metodológicos a serem planejados e realizados prevendo assim todo o percurso a ser realizado no espaço escolhido para a prática de estágio na ênfase em questão.

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre possibilidades de práticas psicológicas, as quais tem sido desenvolvidas pelos acadêmicos do último ano do curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, por ocasião do desenvolvimento do estágio específico.

Conforme registrado em Branco (1998) não há possibilidades de se pensar sobre o profissional que se intenciona formar, sem que seja preciso delinear a concepção de sociedade, na qual será inserido o futuro profissional, evidenciada pela instituição formadora, erigir as práticas necessárias a serem desenvolvidas *nos e para* os diversos espaços de atuação profissional na sociedade concebida e, por fim, os propósitos

institucionais previstos para a formação, particularmente para esse artigo, para a formação de psicólogo.

Gomes e Vieira (1999) tomam o estágio supervisionado como oportunidade de as escolas receberem os serviços psicológicos e com isso possibilitar a contribuição dessa área do conhecimento e de atuação profissional para que alcancem os objetivos educacionais propostos, visto que historicamente, este campo de conhecimento tem emprestado sua produção científica para a construção e implementação de propostas educacionais do âmbito dessas instituições.

Para as autoras, atuar no campo da educação escolar configura uma atuação “num mar de despreparo, intransigência, estereotípias e massificação”. Segundo estudos, a escola ainda solicita do psicólogo escolar um modelo de atuação profissional que privilegie a avaliação individual do educando realizada prioritariamente por meio de instrumentos (testes de inteligência e de prontidão) que sejam capazes de confirmar o que, para a escola, o professor já sabe, ou seja, a perspectiva de fracasso na aquisição do conhecimento promovido pela instituição escolar.

Yamamoto (1990) realizou um estudo sobre a Psicologia Escolar em Natal e revelou que poucos psicólogos vão para esta área de atuação. Em seu estudo, apenas (8,1%) deles acha-se atuando nesse campo de atuação profissional. Ainda conforme esse estudo, quando da atuação do profissional nesse espaço, o foco principal de trabalho do psicólogo dirige-se para o segmento dos aluno, o que acaba configurando um modelo clínico de atuação, como se o aluno devesse ser enquadrado, adaptado à escola de modo que deixasse de criar.

Similar aos estudos de Yamamoto, em Martinez (2010) a atuação do psicólogo no campo escolar tem sido associada para os educadores, à possibilidade de realização do diagnóstico e “ao atendimento de crianças com dificuldades emocionais ou de comportamento, bem como à orientação aos pais e aos professores sobre como trabalhar com alunos com esse tipo de problema”(p.40.)

Para ela, isto ainda acontece em função do “impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos no Brasil na representação social dominante sobre a atividade desse profissional” (MARTINEZ, 2010, p.40).



Contudo, de acordo com essa pesquisadora, o psicólogo escolar deve ter por objetivo apoiar a escola no processo educativo, as relações envolvidas nesse processo, podendo compreender e fazer uma transmissão cultural, priorizando o contato com o mundo e não só a realidade escolar, visando o desenvolvimento da subjetividade do ser humano.

Para ela, a Psicologia Escolar, em sua formação não compõem somente uma área da psicologia, na qual o psicólogo tem como foco somente a visão de conceitos e teorias escolares, e sim, requer a utilização dos diversos saberes ligados a Psicologia, sendo portanto, no âmbito escolar como nos outros campos científicos.

A partir da preocupação de elementos estruturantes como os destacados acima a proposição teórico-metodológica do estágio específico da UCDB, apresenta-se sustentada a partir de quatro dimensões, quais sejam, dimensões relativas à qualificação acadêmica, a instrumentalização para a realização da pesquisa de demanda institucional, a elaboração e execução do projeto de intervenção e por fim a dimensão da avaliação crítica, realizada junto aos gestores escolares, dos resultados das práticas desencadeadas no espaço educacional.

Os resultados obtidos têm indicado variadas e diversas possibilidades de práticas psicológicas, algumas delas, envolvendo em uma mesma proposição, os segmentos da educação infantil e da Educação de Jovens e adultos, dos docentes e discentes, do grupo familiar, dentre outras possibilidades.

SOBRE AS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Conforme Jobim & Souza (1996) e Gomes (1994), a produção científica da área escolar tem destacado a importância da prática profissional do psicólogo no espaço escolar, contudo, para esses pesquisadores, é preciso refletir acerca dos elementos relacionados à especificidade do fazer psicológico nesse contexto e com isso, evidencia-se a urgência em demarcar as possibilidades e os limites das atuações profissionais do psicólogo no âmbito dessas instituições.

Para esses pesquisadores, definir esses elementos faz-se importante, quando se constata a existência de uma superposição de papéis e funções dos profissionais que atuam no contexto educacional. Conforme registros apontados em Jobim e Souza (1996), há uma confusão na compreensão dos papéis entre o psicólogo, o pedagogo e o psicólogo escolar e a atuação do psicólogo especificamente no espaço da escola.

Em (Araújo, 1985; Carvalho, 1984; Mello, 1975), estudos demonstram que o psicólogo escolar desconhece as possibilidades de qualificação em seu campo de atuação profissional.

Já para Almeida (2001) a qualidade da formação de psicólogos e as funções do psicólogo escolar vêm sendo regularmente pesquisadas com vistas a apreender as concepções desse profissional sobre o processo de ensino-aprendizagem realizado pela instituição escolar e quais suas bases teórico metodológicas as quais utilizam com vistas a compreensão da complexidades dos problemas encontrados no campo da escola.

Ainda conforme Almeida:

“surpreendente a constatação de que muitos profissionais atuantes na área não têm um embasamento teórico coerente e consistente a lhes inspirar a prática psicológica que, dessa forma, carece de sustentação racional e de argumentação conceitual metodológica claramente definida”.(ALMEIDA, 2011, p.45)

Tais elementos evidenciados pelos estudiosos que se dedicam a esse escopo de pesquisa, apresentam-se fundamentais *na* e *para* a formação do psicólogo, e, a partir desta para os que intentam desenvolver suas práticas profissionais no contexto educacional proposto pela escola.

Para Araújo (1991), a qualidade da formação recebida na graduação apresenta-se primordial para que posterior ação do profissional de Psicologia que venha a atender às demandas sociais.

A autora enfatiza a necessidade de as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação deste profissional, priorizar uma formação voltada para acadêmicos que dominem a produção de conhecimentos. Assim, a instituição estaria instrumentalizando seus graduandos para perspectivas de apropriação de competências e habilidades técnicas e pessoais.

Desta feita, conforme destaca Jobim & Souza(1996); Batista(1994);Gomes (1994) e Witter (1994). faz-se imprescindível que se defina o papel e a atuação do psicólogo no contexto da escola visto a dificuldade tanto em demarcar um perfil de atuação profissional como em esse profissional estabelecer a articulação da prática à teoria.

Isto posto, destacam os mesmos pesquisadores acima que essa dificuldade em promover o vínculo entre teoria e prática, tem sido relacionada às deficiências na formação do profissional, que não possui uma solidez de formação. (Jobim & Souza, 1996; Leite, 1991; Novaes, 1991).

Para isto, Witter (1998) propõe a introdução do ensino de pesquisa no contexto da graduação universitária como requisito essencial à formação do psicólogo escolar.

Semelhante ao que diz Jobim e Souza (1996), para Martinez (2010) não há muitas dúvidas a respeito dos papéis do diretor da escola, do coordenador pedagógico ou do orientador educacional contudo, em relação ao psicólogo, as dúvidas de imediato emergem a indagação central se coloca: “Para que serve o psicólogo? O que pode realmente resolver? Qual a especificidade de seu trabalho em relação aos outros profissionais da escola?(p.40).

Considerando essa e outras preocupações apontadas por pesquisadores dessa área de conhecimento e de atuação prática o estágio específico proposto pelo curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco pretende demarcar com certa nitidez alguns papéis que podem ser desempenhados pelo psicólogo escolar com vistas a possibilitar clareza aos estagiários tanto no que se refere às suas possibilidades como de aos seus limites quando do desenvolvimento do estágio nesse campo de atuação.

A organização do estágio específico da instituição tem por objetivo central oferecer ao estudante um domínio básico de conhecimentos psicológicos apreendidos nos anos anteriores ao estágio e a partir desse conhecimento, possibilitar-lhe a capacidade de utilizá-los em espaços diversos e variados que demandam a investigação, a análise, a intervenção, a prevenção, a avaliação, enfim, a atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida.

Faz-se necessário, especificamente na oportunidade da inserção do acadêmico no campo de estágio, que ele seja devidamente esclarecido acerca da realização do

estágio em psicologia, cuja ênfase dirige-se para a promoção da saúde oferecendo-lhe um panorama geral do percurso a ser realizado ao longo do estágio a partir da apresentação sucinta dos passos a serem devidamente planejados e sistematicamente realizados por ele, com vistas ao ponto de chegada dos seus objetivos.

Em Correia (2004), o estágio em psicologia escolar deve alcançar basicamente quatro etapas ou fases, quais sejam: a) fase do embasamento teórico; b) fase ou etapa do diagnóstico; c) a fase de intervenção e por fim a fase da avaliação do estágio.

Nessa direção, o estágio específico de ênfase na promoção da saúde, o estagiário de Psicologia pode desempenhar importante papel no espaço educacional escolar visto que, a formação em psicologia, pressupõe conhecimentos favorecedores da reflexão para tomada de decisões educacionais, deflagradas no interior das escolas.

Tais conhecimentos, produzidos pela área de conhecimento da Psicologia, referem-se ao fenômeno psicológico e aqueles relacionados às diversas teorias psicológicas, especialmente aquelas que explicam o desenvolvimento, a aprendizagem, as dimensões intrínsecas da vida humana subjetiva, como a motora, a cognitiva, a afetivo/emocional e a social.

Estudos realizados por Almeida, constatarem “que as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem que compõe a grade curricular da formação em psicologia, pouca influência têm exercido na prática profissional dos psicólogos inseridos no campo da educação e ou da escola.(ALMEIDA, 2001, p.45).

A partir desta, que deve ser destacada preocupação, Almeida (1999a) sustenta a indicação de que “as práticas psicológicas devam ser re-significadas para que sejam apoiadas em teorias que enfatizam os aspectos objetivos e subjetivos do processo de ensinar- aprender.(p.48).

Ainda conforme a mesma autora, o psicólogo que atuar nesse espaço deve necessariamente observar “as condições do contexto sócio-cultural, a importância das relações inter e intra subjetivas, professor-aluno, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola na formação do cidadão” (p. 48).



Assim, nossa experiência da prática do estagiário de psicologia no campo educacional /escolar, tem se dirigido para um sentido de tornar evidentes aos segmentos da escola, os múltiplos aspectos que determinam o fenômeno educativo dentre os quais a aprendizagem escolarizada.

A ação do estagiário deve ter por finalidade aprimorar o processo ensino-aprendizagem, a fim de que se obtenha o melhor desempenho acadêmico do aluno, de modo que possa contribuir efetivamente para a transformação da sociedade, ou seja, o acadêmico deve atuar *na, para e por* uma escolaprodutora de educandos protagonistas das próprias ações que realizam nos diversos contextos sociais.

O estagiário de psicologia da educação/escola , no campo da prática psicológica, deve partir do princípio que todos os educandos podem aprender. Para tanto, faz necessário à instituição escolar, sinalizar com diretrizes/ações que justifiquem os fins da própria instituição indicando interesse pela participação da psicologia por meio da presença do estagiário no espaço educacional da instituição escolar.

Ao acadêmico, a escola, por meio de seus gestores, deve propiciar oportunidades de aprendizagem tendo em vista a tarefa do estagiário em desempenhar papel, juntamente com a equipe pedagógica da escola, de refletir as demandas da realidade da comunidade escolar e, a partir delas, tendo por mediador a produção científica da psicologia, planejar e executar ações que favoreçam o envolvidos na tarefa educativa refletindo diretamente na transformação da sociedade.

A prática do estagiário curricular obrigatório, destinado para os acadêmicos do último ano e realizado na escola, tem contribuído para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, a fim de que se obtenha o melhor desempenho acadêmico dos educandos, de modo que estes contribuam efetivamente para a transformação da sociedade.

ALGUNS OBJETIVOS PARA A PRÁTICA DO ESTÁGIO ESPECÍFICO COM ÊNFASE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Sendo a escola o espaço definido para a prática psicológica , visto a realização do estágio específico com ênfase na promoção da saúde, elencamos por objetivo central

que o acadêmico estagiário possa contribuir para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, a fim de que o processo seja capaz de promover o melhor desempenho acadêmico dos educandos, de modo que estes contribuam efetivamente para a transformação da sociedade.

Outros objetivos correlatos ao objetivo central, também são erigidos para o plano de ensino da proposta de estágio, a saber: aplicar os conhecimentos teóricos às tarefas práticas, conhecendo a realidade educacional, o valor do trabalho e do bem-estar social; Identificar nos segmentos que compõe o contexto educativo/escola as possibilidades de intervenção a partir de um levantamento institucional; analisar a realidade educacional na qual estiver inserido juntamente com os demais atores educacionais; elaborar e desenvolver uma proposta de intervenção, acompanhando as etapas e procedimentos a serem adotados; por fim, avaliar as estratégias adotadas no desenvolvimento da proposta visando seu redimensionamento, caso seja necessário para a elaboração de novas ações que possibilitem a transformação da realidade educacional e social.

FASES PARA O ESTÁGIO ESPECÍFICO COM ÊNFASE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A organização do estágio específico com ênfase na promoção da saúde tem apontado para uma organização cuja finalidade ofereça ao acadêmico/estagiário um campo de percepção do que será a jornada por ele a ser realizada.

Assim, a universidade oferece uma organização de estágio específico contendo as seguintes fases: a) qualificação teórico-metodológica; b) escolha do local de estágio; c) realização da pesquisa institucional; d) elaboração e realização da proposta de intervenção e por fim, e) preparação para o encerramento do estágio a partir da avaliação do estágio e da produção escrita dos registros a serem oficialmente entregues tanto na universidade como na escola que acolheu o acadêmico/estagiário.

Com finalidade de oferecer um retrato das atribuições postas para cada uma dessas etapas de estágio, a seguir discorreremos sucintamente sobre cada um delas de um modo sucinto para que posteriormente possamos caminhar para a etapa final



desse estudo, qual seja, apontar as possibilidades de práticas psicológicas em espaço escolar, junto aos segmentos presentes na instituição escolar.

Fase de qualificação: em virtude da proximidade do início das atividades práticas já no local de estágio, esta fase deve propiciar ao estudante subsídios diversos, contendo informações e oportunidades de estudo as quais ele seja capaz de reunir as informações recebidas nas disciplinas trabalhadas nos anos anteriores da formação de psicólogo.

Conforme registros em Correia (2004), “(...) nessa fase é que se encontra um dos maiores entraves para uma atuação eficiente” (p.65). Acredita-se que a tarefa de articular o conhecimento obtido ao longo da formação configura-se como um grande desafio, não apenas para o acadêmico estagiário mas também para o grupo docente dos cursos de formação de psicólogo.

Para Correia (2004), “é comum o aluno chegar nessa etapa com a sensação de que nada sabem e de que nenhum conhecimento foi apropriado nos quatro anos que antecederam o momento atual” (p.65). Para a pesquisadora, trata-se de uma fase que precisa acontecer de modo continuado durante toda a prática do estágio.

Fase da escolha do local de estágio: o momento da escolha do local de estágio pode configurar alguma dificuldade para o acadêmico/estagiário, principalmente se ele passou por poucas experiências de estágios. Muito ligada a fase anterior essa etapa requer, por parte do supervisor de estágio, a organização de informações acerca de instituições potenciais para a prática de estágios, de experiências anteriores realizadas por outros estagiários; das políticas públicas envolvendo a educação infantil desenvolvida nas escolas e nos ceinfs, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e inclusiva, dentre outras temáticas correlatas e de relevância para o conhecimento do estagiário.

Fase da realização da pesquisa institucional: após a inserção no local de estágio, o acadêmico deverá como atividade propedêutica, organizar o seu plano de ação contendo como atividade central, a realização da pesquisa institucional.

O referido plano deve deixar evidente em cronograma específico, todas as atividades a serem realizadas para a efetivação do estudo institucional o qual, subsidiará as propostas de intervenções a serem planejadas e executadas para aquele local de estágio.

Considerando os registros postos em Correia (2004), o acadêmico/estagiário deve planejar a coleta de dados “através de observações em sala-de-aula, observações informais, entrevistas e outros instrumentos – são analisados e cruzados de forma a possibilitar a construção de um perfil da escola, sobretudo, da **postura** desta **frente ao processo educativo**”.(p.69).

Fase de elaboração da proposta de intervenção: com base nos estudos de correia (2004) uma proposta de intervenção deve ser construída contendo as seguintes dimensões: a fundamentação teórica, a observação e os resultados obtidos, a proposta metodológica para a intervenção, elaborada a partir de diretrizes estabelecidas balizadas pela análise dos dados observado e, por fim, os referências teóricos e cronograma de realização.

Destaca a pesquisadora desse campo de estudos e de atuação que “o projeto deve significar um alvo a ser atingido e deve fornecer diretrizes para isso, mas não deve significar rigidez ou amarras para a atuação”. (CORREIA, 2004p. 71).

Fase de encerramento e avaliação do estágio: embora a prática da avaliação perpassasse todo o processo e todas as fases da prática de estágio específico, essa fase denominada de encerramento e avaliação do estágio dará destaque para a avaliação do conjunto de todas as atividades realizadas pelo acadêmico/estagiário na instituição educacional. A partir do que é destacado por Correia (2004), nesta fase deve-se avaliar “(...) posturas, atividades que estiverem sendo implementadas no cotidiano da instituição educativa e, posteriormente precisamos estar avaliando a eficiência de cada atividade ou programa que elaboramos com o objetivo de suscitar mudanças”. (p.76).

ALGUMAS AÇÕES PROPOSTAS REALIZADAS PELO ACADÊMICO/ESTAGIÁRIO NO ESPAÇO DA ESCOLA

Conforme aponta o objetivo central desse estudo, o estagiário deverá atuar de modo reflexivo, crítico planejando as ações considerando, sobretudo, as demandas originárias da instituição escolar. Abaixo relacionamos algumas ações que tem sido ser realizadas pelo estagiário no espaço da instituição educacional/escola.

Como procedimento estratégico e continuado, o acadêmico/estagiário tem buscado apreender a prática investigações nos âmbitos da instituição, da comunidade ou no individual, atuando diretamente nas estruturas grupais e individual envolvidas no processo educativo e posteriormente, socializar com a equipe pedagógica da escola os resultados da referida investigação visando a tomada de decisões para desdobramentos em diversas outras ações.

O acadêmico pode ainda auxiliar a equipe da escola na elaboração de documentos de cunho pedagógico os quais apontem para o fornecimento de apoio educacional de docentes, dos alunos e de seus familiares, sempre visando a esses segmentos a refletir o processo ensino-aprendizagem.

O acadêmico estagiário tem ainda proposto e desenvolvido nas instituições educativas, a organização de grupos de estudos, de cursos, de conferências e palestras de temáticas correlatas ao processo educacional, para alunos, funcionários, familiares e gestão.

O estágio específico tem propiciado a indicação e fornecido orientações de serviços educacionais especializados, sempre quando isso se fizer necessário à aprendizagem dos educandos que apresentem necessidades específicas na e para a aquisição e produção do conhecimento.

Por fim, ao acadêmico/estagiário cabe em todas as suas ações sempre partir do princípio a promoção a prevenção da saúde visando o desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

ALGUMAS AÇÕES ESPECÍFICAS JUNTO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCENTES

A prática do estágio específico realizada no contexto da escola tem possibilitado a organização de ações as quais tem proporcionado à instituição, a implantação e implementação de serviços que muitas vezes favorecem o andamento de questões educativas há tempos debatidas por gestores e corpo pedagógico da escola.

Abaixo, elencamos algumas atividades as quais vem sendo realizadas com certa regularidade pelos acadêmicos/estagiários, a saber: orientado a escola acerca



de questões relativas a educação inclusiva;(para isso o psicólogo tem buscado atualização quanto a legislação e políticas educacionais em vigor); colaboração em momentos dedicados com orientações à família e equipe pedagógica referente a questões relativas ao comportamento, ao processo de construção do conhecimento(aprendizagem), ao desenvolvimento e necessidades sociais e emocionais dos alunos, dentre outras correlatas e demandadas pela instituição educacional;

Tem sido realizadas ainda orientações ao professor para que este saiba articular as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem assumidas tanto em seu discurso oral como na prática pedagógica realizada em sala de aula; auxílio ao professor na identificação de problemas de sala de aula e implementação de intervenções baseadas em informações debatidas e discutidas pela escola como um todo.

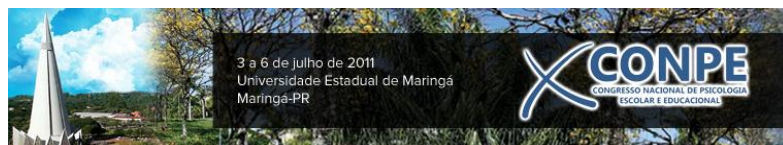
A partir do trabalho supervisionado, o estagiário tem oferecido suporte aos docentes referente a orientações relativas ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos e a temática do comportamento em sala de aula, por meio da organização de espaços de discussões de questões pertinentes ao desenvolvimento social visando com isso, favorecer aos educadores e aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a intenção de discutir o que temos realizado no campo de estágio específico do curso de Psicologia-formação de Psicólogo da Universidade Católica Dom Bosco.

O processo de inserção do acadêmico/estagiário da instituição tem possibilitado aprendizado a todos os envolvidos, ou seja, ao acadêmico/estagiário, aos atores educacionais que acolhem o acadêmico na instituição educativa, ao professor/supervisor do estágio e ainda outros profissionais apoiadores desse processo.

O trabalho de pesquisa institucional com a participação de todos os segmentos da escola realizados pelo acadêmico/estagiário, tem alcançado da instituição educativa os funcionários administrativos, a direção escolar, a coordenação pedagógica, os



docentes, a comunidade , a família e o próprio aluno, revelando por isso, uma diversidade de possibilidades práticas para esse futuro profissional

A atuação dele nesses espaços, por meio do estagiário, tem contribuído e muito, com os processos educacionais dentro da realidade escolar, com a organização de projetos que proporcionem conhecimento, com o empoderamento dos sujeitos e com o desenvolvimento de potenciais para o crescimento pessoal e profissional de cada aluno.

Entende-se que a escola para algumas pessoas pode configurar-se como instituição capaz de significar as bases de boa parte dos processos de aprendizado vividos pelos sujeitos.

São muitas as possibilidades de práticas psicológicas a serem realizada no contexto escolar, porém, é preciso que todo o trabalho seja planejado, com foco nas reais necessidades da escola.

Assim, faz-se fundamental a participação de todos os envolvidos na tarefa educativa em responsabilizar-se pelo processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que a escola deve estabelecer parcerias com os segmentos da escola, ficando o psicólogo como mediador das reflexões realizadas pela família, escola e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **O psicólogo na escola:** re-significando a atuação profissional . In: GUZZO, R.S.L. (org). Psicologia Escolar: LDB e educação hoje PP.77-90. Campinas. Alínea. 1999^a.

ALMEIDA ,Sandra Francesca Conte. O Psicólogo escolar e os impasses da(s) teoria(s) na atuação profissional.In: DEL PRETTE, Zilda A. (org.). **Psicologia escolar e educacional:** saúde e qualidade de vida. Campinas: Alínea, 2001.



ARAÚJO, J. E. S. **Formação e Padrões Éticos do Psicólogo Escolar**: notas para reflexões acerca do binômio informação-estágio supervisionado. Em ABRAPEE/PUCCAMP (Orgs.). *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 137-141). Campinas: Átomo. 1991.

ARAÚJO, J. E. S. (1985). **A Formação do Psicólogo e o Estágio Supervisionado**: um estudo comparativo conduzido nos institutos paraibanos de Educação – IPE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa.

BATISTA, C. G. **A Inserção do Psicólogo Escolar em um Programa Educacional**. *Anais do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Tomo II (pp. 239-241). ABRAPEE. 1994.

BRANCO, Maria Teresa Castelo. **Que profissional queremos formar?**. *Psicol. cienc. prof.*, , vol.18, no.3, p.28-35. ISSN 1414-9893. 1998

CARVALHO, A. M. A. **Atuação Psicológica**: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. V.(2): 6-9. (1984).

CORREIA, Mônica(org.) **Psicologia e Escola**: uma parceria necessária. Campinas. São Paulo. Editora Alínea. 2004.

GOLDBERG, M.A. A. ; **Que escola é esta?** In: ABRAMOVICH, F. *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência: antologia*; São Paulo; Summus; 1985.

GOMES, V. L. T. (1994). **Psicologia Escolar**: teoria, prática e compromisso social. XVII International School Psychology Colloquium. II Congresso Nacional de Psicologia Escolar. O futuro da criança na escola, família e sociedade. *Proceedings/Anais - Tomo II*. ABRAPEE/PUCCAMP, pp. 251-253.



GOMES, Leda; VIEIRA, Jumara Van Velde. **Psicologia na educação** : descrição das intervenções em estágio acadêmico. Trabalho apresentado no Congresso Ibero-Americano de Psicologia. Caracas, Venezuela em Junho de 1999.

JOBIM & SOUZA, S. **O psicólogo na educação**: identidade e (trans)formação. In: M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.). *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica*. ANPEPP: Teresópolis, V.1, n. 5, pp.37-45.1996.

LEITE, S. A. S.. **Atuação do Psicólogo na Educação**: Controvérsias e Perspectivas. Em ABRAPEE/PUCCAMP (Orgs.). *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 129-132). Campinas: Átomo. (1991).

MARISA M. BRITO da J. Neves; Sandra Francesca C. de Almeida; Mônica C. L. Chaperman; Beatriz de P. Batista. **Formação e atuação em psicologia escolar**: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. Revista Psicologia Ciência e profissão. v.22 n.2 Brasília jun. 2002.

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

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Editora Ática.

NOVAES, M. H. **Formação e Padrões Éticos do Psicólogo Escolar**. Em ABRAPEE/PUCCAMP (Orgs.). *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 144-146). Campinas: Átomo. (1975). (1991).

WITTER, G. P. **Formação e Prática em Psicologia Escolar**. XVII International School Psychology Colloquium, II Congresso Nacional de Psicologia Escolar. *Proceedings/Anais. ABRAPEE/PUCCAMP*, 1994 pp. 94-96.



WITTER, G. P., Guzzo, R. S. L. & Oliveira, F. A. F. **Formação do psicólogo escolar no Brasil:** relato da situação nacional. Em ABRAPEE/PUCCAMP (Orgs.). *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 67-71). Campinas: Átomo. (1991)

YAMAMOTO, O . H. ; **A Psicologia Escolar em Natal:** características e perspectivas; *Psicologia Ciência e Profissão*; Nº 2 - 3 - 4/90.



PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CIDADÃS.

Aline Da Rocha Schultz – UFGD - linepsicoufgd@hotmail.com

Guido Augusto Soderá – UFGD - guido_napasso@hotmail.com

Jonas Cleiton Silva Ramos – UFGD - jonas_cleiton2008@hotmail.com

Veronica Aparecida Pereira – UFGD - veronicapereira@ufgd.edu.br

Apoio: CAPES/PIBID

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) tem por objetivo promover a melhoria da formação inicial dos cursos de licenciatura, aproximando-os da realidade escolar e articulando espaços de formação e intervenção no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A partir deste projeto, realizou-se um levantamento de necessidades de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. O resultado deste levantamento apontou para temas importantes a serem atendidos, entre eles, a questão da discriminação e preconceito. A estruturação do trabalho a partir desse tema buscou atender os seguintes objetivos: a) identificar as concepções prévias dos alunos sobre a temática envolvida e o modo que as vivenciam; b) Orientar os participantes com relação às diferenças entre preconceito e discriminação; c) Informar os participantes a respeito das consequências legais e psicológicas entre vítimas e agressores d) propiciar a estruturação de um espaço no contexto escolar que valorize o respeito e a integridade de cada indivíduo e do coletivo. Participaram da fase de levantamento de dados 218 alunos. Para estruturação das oficinas, os alunos serão organizados em grupos, os quais participarão de oito encontros sobre o tema. Durante os encontros propõe-se o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado mútuo e descontração para os alunos, onde os coordenadores da oficina

utilizarão de dinâmicas de grupo para integração, sensibilização e introdução do tema. Os encontros serão direcionados por acadêmicos do curso de Psicologia, com supervisão da coordenadora do projeto e da supervisora de cada escola. Uma vez identificados comportamentos preconceituosos nos grupos, serão desenvolvidas dinâmicas de grupo que possam favorecer maior conscientização sobre o respeito aos direitos humanos e valorização das diferenças. Espera-se que a oficina possa propiciar aos alunos, tanto ministrantes como participantes, uma postura de maior respeito e colaboração com o coletivo que integram, além de formar um espaço de reflexão favorável ao esclarecimento sobre comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Os conteúdos vivenciados poderão nortear comportamentos futuros, mesmo em outros espaços, de modo a propagar os novos conceitos adquiridos por meio de práticas promotoras de equidade.

Palavras-chave: preconceito, discriminação e cidadania.

Introdução

Historicamente, a Psicologia Escolar no Brasil sofreu grande influência dos modelos norte-americano e francês, nos quais destacam-se respectivamente Stanley Hall com a implantação de clínicas e revistas de pesquisas e Alfred Binet, com instrumentos psicométricos de medição da inteligência humana. As possibilidades que os testes mostraram no Brasil, estavam muito mais voltadas para a aplicação técnica na realidade escolar do que com enfoque para pesquisa, como era nos EUA e na França.

Estes fatores adentraram o Brasil construindo um modelo clínico, que ao ser implantado na escola sofre retaliações por não alcançar seus objetivos de favorecer o aprendizado, e sim, promover a discriminação ao tirar a possibilidade de educação daquele aluno que não obtivesse o limiar necessário no seu teste psicométrico. Neste momento a Psicologia Escolar passa por duas décadas de crise, onde foram elaboradas novas medidas de intervenção em suas ações junto à comunidade escolar. De acordo com Barbosa & Marinho-Araujo (2010) a psicologia escolar:

“Após esse período se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves causados por concepções remediativas e circunstanciais aplicadas ao processo educativo, além de repercussões que originaram desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, uma vez que os procedimentos convencionais não mais respondiam com eficácia às demandas do contexto”. (p.395)

Neste contexto a Psicologia Escolar contava com construções importantes para a constituição de sua identidade, como a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Com uma cara nova, a psicologia escolar, ainda em Barbosa & Marinho-Araujo (2010), passou a contemplar “a atuação institucional, a participação do psicólogo escolar na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa--ação, por exemplo”.(p.396)

Considerando as políticas públicas atuais, o psicólogo escolar precisa estar atento às necessidades dos diversos espaços sociais, articulando suas intervenções de modo a atender as necessidades do ambiente escolar e da comunidade que a circunda.

A profissão do psicólogo escolar exige dele uma postura crítica com relação à realidade a qual os indivíduos, que são agentes participativos neste processo escolar, estão inseridos podendo assim com suas ações levar esse grupo a busca e manutenção de seus direitos. “A finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania as crianças, adolescentes e profissionais que nela atuam” (Souza, 2010, p. 144).

A autora apontou ainda que, a formação do psicólogo escolar deve abranger uma formação como sujeito do conhecimento, com capacidade de tomar decisões, propor reflexões produção criativa e personalizada.

Hodiernamente, é possível constatar que a grande maioria das escolas ainda busca uma postura clínica do psicólogo escolar. Portanto, partindo das possíveis contribuições da Psicologia Escolar – em seu compromisso de intervir nos espaços sociais (comunidade em geral, crianças, adolescentes, e profissionais de determinada instituição), busca-se: a) atuar junto a procesos de formação de professores, b) auxiliar

na reestruturação de projetos políticos pedagógicos, c) promover processos de conscientização sobre direitos e deveres dos alunos e comunidade escolar, d) assumir uma postura crítica durante as intervenções, dispondo de reflexões aprofundadas da problemática escolar, e) dispor de iniciativa e responsabilidade, tornando-se um agente participativo nos processos escolares.

As atuações supramencionadas fazem-se necessárias principalmente quando se percebe que a escola, que deveria ter um posicionamento de acolhimento das diferenças e valorização das potencialidades, acaba por gerar situações de preconceito e a discriminação, tanto em relação aos alunos como a outros profissionais. Quando isso ocorre, o ambiente escolar que teria o objetivo de proporcionar educação e aprendizado torna-se um local conflituoso e hostil.

O preconceito é o ato de conceber algo anteriormente, algum conceito ou alguma idéia. Bandeira & Batista (2002) definiram preconceito como a mola precursora da discriminação. Por sua vez, esta tem características de separar, segregar. Envolve necessariamente na manifestação do preconceito um uso de estereótipos, que são esquemas de classificação e diferenciação de comportamentos e grupos. Pode ser positivo (como a política de quotas) ou negativo (quando exclui determinados indivíduos ou grupos de seus direitos sociais). O que resulta do preconceito é sempre a exclusão de um grupo de critérios estabelecidos pela maioria, ou por aqueles que controlam a situação.

Lima & Vala (2004) definiram preconceito na atualidade como “aquele que pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente” (p. 402).

Alguns dados da literatura, como em Camacho (2001), mostram a realidade da violência vivenciada pelos alunos nas escolas. Os dados apontam o quanto a forma com que as pessoas lidam com as diferenças sociais esta entrelaçada a comportamentos preconceituosos e discriminatórios e intolerância. Na adolescência, há ainda mais dificuldade em lidar com as diferenças, tendo em vista a necessidade de auto-afirmação.

Considerando a escola um espaço que deve possibilitar a inclusão e o convívio com as diferenças, faz-se necessário trabalhar as questões que envolvem o preconceito, buscando assim evitar que ocorram comportamentos de violência e de risco.



Diante do exposto, a iniciativa deste trabalho surgiu através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Psicologia da Universidade Federal da grande Dourados (UFGD). O PIBID tem por objetivo promover a melhoria da formação inicial dos cursos de licenciatura, aproximando-os da realidade escolar e articulando espaços de formação e intervenção no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta aproximação da escola, busca-se gerar condições de aprendizagem mútua, colaboração e transformação do contexto escolar.

Ao caracterizar as escolas de atuação dos alunos do PIBID Psicologia, houve um levantamento de interesses e expectativas dos alunos. Esta caracterização indicou grande interesse, por parte dos alunos, em participar de oficinas que tratassem do tema discriminação e preconceito. Além do interesse dos participantes, durante as visitas à escola, realiza-se a observação sistemática de comportamentos que expressam o preconceito, via discriminação negativa, sobre assuntos como pluralidade e minorias vulneráveis.

Por considerar a importância de atuar na prevenção de comportamentos que geram preconceito e discriminação no ambiente escolar, o projeto justifica-se pelo desafio em articular as práticas que viabilizem a equidade e exercício da cidadania.

Objetivos Gerais

- a) identificar as concepções prévias dos alunos sobre preconceito e discriminação, bem como a percepção de ocorrência no ambiente escolar;
- b) Orientar os participantes com relação às diferenças entre preconceito e discriminação;
- c) Informar os participantes a respeito das consequências legais e psicológicas entre vítimas e agressores;
- d) propiciar a estruturação de um espaço no contexto escolar que valorize o respeito e a integridade de cada indivíduo e do coletivo.

Objetivos Específicos

- a.1) Investigar quais são as concepções prévias dos participantes para junto com eles propor um debate que possa propiciar um momento de reflexão elaboração e reelaboração de conceitos a respeito do tema envolvido.
-

a.2) Ainda nesta abordagem, elencar quais grupos são considerados pelos participantes os que mais sofrem discriminação e preconceito, tratando ainda a maneira como os mesmos vivenciam as questões.

b.1) Apresentar os conceitos de discriminação e preconceito.

b.2) Fazer uma comparação entre os conceitos.

c.1) Expor para os participantes as sanções impostas a quem pratica discriminação.

c.2) Apresentar as consequências psicológicas e sociais presentes para quem sofre discriminação.

d.1) Propiciar discussões visando o respeito dos diferentes posicionamentos atentos ao direito à expressão sem deixar de lado a equidade e a formação cidadã.

d.2) Promover um ambiente de descontração e aprendizado para participantes e ministrantes das oficinas.

Métodos

Participantes

O trabalho é dividido em duas etapas:

Etapla 1: Caracterização das necessidades da escola

Participaram 218 alunos, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Etapla 2: Oficinas

Os alunos que participaram da Etapa 1 serão dispostos em grupos, segundo as necessidades apontadas, para participação das oficinas.

A Etapa 1 já foi realizada e a Etapa 2 encontra-se em fase de estruturação. Na fase de estruturação foram planejadas oito oficinas, divididas nos dois eixos: 1) preconceito e discriminação; 2) democracia, cidadania, direitos humanos e liberdade de expressão.

O projeto acontece em duas escolas do interior do Mato Grosso do Sul.

Materiais e instrumentos

Para realização da primeira etapa foi utilizado um instrumento de levantamento de interesses e expectativas dos alunos, organizado pelo grupo de alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O instrumento foi organizado

a partir de indicação de 15 diferentes temas para os quais os alunos apontavam o nível de interesse, havendo também um espaço para indicação de novos temas. Os participantes responderam a questionários que continham os principais temas que poderiam ser trabalhados. Para justificar a relevância de cada tema, foi necessário que os participantes classificassem os mesmos em uma escala que variava de um a cinco, sendo zero nenhum interesse, e cinco, muitíssimo interesse.

O questionário de levantamento de interesses englobou questões como direitos humanos; adolescência e puberdade; afetividade; sexualidade; gravidez na adolescência; auto-estima; redes sociais; relacionamento familiar; violência doméstica; bullying; preconceito e discriminação; escolha da carreira; entrada no mercado de trabalho; drogas e outros temas.

Dentre elas, a temática aqui trabalhada, preconceito e discriminação foi apontada como de muitíssimo interesse obtendo 48,6% do interesse dos alunos em um limiar de importância.

Durante a Etapa 2 serão utilizados instrumentos que possam subsidiar dinâmicas de grupo e exposições dialogadas, tais como cartazes, revistas, músicas, filmes, jogos, dinâmicas e outros materiais que se fizerem necessários.

Além dos materiais mencionados, há previsão de utilização:

- Folder confeccionado pelos alunos do PIBID de Psicologia constando quais os objetivos do programa na escola.
- Radio e cd para proporcionar um ambiente acolhedor.
- Fichas para o levantamento prévio dos conhecimentos dos participantes a respeito da temática.
- Giz e quadro para exposição dos principais conceitos, assim como Data-show, onde este será utilizado para expor os conceitos de forma mais aprofundada.
- Materiais para confecção de cartazes pelos participantes.
- Televisão e DVD.

Serão desenvolvidas atividades teatrais, com participação dos pesquisadores e alunos.

Procedimentos

A Etapa 1 realizou-se no segundo semestre do ano de 2010 com a aplicação do questionário para levantamento de interesses e expectativas. Os participantes responderam individualmente, sem necessidade de identificação.

A elaboração dos encontros deu-se após a tabulação destes dados, e a realização da oficina ocorrerá durante ano de 2011.

Etapas	Objetivo	Procedimento
1	Levantamento e interesses e expectativas	Distribuição e aplicação dos questionários pelos alunos do PIBID.
	Tabulação dos dados	Os dados foram tabulados em tabelas e analisados a partir do programa SPSS - versão 18, para realização de estatística descritiva.
2	Organização da Oficina	Para a elaboração da oficina foi realizado um levantamento de dados bibliográficos com o objetivo de apreender atuações efetivas na escola junto ao ensino médio capazes de desencadear práticas cidadãs. As oficinas sobre os diferentes temas foram estruturadas, passando a serem oferecidas em razão do interesse dos diferentes

		grupos.
	Realização da Oficina	As oficinas serão realizadas conforme o calendário estipulado pelas escolas. Dentro deste cronograma, serão realizados oito encontros que tratarão dos temas: 1) Apresentação, integração e introdução à temática; levantamento de concepções prévias dos alunos sobre o tema. 2) Discriminação e preconceito – conceitos e práticas; 3) Debate sobre o tema - Confeção de cartazes que ilustrem situações do cotidiano que denunciam condições de preconceito e discriminação. 4) Palestra com especialista – cultura e diversidade etnicorracial, 5) Exposição dialogada sobre as questões etno-raciais. 6) Gênero e diversidade – filme

		documentário e discussão. 7) Cidadania, direitos fundamentais, democracia e multiculturalismo. 8) Fatores legais e psicossociais – práticas cidadãs. Reavaliação de concepções prévias e atuais.
--	--	--

Discussão

Para que não haja preconceito e discriminação por parte dos alunos, é necessário prioritariamente, que a própria instituição de ensino e seus profissionais não propaguem estas práticas.

Discutindo toda a necessidade de ambientar o aluno para as possibilidades de discussão sobre preconceito e discriminação, parece assim necessário passarmos pelo trabalho de elencar quais são as necessidades e demandas que separam alunos de tais necessidades. Quais são os fatores determinantes para uma aproximação/distanciamento entre o que se pretende ensinar, o que se quer que seja aprendido, o que realmente se quer aprender?

Responder essa questão, muito mais que uma necessidade meramente metodológica, é na verdade o cerne que movimenta um trabalho de criação/estabelecimento de vínculos que propõem vontade de aprender e apreender por conta da aplicabilidade que isto tem na realidade imediata dos participantes.

Como apontou Snyders (1989):

“A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer fora da sala de aula. Para que isso aconteça, é, pois, necessário que o mestre viva, pelo menos de tempos em tempos, a vida dos alunos” (p.91).

Falar de preconceito e discriminação com quem sofre ou observa estas práticas é infinitamente mais efetivo do que conceituar de forma descolada da experiência pessoal.

A atuação que pensa em criar as condições ideais de participação do aluno faz por proporcionar a ação educativa que dialoga e negocia para fomentar práticas que adicionam sentido a vivência no espaço escolar e para além do mesmo dos participantes.

Este objetivo está entre os principais do PIBID - Psicologia, tornar o ambiente escolar um ambiente de formação, informação e aprendizado sobre diversas temáticas, entre elas o preconceito e discriminação.

É difícil encontrarmos hoje um ambiente de relações interpessoais que não haja o preconceito e consecutivamente a discriminação, em um lugar onde existem as diferenças, controlar estas manifestações é uma medida que deve ser trabalhada em todos os contextos.

A escola é um destes contextos, que hoje em uma política inclusiva deve estar preparada para tanto.

Para isto, viu-se a necessidade de discutir as maneiras de permanência do aluno na escola, pois esta é muito influenciada por atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Ao tratar de maneiras de permanência na escola não se trata apenas de estar matriculado, sim da frequência e de como esta é desenvolvida.

Partindo de que a escola reflete a realidade da sociedade a que está inserida, a exclusão escolar pode se dar de diversas maneiras. Pelo despreparo dos profissionais em tratar com as deficiências, com as dificuldades de aprendizado, de frequência, resistência da família, entre outros; em suma, com a dificuldade de cada aluno. Como ressalta Maia, 2002:

“O paradigma da Inclusão, porém, prevê que não são as pessoas consideradas deficientes as que devem ser preparadas ou adaptadas às condições sociais, mas os profissionais e pessoas que vivem com as mesmas é quem devem, em última instância, tornar-se “suportes” (técnicos e humanos) para assim todas as pessoas com deficiência poderem conviver e compartilhar de uma vida social que lhes possibilite o verdadeiro sentido da cidadania. Isso seria igualitário e justo” (p.57).

Estendendo o paradigma da Inclusão, considerando as demais dificuldades enfrentadas pelos alunos para aprender e permanecer no contexto escolar como possível deficiência, conclui-se que é dependência da escola junto à família proporcionar as oportunidades de aprendizado adequadas.

Snyders, 1989 em entrevista a Revista Educação em Questão, falou sobre um enfoque da frequência escolar:

“Eles não vem à escola por dois motivos. Por um lado, a pobreza os impede de frequentar a escola: eles precisam ganhar dinheiro muito cedo, provavelmente. Por outro lado, a escola não lhes parece muito atraente, e tanto eles, como a família, não realizam, talvez, todos os esforços necessários para ir à escola” (p.88).

Portanto, crianças em difíceis condições, quando frequentam a escola e tem necessidades de trabalhar no período oposto, chegam cansadas e muitas vezes com fome, dormem em sala e não fazem as atividades diárias, o que acarreta que algumas são niveladas como incapazes de aprendizado devido ao seu baixo desempenho acadêmico por seus próprios professores. Nestes casos, o professor muitas vezes não tem contato com a rotina deste aluno, e acaba por promover a discriminação ao julgá-lo preguiçoso por dormir em sala, e assim, não o auxilia por acreditar que é perda de tempo. Como citou Snyders, 1989: “A primeira reação de um professor é sempre a de procurar os “bons” alunos: é mais agradável, funciona melhor, ...”(p.89).

Outros pontos presentes são aqueles em que mesmo com a obrigatoriedade de manter a criança matriculada, a família não vê a necessidade de incluí-la neste contexto, pois não tem consciência de como a escola poderá atuar. Como muitas vezes as famílias são carentes, buscam atender suas necessidades básicas e não as de educação/formação. “É claro que, enquanto o modo de vida da família não mudar, os resultados escolares da criança mudam pouco” (Snyders, 1989, p.89). Contudo, de nada adianta culpabilizar a família, se a escola não transcende o cuidar e deixa de lado sua função primeira – educar e preparar para a vida.

É preciso que principalmente os professores, começando pela educação básica, se responsabilizem pela educação de seus alunos. O professor deverá promover uma prática educativa que esteja pautada na realidade dos alunos. Para tanto, deverá promover práticas que integrem as diferentes culturas e experiências apresentadas em



sala de aula aos objetivos curriculares e extra curriculares, visando para além dos conteúdos à formação cidadã.

Outro desafio constantemente apresentado aos psicólogos escolares é de como tornar a escola mais atrativa aos alunos e familiares. Neste projeto, o licenciando de Psicologia, a partir do projeto do PIBID - Psicologia na escola, tem buscado transformar a escola em um chamariz para a aprendizagem, um ambiente de descontração e aprendizado promovendo para os alunos, profissionais e familiares as oportunidades de crescimento, amadurecimento e informação. Mas estas atividades não devem ser produzidas apenas por um projeto específico, e sim, devem empoderar professores, coordenadores, alunos, diretores e demais funcionários da instituição para que, quando os agentes do projeto se retirarem, as ações possam continuar.

Considerando as discussões iniciais acerca do papel do psicólogo escolar, sua atuação torna-se de suma importância na elaboração de estratégias de enfrentamento às práticas discriminatórias no contexto escolar.

Porém é notório, que as demandas das escolas por profissionais desta área não são supridas, ou pelo menos não satisfatoriamente. Como apontou Barbosa & Marinho-Araújo (2010) é necessário que o profissional faça parte também do contexto para poder atuar nele.

Sabendo-se que a demanda pela atuação do psicólogo escolar existe e não é devidamente suprida, possivelmente, outros profissionais estão fazendo o seu papel, ou ainda, que demandas importantíssimas como preconceito e discriminação e outros, não estão sendo tratados adequadamente no contexto escolar.

Entretanto, há alguns anos os dados com relação à Psicologia Escolar brasileira vem se fortalecendo, uma vez que os relatos de experiência passam a ser sistematizados e divulgados. (Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006).

Na medida que a atuação do Psicólogo Escolar torna-se mais divulgada, aumentam o número de atuações e pesquisas neste campo de trabalho, favorecendo a atuação do mesmo.

É necessário tomar cuidado para que a figura do Psicólogo não se torne uma figura messiânica, a qual é incumbindo o papel de salvar toda escola, mas é necessário



que a todo o momento seja reafirmado o seu papel de facilitador da resolução dos conflitos existentes, adequando os conhecimentos científicos a realidade dos indivíduos.

Desta maneira, procura-se alcançar com as oficinas propostas no projeto, um espaço gerador de conhecimentos e aprendizado no contexto escolar, e nas relações extra-escolares. Portanto, espera-se que as mesmas, possam propiciar aos alunos, tanto ministrantes como participantes, uma postura de maior respeito e colaboração com o coletivo que integram, além de formar um espaço de reflexão favorável ao esclarecimento sobre comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Os conteúdos vivenciados poderão nortear comportamentos futuros, mesmo em outros espaços, de modo a propagar os novos conceitos adquiridos por meio de práticas promotoras de equidade.

Referencias

Bandeira, L., Batista, A. S. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Estudos feminino*, 10, 119-141.

Barbosa, R. M., Marinho-Araújo, C. M. (jun.-set. 2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de psicologia*, 27(3), 393-402.

Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e pesquisa*, 27, 123-140.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S.C., Moreira, A. P. G., Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141.

Lima, M. E. O., Vala J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 401-411.

Maia, A. C. B. (2002). Avaliação diagnostica em educação Especial. In Raphael, H. S., & Carrara, K. (orgs.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados.

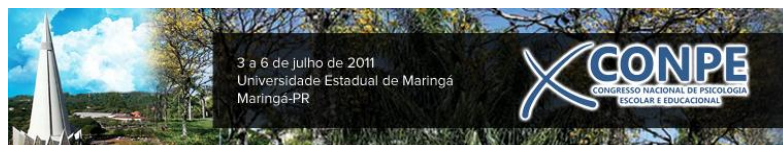
Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A. (jun.-dez. 2006). Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional



(1996/2005). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 10 (2), 283-292.

Snyders, G. (jun.-dez. 1989) Escola e democratização do ensino. *Revista educação em questão*, 3 (2), 86-103.

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23 (83), 129-149.



PREVALÊNCIA DE ANSIEDADE E A ASSOCIAÇÃO COM COMPORTAMENTOS DE RISCO À SAÚDE EM ACADÊMICOS DE UMA FACULDADE PRIVADA

Deise de Azevedo Ajala dos Santos - FAG³⁷¹

Maristela Sobral Cortinhas - FAG³⁷²

Russélia Vanila Godoy³⁷³

Estudos sugerem que a ansiedade surge como possível fator associado a alguns comportamentos de risco à saúde, que figuram entre as maiores causas de mortalidade entre adolescentes no Brasil. A característica principal da ansiedade é uma preocupação excessiva, acompanhada de pelo menos três dos seguintes sintomas: inquietação ou sensação de estar com os “nervos à flor da pele”; fadigabilidade; dificuldade em concentrar-se ou sensações de “branco”; irritabilidade; tensão muscular e perturbação do sono. O objetivo geral foi determinar a prevalência de ansiedade em acadêmicos de uma faculdade privada do oeste do Paraná, e os respectivos fatores associados. O método utilizado foi o quantitativo e o delineamento é transversal de base institucional. A população em estudo são os acadêmicos do curso de Psicologia e Educação Física. Cada um dos cursos possuía oito turmas em andamento no segundo semestre letivo de 2009, 50% delas fizeram parte da nossa amostra, totalizando uma amostra de 114 acadêmicos. Os acadêmicos responderam a um questionário auto-aplicado com questões sobre condições socioeconômicas, idade, sexo, trabalho, religião, atividades físicas, uso de tabaco, álcool e outras substâncias, doenças, uso de medicamentos e comportamentos

³⁷¹ Acadêmica de 9º Período do Psicologia da Faculdade Assis Gurgacz – FAG – Cascavel – PR.

³⁷² Psicóloga, Mestre em Educação, especialista em Educação Inclusiva, professora Faculdade Assis Gurgacz – Cascavel - PR e coordenadora do grupo de pesquisa PSICOEDU da FAG. Pesquisadora colaboradora no grupo de Pesquisa Processos Interativos, Aprendizagem e Cultura, na Linha de Pesquisa Processos Inclusivos, Tecnologias Assistivas e Cultura, no NUPPE - UTP. maristelasc@fag.edu.br

³⁷³ Psicóloga, Mestre em Saúde e Comportamento, Professora da Faculdade de Pato Branco (FADEP).

de risco à saúde. O screening para ansiedade foi realizado através das Escalas Beck. Os resultados obtidos apontam que referente ao uso de drogas lícitas durante a vida, 50% já fumaram e 81,6% já ingeriram bebidas alcoólicas, sendo que 30,4% fazem uso abusivo de álcool. Referente ao uso de drogas ilícitas, 13,2% usaram maconha, 4,4% cocaína, 1,8% crack, 3,5% estimulantes e 7% inalantes. Em relação à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, 54,9% não utilizaram preservativo na última relação sexual, sendo que 33,3% não possuem parceiro fixo. Em relação à psicopatologia estudada, 21,1% possuem sintomas de ansiedade. Na análise bivariada, a ansiedade teve uma associação estatisticamente significativa com envolvimento em briga e agressão física (0,015), abuso de álcool (0,018), abuso de cocaína (0,029), e abuso de drogas alucinógenas (0,007). Finalmente considera-se que mesmo sendo instruídos há significativa prevalência de ansiedade em acadêmicos da referida faculdade privada do oeste do Paraná, e os respectivos fatores associados são a utilização de drogas lícitas e ilícitas. Os resultados desta pesquisa serão encaminhados para o Núcleo de Atendimento ao Aluno da instituição pesquisada e sugerido a atuação da Psicologia Escolar com relação ao manejo da ansiedade para que os acadêmicos lidem de forma sadia com os sintomas ansiosos, prevenindo assim, comportamento agressivo, utilização de drogas lícitas e ilícitas e falta de uso de preservativo nas relações sexuais entre jovens adultos e, desta forma, tenham maior aproveitamento no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: ansiedade, ensino superior, jovens adultos, psicologia escolar.

INTRODUÇÃO

A ansiedade é um transtorno bastante prevalente, variando de 3% a 25%, de acordo com a população e o instrumento utilizado (DSM-IV, 2003; Holmes, 1997). As mulheres tendem mais do que os homens a serem diagnosticadas como ansiosas e a incidência destes transtornos diminui à medida que as pessoas envelhecem (Holmes, 1997).

A característica principal da ansiedade é uma preocupação excessiva, acompanhada de pelo menos três dos seguintes sintomas: inquietação ou sensação de estar com os “nervos à flor da pele”; fadigabilidade; dificuldade em concentrar-se ou sensações de “branco”; irritabilidade; tensão muscular e perturbação do sono. (DSM IV, 1995).

Os sintomas da ansiedade são subdivididos em sintomas de humor, cognitivos, somáticos ou motores. Os sintomas de humor consistem em tensão, pânico e apreensão. Os sintomas cognitivos são a desatenção e um prejuízo nas tarefas do cotidiano, como trabalho e estudo. Os sintomas somáticos podem ser divididos em dois grupos: os imediatos, que consistem em suor, boca seca, respiração curta, pulso rápido, aumento da pressão sanguínea, tensão muscular; e os sintomas atrasados podem ser pressão sanguínea cronicamente aumentada, dores de cabeça, fraqueza muscular, má digestão e cólicas estomacais. Por fim, os sintomas motores que consistem em impaciência, inquietação, atividade motora sem objetivo como movimentos rápidos com os dedos dos pés e respostas de susto exageradas a ruído súbito (Holmes, 2001). Estes sintomas devem estar presentes na maioria dos dias, nos últimos seis meses para se configurar um transtorno de ansiedade (DSM IV, 1995).

Compreende-se que em algumas circunstâncias a ansiedade serve como um impulso ou motivador, sendo considerada adaptativa. No entanto, a ansiedade é considerada anormal quando o nível torna-se muito alto, não há justificativa para a ansiedade ou ela conduz a consequências indesejáveis. (Holmes, 1997).

Estudos sugerem que a ansiedade surge como possível fator associado a alguns comportamentos de risco à saúde, que figuram entre as maiores causas de mortalidade entre adolescentes no Brasil. A expressão *comportamento de risco* pode ser definida como participação em atividades que possam comprometer a saúde física e mental (Feijó; Oliveira, 2001). Os indivíduos ansiosos estariam mais propensos a consumir bebidas alcoólicas e drogas ilícitas, serem sedentários, possuírem atitudes agressivas, comportamento sexual de risco e envolverem-se em acidentes de trânsito (Souza *et al*, 2008).

O objetivo dessa pesquisa foi determinar a prevalência de ansiedade em acadêmicos de uma faculdade privada do oeste do Paraná. Faz-se importante a



identificação dos fatores associados à elevada sintomatologia ansiosa, para auxiliar no delineamento de estratégias preventivas no contexto acadêmico. Tendo em vista que o trabalho do psicólogo escolar em conjunto com a equipe pedagógica pode proporcionar ótimos resultados em trabalhos de prevenção.

O psicólogo escolar pode contribuir para criar estratégias para melhorar a relação professor-aluno, que pode ser um dos pontos geradores de ansiedade. Silva e Santos (2002) falam sobre a importância da relação professor aluno e como isso pode contribuir para elevar ou amenizar a ansiedade dos mesmos. Segundo os autores mencionados (2002, p.56)

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetivo, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Sendo assim, um dos pré-supostos desta pesquisa é que o papel do Psicólogo Escolar faz-se fundamental na equipe pedagógica das instituições de ensino superior, podendo este atuar preventivamente na relação educador/educando de forma a otimizar o processo de aprendizagens dos acadêmicos.

Materiais e métodos

O delineamento da pesquisa é transversal de base institucional. O método de pesquisa utilizado foi o quantitativo. O método quantitativo permite quantificar opiniões e dados e, para a análise, são empregados recursos e técnicas estatísticas (Oliveira, 2002).

A população em estudo são os acadêmicos do curso de Psicologia e Educação Física de uma Faculdade Privada do Oeste do Paraná. Cada um dos cursos possuía oito turmas em andamento no segundo semestre letivo de 2009, 50% delas fizeram parte da nossa amostra, sendo que quatro turmas da Educação Física e quatro turmas da Psicologia. Totalizando uma amostra de duzentos e cinquenta acadêmicos. O único critério de exclusão foi o não consentimento por parte dos acadêmicos, o que não ocorreu.

Para a coleta de dados, primeiramente foi solicitada a autorização dos coordenadores dos cursos de Psicologia e Educação Física. Após o consentimento dos coordenadores e aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Assis Gurgacz (protocolo nº 176/2009), teve início a coleta. A coleta de dados ficou a cargo dos pesquisadores participantes, que foram previamente treinados. As oito turmas que fizeram parte da pesquisa foram sorteadas aleatoriamente. Durante o horário de aula, os pesquisadores entraram na sala e explicaram para todos os alunos sobre os objetivos e procedimentos do estudo e convidaram os acadêmicos das turmas sorteadas a participar do estudo. Os que consentiram, após assinar o Consentimento Livre Esclarecido responderam ao questionário.

Os acadêmicos responderam a um questionário auto-aplicado com questões sobre condições socioeconômicas, idade, sexo, trabalho, religião, atividades físicas, uso de tabaco, álcool e outras substâncias, doenças, uso de medicamentos e comportamentos de risco à saúde.

Para a coleta de dados foram utilizados diversos instrumentos padronizados que compuseram um único questionário, para facilitar a logística do trabalho de campo e a digitação dos dados.

Foi utilizada a classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) para avaliar o nível socioeconômico. Esta classificação é baseada no acúmulo de bens materiais e na escolaridade do chefe da família, classificando os sujeitos em cinco níveis (A, B, C, D e E).

Para detectar abuso de álcool foi utilizado o CAGE, que é composto por quatro perguntas (1. Pensou em largar a bebida?; 2. Fica aborrecido quando outras pessoas criticam o seu hábito de beber?; 3. Se sentiu mal ou culpado pelo fato de beber?; 4.

Bebeu pela manhã para ficar mais calmo ou se livrar de uma ressaca?) Considera-se um resultado positivo para o mesmo quando duas ou mais perguntas obtêm a resposta afirmativa. No Brasil, a validação do CAGE foi feita por Masur e Monteiro (1983), que encontraram uma sensibilidade de 88% e uma especificidade de 83%.

O screening para ansiedade foi realizado através das Escalas Beck. Estas foram originalmente criadas nos Estados Unidos, sendo adaptadas para o Brasil por Cunha (2001). O *Beck Anxiety Inventory* (BAI) mede a intensidade de ansiedade do indivíduo. A escala possui 21 perguntas, sendo estas objetivas, contendo quatro opções de resposta, com pontuação de 0 a 3 pontos. Os pontos de cortes são os seguintes: escore entre 0 a 10 pontos indica ansiedade mínima; de 11 a 19 pontos ansiedade leve; de 20 a 30 pontos ansiedade moderada; de 31 a 63 pontos ansiedade grave. Entretanto, para análise dos dados foi dividido o instrumento em duas categorias: positivo e negativo para ansiedade, sendo que negativo foi considerada a ansiedade mínima; a ansiedade leve, moderada e grave foi considerado como positivo.

Para garantir a confidencialidade das respostas e manter em sigilo a identidade dos acadêmicos entrevistados, os questionários foram identificados apenas com um número seqüencial. Os acadêmicos tiveram liberdade para recusar ou retirar o consentimento sem penalização, a qualquer momento.

A análise dos dados foi realizada no pacote estatístico SPSS 10.0 for Windows. Foi realizada análise univariada por frequência simples para conhecer as características da amostra. Na análise bivariada, foi utilizado o *teste do qui-quadrado* para comparação entre proporções.

Todos as exigências da Resolução 196/96 foram obedecidas neste projeto de pesquisa.

RESULTADOS

A amostra foi composta por 114 acadêmicos, tendo 54,4% de perdas devido ao não comparecimento de todos os acadêmicos na aula no dia da coleta de dados. Dos acadêmicos entrevistados; 51,8% faziam o curso de psicologia e 48,2% de educação física. Estes possuíam em média 22 anos ($DP \pm 5,8$). A maior parte dos alunos

entrevistados eram do sexo feminino (69,4%), estavam trabalhando atualmente (58,6%), eram da religião católica (81,1%) e praticavam atividade física (51%). (TABELA 1)

Referente ao uso de drogas lícitas durante a vida, 50% já fumaram e 81,6% já ingeriram bebidas alcoólicas, sendo que 30,4% fazem uso abusivo de álcool. Referente ao uso de drogas ilícitas, 13,2% usaram maconha, 4,4% cocaína, 1,8% crack, 3,5% estimulantes e 7% inalantes. (TABELA 1)

Quanto à saúde física, 7,2% relataram possuir alguma doença, como gastrite, enxaqueca, bronquite, endometriose e 44,6% necessitaram tomar algum tipo de medicamento no último mês. Em relação à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, 54,9% não utilizaram preservativo na última relação sexual, sendo que 33,3% não possuem parceiro fixo. (TABELA 1)

Em relação à psicopatologia estudada, 21,1% possuem sintomas de ansiedade. Quanto à gravidade dos sintomas de ansiedade; 58,3% foram considerados de grau leve; 37,5% moderada e 4,2% grave. (TABELA 1)

TABELA 1

VARIÁVEL	N	%
Curso		
Psicologia	59	51,8
Educação Física	55	48,2
Sexo		
Feminino	75	69,4
Masculino	33	30,6
Mora c/ pai		
Sim	62	59,6
Não	42	40,4
Mora c/ mãe		

VARIÁVEL	N	%
Sim	76	72,4
Não	29	100,0
Briga com		
agressão física		
Não	106	93,8
Sim mas não me	4	3,5
machuquei		
Sim e saí	3	2,7
machucado		
Religião		
Não tem	7	6,3
Tem	104	93,7
Doença		
Não	103	92,8
Sim	8	7,2
Medicamento no		
último mês		
Não	62	55,4
Sim	50	44,6
Tabaco		
Não	57	50,0
Sim	57	50,0
Álcool		
Não	21	18,4

VARIÁVEL	N	%
Sim	93	81,6
Maconha		
Não	99	86,8
Sim	15	13,2
Cocaína		
Não	109	95,6
Sim	5	4,4
Uso preservativo na última relação		
Não	62	54,9
Sim	51	45,1
Parceiro fixo		
Não	38	33,3
Sim	76	66,7
Prática atividades físicas		
Não	51	49,0
Sim	53	51,0
BAI 4 categorias		
Ansiedade mínima	90	78,9
Ansiedade leve	14	12,3
Ansiedade moderada	9	7,9
Ansiedade grave	1	0,9

VARIÁVEL	N	%
BAI 2 categorias		
Negativo	90	78,9
Positivo	24	21,1
CAGE em 2 categorias		
Negativo	78	69,6
Positivo	34	30,4

Na análise bivariada, o desfecho (ansiedade) teve uma associação estatisticamente significativa com envolvimento em briga e agressão física (0,015), abuso de álcool (0,018), abuso de cocaína (0,029), e abuso de drogas alucinógenas (0,007). (TABELA 2)

Tabela 2 – Análise bivariada

Variáveis	Ansiedade (%)	p-valor
Curso		0,822
Psicologia	22,0	
Educação física	20,0	
Sexo		0,289
Feminino	24,0	
Masculino	15,2	
Trabalha atualmente		0,350
Sim	20,7	
Não	29,3	
Mora com o pai		0,633

Sim	24,2	
Não	19,0	
Mora com a mãe		0,294
Sim	25,0	
Não	13,8	
Sofreu acidente que		0,285
necessitou atendimento		
Não sofreu nenhum	21,2	
acidente	11,1	
1 vez	50,0	
2 vezes ou mais		
Entrou em briga com		0,015*
agressão física	50,0	
Sim	18,9	
Não		
Possui alguma		1,00
doença	12,5	
Sim	21,4	
Não		
Utilização de		0,816
medicamento no ultimo mês		
Sim	22,0	
Não	19,4	
Fumante		0,819
Sim	22,8	
Não	19,3	
Abuso de bebida		0,018*
alcoólica	35,3	
Sim	15,4	
Não		
Abuso de maconha		0,211

Sim	33,3	
Não	19,2	
Abuso de cocaína		0,029*
Sim	60,0	
Não	19,3	
Abuso de drogas		0,007*
alucinógenas	75,0	
Sim	19,1	
Não		
Uso de preservativo		0,143
na última relação sexual		
Sim	27,5	
Não	16,1	
Prática de atividade		0,239
física	22,6	
Sim	13,7	
Não		
TOTAL	12,3	

*** Associação estatisticamente significativa.**

DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa apontou alguns comportamentos de risco que podem causar prejuízos físicos e/ou mentais durante a vida dos acadêmicos. No que diz respeito ao uso de drogas lícitas durante a vida, 50% já fumaram, sendo 45,3% entre as mulheres e 63,6% entre os homens. Esses dados chamam atenção devido à sua alta prevalência, se comparados com a expectativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que 1/3 da população mundial adulta fumam, aproximadamente 47% da população masculina e 12% da população feminina fazem uso de produtos derivados do tabaco. (Iglesias, Jha, Pinto, Silva, Godinho, 2007).

Dos acadêmicos entrevistados, 81,6% já ingeriram bebidas alcoólicas, sendo que 30,4% fazem uso abusivo de álcool. Os resultados desta pesquisa mostram-se elevados quando comparados com o II levantamento sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil realizado pelo CEBRID (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas) com indivíduos entre 16 e 65 anos, que constatou que 12,3% da população brasileira é dependente de álcool (Pulcherio, Verneti, Strey, Faller, 2008).

Esses dados são preocupantes se considerarmos que o uso e/ou o abuso de bebidas alcoólicas traz consequências negativas e trágicas aos usuários. Em 1994 foi realizado um estudo toxicológico, no Instituto de Medicina Forense em São Paulo, com 5.960 amostras de sangue e vísceras de vítimas com ferimentos fatais. Tal estudo mostrou que 48,3% das vítimas tinham alcoolemia positiva (Vieira, 2007).

Referente ao uso de drogas ilícitas a mais prevalente foi a maconha (13,2%). Foi encontrado resultado semelhante no estudo de Cruzeiro *et al* (2010) com jovens de 15 à 18 anos de idade, mostrou que 11,5% utilizou drogas ilícitas nos últimos 3 meses. O uso abusivo de drogas é um dos principais problemas de saúde pública em todo o mundo. Estima-se que 185 milhões de pessoas acima de quinze anos já consumiram drogas ilícitas, ou seja, 4,75% da população mundial (ONU, 2005 apud Ferraz, 2010).

Em relação à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, 54,9% não utilizaram preservativo na última relação sexual, sendo que 33,3% não possuem parceiro fixo. Um estudo realizado por Cruzeiro e colegas (2010) aponta que 41,5% dos entrevistados usam ocasionalmente, já o número de pessoas que têm parceiros fixos foi semelhante ao resultado deste estudo (32,7%). Percebe-se que há uma alta prevalência da falta de uso de preservativo, pois o número dos que não utilizaram preservativo na última relação sexual é superior do que o número dos que, na pesquisa de Cruzeiro (2010), usam preservativos ocasionalmente, considerando que o percentual de pessoas que tem parceiro fixo é semelhante. Segundo o Ministério da Saúde o uso consistente de preservativos masculino e feminino nas relações sexuais é a principal estratégia de prevenção contra as DST's (Ministério da Saúde, 2010).

Os acadêmicos entrevistados possuem uma alta prevalência de sintomas de ansiedade, talvez esse resultado se deva ao fato de que os testes foram aplicados no período antecedente às provas e conclusão do semestre, período em que geralmente a

ansiedade dos acadêmicos está elevada. Segundo Araújo *et al* (2007), a ansiedade pode se manifestar em situações que denotem alguma ameaça ou simplesmente por alguma alteração no ambiente, arrolados no processo de desenvolvimento econômico, social ou cultural.

Neste estudo foram encontrados alguns fatores que estão associados ao transtorno de ansiedade. Tais como envolvimento em agressão física, abuso de cocaína, drogas alucinógenas e abuso de bebidas alcoólicas.

Um comportamento de risco preocupante encontrado foi o envolvimento em brigas ou agressões. Como esse é um fator associado à ansiedade, pode estar sendo uma forma inadequada dos acadêmicos lidarem com situações complicadas do ambiente. O resultado de uma pesquisa realizada por Silva e colegas (2009), corrobora essa associação, os jovens que apresentaram algum transtorno mental comum (depressão, ansiedade e transtornos somatoformes) estavam mais propensos a se envolver em brigas com agressão física.

Considerando os estudos que relacionam abuso e dependência de substâncias com comorbidades psiquiátricas, entende-se que a ansiedade se constitui como fator de vulnerabilidade para o uso abusivo de substâncias (Cavalheiros, Oliveira & Andretta, 2006). Outras pesquisas revelam que o uso de drogas ilícitas pode estar associado com um comportamento violento ou agressivo, que pode manifestar-se por lutas corporais ou atividade criminosa e resultar em ferimentos ao usuário da substância ou terceiros (DSM-IV, 2002). Isto talvez indique que os comportamentos de abuso de substâncias, de envolvimento em brigas e ansiedade estejam interrelacionados.

Quanto ao abuso de álcool, Vieira e colegas (2007), apontam que o comportamento de abuso desta substância aumenta o risco de uma série de problemas sociais e de saúde, dentre eles, doenças sexualmente transmissíveis, problemas de comportamento, violência e ferimentos não intencionais. Apesar dos prejuízos que o álcool traz às pessoas, a Organização Mundial de Saúde (OMS) aponta-o como a substância psicoativa mais consumida no mundo. Como consequência do consumo, o álcool potencializa a propensão dos jovens a se engajarem em comportamentos de risco (VIEIRA *et al*, 2007). A associação entre ansiedade e abuso de bebidas alcoólicas está presente em outros estudos. Pulcherio e colegas (2008), avaliaram pessoas com

transtornos relacionados ao uso de álcool e verificaram que 17,05% das pessoas tinham transtorno de ansiedade. Outro estudo (Peuker e colegas, 2010), mostrou que um terço dos alcoolistas apresenta um quadro significativo de ansiedade, e 50 a 67% dos alcoolistas e 80% dos dependentes de outras drogas possuem sintomas semelhantes ao transtorno do pânico, aos transtornos fóbicos ou ao transtorno de ansiedade generalizada, fatores estes, que, por sua vez, podem interferir no processo de aprendizagem destes alunos. O que vem confirmar a associação de ansiedade e uso de álcool ou outras drogas.

Dos acadêmicos entrevistados, 51% praticam atividades físicas. Segundo Pereira (2002), a atividade física traz benefícios importantes à saúde, tais como a melhoria da funcionalidade do sistema cardiovascular e diminuição dos riscos de câncer e elevação do consumo de substâncias anti-oxidantes.

As atividades físicas podem ser consideradas como um recurso para auxiliar os jovens no alívio de tensões. Um estudo bibliográfico feito por Araujo, Leito, Mello (2007) mostra que os exercícios físicos aeróbicos possuem um efeito positivo quando se trata de amenizar a ansiedade. Sendo assim, compreende-se que as atividades físicas têm papel significativo em qualquer cultura ou sociedade em todo o mundo, sendo capaz de colocar em cena as emoções e os sentimentos (Belo; Golçalves, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou a alta prevalência de ansiedade entre os estudantes dos cursos de Bacharelado em Psicologia e de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física assim como fatores associados tais com o uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, o envolvimento em brigas com agressões físicas e a não utilização do uso do preservativo pela maioria dos estudantes. Porém, é preciso considerar que os questionários foram aplicados no final do semestre, quando normalmente os acadêmicos estão ansiosos para realizar as últimas avaliações do período. Seria importante uma nova pesquisa no decorrer do semestre para confirmar ou não os dados coletados.

Sugere-se que, dentro da Faculdade, sejam realizados trabalhos envolvendo a psicologia escolar, professores dos cursos de Medicina e Farmácia, que possam



propiciar a reflexão dos acadêmicos sobre os prejuízos do abuso de substância e também sobre a vulnerabilidade que se encontram às doenças sexualmente transmissíveis.

Possivelmente os acadêmicos são informados, porém a reflexão faz-se necessária. Um trabalho sobre o manejo da ansiedade também seria importante para que os acadêmicos aprendam a lidar de forma sadia com os sintomas ansiosos, como a prática de atividades físicas. Esse é um trabalho que poderia ser desenvolvido por uma equipe de professores dos cursos de Educação Física e Psicologia.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.S.C; LEITE,J.R; MELLO, M. T. (2007) Transtorno de ansiedade e exercício físico. Rev. Brasileira Psiq. 1516-4446, v.29, n. 02. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. (2010) Doenças infecciosas e parasitárias: guia de bolso. 8. ed. rev. - Brasília: Ministério da Saúde.

Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, acessada em 17 de maio de 2011: <http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>

CRUZEIRO, A L. S., SOUZA, L. D. M., SILVA, R. A., PINHEIRO, R. T., ROCHA, C. L. A., HORTA, B. L. Comportamento sexual de risco: fatores associados ao número de parceiros sexuais e ao uso de preservativo em adolescentes. Ciência & Saúde Coletiva, 15(Supl. 1):1149-1158, 2010.

DSM-IV(1995) Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

FEIJÓ, R. B., OLIVEIRA, E. A. (2001) Comportamento de risco na adolescência. Jornal de Pediatria - Vol. 77, Supl.2.

FERRAZ, S. M. (2009) Estudo da prevalência de uso de substâncias psicoativas por enfermeiros. Belo Horizonte, 2009. Dissertação de Mestrado- Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.



GONÇALVES, M. P., BELO, R. P. (2007) Ansiedade-traço competitiva: diferenças quanto ao gênero, faixa etária, experiência em competições e modalidade esportiva em jovens atletas. *Psico-USF*, v. 12, n. 2, p. 301-307, jul./dez.

HOLMES, D. S. (1997). *Psicologia dos transtornos mentais*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

IGLESIAS, R., JHA, P., PINTO, M., SILVA, V. L. C., GODINHO, J. (2007) Controle do tabagismo no Brasil. Departamento de Desenvolvimento Humano Região da América Latina e do Caribe Banco Mundial e Departamento de Saúde, Nutrição e População Rede de Desenvolvimento Humano Banco Mundial.

OLIVEIRA, S. L. (2002) *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Organização mundial de saúde (OMS). Disponível em: acessado em 16 de outubro de 2009.
http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=25076

PEREIRA, B. (2002) Exercício físico, saúde e estresse oxidativo. In BARBANTI, V. J. A., AMADIO, A. C., BENTO, J. O., MARQUES, A. T., *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e saúde*. São Paulo: Manole.

PULCHERIO, G., VERNETTI, C., STREY, M. N., FALLER, S. (2008) Transtorno de estresse pós-traumático em dependente do álcool. *Rev. psiquiátrica clínica*, vol.35, n.4, pp. 154-158

SOUZA, L. SILVA, R. GODOY, R. CRUZEIRO, A., FARIAS, A. PINHEIRO, R. HORTA, B. SILVA, R. (2008) Sintomatologia depressiva em

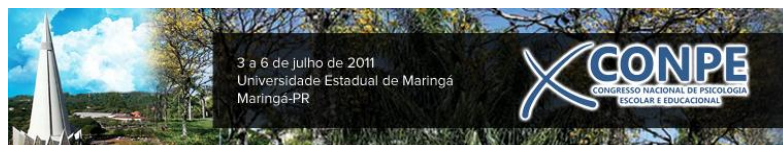


adolescentes iniciais estudo de base populacional. Revista Brasileira de Psiquiatria, 57(4): 261-266.

SILVA, R. A., JANSEN, K., GODOY, R. V., SOUZA, L. D. M., HORTA, B. L., PINHEIRO, R. T. (2009) Prevalência e fatores associados a porte de arma e envolvimento em agressão física entre adolescentes de 15 a 18 anos: estudo de base populacional. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(12): 2737-2745, dez.

VIEIRA, D. L., RIBEIRO, M., ROMANO, M., LARANJEIRA, R. R. (2007) Álcool e adolescentes: estudo para implementar políticas municipais. Rev Saúde Pública; 41(3): 396-403.

SILVA, A. C., SANTOS, R. M. (2002) Relação professor aluno: uma reflexão dos problemas educacionais. Universidade da Amazônia, Belém – Pará.



PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CRISES, RUPTURAS E TRANSIÇÕES

Ágatha Marine Pontes Marega /UEM – agathamarega@hotmail.com

Marta Sueli de Faria Sforzi/UEM – martasforzi@uol.com.br

Introdução

A discussão sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento cresceu nas últimas décadas e um dos fatores para esse crescimento, apontado por Palangana, Galuch & Sforzi (2002), é a disseminação da teoria histórico-cultural no Ocidente, nos anos 1970. Esta vertente da ciência psicológica surgiu no ambiente intelectual da União Soviética (URSS) no início do século XX e seus principais representantes são Vigotski³⁷⁴, Leontiev e Luria.

Ao contrário da teoria comportamentalista e reflexológica, Vigotski considerou o caráter social e histórico do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Além disso, na contramão das abordagens inatistas e ambientalistas, a teoria histórico-cultural postula um novo método – dialético – e um novo objeto de estudo – as funções psicológicas superiores para a ciência psicológica.

O novo método e objeto de estudo elaborado por Vigotski garantiu o espaço da teoria histórico-cultural na psicologia, mostrando uma nova maneira de entender o desenvolvimento psíquico. Conforme esta teoria, apesar de subjetivo e individual, o desenvolvimento tem caráter social e cultural, já que a criança desenvolve capacidades psíquicas que já foram elaboradas durante o percurso da humanidade. O desenvolvimento não é, portanto, um processo natural ou espontâneo, mas produzido socialmente.

Além das obras de Vigotski, nos pautamos na produção teórica de Leontiev, sobre as principais atividades ocorridas ao longo do desenvolvimento, e na investigação de Elkonin sobre a periodização do desenvolvimento psíquico. Para esses autores o

³⁷⁴ Ao longo desse trabalho adotamos a grafia “Vigotski”. Nas referências bibliográficas e nas citações, no entanto, mantivemos a grafia do texto original.

processo de desenvolvimento infantil é entendido com momentos de transição vividos pela criança, esses momentos são marcados por saltos qualitativos, rupturas, crises. A compreensão desses momentos é o que motivou a realização da presente pesquisa.

Para Vigotski (conforme citado por Elkonin, 1987) o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que as passagens são feitas revolucionariamente (idades com crises e idades estáveis). Segundo esse autor, estudar o desenvolvimento psíquico significa estudar a passagem da criança a um estágio evolutivo ao outro e a mudança da personalidade dentro de cada período.

O desenvolvimento pode ser dividido em períodos como primeira infância, infância e adolescência (Elkonin, 1987). Em cada período há duas atividades que se convergem em um momento de crise. Para Elkonin (1987, p. 123) “As passagens de um período ao outro e de uma fase a outra dentro de um mesmo período estão muito pouco estudadas”. Nesse sentido, esta investigação nos pareceu significativa para compreender o processo do desenvolvimento psíquico.

A atividade e o desenvolvimento infantil

Leontiev tomou como base a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski e formulou a teoria da atividade³⁷⁵. Nessa teoria, a abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento é clara: a aquisição dos elementos culturais produzidos historicamente é a condição para o desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que o desenvolvimento não ocorre por herança genética ou por adaptação ao meio, mas pela apropriação de bens culturais produzidos – ciência, arte, técnicas. Essa apropriação depende da qualidade de interações sociais e da realização de atividades pelo sujeito. Segundo Sforini, “Leontiev traz o conceito de atividade no sentido abordado por Marx e Engels, para explicar o processo de apropriação da experiência social” (SFORINI, 2004, p. 88).

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto)

³⁷⁵ Para Asbahr (2005), Duarte (2004) e Sforini (2004), a teoria da atividade é considerada uma continuação da psicologia histórico-cultural. Leontiev estudou a relação entre a atividade humana e o desenvolvimento psíquico.

coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (Leontiev, 2004, p. 315).

Para o autor a ação não é movida por seu objetivo, mas pelo motivo da atividade. A relação entre atividade e consciência é explicada pelo fato de que o conteúdo conscientizado depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito (Leontiev, 1983). Leontiev (1983) chama a atenção para as relações internas entre a atividade e a consciência. O autor mostra que há uma diferença entre o conteúdo percebido e o conscientizado. Um conteúdo que está no campo da percepção não significa que esteja conscientizado.

A atividade, segundo o autor, é entendida e caracterizada por um motivo que esteja relacionado ao objeto da ação, ou seja, a atividade contém um motivo intimamente relacionado à ação praticada. Nesse sentido, para que a ação do sujeito tenha um significado singular, é necessário que esta ação seja impulsionada ou movida por uma necessidade. Por sua vez, as necessidades são modificadas quando há mudança do lugar ocupado pelo sujeito no âmbito das relações sociais. Para Galuch e Sforzi:

Esse lugar ocupado pela criança vai desde a identificação de sua classe social, até o lugar que ela ocupa no interior da família, da escola e da sala de aula. Aqui o “social” assume caráter mais pontual, vinculado também a relações estabelecidas pela criança em círculos mais específicos (Galuch & Sforzi, 2009, p. 121).

É na mudança que o sujeito adquire um novo conteúdo à sua vida e, conseqüentemente, uma nova forma de ver o mundo. Para Leontiev (1994, 2004), a modificação do lugar que o sujeito ocupa é a força motriz do desenvolvimento do psiquismo. “A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique” (Leontiev, 1994, p. 63).

Leontiev (2004) considera que em alguns momentos da vida dos sujeitos, algumas atividades são mais significativas para o desenvolvimento psíquico do que

outras, são as chamadas atividades dominantes. Os estágios de vida da criança são marcados por atividades que são responsáveis pelos maiores saltos no seu desenvolvimento.

A atividade dominante predomina durante certo estágio do desenvolvimento e é modificada à medida que surgem novos motivos para as ações dos sujeitos. Sobre este aspecto, Sforzi afirma:

A antiga atividade, estando totalmente dominada, perde o sentido, e a criança busca nas interações sociais um novo conteúdo para as suas ações. Basta observar, por exemplo, a mudança de atitude da maioria das crianças nas refeições: o “aviãozinho” que a divertia enquanto levava o alimento até sua boca perde o encanto conforme ela vai percebendo a forma como se alimentam os adultos e outras crianças maiores (Sforzi, 2004, p. 93).

O conceito de atividade dominante, exposto por Leontiev, implica certa periodização das idades. Leontiev não se dedica à periodização, mas dá indícios em sua teoria, principalmente, com o entendimento de que para cada período da vida humana há uma atividade que é dominante, ou então, principal. Na primeira infância, por exemplo, para as crianças de 3 e 4 anos em fase pré-escolar, o jogo é a atividade dominante. Neste momento, a atividade lúdica constitui-se no modo privilegiado de a criança apropriar-se dos conhecimentos presentes em sua cultura, enquanto na idade escolar, de 7 a 10 anos, a atividade dominante passar a ser o estudo.

Apesar do termo “dominante” nos suscitar algo como uma atividade que se sobrepõe à outra ou que ocorra constantemente, a atividade dominante não é identificada assim pelo autor. Segundo o autor, ela não é a atividade que ocorre com mais frequência em determinada idade, mas a que tem mais impacto tem sobre os processos psíquicos dos sujeitos. “A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312).

A partir da teoria da atividade de Leontiev e do estudo da periodização das idades de Vigotski, Elkonin sistematizou a periodização das idades aliada ao desenvolvimento psíquico. Esse autor buscou periodizar as etapas do desenvolvimento humano por meio da atividade que o sujeito executa em seu meio. Suas pesquisas, voltadas para o estudo dos períodos da vida, nos ajudam a entender o papel das crises, rupturas e transições no desenvolvimento da criança.

A periodização do desenvolvimento infantil

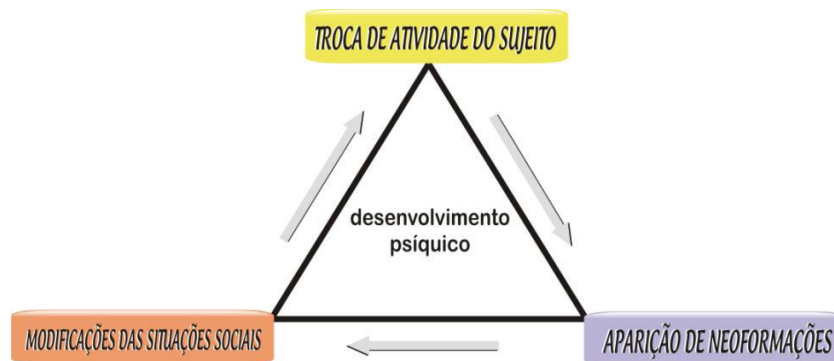
A cronologia do desenvolvimento, que em um primeiro momento nos parece bastante simplista, é questionada pela psicologia soviética que parte da tese marxista segundo a qual o homem se desenvolve no interior da atividade, isto é, só podemos considerar próprio do ser humano aquilo que ele se apropria. Ou seja, desde as funções fisiológicas às funções superiores, só é possível que haja apropriação humana se estas são reproduzidas na atividade. Para Davídov, “um enfoque original do problema da periodização da infância está nas ideias fundamentais da teoria psicológica da atividade” (Davídov, 1988, p. 68).

Tolstij (1989) defende a ideia de que só podemos considerar próprio do ser humano aquilo de que ele se apropria. Ou seja, desde as funções fisiológicas às funções superiores, só é possível que haja apropriação humana se essas funções se fizerem presentes na atividade física e mental do sujeito.

Toda periodização tem a ver não somente com a cronologia (a identificação dos diversos estágios do desenvolvimento), mas também com a fundamentação dos princípios de acordo com os quais se separam as etapas dadas. [...] Os princípios pelos quais a periodização é regida [...] definem o que o pesquisador considera importante para identificar os diversos estágios do desenvolvimento da personalidade [...] (Tolstij, 1989, p. 30).

Os autores soviéticos partem da tese marxista de que o homem se forma e se desenvolve na atividade física e mental que estabelece com seus pares no meio social. A

partir dessa tese, esses autores elaboraram a periodização do desenvolvimento psíquico humano de acordo com três critérios: modificações das situações sociais; mudanças nas atividades dos sujeitos; aparição de neoformações. De acordo com Tolstij (1989), esses três conceitos são dispostos como lados de um triângulo, podendo ser representado como a figura a seguir.



Segundo Tolstij (1989), esses três conceitos são indispensáveis para a explicação do processo de desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da atividade. Para ele, as trocas de atividade são cruciais para o desenvolvimento infantil. Segundo os autores soviéticos já citados, é na mudança do lugar ocupado nas situações sociais que o sujeito sente a necessidade de realizar outra atividade. Essa atividade, por sua vez, possibilitará novos conhecimentos e novas funções psicológicas superiores, o que foi denominado de “neoformações”.

Segundo Elkonin (1987), Blosnki e Vigotski foram aqueles que iniciaram as pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento infantil na psicologia soviética. Blonski contribuiu com a compreensão do caráter histórico da periodização, ou seja, apesar de serem definidos períodos da vida, em cada momento histórico os períodos são caracterizados diferentemente. A infância, por exemplo, é diferente em cada período do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim como Blonski, Vigotski dedicou-se ao estudo da periodização das idades, considerando o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório. Na tabela formulada pelo autor, publicada na década de 1930, as idades foram organizadas de acordo as crises psicológicas.

Idade	Nome do período / crise	Estados do
		período e fases da crise
0 - 02 meses	Crise do nascimento	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
02 meses - 1 ano	Infância	1) precoce 2) tardia
1 ano	Crise do 1º ano	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
1-3 anos	Infância precoce	1) precoce 2) tardia
3 anos	Crise dos 3 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
3-7 anos	Idade pré-escolar	1) precoce 2) tardia
7 anos	<i>Crise dos 7 anos</i>	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
8-12 anos	Idade escolar	1) precoce 2) tardia
13 anos	Crise dos 13 anos	a) pré-crítica b) crítica c) pós-crítica
14-17 anos	Puberdade	1) precoce 2) tardia
17 anos	Crise dos 17 anos	a) pré-crítica b) crítica

c) pós-crítica

Fonte: Vigotski, L.S. O problema da periodização evolutiva do desenvolvimento infantil – Questões de psicologia, 1972, n.2, p.117 apud Tolstij (1989).

Vygotski (1996), por meio de pesquisas, comprovou empiricamente a existência das crises no desenvolvimento e verificou a necessidade de sistematizá-las ao longo da periodização do desenvolvimento. O autor organizou esses momentos da seguinte forma: crise pós-natal; crise de 1 ano; crise de 3 anos; crise dos 7 anos; crise dos 13 anos e crise dos 17 anos. Segundo Facci, “nesses períodos de crise – que podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo – produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança” (Facci, 2004, p. 73).

Os períodos de crise, são intercalados aos períodos estáveis, como afirma Vigotski, “[...] configuram os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, e sim revolucionária” (Vigotski, 1996, p. 258).

Segundo Tolstij (1989), na periodização elaborada por Vigotski faltou pontuar as principais trocas na atividade da criança e, também, ter expandido a periodização a todo desenvolvimento humano. Após aproximadamente três décadas da publicação da obra de Vigotski, em 1971, Elkonin publicou um artigo denominado “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância”, na revista *Cuestiones de Psicología*, no qual apresentou a periodização do desenvolvimento enfatizando o conteúdo psicológico de cada atividade. Elkonin confere grande importância às necessidades e aos motivos da criança, considerando-os parte do processo do desenvolvimento psíquico. Tolstij (1989) afirma que:

Várias dezenas de anos mediam entre o surgimento da periodização de L. Vigotski e a publicação, na revista *Cuestiones de psicología* do artigo do seu continuador e discípulo Daniil Elkonin, quem desenvolveu os princípios do seu professor e propôs um esquema psicológico mais detalhado do desenvolvimento

infantil, já baseado por completo no princípio da atividade dominante (Tolstij, 1989, p. 38).

Apesar de Elkonin ter desenvolvido sua teoria demarcando as idades, não são elas que determinam a periodização realizada por ele. O fator que determinou e organizou a periodização de Elkonin foram os conteúdos da vida humana que demarcam o tipo de atividade dos sujeitos em uma determinada idade.

Desde o momento que nasce, a criança se desenvolve como membro da sociedade. No entanto, durante todo o período de desenvolvimento têm lugar mudanças importantes na situação que ela ocupa entre as demais pessoas e nas suas relações mútuas com elas: isto sugere um papel muito importante no desenvolvimento psíquico (Elkonin, 1969, p. 500).

Ao contrário de muitas periodizações formuladas por teóricos naturalistas, o ponto de partida de Elkonin também não foram as habilidades e capacidades já formadas no sujeito. Por essa razão, suas pesquisas aproximam-se das investigações realizadas por Leontiev, o qual tem como ponto de partida a atividade que o sujeito realiza na interação com objetos e outros sujeitos. “As particularidades psicológicas da criança de qualquer idade se formam submetendo-se as leis gerais do desenvolvimento de sua psique em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação” (ELKONIN, 1969, p. 503).

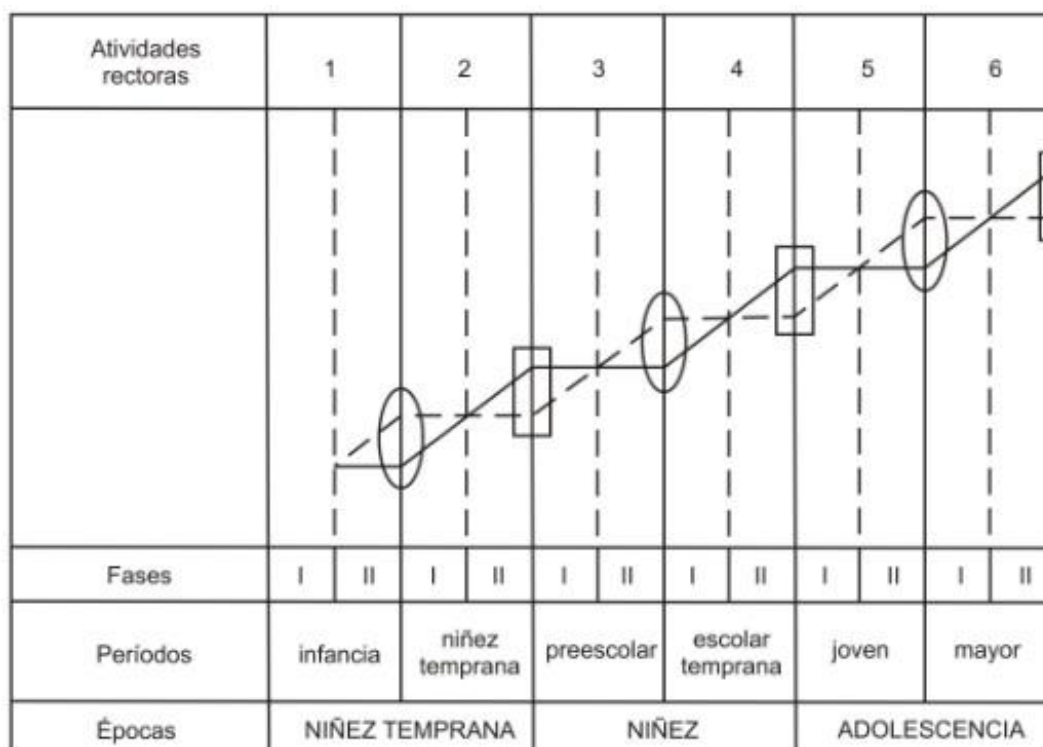
É nesse sentido que Elkonin (1987) critica o tipo de periodização na qual a psicologia infantil tinha se pautado até então. Para o autor, tal periodização “[...] é elaborada sobre a base do sistema de educação e ensino já formado” (Elkonin, 1987, p. 104). Para ele, os períodos são marcados por aquilo que já está concretizado na criança, ou então, pelas capacidades psíquicas já formadas. Isso prejudica a educação escolar, pois a partir da difusão de algumas teorias, principalmente a influência da teoria piagetiana na educação, se considerou que deveria ser ensinado às crianças aquilo que elas já tinham condições de realizar.

Ensinava-se a desenhar, por exemplo, quando a criança já tinha desenvolvido a coordenação motora fina (ensino a reboque do desenvolvimento) ao invés de ensinar o desenho para provocar o desenvolvimento da coordenação motora fina (ensino promotor do desenvolvimento). Ou seja, não se pensava que o ensino deveria provocar necessidades e motivos para além do nível de desenvolvimento já alcançado.

Essa discussão nos fez pensar a respeito da influência da teoria piagetiana na educação e a rigidez dos conteúdos escolares com relação à maturidade das crianças. A alfabetização, as operações matemáticas, o trabalho com mapas, por exemplo, são conhecimentos que exigem o trabalho com representações simbólicas, pressupõem a capacidade de lidar com abstrações. Considerava-se que somente quando a criança já detinha raciocínio abstrato ela teria condições de interagir com esses conteúdos. Não se perguntava, portanto, se ao lidar com essas representações, a criança poderia desenvolver o raciocínio abstrato; ao contrário, considerava-se que o raciocínio abstrato iria se desenvolvendo em determinadas idades e após esse desenvolvimento poderia ser ensinado determinado conteúdo, o que representava uma visão puramente orgânica de desenvolvimento.

Para Elkonin (1987), o sujeito passa por três fases (primeira infância, infância e adolescência) e em cada fase há dois períodos: o primeiro relacionado às relações humanas (criança-pessoas) e o segundo, relacionado aos objetos (criança-coisas). Cada período é permeado por uma atividade dominante.

Elkonin fez essa divisão baseando-se, principalmente, nos estudos de Leontiev (1994, 2004), segundo o qual, para entender o desenvolvimento psíquico das crianças é necessário entender o lugar que ela ocupa nas relações humanas. O autor re-organizou o quadro feito por Vigotski e publicou o seguinte quadro:



————— Desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades

- - - - - Desarrollo de las posibilidades operacionales y técnicas



pasajes de época a época



pasajes de período a período

Fonte: D.B. Elkonin. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **Cuestiones de la psicología**, n. 4, 1971 *apud* Tolstij, 1989.

Para visualização didática, organizamos o mesmo quadro da seguinte forma:

Período	Relações Humanas	Relações
		Objetais

Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetal
Infância	Jogo de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Atividade profissional/de estudo

Ao compreendermos as atividades principais de cada período da vida e as transições entre um período e outro, compreenderemos também quais são as forças motoras que movem o desenvolvimento humano.

As crises, rupturas e transições no processo de desenvolvimento infantil

Para os autores da abordagem histórico-cultural, não é a criança que muda, seguindo uma linha evolutiva de desenvolvimento, mudam-se as condições objetivas da sua vida. Essas mudanças condicionam suas mudanças internas, fazendo com que ela passe de um estágio a outro. Todavia, em alguns momentos surge uma contradição entre o seu modo de vida e as suas possibilidades que já superaram um determinado modo de vida. Esses momentos são marcados pela crise, que nada mais é do que a demonstração da necessidade interna das mudanças de estágios.

De acordo com Vygotski (1996), as crises são períodos críticos da vida que têm em si características em comum. As crises, na verdade, são períodos de transição, ou então, momentos de virada, em que novas atividades estão surgindo. Para Vygotski:

[...] o desenvolvimento infantil, que é uma das formas complexas da vida, contém forçosamente processos de redução e de extinção. O nascimento do novo no desenvolvimento significa irreversivelmente o desaparecimento do velho. [...] Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobre tudo nas idades críticas (Vygotski, 1996, p. 259).

Vygotski explica que os momentos de crise não são iguais para todas as crianças. O autor esclarece que muitas crianças, por exemplo, não apresentam mudanças significativas no rendimento escolar, pois as variantes externas também são consideradas. No entanto, Vygotski é enfático ao dizer que as crises são provocadas pelo processo interno ao desenvolvimento psicológico.

Vygotski (1996) apresenta algumas peculiaridades dos períodos de crise, a saber: apesar das crises serem demarcadas por pontos culminantes, não há limites entre o início e o fim delas; foi comprovado por pesquisas empíricas que uma grande parte das crianças que vivem o período crítico da adolescência, por exemplo, têm queda do rendimento escolar; e por fim, a última peculiaridade citada pelo autor é a índole negativa das crises, fato que “[...] impede o correto entendimento da natureza do desenvolvimento infantil [...]” (Vygotski, 1996, p. 257).

De acordo com o autor, a problemática das crises foi resumida da seguinte forma: nos períodos de crise há a perda de interesse nas antigas atividades e não o surgimento de novas aspirações ou interesses diferentes. Apesar de desenvolvimento aparentar-se negativo nos períodos críticos, Vygotski não concorda com a ideia de que esses períodos sejam mais destrutivos do que criadores: “Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobre tudo nas idades críticas. Mas seria um grande erro supor que com isso se esgote a importância das idades críticas” (Vygotski, 1996, p. 259).

O autor questiona a insuficiência de pesquisas direcionadas aos períodos de crise ou a pouca credibilidade dada pelos pesquisadores ao estudo das mesmas. Para Leontiev (1994), a interpretação das crises recai sempre nos motivos da maturação das crianças (características internas) e da relação entre criança e ambiente (características externas). O estudo das crises realizado por Vygotski se deu com base nas leis que regem as novas formações em períodos estáveis e períodos críticos. Os períodos estáveis têm uma estrutura dividida em dois estágios: primeiro e segundo, enquanto os períodos críticos possuem uma estrutura de trinômio: pré-crítica, crítica e pós-crítica. Para Vygotski:

As idades estáveis têm sido estudadas com muito maior detalhe do que as caracterizadas pela crise, que é outro tipo de desenvolvimento. As crises foram descobertas por vias puramente empíricas: não foram sistematizadas nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. São numerosos os investigadores que põem em dúvida a necessidade interna de sua existência. Inclina-se, preferivelmente, a considerar as crises como “enfermidades” do desenvolvimento, como um desvio de norma (Vygotski, 1996, p. 255).

A crise de 3 anos por exemplo, foi demarcada por um conjunto de sintomas cotidianos, os quais Vygotski (1996) ressaltam a importância de uma análise científica sobre eles. Tais sintomas são: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação. Na verdade, Vygotski reforça que o aspecto positivo da crise é a aparição de novas formações e o surgimento de uma nova atividade na vida da criança. É nessa idade em que a criança diz “eu faço sozinha!”. Além da obstinação presente nessa expressão, aparecem também indícios de independência da criança. A criança de 3 anos já conviveu com os adultos, adquiriu a linguagem de sua cultura, sentiu necessidade de entrar em contato com diversos objetos e de interagir com os fenômenos como os adultos. Por não possuir condições físicas para operar objetos reais, brinca com objetos similares - os brinquedos. Entretanto, ainda há uma insistência por parte da criança para cortar o alimento com uma faca de verdade, a vestir-se sozinha, mesmo sem ter desenvolvido habilidades apropriadas para realizar essas ações.

Há semelhanças entre uma criança de 3 anos e um adolescente? Em um primeiro momento há dificuldade em encontrar semelhanças, afinal, além da diferença na quantidade de anos vividos, há também diferenças de atitudes e de maturidade. Em que momento há convergência entre essas duas fases? Em que aspecto?

Tanto a criança quanto o adolescente estão em um momento de transição de atividade. A transição de um período do desenvolvimento para outro, portanto, é demarcada por crises.

O adolescente também passa por um momento de transição, pois da mesma forma que a criança de 3 anos, quer agir como o adulto e sente-se preparado para realizar as mesmas funções exercidas pelos adultos. Quer sair sozinho, ter seu próprio

dinheiro e, por isso, há a insistência em querer fazer tudo do seu jeito, situação que gera conflitos entre adolescentes e adultos. Segundo Vygotski (1996), “nas idades críticas, o desenvolvimento da criança costuma ir acompanhado de conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu entorno. Na sua vida interna a criança pode sofrer dolorosas vivências e conflitos íntimos” (Vygotski, 1996, p. 256).

A crise de 7 anos foi a primeira a ser detectada por estar em um momento de transição do período pré-escolar e a puberdade. Posteriormente foi estudada a crise de 13 anos e a crise dos 17 anos. Ao todo, são detectadas as seguintes crises: a de um ano, de três, sete, treze e dezessete anos. Para Leontiev (1994):

Essas crises – a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude – estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. (Leontiev, 1994, p. 67).

Após a explicação, Leontiev questiona: “mas serão, tais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança?” (Leontiev, 1994, p.67). De fato, as crises são inevitáveis se são compreendidas como um processo de turbulência entre a maturação da criança e o ambiente. “Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (Leontiev, 1994, p. 67).

Geralmente quando ouvimos o termo “transição” nos remetemos a um momento de mudanças. Com a mudança é necessário organizar novas ideias, novos afazeres e viver novas situações. É assim quando mudamos de emprego, de cidade ou mesmo quando mudamos de opinião. Momentos de grandes tensões na sociedade são justamente em épocas de transição: a transição da idade média para a idade moderna, a transição do pensamento religioso para o pensamento científico, exemplificam algumas delas.

Ao pensarmos no termo transição, de maneira próxima ao nosso dia-a-dia, podemos nos remeter a algo velho (casa velha, desemprego, corte de cabelo ultrapassado) que está se modificando ou sendo trocado por algo novo. A transição é justamente o momento em que o velho é abandonado e o novo começa a despontar,

mesmo ainda havendo resquícios do velho. Ainda fazendo relação com o cotidiano, podemos, por exemplo, mudar de casa, mas ainda não termos nos acostumado com a nova moradia. Pode-se concluir, por essa explicação simplificada, que a transição é um processo complexo.

[...] a redução dos velhos interesses dominantes no período anterior, não está acompanhada de modo algum pelo desaparecimento dos velhos hábitos adquiridos na primeira idade escolar e na anterior, pela extinção dos velhos mecanismos do comportamento formados e estruturados na infância (Vygotski, 1996, p. 25)

Ao compreendermos o desenvolvimento como um processo dialético, isto é, caracterizado pelas transformações ocorridas durante esse processo, entendemos a transição de forma revolucionária, marcada por saltos qualitativos. Já pela concepção linear do desenvolvimento cujo processo se dá de forma evolucionária, a compreensão da transição é outra. Segundo Vigotski:

Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem os distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (Vigotski, 2000, p. 97).

Como vimos, as mudanças no percurso do desenvolvimento infantil estão intimamente ligadas às mudanças do lugar ocupado pela criança na sociedade. Desse modo, excetuando o desenvolvimento biológico da espécie, a mudança não é natural, pois para que ela ocorra é necessário também que ocorra uma modificação dentro das relações sociais.

Comenius (1976) acreditava na ordem da natureza como guia para o desenvolvimento do homem, pois se as árvores, por exemplo, crescem coletivamente e formam uma floresta de qualidade, os homens deviam proceder da mesma forma, isto é, em conjunto e em grande quantidade. Mas Comenius percebeu que a ordem das artes, a qual imita a natureza, se sobressai. O autor exemplifica essa afirmação comparando um peixe com um navio. O homem, como sujeito histórico e social, tem a capacidade de criar novas coisas e está em constante mudança.

Mas por que mudamos? A partir do exemplo anterior, percebemos que a mudança acontece por meio de uma necessidade da realidade prática. Para Leontiev, “o critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade” (Leontiev, 1994, p. 64). Em outras palavras, a partir do momento em que a atividade principal não satisfaz o sujeito, há a necessidade de buscar outra atividade. A perda de sentido e o surgimento de outra necessidade não ocorrem naturalmente. Conforme Leontiev (1994) no interior de uma atividade dominante aparecem elementos da próxima atividade. É um movimento dialético, uma nega a outra, mas, ao mesmo tempo, uma é condição para a existência da outra. E por que esse processo não é natural? Não é natural porque novas necessidades são criadas pelas condições históricas presentes. Segundo Oboukhova, “as atividades aparecem como respostas às necessidades. Essas necessidades não são inatas, são criadas. A primeira é a necessidade de comunicação com os adultos” (Oboukhova, 2006, p. 19).

Para Elkonin (1969), é por meio do ensino que a criança aprende a falar, a andar e atuar com os objetos. A aprendizagem de novas habilidades e capacidades ocasiona, por sua vez, mudanças na atividade da criança, pois esta terá novos motivos para realizar outras atividades.

Como vimos, há algumas atividades que são consideradas principais, pois são as atividades que mais promovem o desenvolvimento. Algumas estão ligadas à relação com as pessoas e outras mais direcionadas à relação com os objetos. É inegável a necessidade do ser humano interagir com os objetos e pessoas do meio em que vive. É nesse sentido que Vygotsky (2002), Leontiev (1994, 2004) e Elkonin (1969, 1987, 1998) acentuaram a existência de uma atividade principal para cada período da vida. Em

outras palavras, para cada período da vida há maneiras de interagirmos com o mundo circundante, seja por meio da brincadeira, dos estudos ou do trabalho, por exemplo. Mas em alguns momentos, algumas atividades têm maior impacto sobre o desenvolvimento dos sujeitos.

A transição de uma atividade para a outra significa uma ampliação do círculo de conhecimentos da criança. Significa, pois, um momento de um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico da criança, um momento, portanto, que não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um período rico em avanços em seu desenvolvimento psíquico.

Para Vygotski (1996) a transição não é natural e as mudanças de interesses não são orgânicas. Apesar de esse autor dedicar-se mais ao estudo da transição no período da adolescência, o conceito de transição também faz efeito para a transição que ocorre na infância. Segundo o autor

[...] devemos diferenciar [...] a linha sociocultural no desenvolvimento e na formação das necessidades da criança e do adolescente da linha biológica do desenvolvimento de suas atrações orgânicas. Fazê-lo tem importância particular sobre tudo na idade de transição. Nessa idade de grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando se produz a maturação das necessidades biológicas e culturais não poderemos encontrar a chave para entender corretamente as mudanças que se produzem se não tomamos em consideração que não somente o conteúdo do pensamento humano, não somente as formas e os mecanismos superiores da conduta humana, e sim também as próprias forças motrizes do comportamento, os próprios motores que põem em ação tais mecanismos, a própria orientação da conduta humana experimentam complexo desenvolvimento sócio-cultural (Vygotski, 1996, p. 22).

Vygotski (1996) chama a atenção para o fato de que os interesses e motivos estão em um plano superior, isto é, são conscientes, diferentemente de uma atração movida por um instinto. Se há necessidades biológicas do organismo, há também as necessidades culturais, as quais Vygotski (1996) denominou de interesses. O autor se dedica justamente ao desenvolvimento dos interesses e enfatiza que nos momentos de

transição, além do desenvolvimento de interesses, há também desenvolvimento do pensamento.

Considerações finais

Para Vigotski, o grande erro da psicologia tradicional estava em considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um processo biológico, “determinado pela maturação orgânica da criança paralelo ao peso do cérebro” (Vygotski, 1996, p. 57). Segundo Vygotski (1996), ao considerar a evolução do conteúdo do pensamento como um processo cultural e o desenvolvimento das operações intelectivas como um processo natural, criava-se a ruptura entre forma e conteúdo. Em outras palavras, separava-se o conteúdo histórico aprendido no processo do desenvolvimento cultural das formas de pensamento.

Para compreender o desenvolvimento do pensamento nas idades de transição, segundo Vygotski (1996), é necessário superar essa dicotomia entre forma e conteúdo. Para isso, o autor realizou uma análise dos procedimentos internos ao desenvolvimento e não o contrário. Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos, Vygotski (1996) concluiu que “as mudanças experimentadas pelo pensamento do adolescente em seu processo de domínio dos conceitos, são em grande medida, mudanças de índole interna estrutural e íntima que não costumam exteriorizar-se, nem ser visíveis para o observador” (Vygotski, 1996, p. 58).

É no momento que recebe um novo conteúdo que a criança e o adolescente são impulsionados a uma nova atividade. O novo conteúdo ao colocar ao pensamento do adolescente toda uma série de tarefas, o impulsiona a novas formas de atividade, a novas formas de combinação das funções elementares, a novos modos do pensamento.

[...] é precisamente na idade de transição quando o novo conteúdo cria, por si mesmo, novas formas de conduta [...]. O passo ao pensamento em conceitos abre diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social (Vygotski, 1996, p. 64).



Quando a criança está em um processo de transição, quer dizer que o velho modo de agir já não atende às novas necessidades que vão surgindo em decorrência da mudança na sua forma de vida e, dessa forma, uma nova atividade começa aparecer, o conflito entre o velho e o novo se estabelece.

Não há uma crise inevitável entre uma atividade e outra, na verdade há o aparecimento de uma nova necessidade que não condiz com a atividade anterior. A transição é lenta e as características de cada atividade não são superpostas uma a outra.

O percurso de investigação realizado nos permitiu afirmar que as idades de transição, aparentemente conflituosas, possuem elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois revelam a necessidade interna da mudança de um estágio para outro. Se as crises forem corretamente compreendidas e conduzidas pedagogicamente, se constituirão como um momento de mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil.

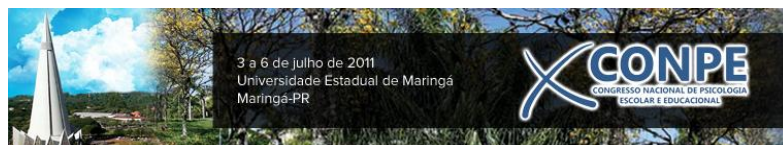
Referências

Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação* [online], 29, 108-118. Recuperado: 03 maio. 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso.

Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp.104-124). URSS: Editorial Progreso.



Elkonin, D. B. (1969). Característica general del desarrollo psíquico de los niños. Em A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicología* (pp.493-503). México: Grijalbo.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes* [online], 24 (62), 64-81. Recuperado: 03 maio. 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>

Galuch, M. T. B & Sforni, M. S. F. (2009). Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade. Em L. S. B. Maciel, Lizete Shizue Bomura & N. N. R. Mori, *Pesquisas em educação: múltiplos olhares*. Maringá: Ed. da UEM.

Palangana, I. C, Galuch, M. T. B & Sforni, M. S. F. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação* [online], 15(1), 111-128. Recuperado: 03 maio. 2011. Disponível: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37415106>

Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.

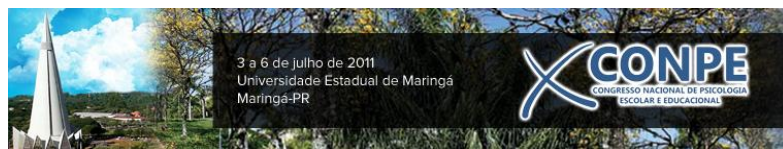
Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro.

Leontiev, A. (1994). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky & A. R. Luria, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Leontiev, A. (1983). *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Oboukhova, L. (2006). A teoria de Vigotski: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. *Anais da I Conferência Internacional: o enfoque histórico cultural em questão*, (pp.16-25). Santo André: SP.

Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.



Vygotsky, L. S. (2002). Play and its role in the mental development of the child. *Psychology and Marxism Internet Archive* [online]. Recuperado: 03 maio. 2011. Disponível: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>.

Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. 1. ed. Madrid: Visor. Tomo 4.

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Valéria Garcia da Silva (UEM)³⁷⁶

Nilza Sanches Tessaro Leonardo (UEM)

1. Introdução

Discutiremos, neste trabalho, o período da infância de 7 a 10 anos, que se caracteriza pela inserção da criança na educação formal, ou seja, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, procurando compreender como a escola colabora qualitativamente para o desenvolvimento psicológico da criança. Tal discussão se faz necessária devido à importância desta fase para a formação do indivíduo enquanto homem cultural.

Consideramos importante destacar que, ao se estudar o desenvolvimento da criança na idade escolar é preciso ter claro que a produção do conhecimento direciona a forma como a sociedade se organiza, pois o conhecimento é necessariamente produzido na perspectiva de uma classe social, que corresponde à classe dominante.

Sendo assim, compreendemos que o conhecimento é propulsor de desenvolvimento psíquico; contudo, verificamos que a distribuição do conhecimento mais apurado atende às demandas do sistema econômico e acaba promovendo a manutenção das desigualdades entre os homens. Neste sentido, as disparidades econômicas e sociais podem ser consideradas como uma das causas da constituição do sucesso escolar de alguns e fracasso de muitos outros.

2. Desenvolvimento

2.1 As transformações promovidas pelo processo de escolarização

³⁷⁶ E-mail para contato: psicologia.valeria@gmail.com
nilza_sanches@yahoo.com

O aprimoramento da consciência é propiciado pelo trabalho – que é a atividade humana organizada socialmente – e pelos instrumentos que alteram as condições de vida do homem e suas estruturas fisiológicas.

Nesta linha de pensamento, Tolstij (1989) afirma que a consciência é uma realidade objetiva da existência humana e se forma socialmente, à medida que a criança conhece a realidade que a circunda. Da mesma forma, a consciência não se desenvolve aleatoriamente, pelo contrário, segue objetivos, e estes, para o materialismo histórico-dialético, estão relacionados à atividade que o homem exerce em sua relação com a natureza e o contexto histórico. Para tal desenvolvimento a comunicação constitui-se como elemento fundamental, servindo para o sujeito conseguir realizar os diversos tipos de atividade nas diversas fases da ontogênese humana.

A compreensão do mecanismo que move o desenvolvimento humano deve ocorrer em consonância com a condição de vida em que se encontra o indivíduo nas diversas etapas do desenvolvimento, especialmente na fase da infância escolar.

Não é, porém, a idade que determina o conteúdo do estágio - embora o período tenha relação com a idade da criança -, mas, sim, a posição que a criança ocupa nas relações sociais e as condições históricas em que ela se encontra.

A idade escolar inicial – que no Brasil corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, ao período dos seis, sete aos onze anos aproximadamente - é segundo Elkonin (1969), uma fase de extrema relevância para o desenvolvimento, pois é com o ingresso na escola que se formam as funções humanas mais elaboradas

Tolstij (1989) afirma que na idade escolar (2º grupo) dos sete aos dez anos a criança está vinculada aos estudos. Nessa idade a criança começa a desenvolver interpretações teóricas e abstratas da realidade e a formar conceitos científicos. Afirma o autor que o início da vida escolar é marcado, para a criança, por uma grande mudança em sua vida, tendo-se em vista que ela é colocada em uma situação essencialmente nova, pois agora exerce uma atividade que todos respeitam, e isso lhe confere uma nova posição nas relações sociais, alterando-se sua autovalorização e suas responsabilidades. Os estudos exigem da criança certas habilidades que até então não lhes eram cobradas. Exemplo disto é a disciplina diante de uma série de normas que todos devem seguir,

uma submissão que exige da criança o controle de seus comportamentos e em que sua relação com os adultos da escola difere daquela que ela mantém com os pais.

Vigotski (2006) também afirma que escola provoca muitas mudanças nas relações sociais da criança, devido às diferenças entre a educação informal da primeira infância e a educação formal, que é a função da escola. Segundo Davidov (1988), o período da educação escolar é um momento de mudança essencial na vida da criança, principalmente na forma de organização de sua vida, com as novas obrigações que ela passa a ter como escolar.

Para Vigotski (2006), as estruturas novas de personalidade, que se formam com a mudança da atividade dominante e das condições de vida, colocam a criança em nova posição na sua relação com o meio. Sua vida interna também se transforma à medida que se adquirem novas habilidades, assim pressupõe-se que o desenvolvimento não seja algo estável, e sim dinâmico, pois se encontra em constantes transformações. O aprimoramento das estruturas mentais ocorre sempre em sintonia com as relações estabelecidas pelo indivíduo, uma vez que todas as atividades encontram-se vinculadas à cultura.

Segundo Vigotski (2000), é por meio do conhecimento adquirido no mundo objetivo que se constrói o mundo subjetivo. É com a internalização de conceitos e valores adquiridos por meio da educação que os homens se constituem enquanto seres humanos, estruturando sua consciência e aprendendo a viver em sociedade. Na idade escolar a criança está vinculada aos estudos, e é então que ela começa a desenvolver as interpretações teóricas e abstratas da realidade.

Enquanto na família valoriza-se a criança em suas particularidades e o tratamento dado a ela ocorre de forma pessoal, na escola as singularidades do aluno não só perdem importância, mas também devem dar lugar ao comportamento organizado. A disciplina passa a ser exigida e a criança tem que aprender a orientar-se de acordo com as normas da instituição escolar que a dirige e a orienta, proibindo ou elogiando seus comportamentos de acordo com as regras. Desta forma a escola exerce “[...] o papel de transição entre a família e a sociedade civil” (Tolstij, 1989, p. 104).

Entendemos que a escola é a primeira inserção social da criança para além da família. Nela a criança encontra "outros semelhantes", geralmente agrupados por faixa

etária, sendo o professor o responsável por direcionar o trabalho pedagógico, elaborar atividades e materiais a serem utilizados e transmitir conteúdos sistematizados, em geral, compatíveis com a idade das crianças.

Segundo Elkonin (1969), a posição da criança na família sofre alterações com a entrada na escola, quando ela adquire novas responsabilidades e direitos. A partir desse ingresso na escola, é em torno das atividades escolares que a atenção dos adultos será direcionada à criança. A forma como esta reage à escola determina a postura dos familiares, os quais conduzem seu comportamento sempre enfatizando a atividade de estudo. Além disso, a mudança de atividade altera todos os relacionamentos próximos da criança.

O autor considera que, ao entrar na escola, a criança começa a realizar uma atividade realmente séria e socialmente importante. A forma como se estruturam suas relações é que determinarão como a criança conduzirá a atividade de estudo, o que dependerá da valorização e dos incentivos recebidos das pessoas que a cercam.

No começo da vida escolar, a tendência da maioria dos alunos é de somente relacionar-se com os colegas da escola, por não terem aprendido a função da instituição escolar. Os alunos não têm, a princípio, a atenção voltada para os estudos. Devido a isso se observam vários comportamentos imitativos entre os colegas de classe; todos querem manifestar os mesmos comportamentos, como esforço para pertencer ao grupo (Elkonin 1969).

Em concordância com o autor acima, Vigotski (2006) afirma que o início da vida escolar assinala para a criança uma grande mudança em sua vida. Trata-se de uma situação essencialmente nova em sua personalidade, pois agora ela exerce uma atividade que todos respeitam, e isso lhe confere uma nova posição nas relações sociais, alterando-se sua autovalorização e suas responsabilidades.

Elkonin (1969) afirma que a preparação da criança para a entrada na escola apresenta-se, primeiramente, como uma necessidade de realizar algo relevante socialmente, e o estudo é a atividade que condiz com o momento social em que ela se encontra.

Ao entrar na escola, o comportamento e o pensamento da criança sofrem mudanças, principalmente no que diz respeito às pessoas que lhe são próximas: altera-se

o prestígio diante dos pais, e há também conflitos da criança com seus desejos. Ocorrem com frequência incoerências entre sentimentos e momentos de desânimo. Neste contexto surge um momento de crise, no qual as necessidades da criança na idade escolar já não são as mesmas daquelas da pré-escolar. Como consequência ocorrem mudanças nas relações, pelo fato de a criança necessitar de novas atividades, uma vez que as anteriores estão estruturadas e, na nova fase, ela pode exercer atividades inovadoras, que lhe proporcionarão crescimento psíquico (Vigotski, 2006).

Segundo Davidov (1988), a inserção da criança na escola permite superar o período infantil de sua vida, ou seja, a fase de espontaneidade e pensamento totalmente relacionado ao ambiente concreto, para exercer um novo posicionamento, porquanto ela cumpre uma atividade que é socialmente significativa e lhe oferece a oportunidade de sanar suas demandas por conhecimento.

Por meio da educação formal, de acordo com Vigotski (2006), surgem habilidades psíquicas que permitem à criança orientar conscientemente suas vivências e com isso tem-se um salto qualitativo em sua personalidade. Este salto é propiciado pela escola, que lhe oferece parâmetros acerca de seus comportamentos e atividades. Na escola ela tem sempre alguém que lhe indica o correto e o errado, o bom e o ruim, direcionando seu comportamento de acordo com normas gerais. Se, no princípio, seu comportamento era involuntário e instável, com a entrada na escola passa a ser consciente e organizado por regras comuns à coletividade.

A escolarização é o momento de ingresso no circuito social, no qual a criança terá que enfrentar situações novas no tocante a conhecimentos e a normas. Assim, embora a escola seja o lugar onde a criança aprende novos conteúdos, é também onde ela defronta-se com os seus limites e dificuldades. Não obstante, a aquisição de conhecimentos culturais mais elaborados promove a superação das dificuldades, o que pode ser reconhecido como o processo de desenvolvimento.

Para Vigotski (2000), os homens, ao se apropriarem da cultura, desenvolvem as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, tais como: abstração, memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, imaginação e outras. Com a aquisição dessas funções pelo processo histórico a criança aprende a conhecer e controlar seus comportamentos instintivos, tornando-se cada vez mais um homem cultural.

Segundo Elkonin (1969), é com o processo de escolarização que se forma na criança a capacidade de significar os objetos e a si mesma. A partir desse momento a criança consegue nomear seus sentimentos e identificar os significados de suas experiências. Forma-se nela uma estrutura de vivências que lhe permite compreender quando está triste, contente, aborrecida, enfim, a criança define mais claramente seus sentimentos, gostos e atitudes.

Neste sentido, para Vigotski (2006), é pelo ensino que a criança adquire a capacidade de generalização. Essa capacidade passa a ser aplicada também nos afetos, que ganham significação, e a criança passa a ter consciência desses e, a partir disso, consegue perceber seus próprios sentimentos e capacidades. À medida que ela tem como parâmetro os adultos e suas atitudes, estrutura-se o autoconceito.

Luria (1994) colabora com a discussão ao afirmar que o processo de percepção das próprias qualidades, a autoanálise, é instaurado pelas condições sociais de vivência; ou seja, a formação das características psicológicas é um processo complexo e se fundamenta nas práticas sociais que determinam os aspectos da personalidade. Desta forma, a capacidade de autoavaliação surge do meio externo e posteriormente é internalizada pelo indivíduo.

Para Vigotski (2006), quando a criança começa a frequentar a escola ocorrem mudanças cognitivas significativas ao longo dessa idade, mas isso se deve às transformações que também ocorrem em seu entorno. Todo avanço no desenvolvimento infantil modifica a influência do meio sobre a criança. À medida que ela cresce sua relação com o meio transforma-se radicalmente. Isso ocorre de forma dialética, ou seja, o meio transforma as necessidades da criança e esta altera as relações com o ambiente com base nas novas necessidades.

Davidov (1979) afirma que o desenvolvimento da psique dos escolares pequenos se dá, fundamentalmente, com a incorporação das atividades de estudo, as crianças vão se subordinando às exigências do ensino, cujo cumprimento supõe o surgimento na psique de qualidades que não se encontravam nos pré-escolares. As novas características surgem e se desenvolvem nos escolares iniciantes à medida que se estruturam as atividades de estudo. Entretanto, Elkonin (1969) afirma que nem todas as crianças na idade escolar estão efetivamente preparadas para a atividade de estudo.

Há, por exemplo, algumas crianças que chegam à escola motivadas apenas por fatores externos, como as brincadeiras, a merenda e a amizade com as outras crianças. Tais crianças tendem a relutar em fazer as atividades, preferem desenhar ou brincar nos momentos das tarefas, o que se deve à falta de orientação prévia a essas crianças sobre a função da escola. Desta forma, os professores necessitarão suprir essa falta, realizando um trabalho que dê atenção a essas crianças e fazendo a diferenciação entre a função da atividade de estudo e a da atividade lúdica.

Vigotski (2006) afirma que, devido à inserção na escola, uma das mudanças que ocorrem nesta idade é a perda da espontaneidade, mais presente na fase pré-escolar. Como forma de adaptação à rotina escolar e à nova realidade, a criança passa a se comportar de forma artificial e forçada. A perda da espontaneidade significa que está em processo de incorporação na conduta a intelectualidade, que se caracteriza por ser o polo oposto da naturalidade do comportamento das crianças da primeira infância.

Davidov (1988) expõe que a atividade de estudo dos alunos iniciantes é à base de seu desenvolvimento omnilateral³⁷⁷, porquanto as atividades de leitura, escrita e cálculos provocam na criança o desenvolvimento de uma série de estruturas mentais, como abstração, memória, percepção, vontade e pensamento; contudo, o desempenho do aluno está relacionado com as orientações que recebe do professor, e dependerá também da política pedagógica adotada pela escola e da valorização dos comportamentos escolares por parte de familiares. Desta forma ele desenvolverá suas habilidades para os estudos na medida em que cumprir com suas obrigações escolares.

Com o ingresso na escola a criança começa a assimilar os fundamentos básicos das ciências, da arte, das regras morais; ou seja, começará a adquirir os requisitos mais elaborados da cultura humana acumulada no decorrer do processo histórico. A apropriação dos conhecimentos científicos permite que o ser humano liberte-se dos limites da observação direta da realidade, pois provoca a ampliação das capacidades mentais de análise, o que leva a uma compreensão mais elaborada da realidade (Davidov, 1988).

³⁷⁷ O termo empregado significa desenvolvimento em todos os aspectos, amplo, de forma, plena de todas as potencialidades humanas.

Elkonin (1969) afirma que no processo de desenvolvimento intelectual das crianças na idade escolar é fundamental o aprimoramento da linguagem, especialmente da linguagem escrita, o que amplia as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos. Se antes de ingressar na escola a criança apreende por formas práticas a estrutura e o vocabulário do idioma, ao entrar na escola ela tem acesso a diversas regras gramaticais, e com isso generaliza seu vocabulário e amplia as possibilidades de conhecimento. Ao aprender a ler e escrever, a criança adquire conhecimento da estrutura sonora do idioma: aprende a dividir as sílabas, compara os sons e aprende a substituir palavras pelo seu significado. Essas atividades implicam capacidade de abstração, generalização e análise, e desenvolvem o intelecto do aluno de forma global e qualitativa.

Davidov (1979) destaca que é de grande importância para a formação das funções psicológicas superiores a organização das ações da criança proporcionada pelos adultos, particularmente pelos professores. Estes, ao transmitirem modelos exteriores, promovem a auto-organização da criança. As funções psicológicas superiores dos estudantes iniciam-se instáveis, porque ainda faltam os meios interiores de autorregulação. Por isso, o professor competente recorre a tipos diversos de tarefas, que se alternam durante a aula para que os alunos não se distraiam. Como as crianças do ensino inicial têm a atenção mais estável diante de atividades concretas ao invés de atividades mentais, é importante observar esta particularidade nas lições, alternando tarefas mentais com a elaboração de esquemas gráficos, desenhos, maquetes e aplicações.

Para Elkonin (1969), no processo ensino-aprendizagem o aluno terá que focalizar sua atenção no professor e registrar na memória as explicações deste. Se não o fizer, posteriormente ele terá que utilizar a capacidade de percepção e memorização como forma única de resolver as tarefas, isto é, sem representação concreta do conteúdo que teve que memorizar, somente com sua representação mental. Conforme explicita o autor, conteúdos formais como leitura, escrita e contagem desenvolvem habilidades que ampliam qualitativamente o potencial do aluno, pois este terá que resolver atividades cada vez mais complexas, o que provocará maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme demonstra o excerto abaixo,;

(...) saber ler e escrever conduz ao aumento das exigências com relação à fixação, conservação e reprodução na memória dos conhecimentos. Agora o escolar tem que recordar coisas muito mais complicadas, expressadas quase que exclusivamente por meio de palavras. Os alunos têm que aprender tudo que está nos livros de textos e expor depois de modo coordenado. Isso exige métodos especiais para fixar na memória e novas maneiras de trabalhar o material de estudo (Elkonin, 1969, p. 531-532).³⁷⁸

Luria (1994) complementa afirmando que no início da transição do pensamento concreto para o abstrato os alunos não conseguem imediatamente formular suas ideias. Eles manifestam continuamente o mesmo discurso, semelhante ao pensamento concreto que predominava; mas com o tempo eles conseguem desvencilhar-se da tendência de pensar somente naquilo com que têm relação concreta e começam a utilizar-se do pensamento abstrato mais elaborado.

À medida que o pensamento abstrato se desenvolve também se amplia o sistema de relações verbais, possibilitando a realização de operações dedutivas sem relação direta com a experiência concreta. Assim os processos históricos formam as funções humanas mais elaboradas, que se encontram na base de constituição da consciência e estão sob a influência dos conceitos aprendidos na escola, como, por exemplo conceitos gerais e específicos. Nos conceitos gerais, nos quais se fundamentam os específicos, origina-se um sistema lógico de códigos, tornando possível a transformação de categorias, e cria-se um sistema de relações verbais e lógicas por meio do qual os conceitos humanos são canalizados (Luria 1994).

Para Elkonin (1969), a fundamental característica da aquisição de conhecimento pelo processo de escolarização é a formação de sistemas de conceitos que são assimilados de forma interligada; ou seja, um conceito forma-se sempre em relação com outros conceitos, ampliando o modo de refletir a realidade de forma mais elaborada e racional.

Luria (1994) afirma que o pensamento com base em conceitos científicos envolve grande expansão das estruturas cognitivas, ou seja, a criança quando desenvolve essas capacidades consegue pensar a sociedade mais profundamente e de

³⁷⁸ Todas as traduções do idioma espanhol são de responsabilidade da autora.

forma mais complexa, inferindo acerca dos fenômenos por meio de generalizações. Assim, a capacidade de formular conceitos científicos é desenvolvida principalmente por meio da educação, pelo domínio de certos princípios de pensamento. À medida que se apropria de um corpo de informações sistemáticas, a criança do período escolar começa a estabelecer uma relação mais próxima entre os conceitos científicos e os cotidianos, e assim passa a categorizar e a definir a realidade em um âmbito mais amplo e aprofundado.

Em consonância, Vigotski e Luria (1996) afirmam que o processo de realizar operações numéricas abstratas desenvolve-se com a aquisição de conceitos que embasarão essa técnica cultural considerada complexa, e que essa aquisição se dá por influência da escola e do ambiente cultural que circunda a criança. Como consequência, os esquemas mentais anteriores, mais primitivos, transformam-se gradualmente, até atingir os níveis de abstração e conceitos complexos presentes no homem cultural.

Segundo os mesmos autores, é com a inserção do processo de escolarização que tais habilidades ganham independência do ambiente concreto, podendo ser empregadas na resolução de tarefas mais abstratas, com as quais a criança, cada vez mais, conseguirá dominar os instrumentos psicológicos, utilizando de forma plena os signos da cultura em que ela vive. No excerto abaixo se evidencia a evolução dos processos neuropsicológicos de primitivos para culturais, pela intervenção da escolarização, que representa a influência cultural de forma sistematizada nos conteúdos escolares.

(...) os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultados de uma influência cultural (...) (Vigotski e Luria, 1996 p. 219).

Tolstij (1989) defende que a atividade de estudo propicia à criança assimilar os conceitos científicos e ampliar suas capacidades mentais, especialmente as relacionadas com o pensamento abstrato e a habilidade de analisar a realidade de forma teórica e generalizada. Estas são as principais formações que desenvolvem no psiquismo, nos comportamentos surgem o caráter voluntário e as reflexões. A idade escolar constitui



uma etapa importante da vida do ser humano, no tocante às transformações qualitativas no psiquismo. Pelo contato com conceitos científicos e pelo desenvolvimento de habilidades estritamente humanas, propiciadas pela atividade de estudo, forma-se o substrato fundamental para a entrada na atividade de trabalho e no estabelecimento de vínculos.

3. Considerações finais

O presente trabalho nos possibilitou perceber que o desenvolvimento psíquico da criança é precisamente o processo de aquisição da experiência humana que se opera sob a orientação dos adultos, especialmente do professor, isso porque o ensino deve ser a via específica de transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente.

Verificamos que o ensino deve consistir em um procedimento orientado e especialmente organizado para transmitir a experiência social, no que esta tem de mais elaborado, tendo a mediação do professor como instrumento essencial, a fim de viabilizar a aquisição dos conhecimentos culturais e com isso promover o desenvolvimento psíquico nos estudantes. Desta forma, quando há um direcionamento adequado por parte do professor no final das séries iniciais, os alunos já devem dominar conhecimentos básicos e com isso conseguir utilizar as habilidades humanas mais elaboradas. Ou seja, para a concretização da aprendizagem dos conteúdos mais elaborados, segundo Elkonin (1969), é fundamental que os alunos dominem amplamente as funções mentais (abstração, análise e síntese, generalização, etc.) indispensáveis para formar os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade: realizar comparações de uns objetos com outros, analisar características gerais e distintas dos objetos e fenômenos.

Destarte, é por meio da educação formal e da realização de atividades mediadas pelo professor que o estudante vai, aos poucos, tornando-se independente da experiência concreta e adquire a representação mental dos objetos através da internalização de conceitos abstratos.

Para Saviani (2005), o professor, por ser sujeito ativo no processo de ensino, é quem deve decidir, com base no currículo, quais e como os conteúdos devem ser ensinados. Ele precisa também ater-se às formas como os alunos aprendem e ao porquê



de eles não conseguirem aprender. Este é o papel do professor como um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o papel do professor consiste em analisar o processo de aprendizagem dos alunos para que possa trabalhar com tarefas que estejam dentro das condições de aprendizagem das crianças. É igualmente importante o professor identificar que sua interação com a criança tem um objetivo específico, que é possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento formal pela ampliação de conceitos e transformação de significados que o aluno traz de suas experiências fora da escola.

Neste sentido, se faz necessário refletirmos sobre o processo de humanização do professor na atualidade, ou seja, como este profissional vem se apropriando da cultura mais elaborada e dos conceitos científicos, principalmente os que embasam a prática pedagógica, entendendo que para conduzir a criança no caminho do conhecimento o próprio professor tem que adquirir uma boa formação, apropriar-se de uma teoria que fundamente seu trabalho e ter condições práticas para atualizações e estudos.

Identificamos que compete à instituição escolar conduzir a aprendizagem da criança, realizando uma educação de qualidade, com mediações adequadas visando à promoção do desenvolvimento psíquico. Neste processo o professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervém principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores. Somente por meio desta relação de mediação do sujeito com o mundo é que a escola cumpre a função de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Tendo em vista que está em voga saber aproveitar o que o aluno já conhece, ou seja, os conteúdos que advém de seu cotidiano, em detrimento do conhecimento científico e histórico, que ao ser transmitido pelo processo de mediação, é o que provoca a transformação das estruturas psíquicas. Assim, a criança se desenvolve a medida que as influências culturais são internalizadas e passam a fazer parte de sua natureza e suas estruturas psíquicas deixam de ser puramente biológicas, mas modificadas pelas relações estabelecidas com a cultura.

É necessário percebermos que se a prática pedagógica permanecer somente no aproveitamento do conhecimento cotidiano e não superar esse nível de conhecimento



estaremos contribuindo para a estagnação dos alunos no que diz respeito à formação de suas funções psicológicas superiores e de conceitos científicos mais elaborados (Saviani 2005).

Podemos então concluir, que a escola deve ser um espaço de transmissão de conhecimentos elaborados. Deve também proporcionar reflexão e análise para que possamos compreender os questionamentos e situações das pessoas envolvidas no processo escolar. Pois somente assim, poderemos ter uma visão clara e consistente da educação no Brasil.

Referências

Davidov, V.V. (1979).Desarrollo psiquico en el escolar pequeño.In:PETROVSKI,A.*Psicologia evolutiva y pedagogica*.Moscou: Progreso, p. 80-119.

Davidov, V.V. (1988). La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: Davidov, V.V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*.Moscou: Progreso, p. 46-98.

Elkonin, D. (1969).Desarrollo psíquico de los escolares. In: In: Rubinstein, S. L. y outros.*Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, p. 504-559.

Luria, A.R., (1994). *Desenvolvimento Cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais*.2ª edição. São Paulo: Ícone.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9ª edição. Campinas, SP: Autores Associados.



Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.

Vygotsky, L.S e Luria. A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV*. 2ª edição. Madrid: A. Machado Libros S.A.

PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS FIGURATIVOS E OPERATIVOS NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS MUSICAIS.

Leandro Augusto dos Reis - UEL

Francismara Neves de Oliveira - UEL

Introdução

O momento vigente na educação musical suscita a urgente reflexão sobre o ensinar e o aprender música na escola. Recentemente garantido na legislação, o ensino de música na escola regular (Lei 11.769/08)³⁷⁹ apresenta a necessidade de reflexão sobre os processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento de conceitos musicais e abre espaço para discussões sobre a atuação do professor de música nas escolas.

Com base nessa problemática discutimos nesse ensaio teórico uma possibilidade de aproximação entre a compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical do aluno propostos por Swanwick (1986) com a compreensão de desenvolvimento cognitivo e os estágios evolutivos do pensamento abordados por Piaget (1975).

O presente artigo objetiva discutir possíveis correspondências entre os estágios de formação musical e os aspectos figurativos e operativos do pensamento, tomando por base os dois aportes teórico-metodológicos citados. Partimos da compreensão de desenvolvimento cognitivo à luz da teoria piagetiana tendo como base principal a teoria da Equilibração (Piaget, 1975). As relações entre os aspectos figurativos e operativos envolvidos na construção de conceitos (Piaget & Inhelder, 1977; Piaget 1978b, Valent, 2007) podem ser relacionadas aos estágios de criticismo musical (material – expressão – forma e valor), propostos por Swanwick (1986) em seu modelo espiral de desenvolvimento musical.

³⁷⁹ Lei 11.769/08: Lei sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva no dia 18 de agosto de 2008, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

No entendimento destes aportes teóricos, aspecto figurativo consiste em representar e descrever a realidade, mas implica em descrição estática mesmo quando se trata de uma situação dinâmica a ser descrita. O conhecimento figurativo se baseia na abstração empírica, ou seja, na capacidade de descoberta e de descrição das propriedades particulares e observáveis existentes nos objetos e tem por função servir como auxiliar indispensável aos aspectos operativos, imitando, representando e antecipando alguns aspectos do real. Nesse caso, há predomínio da acomodação³⁸⁰ sobre a assimilação³⁸¹, pois os objetos se impõem aos sujeitos na medida em que se apresentam apenas como configurações (Valent, 2007).

Na teoria de Swanwick (1986) percebemos esse processo no primeiro estágio de desenvolvimento, denominado Materiais, onde a resposta da criança é caracterizada pela impressão do som particularmente considerando suas propriedades: timbre, intensidade (forte-fraco), altura (agudo-grave) e duração, manipulados com pouca caracterização expressiva, portanto com predomínio dos aspectos figurais sobre os operativos.

É possível compreender esse processo à luz da teoria da equilibração (Piaget 1975). Considerando que o desenvolvimento estrutural supõe um *continuum* no qual as assimilações e acomodações desencadeiam aprimoramento qualitativo e quantitativo do pensamento, os aspectos figurais têm como papel principal o domínio das propriedades do objeto preparando a organização e a adaptação que oferecerão ao sujeito melhores condições de apropriação em momentos posteriores.

Bispo (2000), em estudo que analisou a construção da imagem mental tomando por base o marco teórico piagetiano, define os aspectos figurativos como “formas de conhecimento que permitem a representação do real e a sua descrição, se referem a cópias do real, se apóiam nas configurações ou estados e têm caráter estático.” p.14 Assim, reconhecer a duração do som, o timbre, a dinâmica envolvida numa produção

³⁸⁰ Acomodação: “é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento” (Wadsworth, 1997, p. 20).

³⁸¹ Assimilação: “é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes” (Wadsworth, 1997, p. 19).

musical é elementar para que o sujeito possa representar ainda que neste momento, o discurso musical se traduza em cópia do real, estaticamente representada.

O segundo estágio, denominado Expressão, caracteriza-se pela reorganização dos aspectos figurais por meio da capacidade de explorar as mudanças de andamento e dinâmica que estão para além das propriedades físicas do som. Nesse processo o indivíduo deixa de apenas responder as impressões do som para oferecer expressão pessoal caracterizada pela maneira idiossincrática e deliberada com que as crianças iniciam suas explorações de mudanças de andamento e dinâmica, por exemplo. Trabalhando pequenas frases, gestos musicais, ainda que sem o controle estrutural, é possível identificar intencionalidade na ação do sujeito, revelada na descrição de associações pessoais, imagens visuais e sentimentos. É ainda nesse estágio que o indivíduo amplia sua consciência de que os materiais musicais permitem diferentes possibilidades expressivas. O aprendiz se volta em direção às convenções musicais estabelecidas por uma determinada cultura, ou seja, torna-se capaz de estabelecer um diálogo com esses padrões musicais (Swanwick, 1986).

A esse modo de compreender os aspectos figurais do pensamento na produção musical, o entendimento piagetiano nos convida a perceber que no interior de um estágio ou nível de evolução atuam processos diferenciados. A passagem do predomínio dos aspectos figurais aos operativos não é constituída por um salto, mas tecida fio a fio, processualmente. Por essa razão é possível diferenciar o estágio materiais do estágio expressão, ambos reveladores de predomínio dos conhecimentos figurativos.

Bispo (2000) cita como tipos de conhecimento figurais: a percepção que ocorre na presença do objeto, mecanismos sensoriais, imitação na presença ou ausência do objeto, reprodução motora e imagem mental. Todos os processos citados permitem relação com o segundo estágio discutido por Swanwick (1986) – a expressão. Este estágio é mais evoluído que o dos materiais, pois contém o anterior e o ultrapassa, o que nos remete ao caráter construtivo e conservador da espiral de conhecimento que assegura a criação do novo e a manutenção daquilo que constitui a estrutura cognitiva já consolidada.

O terceiro estágio do desenvolvimento musical – denominado Forma - apresenta evolução em relação ao anterior no que concerne a possibilidade de maior

domínio, não só das propriedades do som, mas de seu caráter expressivo. Esse estágio é análogo aos aspectos operativos do pensamento nos quais predominam regulações mais complexas das relações parte-todo. Correspondem a especulação da estrutura do discurso musical, a repetição intencional de padrões e a contestação advinda da interpretação, além de controle técnico expressivo e estrutural mais consciente. Isso permite apropriação da forma, assim como na evolução do pensamento lógico-matemático a necessidade de lidar com o concreto favorece a consciência das próprias ações, o planejamento de estratégias e o domínio de regras, preparada no período representacional e acentuada no período operatório concreto.

Fraisse e Piaget (1969) comentam que o aspecto operatório diz respeito a um processo de conhecimento que necessariamente envolve a modificação do objeto de conhecimento “de maneira a atingir as transformações como tais e seus resultados, e não mais apenas as configurações estáticas que correspondem aos estados, reunidos por essas transformações.” p. 73. Assim, é possível identificar as diferenças com o estágio anterior no qual predominava o aspecto figurativo, pois agora manifestam-se a dedução e a modificação do objeto como resultantes de um processo interno, pertencente ao sujeito. Ao contrário do nível anterior no qual os conhecimentos eram retirados dos objetos, no operativo o conhecimento é predominantemente resultante das assimilações e acomodações desencadeadas para responder à necessidade lógica do sujeito cognoscente.

O quarto estágio, denominado Valor, revela crescente capacidade de pensamento e de comunicação possíveis por meio da representação simbólica. Nesse estágio, os sujeitos não se prendem tanto às convenções da forma, mas ampliam o senso afetivo da música, ou seja, suas produções emocionantes e significativas. Este processo que engloba os estágios anteriores permite reflexão sobre sua própria experiência musical. O equivalente deste estágio na evolução da estrutura cognitiva seria a capacidade de auto-regulação, pensamento reflexivo, tomada de consciência da própria ação ou compreensão (Piaget, 1977 e 1978).

O conceito dado por Piaget (1977; 1978) ao processo de apropriação da ação - fazer e compreender - é estudado por Becker (2001) segundo o qual, a tomada de consciência significa um processo de apreensão do mundo, dos modos de construí-lo, de

transformá-lo e de apreensão de si mesmo. Analisa o autor que a apreensão do mundo e de si mesmo é correlata, por isso objetivação e subjetivação devem ser entendidas como processos interdependentes.

Posto isto que apresenta a interface que identificamos nos aportes teóricos de Piaget e de Swanwick, apresentamos um quadro organizador das principais características pertinentes a cada estágio de evolução musical, com base na proposição de Swanwick (1986). Cada nível de desenvolvimento engloba a noção do crescimento musical envolvendo um padrão sequencial. Cada estágio possui duas fases e, a partir das pesquisas realizadas pelo autor, podemos observar características específicas para cada um desses estágios e fases do desenvolvimento musical.

ESTÁGIOS	FASES	CARACTERÍSTICAS
MATERIAIS O sujeito focaliza o som, o prazer de manipular o som.	Sensorial	Pulsação irregular, explora e experimenta os instrumentos e sons vocais. Organização sonora espontânea.
	Manipulativo	Manipulativo - possibilidade de controle do instrumento e pulsação regular. Compartilha uma interação musical social.

EXPRESSÃO É a expressão própria da música, apresentando seus sentimentos, estados de ânimo e movimentos.	Pessoal	Corresponde ao início das explorações de mudanças de andamento e dinâmica, em frases elementares. Gestos musicais.
	Vernáculo	Os padrões rítmicos começam a surgir. Mais organização na métrica e apresenta influências no cantar, tocar e ouvir.
FORMA Surge a consciência das relações estruturais na música como a tensão e repouso e a repetição e o contraste.	Especulativo	Refere-se ao aparecimento da preocupação com a coerência estrutural na música e a procura pelos contrastes de idéias musicais.
	Idiomático	O estilo é reconhecido em um idioma musical e o controle técnico é maior.
VALOR A experiência musical de alto nível. Surgem as ligações com valores pessoais tornando a música uma atividade significativa.	Simbólico	Refere-se à atenção nas relações formais e no caráter expressivo em forma de fusão. Domínio técnico com forte comprometimento pessoal.

	Sistemático	Última fase onde o compositor, intérprete ou ouvinte, reflete sobre a sua experiência musical. Baseado em seu crescimento musical, acontece a expansão sistemática das possibilidades do discurso musical.
--	--------------------	--

Figura 1. Estágios e fases do desenvolvimento musical (Swanwick, 1988; 2003)

Processos Cognitivos Subjacentes à Compreensão Musical

Como problema central do desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Piaget, se encontra a teoria de Equilibração (Piaget, 1975). Equilíbrio representa toda a dinâmica do processo de estruturação da inteligência. Estudos sobre a aprendizagem baseados na teoria de Piaget mostram a necessidade de uma investigação por parte do professor no sentido de identificar esse processo, acompanhá-lo e nele intervir (Macedo, 1994; Becker, 2001; Montoya, 2005).

Não adianta o professor oferecer um conteúdo inacessível à estrutura cognitiva do aluno e por inacessível entendemos tanto aquele conteúdo que está aquém quanto aquele que está além das condições do sujeito, pois não havendo estruturas apropriadas que permitam a ação auto-estruturante do sujeito, os processos de assimilação e acomodação e consequentemente a equilibração ficam impedidos de ocorrer (Valent, 2007).

Na teoria de desenvolvimento musical, as fases são analisadas recorrendo à imagem de uma espiral reveladora de duas dimensões: o lado esquerdo e direito do espiral relativos à construção pessoal e à interação social respectivamente. O equilíbrio neste processo dialético entre assimilação e acomodação, é garantido pelas contínuas

trocas entre a estrutura de pensamento e as interações com o outro (Piaget, 1975; Hentschke, 1993).

Neste processo de conhecer, é revelado o papel do outro e dos objetos de conhecimento na estruturação cognitiva do sujeito, oferecendo resistência aos esquemas do sujeito e demonstrando a fragilidade ou insuficiência da estrutura de pensamento. Ao se deparar com a incompletude dos esquemas, a estrutura é convidada à transformação advinda da modificação dos esquemas existentes ou construção de novos esquemas. Esse processo não ocorre sem que antes se instale um desequilíbrio entre as assimilações e acomodações, afirmações e negações, parte e todo, acertos e erros, dialeticamente interdependentes (Wadsworth, 1997; Lukjanenko, 2001).

É interessante considerar que na perspectiva teórica piagetiana o erro não é considerado negativo, mas parte importante do processo, pois revela a construção interna, os esquemas da estrutura de pensamento posta em ação (Macedo, 1994; Bianchini et al., 2009). Assim como a inteligência está relacionada à adaptação, pode-se também entender o equilíbrio como a própria aprendizagem. Muito mais do que uma mudança de comportamento, a aprendizagem/equilíbrio é a transformação construída pelo sujeito. A aprendizagem é, portanto, resultante de um processo de equilibração, pois será a dinâmica de uma assimilação que incorpora elementos externos possibilitada pela acomodação que modifica internamente a estrutura a fim de tornar possível novas assimilações e acomodações (Montoya, 2005).

Este processo gradativo e ascendente está representado no modelo Espiral de Swanwick (1986), onde cada curva da espiral representa este processo de formação de esquemas mentais. Os estágios representam um movimento na direção de uma nova maneira de organização da experiência musical. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento apresentado na teoria de Swanwick envolve a noção de crescimento de um ponto ao outro, e assegura que este crescimento implica um padrão seqüencial, porém não linear crescente (Hentschke, 1993). Isso significa considerar que há momentos de crescimento, desequilíbrio, reorganizações e novo equilíbrio ou nova organização.

Além dos estágios apresentados, a teoria espiral de desenvolvimento musical, também contém duas fases para cada estágio e corresponde aos dois lados do espiral

(esquerdo-direito). O lado esquerdo do espiral enfatiza a maneira egocêntrica do indivíduo de responder à música em cada um dos quatro estágios, ao passo que o lado direito corresponde ao movimento em direção a respostas socialmente compartilhadas (Hentschke, 1993).

O Espiral como modelo de desenvolvimento musical, resultou das investigações de Swanwick (1986) sobre a origem teórica do desenvolvimento da experiência musical, por meio do estudo do Jogo na perspectiva de Piaget (1978). Nesta comparação, Swanwick entende a música como forma de jogo ampliado, que consta de um triângulo de três partes constituído pelos conceitos piagetianos de: domínio (refere-se a controle dos materiais musicais), imitação (corresponde aos momentos de representação, ou seja, quando há referências aos eventos da vida; um ato de acomodação) e jogo imitativo (cria-se um mundo de novas relações, além dos elementos ao nosso redor).

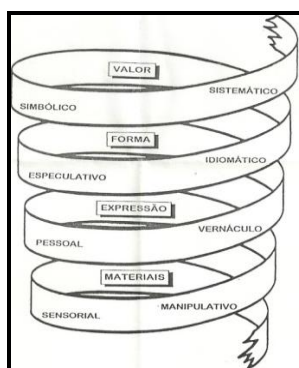


Figura 2. Representação do modelo espiral de desenvolvimento musical (Swanwick & Tillman, 1986).

Subjacente à compreensão musical estão os processos cognitivos, sociais e afetivos, cuja evolução é gradativa e supõe um progresso que pode ser representado nos dois aportes teóricos por uma espiral que indica que para todo processo de crescimento deve haver espaço para a reorganização e reflexão. O desconhecimento ou o desrespeito a este progresso paulatino, no ato de ensinar música ou qualquer outra disciplina escolar, é prejudicial ao desenvolvimento do aluno.

De acordo com Valent (2007), esse processo gradativo que constitui a espiral permite a passagem dos aspectos figurativos aos operativos na produção do conhecimento. Enquanto os aspectos figurativos são responsáveis pelas sensações e percepções, os operativos referem-se à lógica e compreensão. No período pré-operacional, são tarefas de desenvolvimento a construção das classes e da inclusão dos objetos nas mesmas, a capacidade de nomear e de incorporar as informações advindas do meio social. De igual modo Swanwick sugere que no desenvolvimento musical, “existe uma sequência, um desdobramento metódico de comportamento musical, que existem estágios cumulativos através dos quais o comportamento musical da criança pode ser traçado” (1988, p.53).

A evolução do pensamento que vai dos aspectos figurativos aos operativos, depende da interação que é o ponto alto do processo de aprendizagem e ocorre exatamente pela preservação da experiência individual inserida num contexto social. Em Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo se interliga ao desenvolvimento social, tanto no início das atividades da criança sobre o meio, como no período das operações lógicas. Swanwick (1988) salienta o mesmo em sua teoria adotando em cada período uma fase mais pessoal e intuitiva e outra mais analítica, formal, onde há uma interação musical socialmente compartilhada.

Com relação ao aspecto operativo Piaget (1983) afirma que este:

é relativo às transformações e se dirige assim a tudo o que modifica o objeto, a partir da ação até as operações. Chamamos operações às ações interiorizadas (ou interiorizáveis), reversíveis e se coordenando em estruturas, ditas operatórias, que apresentam leis de composição caracterizando a estrutura em sua totalidade, como sistema (p. 248).

Para compreendermos a teoria espiral como uma teoria de desenvolvimento, buscamos subsídios no conceito de desenvolvimento de Green (1985) e nas características que ele propõe para a espiral. Estas características segundo Green (Hentschke et al., 1993) são: Temporalidade, Cumulatividade, Direcionalidade, Novo Modo de Organização, e Aumento da Capacidade de Auto-Controle. Passamos a elucidar estas características:

Temporalidade – todo o desenvolvimento implica no elemento temporalidade, significando que as mudanças ocorrem ao longo do tempo. Na teoria do modelo espiral esta compreensão permite identificar como as crianças de diferentes idades respondem à música de forma qualitativa ao longo do desenvolvimento musical. Essa teoria defende a ideia de que as respostas musicais não são determinadas pelas idades, mas os dados de pesquisas demonstram grande correspondência entre as produções – composição e apreciação – das crianças em relação às suas idades. Mesmo tendo como pressuposto que o desenvolvimento musical não está preso à faixa-etária há que se reconhecer que o tempo é uma importante variável desse processo. O tipo de educação formal, o meio ambiente, e seu desenvolvimento cognitivo estão intrinsecamente relacionados ao tempo, pois o tempo permite que o indivíduo seja exposto ao processo de educação musical, às vivências e experimentações. Dimensão importante a ser considerada, portanto.

Cumulatividade – sugere que o processo do desenvolvimento musical é acumulativo. Isto implica considerar que o domínio dos primeiros estágios é condição necessária, embora não suficiente para o desenvolvimento dos estágios subsequentes. Dessa forma compreendemos o porquê dos estágios de criticismo musical aparecerem no processo de desenvolvimento nesta ordem assegurando que sejam sequenciais e hierárquicos.

Direcionalidade – significa que as mudanças de desenvolvimento são progressivas e de certa forma duráveis e irreversíveis. Analisa Hentschke (1993) que “mudanças no desenvolvimento musical são progressivos à medida que caminham em direção a uma maior complexidade na maneira que as pessoas respondem a música” (p. 57). Por outro lado o indivíduo poderá ou não responder a música em seu estágio de desenvolvimento musical atual. Nesse sentido o indivíduo pode responder a uma apreciação musical se concentrando basicamente nos estágios materiais e expressão, sem levar em consideração os aspectos formais da obra musical (Hentschke, 1993, p. 58).

Outro aspecto importante apontado por Swanwick (1988) é que toda vez que nos deparamos com uma nova situação musical - por meio da apreciação, execução ou composição -, todo o processo Espiral de desenvolvimento é reativado. Para o autor, “a



primeira e mais surpreendente impressão da música é sempre sua superfície sensorial, especialmente se estivermos privados de música por algum tempo” (Swanwick, 1988, p. 82). No âmbito da apreciação musical, por exemplo, o aprendiz pode iniciar sua crítica dizendo que se trata de um duo piano-violino e em seguida estabelecer uma crítica mais formal daquela escuta.

O Modo de Organização implica por sua vez, em novas propriedades não manifestadas nos estágios anteriores, apresentando um novo pensamento ou modificação da estrutura do indivíduo. Ou seja, cada novo estágio de desenvolvimento musical supõe um novo modo de organização, promovendo ao sujeito uma nova maneira de responder a um mesmo objeto – uma obra musical. Na teoria espiral, as respostas dos primeiros estágios não deixam de existir independentemente do quanto o indivíduo está desenvolvido musicalmente. Neste caso, a forma hierárquica que explica como estão divididas as dimensões do espiral sugere uma diferenciação qualitativa dos estágios. A compreensão dos elementos musicais parte dos estágios superiores exigindo diferentes graus de compreensão musical. Em uma apreciação musical o indivíduo pode estender sua crítica para além da simples identificação dos materiais e relacionar esses mesmos materiais a aspectos mais formais da estruturação do discurso musical. Nesse caso temos presente não só o elemento da cumulatividade, mas também um novo modo de organizar as respostas frente a uma obra musical.

Aumento da Capacidade de Auto-Controle – o indivíduo é capaz de desenvolver-se musicalmente de forma mais independente, ultrapassando o conhecimento musical culturalmente estabelecido. Nesse caso, o indivíduo é capaz de criar novos sistemas transcendendo o ambiente e os idiomas musicais culturalmente estabelecidos (Hentschke, 1993).

Implicações Pedagógicas

Swanwick (2003) nos apresenta duas visões distintas de educação musical. A primeira, denominada por ele de visão receptiva ou tradicional, onde o professor inicia o aluno nas tradições musicais e ensina técnicas necessárias, enfatizando o estudo do instrumento, a leitura e escrita musical e a familiarização com obras e compositores

consagrados. Isto representa um processo de transmissão de conhecimento do professor no qual o aluno é tido como mero receptor.

Em contrapartida, o autor apresenta a visão criativa que nos últimos anos vem dando à educação musical uma nova perspectiva. Essa visão enfatiza a expressão, sentimento e envolvimento, representando uma trajetória por meio da qual o professor estimula seu aluno a construir o conhecimento através da exploração e da criatividade. Nesse caso, o aluno é visto como um inventor, um improvisador, um compositor. De igual modo o papel do professor transforma-se de “diretor musical” para o de facilitador do aluno, estimulando-o, promovendo reflexões e questionamentos, aconselhando e orientando, ao invés de somente demonstrar o som, a composição, o que foi criado e constitui o acervo universal da música.

Todavia, muitos alunos desenvolveram-se segundo a visão receptiva e aprenderam a tocar, compor, apreciar e foram motivados a gostar de música. Então, deve-se respeitar o valor dessa visão no processo de construção do saber, da tradição, da habilidade e da qualidade musical, porém a visão criativa proporciona a oportunidade do aluno ser um “inventor” musical (Swanwick, 1991).

Com essa visão criativa, Swanwick apresenta na teoria Espiral um equilíbrio entre o lado direito e esquerdo. Conforme discutimos anteriormente, o lado esquerdo representa a resposta egocêntrica da música, refere-se aos aspectos pessoais, intuitivos, imaginativos e subjetivos do desenvolvimento musical. O lado direito representa as respostas compartilhadas socialmente, refere-se aos aspectos analíticos, formais e objetivos (Hentschke, 1993). A Teoria Espiral engendra os lados direito e esquerdo (pessoal e social) em um processo cíclico, mostrando que ambos são necessários e complementares no desenvolvimento musical. O equilíbrio entre os lados esquerdo e direito da espiral são análogos à compreensão dos processos de assimilação e acomodação da teoria de desenvolvimento de Piaget (1976).

A teoria espiral de desenvolvimento musical pode ser utilizada como fundamentação teórica para a construção de um currículo de ensino de música, como comprova as pesquisas de Swanwick (1994), Hentschke (1993) e Oliveira (1998). A viabilidade da utilização dessa teoria como suporte para um currículo em música, ocorre juntamente com o Modelo de Atividades ou Parâmetros da Experiência Musical

(T)EC(L)A³⁸² de Swanwick (1988). Consiste num modelo de parâmetros ou atividades musicais, os quais, segundo Swanwick (1988) são indispensáveis para o desenvolvimento da construção do conhecimento musical. No processo de educação musical, os parâmetros primordiais na estruturação curricular são composição, execução e apreciação, sendo a técnica e a literatura colaboradores desse processo. A junção de conhecimento e atividade é ideal no sentido de que são complementares no desenvolvimento musical do indivíduo.

Os parâmetros de composição, execução e apreciação encontram-se na base da estruturação curricular, sendo que os parâmetros de técnica e literatura são considerados como complementares no processo de educação musical. A utilização da combinação desses dois modelos – de conhecimento e de atividade – justifica-se na medida em que ambos são complementares para o desenvolvimento musical do indivíduo (Hentschke, 2000).

Segundo Hentschke (1993) “a teoria espiral pode ser considerada a primeira sequência de desenvolvimento fundamentada na natureza da experiência musical” (p. 69). Nesse sentido essa teoria promove um suporte aos educadores musicais para a elaboração de um currículo em música, que leve em conta os estágios de desenvolvimento musical, dá subsídios aos aspectos relacionados a avaliação musical, além de promover reflexões sobre o valor da música no processo de educação e desenvolvimento do indivíduo.

Considerações Finais

Ao relacionarmos esses dois teóricos Piaget e Swanwick, pudemos perceber que ambos levam em consideração o fato do sujeito transitar pelos estágios de desenvolvimento de forma dinâmica. Por exemplo, se o indivíduo na música apresentar conteúdo de desenvolvimento relacionado ao pensamento operatório formal, não significa que ele apresentará conteúdo de aprendizagem (operatório formal) em todas as áreas de conhecimento. Entretanto, a forma de raciocínio operatório formal está disponível para a aprendizagem de todos os conhecimentos com os quais o sujeito se

³⁸² (T)- Técnica; E - Execução; C - Composição; (L)- Literatura; A – Apreciação (Oliveira, 1998).

deparar. Se o mesmo não desenvolveu o lado perceptivo, sensorial para música, este aplicará a estrutura que possui no seu desenvolvimento musical.

Os estágios de desenvolvimento, tanto para Swanwick quanto para Piaget, são dinâmicos e não estruturas estáticas que não se articulam entre si. Os quatro critérios da teoria do desenvolvimento musical apresentam uma grande semelhança com as características da estrutura de pensamento em cada estágio do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget tal como descrevemos anteriormente. Essa solidariedade é interessante e ratifica a importância do estudo, da pesquisa como subsidiadores do trabalho do professor que pretende compreender os processos de ensino e de aprendizagem.

Essa compreensão no ensino de música é solidária às discussões em outras áreas da educação e engendra a reflexão sobre a mudança de postura, de concepções e significações nos processos de ensinar e aprender. Convida à reflexão sobre a relação que proporcionamos na escola com o saber, que valorização é dada ao que se aprende e aos modos de lidar com o aprender. Implica pensar sobre o erro como construtivo em um processo que é gradativo e espiralado e que, portanto envolve momentos de crescimento, outros de organização nos quais o erro é importante sinalizador da estrutura de pensamento. Enfim, as discussões que desencadeamos neste ensaio teórico indicam a importância de continuidade de estudo dos processos envolvidos no ensinar e aprender música na escola.

Referências

Becker, F. (2001). *Educação e Construção do Conhecimento*. Ed. Artmed. Porto Alegre.

Bispo, N. L. 2000. *Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita*. Tese de doutorado. Unicamp, FE, Campinas.

Fraisse, P.; Piaget, J. (1969). *Aprendizagem e Memória. Tratado de Psicologia Experimental*. Forense, 1969. Vol IV



Hentschke, L. (1993, maio). *A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical*. Fundamentos da Educação Musical ABEM – Série Fundamentos I. Porto Alegre.

Lukjanenko, M. F. S. P. (2001). *A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais*. Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação (Tese de doutorado).

Lei n.. 11.769/08, de 18 de agosto de 2008 (2008). Altera a Lei n.. 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Obtido em 15 de maio 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Montoya, A. O. D. (2005). *Piaget, imagem mental e construção do conhecimento*. Editora UNESP, Marília, São Paulo.

Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro : Zahar.

Piaget, J. (1978). *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos.

Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos e EDUSP.

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Piaget, J., Inhelder, B. (1977). *A imagem mental na criança*. Porto: Civilização.

Piaget, J. (2008). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: LTC.

Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (1983). *Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico*. In: Piatelli-Palmieri, M. (org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo, Cultirx/UDUSP.



Oliveira, A., Hentschke, L. (1998). *Investigación longitudinal em música: un caso, um método y algunas consideraciones*. Eufonia. Didactica de la música. Barcelona: Espanha. N.. 10.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.

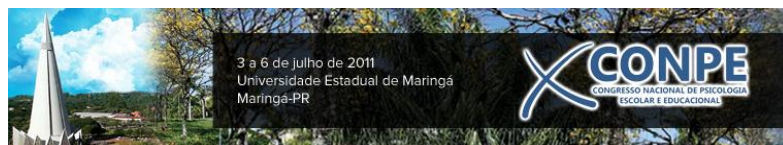
Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Swanwick, K., Tillman, J. (1986). *The sequence of musical development: a study of children's compositions*. British Journal of Music Education. v. 3, n. 3, pp. 305-39.

Swanwick, K. (1991, agosto). *Criatividade e educação musical*. Palestra proferida no X Seminário Internacional de Música. Salvador, BA: UFBa.

Valent, Tamara da Silveira. *Entendeu ou quer que eu desenhe?* Dossiê: Cognição, Interação Social e Educação. Educ. rev. n.30 Curitiba 2007 pp.73-86.

Wadsworth, B. J. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.



PROCESSOS COGNITIVOS NO JOGO DE REGRAS RUMMIKUB À LUZ DO APORTE TEÓRICO PIAGETIANO

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho – UEL

lucianarr@sercomtel.com.br

Francismara Neves de Oliveira – UEL

francismara@sercomtel.com.br

INTRODUÇÃO

Os jogos assumem relevância na pesquisa psicogenética e na prática psicopedagógica construtivista. Os jogos de regras em especial têm recebido atenção dos profissionais da área, por serem considerados meios de compreender e intervir nos processos cognitivos. Tomando o aporte teórico de Jean Piaget como base para compreender os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento, a construção do conhecimento é reconhecida como depende da interação sujeito e objeto e não somente de um ou de outro, portanto, seu ponto de partida deve ser procurado nas relações de interdependência. Piaget (1976), Piaget (1996) e Brenelli (1986).

Piantavini (1999) assinala que considerando a existência prévia e não inata de estruturas lógicas, a intervenção com jogos engendra situações-problemas que desencadeiam a atividade espontânea do sujeito e possibilitam que seus conhecimentos se tornem observáveis. Afirma Brenelli (1986) que a construção da estrutura mental possibilita conhecimento, por um processo de equilíbrio, no qual intervêm os mecanismos de regulação que conduzem às reequilibrações e conseqüentemente, ao aprimoramento das estruturas anteriores. A equilibração é compreendida como um processo majorante. Na medida em que corrige e completa as formas precedentes de equilíbrio, ao mesmo tempo conserva o equilíbrio anteriormente alcançado.

Piaget (1976), tratando da equilibração das estruturas cognitivas, acentua que na vida cognitiva da criança, os desequilíbrios estariam no fato de que as afirmações prevalecem sobre as negações. Esta assimetria entre afirmações e negações compromete o equilíbrio em todas as suas formas: entre sujeito e objeto; entre os subsistemas e entre esses últimos e o sistema total.

Para alcançar um resultado favorável e atingir os objetivos propostos pelo jogo, é preciso que o sujeito vença os desafios ou as perturbações que lhe são impostas pela situação-problema gerada. Para isso, faz-se necessário a utilização de meios que considerados eficazes pelo sujeito, proporcionam os resultados que ele pretende alcançar.

Brenelli (1996) argumenta que as atividades lúdicas utilizadas na intervenção psicopedagógica se relacionam ao fazer e ao compreender, visto que os jogos de regras implicam na construção de procedimentos e a compreensão das relações que favorecem êxitos ou fracassos. Assim sendo, o êxito no jogo depende da compreensão do mesmo. Piaget (1978) assinala que jogar é essencial na vida da criança: em seu processo embrionário, predomina a imitação (acomodação) e, em seu desenvolvimento, a sutil integração entre a assimilação e a acomodação.

O jogo de regras, objeto de nosso estudo, começa a se manifestar por volta dos 7 ou 8 anos com o domínio do pensamento operatório concreto. Além dos símbolos, o jogo de regras supõe o estabelecimento de relações sociais. Seguindo essa perspectiva, Macedo (1994) assinala que os jogos de regras criam situações de observação e troca de informações a partir do diálogo entre os pares, favorecendo a construção de conhecimento por parte das crianças de acordo com seus limites de aprendizado.

Por meio das relações de reciprocidade e cooperação do grupo, as regras são imposições passadas às crianças. Piaget (1978) salienta que esse tipo de interação é fundamental e necessária para que a transmissão das convenções sociais e dos valores morais sejam assegurados. Oliveira (2005), Macedo (1994) e Brenelli (1986) acrescentam que os jogos de regras fazem parte do desenvolvimento das estruturas cognitivas, uma vez que, para efetivar esse tipo de jogo, os sujeitos devem coordenar variáveis: estratégias de ação, tomada de decisão, análises e correções dos erros, tratamento com perdas e ganhos, replanejamento das jogadas, entre outras. Ao provocar conflitos internos, o jogo permite a busca de modificação da ação e esse movimento cognitivo enriquece e reelabora as estruturas cognitivas dos indivíduos.

Macedo (1994) afirma que os jogos de regras criam um contexto de observação e diálogo sobre os processos de pensar. O jogo atualiza, fundamenta, critica. O jogo propõe uma tarefa, uma situação-problema e possibilita a análise e a revisão do erro

numa outra perspectiva, ou seja, como um convite a uma nova tarefa, provocando (ou desencadeando) o desenvolvimento cognitivo da criança e constitui um recurso de intervenção que auxilia a construção de estruturas e a compreensão de conceitos muito abstratos. Esta aproximação do mundo mental da criança é possível pela análise dos meios e dos procedimentos que ela utiliza durante o jogo.

Procedimentos

A presente pesquisa de enfoque qualitativo caracteriza-se como um estudo descritivo, que de acordo com Valentin (2005), observa, registra, correlaciona e descreve fatos ou fenômenos de uma determinada realidade sem manipulá-los.

Como participantes desta pesquisa foram selecionados doze alunos dentre quinze que freqüentavam o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Londrina-PR e a sala de apoio à aprendizagem – programa oficial da Secretaria de Estado do Paraná que oferece apoio à aprendizagem aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em sistema de contraturno. (Paraná, Resolução 371/2008).

Como critério de seleção/exclusão adotamos o fato de que nossos sujeitos frequentavam as duas disciplinas (português e matemática). Os participantes da amostra tinham entre 11 e 13 anos no momento da coleta de dados. O instrumento empregado foi o jogo de regras Rummikub em 5 sessões realizadas uma a cada semana, sendo duas consideradas avaliativas. Filmamos todos os lances e deslocamentos e registramos em formulário que representava o tabuleiro, o movimento das peças, com a devida concordância dos jogadores. Os procedimentos éticos de pesquisa foram seguidos e teve a aprovação do comitê de ética em pesquisa UEL 007/2010. Nos procedimentos dos jogadores foram observadas as relações: sucessão e simultaneidade, deslocamentos espaço-temporal e análise dos próprios procedimentos.

Por se tratar de um jogo desconhecido por todos os participantes, foram realizadas primeiramente, três sessões de aprendizagem, visando proporcionar o domínio do tabuleiro e das peças e a compreensão das regras. As duas sessões seguintes foram consideradas avaliativas e seus resultados são apresentados neste artigo.

O jogo Rummikub envolve até 4 participantes simultaneamente, e é composto por 106 peças, subdivididas em 08 conjuntos. Na Figura1, podemos observar que esses

conjuntos são compostos por peças numeradas de 1 a 13, em quatro cores diferentes (azul, laranja, vermelho e preto), a cada dois conjuntos. Existem ainda dois curingas, representados por duas ‘carinhas’, que exercem uma função importante no desenrolar das partidas, como veremos mais adiante.

Figura 1 – do Rummikub O objetivo do jogo é fazer o rummikub, ou seja, descartando todas as peças, e, de preferência, surpreendendo os adversários com seus tabuleiros ainda cheios. Nesse momento, o jogador que esvazia seu tabuleiro deve dizer Rummikub. Analisar os processos cognitivos aplicados ao jogo Rummikub, nos permitiu organizar										0	1	2	3	Conjunto de peças
										0	1	2	3	
										0	1	2	3	
										0	1	2	3	
										0	1	2	3	
										0	1	2	3	
										0	1	2	3	
										0	1	2	3	

três eixos de análise. O primeiro deles enfatizou a construção da noção de sucessão e simultaneidade que gradativamente permite ao jogador, estabelecer antecipações. O segundo eixo discutiu os dados demonstrativos da evolução das condutas mais egocêntricas para as mais descentradas até que o sujeito atinge a visão de conjunto. O terceiro eixo enfatizou o progresso na análise dos próprios procedimentos.

Eixo de análise 1- Sucessão e Simultaneidade

Para efeito desta análise nos baseamos no estudo de Zampieri (2001), que estudou a evolução dos procedimentos de jogadores do jogo Rummikub. Nossos dados indicaram que alguns sujeitos, ao organizarem suas peças no tabuleiro, trabalham de maneira aleatória, sem observar os critérios de simultaneidade ou de sucessão. Com relação a aleatoriedade, observemos os procedimentos adotados pelo sujeito **LOH**, no protocolo a seguir.

OH	Organização
	do tabuleiro
	13 8 6 ☺ 5 10 8 7 13 13 3 12 11 1
Partida realizada entre LOH e PH	

Figura 2 Fonte: As autoras

A configuração acima retrata uma jogada ocorrida na 4ª sessão com o jogo Rummikub que **LOH** disputou com **PH**. A aleatoriedade no jogo de **LOH** é demonstrada na colocação das peças no tabuleiro que não seguia os critérios, ao colocar as peças **13** e **13** ou **8** e **7**, por exemplo, não conseguia ordenamento, mas ocorrências casuais.

No caso de **JOH** na mesma sessão manifesta-se um critério utilizado: a ordenação das peças no tabuleiro pela cor. Entretanto, a sucessão não aparece. Os números não são considerados. **JOH** distribui no tabuleiro as peças pela ordem de compra, apenas agrupando-as pelas cores.

OH	Organização do
	tabuleiro
	10 12 13 13 2 10 1 11 11 9 4 5 6 10

**Partida realizada entre
JOH e MAR**

Figura 3 Fonte: As autoras

No quadro acima, a reunião das peças **11** e **11**, uma ao lado da outra, ocorre casualmente, não significando que **JOH** aplicou o critério da simultaneidade, mas porque as peças eram idênticas quanto a cor delas. Demonstramos a seguir um exemplo retirado do protocolo de outro jogador também na 4ª sessão, no qual é evidenciado um princípio de consideração da simultaneidade.

No caso da organização do tabuleiro de **ELIS**, percebe-se que o critério da cor das peças foi aplicado, o que é indício de que seu raciocínio já emprega o princípio da simultaneidade. Entretanto, ao examinar o quadro, observa-se que nem todas as peças estão ordenadas respeitando a ordem sucessiva. Embora o jogador ordene algumas peças com o critério **11e12**, a sequência **9768** da mesma cor revela o predomínio do critério cor e abandono da simultaneidade.

LIS	Organização do tabuleiro
	9 7 6 8 11 12 12 12 4 6 7 9 1 3 ☺
Partida realizada entre ELIS e KAR	

Figura 4 Fonte: As autoras

No transcorrer da partida, pelo fato dos sujeitos manterem os tabuleiros desta mesma maneira, conclui-se que a organização do tabuleiro não está articulada com os jogos colocados na mesa. A mesa se modificou pela ação de outros dois jogadores, mas **ELIS** e **KAR** mantêm seu tabuleiro do mesmo modo durante a partida.

Nos procedimentos relacionados à organização do tabuleiro, os sujeitos já dispõem as peças de acordo com a cor e valor numérico, o que revela aplicação dos critérios de sucessão e simultaneidade. Entretanto, ora utilizam um critério, ora outro, o

que significa que não conseguem ainda coordenar e organizar segundo os dois princípios. Observemos o protocolo a seguir:

De acordo com o extrato do protocolo de **PED**, sua organização apresenta o critério da sucessão, há a colocação de peças lado a lado, tais como 1, 3, 6, 6 e 11 ou 2, 4, 11 e 12 ou, 2, 8 e 11 ou 5 e 7, inferindo a possibilidade de jogadas futuras.

ED	Organização do tabuleiro
	1 3 6 6 11 2 4 11 12 2 8 11 5 7
Partida realizada entre PED e VIT	

Figura 5 Fonte: As autoras

Ainda assim, **PED** não coordena o critério da sucessão com o critério da simultaneidade. Percebe-se em seu tabuleiro que seria possível organizar o grupo 111111, cuja soma totaliza 33 pontos, o que lhe permitiria realizar o descarte inicial da peças na mesa, atendendo à regra. Entretanto pela ausência da organização levando em conta os dois critérios, ele perde algumas possibilidades de jogo.

Há casos em que os sujeitos, antes de optarem por um ou outro critério, costumam agrupar um primeiro jogo, sem se atentar que as peças oferecem possibilidades de formação de outros grupos para um descarte inicial.

Figura 6 Fonte: As autoras

Percebe-se que organiza um primeiro tabuleiro, <u>77☺</u> , mas não possível organizar duas <u>4567</u> , aproveitando as grupo por ele	ON	Organização do tabuleiro	JOH na 5ª sessão jogo de grupo em seu observa que seria sequências <u>78☺10</u> e peças 7 e 7 do primeiro organizado. Isto revela
		<u>7 7 ☺ 4 5 6</u> 1 2 11 13 <u>810</u>	
	Partida realizada entre JON e MAR		

falta de articulação entre os dois critérios, sucessão e simultaneidade, pois o grupo 77☺, lhe confere apenas vinte e um pontos e as duas outras sequências mencionadas lhe garantiriam trinta e quatro pontos adequados ao descarte inicial.

Na 5ª sessão observamos mudanças qualitativas se estabelecerem nos procedimentos. Neste ponto, os sujeitos, dominam melhor a estrutura do jogo e agem com base em um raciocínio de sistema: os sujeitos organizam seus tabuleiros, articulam os princípios da sucessão e da simultaneidade, enfim, trabalham na perspectiva das relações de classe e ordem. A título de ilustração, o tabuleiro de **MAR** também na 5ª sessão, revela que este sujeito forma sequências, preocupa-se com o pareamento de determinadas peças que poderão ser úteis na formação de grupos a serem descartados no momento oportuno.

AR	Organização do tabuleiro
	10 10 ☺ 6 5 1 3 4 5 ☺ 9 7 8
	Partida realizada entre MAR e AMA

Figura 7 Fonte: As

autoras

MAR arranja sequência **10,10** e ☺ e peças **7** e **8**, bem como

as peças na também parecia as alinha as peças **1, 3, 4,**

5, ☺ e 9, e 6 e 5 vislumbrando futuras possibilidades a serem montadas. **MAR** realiza tal organização articulando todas as suas possibilidades, uma vez que na compra de mais peças, tanto poderá formar grupos como completar as sequências. Tal formação no tabuleiro demonstra que **MAR** se preocupa em compor peças suficientes para obter trinta pontos para o descarte inicial.

Ademais, ao longo do desenvolvimento da partida, **MAR** modifica a organização de seu tabuleiro, conforme novas peças são compradas. Portanto, **MAR** articula seu tabuleiro tendo em vista os descartes do oponente, antecipando possíveis jogadas futuras.

Nº da	Organização do	Jogador	Mesa
-------	----------------	---------	------

jogada	tabuleiro (MAR)		
	2510 <u>11</u>		77778888☺
	4 59 <u>1112</u>	<u>11</u> 11	56☺8 11 11 11
	5 10 4		6787778888☺
4	5 9 <u>12</u> 1 9	Cp 13	678
		Dc <u>12</u>	11 11 11
		<u>13</u>	<u>11 12 13</u>
1 realiza			
artida	da	entre	MAR e AMA

cp = compra

dc = descarte

Figura 8Fonte: As autoras

No recorte da partida, acima demonstrado, o sujeito **MAR**, em sua décima quarta jogada da 5ª sessão, compra a peça 13, deixando-a ao lado da peça 12. Sabe-se que **MAR** já observou a mesa, antevendo um possível descarte na próxima jogada seguinte, qual seja, formação de uma sequência utilizando as peças 12 e 13. Porque a jogada seguinte de **MAR** reúne as peças 111213, tendo retirado de uma sequência já baixada na mesa o número 11.

Pode-se concluir que a dinâmica desse jogo implica um constante exercício, utilizando os princípios da sucessão e da simultaneidade. Considerar os dois critérios significa pensar o jogo na perspectiva de um sistema de relações, neste caso, de relações entre classes e ordens. Por essa ótica, ao organizar o tabuleiro, o sujeito deve considerar as partes entre si e sua relação em conjunto de peças que formam o tabuleiro. Além disto, a organização do tabuleiro também deve estar articulada com os jogos já postos na mesa, bem como com as jogadas dos adversários, tendo como objetivo realizar o maior número de descartes possíveis. O sistema exigirá do sujeito que este realize regulações constantes. As regulações ocorrem e geram novos esquemas operatórios que demonstram a qualidade dos procedimentos na organização do tabuleiro.

Eixo 2 de Análise - Deslocamentos espaço- temporais

O jogo Rummikub implica um sistema de deslocamentos espaço-temporais, exigindo a elaboração de estratégias adequadas para que o objetivo do jogo seja alcançado. Neste jogo são colocados em evidência fatores que indicam a presença de construções dialéticas, tais como: as interdependências espaço-temporais entre as peças, o tabuleiro e as jogadas realizadas; uma relativização constante das significações das peças e dos lugares ocupados por elas, uma vez que as peças compõem sequências diferenciadas a cada lance. Além disso, exigem do jogador uma utilização contínua de implicações entre suas ações e as do adversário, o que se configura como relações de interdependências que permitem a construção da reciprocidade.

As relações espaço- temporais presentes no jogo podem ser compreendidas como as relações que o sujeito estabelece entre as suas ações e as do outro jogador. No jogo Rummikub, a interdependência entre as partes que o compõem no sistema é fundamental, pois cada jogador precisa considerar as regras do jogo, suas próprias jogadas e as dos adversários.

Pode-se dizer que o aspecto temporal presente no jogo Rummikub refere-se à duração e sucessão das jogadas, isto é à sequência intercalada dos movimentos dos adversários. É uma relação entre o antes e o depois, ou melhor, dizendo, entre o presente, o passado e o futuro. O presente refere-se ao movimento que um dos jogadores deve fazer, considerando a posição atual das peças, em função das transformações que os movimentos anteriores provocaram e dos próximos movimentos a serem realizados. O passado refere-se às transformações ocorridas em função das ações já efetuadas, que influenciam a ação presente e influenciarão as futuras. O futuro refere-se à possibilidade de antecipação das consequências da ação presente, que sofreram consequência de transformações passadas. O futuro é uma projeção das relações entre as transformações realizadas no passado e a ação presente, no sentido de uma retroação e de uma proação das ações.

No livro *As Formas Elementares da Dialética* (1996), Piaget faz um estudo com o jogo “Xadrez Simplificado” para tratar de três níveis evolutivos de condutas.

Será útil apresentá-los uma vez que os consideramos como referência para a análise do jogo Rummikub.

Nível IA: O sujeito não faz nenhum jogo de conjunto e se limita a descartes individuais das peças, sem estabelecer relação entre elas. Não percebe o jogo como um todo e não há ainda implicação entre as ações.

Vejamos um exemplo retirado do protocolo de **LOH**, que na vigésima rodada da 4ª sessão, descarta a peça **12** para acrescentar à série já posta na mesa **67891011**, transformando-a em **6789101112**. **LOH** não percebe a possibilidade de formação de novos conjuntos com as peças do tabuleiro e séries que já estavam na mesa. Ele poderia ter descartado a peça **9** do seu tabuleiro e ter retirado o **7** da sequência **7777**, e o **8** da sequência **8888** para ter formado o conjunto: **789**. Podemos observar com os procedimentos empregados por **LOH** não revelam jogo de conjunto e nem mesmo projetos parciais, sendo que descarta uma peça de cada vez. O jogo de **LOH** é isolado, ele movimentava uma ou duas peças por vez, limitando-se a descartes individuais sem relacionar parte/todo e a descartes simples, não vendo as possibilidades que a mesa e o seu tabuleiro oferecem. Nesta jogada, por exemplo, ele poderia ter descartado três peças, aumentando a possibilidade de ganho.

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (LOH)	Jogada	Mesa
0	34612 1913 1 4 249	12	777710 10 10 10 ☺ 55☺8888☺ <u>6789101112</u>
1 realiza partida da entre LOH e PHR			

Figura 9 Fonte: As autoras

Nível IB – é compreendido o valor numérico de cada peça, aparecendo as implicações entre ações de forma simples (AB) e não compostas (AB) e (BC). As implicações se limitam exclusivamente a agrupar de modo simples as peças do mesmo

número. Exemplo 777 ou 333, sendo negligenciadas as possibilidades de sequenciação com diferentes números.

Vejamos o protocolo **KAR** que na vigésima terceira rodada da 5ª sessão opta pelo descarte simples de suas peças 5555, não percebendo as possibilidades que o tabuleiro oferecia. Havia a possibilidade de descartes de mais peças como: 1234, 456 e 567.

Nº da jogada	Organização do tabuleiro (KAR)	Jogada	Mesa
3	54613 2 3657 1257 18234 3 10 4 6	Cp 5 Dc <u>5 5 5</u>	78910 101112 333 12 12 12 11 11 11 9 9 9 11 12 ☺ 9 9 9 <u>5 5 5 5</u>
	Partida realizada entre	K AR e	AMA

Figura 10 Fonte: As autoras

Nível IIA: Neste nível, segundo Piaget (1996), aparecem as implicações que se podem chamar de compostas, uma vez que podem se coordenar entre si e também em conexões espaço-temporais.

Entretanto, tais composições aparecem em “projetos locais” que modificam localmente o estado do jogo, constituindo apenas um início de reciprocidade entre os jogos dos parceiros. Os jogadores neste nível elaboram sequências simples 1234 ou 678, entretanto ainda não conseguem antecipar possibilidades “desmanchando” as sequências postas na mesa para constituir novas possibilidades com seus descartes.

No protocolo de **JON**, isto fica bem visível. Na vigésima terceira rodada da 5ª sessão, ele compra a peça 13, aproveita as peças **11** e **12** que estavam em seu tabuleiro e

monta a sequência **111213**, bem como descarta a sequência **234**. JON ainda não percebe as possibilidades de desmanche da mesa para baixar mais peças. Ele tinha no tabuleiro as peças **467**, na mesa havia a sequência **567891011**. Ele poderia ter desmanchado esta série e formado dois novos conjuntos **4567** e **67891011**. Poderia ainda ter descartado as peças **8** e **8**, para acrescentar na sequência **8888**, transformando-a na sequência **888888**. JON tinha ainda a possibilidade de formação de mais um conjunto com suas peças **7, 9 e 10**, mais a peça **8** da mesa (a peça **8** sairia da sequência **8 8 8 8**) formando a sequência **78910**. E por último poderia ter descartado a peça **2**, para acrescentá-la na série **34567**, transformando-a na sequência **234567**. JON, nessa rodada, descartou 5 peças, mas se tivesse visão de conjunto, poderia ter descartado 10 peças.

Nº. da jogada	Organização do tabuleiro (JON)	Jogada da	Mesa
1	1 4 4 6 7 11 12 2 4 5 7 7 9 10 13 8 6 10 2 8 234	Cp 13 Dc <u>234 11 12 13</u>	5 67891011 8888 12 12 12 11 12 13 567 34567 33☺ 10 11 12 13 9 10 11 12 <u>234111213</u> 111213 345678
l	realiza	entr	
artida da	e		JON e ANA

Figura 11 Fonte: As autoras

Observou-se, entretanto, que os descartes e as previsões aconteciam em alguns setores do jogo, com determinadas peças, não ficando demonstrado que estas jogadas fizessem parte de um plano mais geral. Tratava-se, apenas, de “projetos parciais”, não havendo, ainda, por parte do jogador, um “programa de conjunto” ou uma estratégia geral que fosse anteriormente planejada.

Segundo Piaget (1996), as implicações compostas não atingem necessariamente um programa de conjunto. No Rummikub isto significa centrar-se num setor limitado do tabuleiro, negligenciando o todo e deixando de levar em conta as possíveis reações do outro jogador.

Nível IIB: A principal característica ressaltada por Piaget (1996) é a passagem dos projetos locais, presentes no nível anterior, aos “programas de conjunto” (p.72), ou seja, levar em consideração um maior número de interdependências, incluindo, também, um número maior de peças.

As relações deste nível são transformacionais, na medida em que podem modificar o estado total do sistema e as relações entre os jogos dos parceiros. Às vezes, os jogadores iniciam a transformação para depois descobrirem que não era uma boa ideia e “devolvem” as peças aos lugares onde estavam e novamente reorganizam os lances.

Na décima oitava jogada da 4ª sessão **MAC** começa a compra da peça **10**, e por perceber que esta compra não aumentou suas possibilidades de descarte, reservou a peça. **MAC** recolheu da mesa a sequência **66☺**, para ver se elas a ajudariam a um descarte maior de peças.

MAC pegou o **7** da sequência **1234567** e o colocou na sequência de **7 77☺** para poder retirar o curinga da série, transformando em **7777**. Com esse rearranjo, forma a sequência **67☺**. Também retirou o **10** da série **10101010**, transformando-a em **101010**. Retirou também a peça **11** do conjunto **111111111111**, transformando-a em **1111111111**, para poder baixar sua peça **9** e fazer um novo conjunto **91011**. Por último fez o descarte das peças **22☺** e bem como a peça **10** que havia comprado no início, acrescentando a série **101010**, transformando-a em **101010 10**.

Nº. da jogada	Organização do tabuleiro (MAC)	Jogada	Mesa
8	3913 22 4 24812	Cp 10 Recolh eu: 6 6☺ Dc 10 <u>2 2☺9 8 6</u>	10 10 10 10 1 2 3 4 5 6 7 7 7 7 ☺ 4 5 6 11 11 11 11 11 11 10 10 10 10 1 2 3 4 5 6 7 7 4 5 6 7 8 11 11 11 11 11 6 7 ☺ <u>9 10 11</u>
l realiza artida da entre MAC e ANA			

Figura 12 Fonte: As autoras

Nível III – No último nível predominam as antecipações e o jogo de conjunto. O jogador coordena as diferentes possibilidades antecipadamente, para depois realizá-las na mesa.

Conforme as jogadas, as transformações que os sujeitos conseguiam efetivar durante as partidas, consolidam-se por meio de estratégias mais complexas. Nesse nível, as regulações se manifestam por procedimentos sofisticados que expressam a condição dos sujeitos para antecipar várias jogadas ao mesmo tempo. Todos os aspectos do jogo são considerados ao mesmo tempo. As ações dos sujeitos possuem uma intencionalidade clara no sentido de busca das melhores estratégias com o fim de alcançar a batida. Assim, todas as dimensões do jogo são consideradas como uma rede de relações. O raciocínio dos sujeitos expressa-se de uma maneira sistêmica em toda sua

plenitude. Por isso, as partidas tendem a acontecer muito rapidamente e as transformações que ocorrem na mesa são muitas.

Nesse sentido, é interessante apreciar o recorte da partida disputada por **VIT** que revela um conjunto de estratégias bastante complexas que lhe possibilitam descartar vinte duas peças de uma só vez. Seus procedimentos revelam a qualidade de seus esquemas operatórios que dão conta de uma multiplicidade de arranjos e rearranjos.

°. da jogada	Organização do tabuleiro (VIT)	Jogador	Mesa
4	777 2346 13 13 678 89 333 15811 491112 22 12	Cp ☺ Dc <u>77723413 13</u> <u>133367</u> <u>8 6 4</u> <u>899</u> <u>☺11 12</u>	4 4 4 4 4 7 7 7 1 1 1 1 1 1 13 13 13 1313 10101010 10 7 8 9 10 ☺12 <u>44 4 4 4 4 13</u> 13 13 <u>7 7 7</u> <u>2 3 4</u> 10 10 10 10 <u>10</u> 3 3 3 <u>9 ☺ 1112137 8</u> <u>9</u> 13 13 13 <u>678910☺12</u> <u>678</u> 111111
l realiza			
artida da		entre	VIT e PM

Figura 13 Fonte: As autoras

VIT só consegue baixar suas peças na quadragésima quarta rodada da 5ª sessão. Ela possuía muitas peças em seu tabuleiro, mas não tinha ainda a sequência para somar trinta pontos. Nessa rodada, **VIT** faz a compra do ☺ quando vê a peça que acabava de comprar, falou para seus adversários: “*Agora vocês vão ver o que é jogar bem*”. Ela começa usando o ☺ para formar a sequência **9☺1112**. Baixa também as sequências **777**, **333**, **678**, **234**. Então retira uma das peças **13** do grupo **1313131313** e acrescenta essa peça **13** à sequência **9 ☺ 11 12**, transformando-a na sequência **9☺111213**. A seguir, retira também a peça **13** da série **131313 13** para formar com suas peças o grupo **13 13 13**. Ao mesmo tempo, acrescenta o **1** ao grupo **11111**, transformando-a na sequência **1111111** acrescenta também a peça **4** ao grupo **4 4 4 4 4 4**, transformando-o no conjunto **444 444**. Descarta ainda a peça **6** e acrescenta no grupo **78910☺1112** que se transforma em **678910☺1112**. Por último, descarta as peças **8** e **9** e retira uma das peças **10** do grupo **1010101010**, formando o grupo **8910**. Dessa forma, sua estratégia dá conta do descarte de vinte duas peças em uma única jogada e seu tabuleiro, que continha vinte e nove peças, fica reduzido a sete peças.

No nível seguinte IIB, os projetos dão lugar aos programas de conjunto, ou seja, as implicações compostas podem ser ditas “transformacionais” na medida em que há uma compreensão das relações interdependentes e o jogador leva em conta o estado total do sistema e suas ações podem modificá-lo, transformá-lo. É também neste nível que encontramos a presença da antecipação das ações possíveis para si e para o outro jogador e não mais a simples constatação.

O ponto de chegada é o nível III que se caracteriza por deduzir por implicações as conseqüências de uma ação possível, mas não realizada. A construção dos significados mais simples nos níveis IIA e IIB passam a levar em conta o significado das direções possíveis para cada uma das peças, para esta construção. A compreensão do significado das direções é apenas parte da compreensão das implicações compostas. A antecipação por dedução é engendrada pelas construções anteriores e é o resultado da conservação que permite levar em conta as transformações, sem perder a relação parte/todo.

Eixo 3 - Análise dos Próprios Procedimentos

A partir do critério de análise dos procedimentos foi possível considerar as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos nas partidas com o jogo Rummikub. Nesse sentido, analisamos o modo como os sujeitos articulavam suas estratégias, considerando como combinavam suas séries, isto é, grupos e sequências, do ponto de vista da quantidade e da qualidade.

O Rummikub é um interessante jogo que pode ser utilizado para valorizar o planejamento e a organização. Nesse jogo, a criança descobrirá que planejar é uma condição importante para obter o resultado desejado, mas ela precisa ser associada a outras estratégias para garantir a construção completa. Durante as sessões com o Rummikub, foi possível perceber quatro aspectos que demonstraram se os alunos utilizam estratégias aleatórias, repetição de estratégias, uso de diferentes estratégias e planejamento das ações.

Podemos ver no recorte de duas partidas disputas por **KAR**, na décima rodada e na vigésima da 5ª sessão, que predomina as compras de peças em detrimento dos descartes possíveis. **KAR** não planeja as jogadas, faz compras desnecessárias, descarta peças sem nenhum critério enquanto que se tivesse uma estratégia de jogo, poderia descartar várias peças em uma rodada. Analisando o jogo, percebe-se que da décima rodada até a vigésima segunda seu tabuleiro permaneceu sem descarte. **KAR** ficou 12 rodadas praticamente com o tabuleiro igual, apenas fazendo compra de peças.

Na décima rodada, **KAR** tinha a possibilidade de descartar dez peças: 1234,456,567, mas, no entanto, só baixou uma peça 8 que acrescentou à série 9101112, transformando em 89101112. Na vigésima segunda rodada, **KAR** compra a peça 5, mas esta peça foi desnecessária, pois ela continua com as mesmas peças no tabuleiro. Nesta rodada, poderia ter descartado três conjuntos: 1234456567 e a peça 10 que poderia ter sido acrescentada na sequência 1112☺ transformando em 101112☺.

° da jogada	Organização do tabuleiro	Jogada	Mesa

	(KAR)		
0	45613 3567 257 1238	Cp 4 Dc 8	78910 910 11 12 333 999 12 12 12
4	45613 356710 1257 12438	Cp 5	78910 10 11 12 567 12 12 12 3 3 3 999 11 11 11 1234 456 9 9 9 10 11 12☺
1 realiza			
artida	da	entre	KAR e VIT

Figura 14Fonte: As autoras

Na partida disputada por **AMA**, é possível ver a repetição de estratégia. Analisamos dois momentos do jogo, um na décima rodada e o outro na décima quarta rodada, ambas da 4ª sessão.

AMA, na décima rodada, opta pela compra de uma nova peça, pois pensa que com as peças do tabuleiro não tem possibilidade de formação de conjunto, nem de descarte de peças para acrescentar nos outros jogos da mesa. Na compra realizada, adquiriu um 6, pegou a peça e colocou no tabuleiro. Na sequência pegou a peça 6 que estava em seu tabuleiro, mexeu na série que estava na mesa 7777, retirou 7, mas **ANA** falou: “*Isso não pode, vai ficar só duas cores*”, então **AMA**, retornou a peça ao lugar. Colocou a peça 6, do seu tabuleiro de volta, e pegou a peça 6 que havia comprado, retirou um 7 da série 7777, e a peça 8 da série 888☺, formando uma nova sequência 678.

AMA tinha a possibilidade de descarte das peças 22 do seu tabuleiro e de retirar a peça 2 da sequência 23456☺8 para formar a série 22 2. Portanto, a compra de mais peças era desnecessária, pois tinha um jogo para baixar.

Na décima quarta rodada, **AMA** continua a repetir a mesma estratégia: a de compra de peças e na compra adquiriu um 2. Observou seu tabuleiro e a mesa e falou

“Não tenho nada para fazer vou ter que passar”. **AMA** continuou não vendo a possibilidade de descarte das peças 22. Com a compra da peça 2, era só formar a sequência 222. Quando a pesquisadora questiona se ela tinha certeza de que não havia nada para baixar, então falou “ah, lembrei!” pegou o 5 do tabuleiro e acrescentou à sequência da mesa 678, transformando em 5678.

ANA fez novamente um comentário: “Você sabe que pode desmanchar um jogo, para montar uma nova sequência!”, então **AMA** pegou a peça 4 do tabuleiro e dividiu a sequência 2345678 que estava na mesa em duas, deixando assim 234e45678.

AMA fez novamente uma compra, mas não soube como utilizá-la. Ainda tinha no seu tabuleiro as peças 10 e 12 que poderia descartar. Na mesa havia uma sequência de 111111111, **AMA** poderia retirar o 11 para baixar as peças 10 e 12 e assim formar mais um conjunto 111213.

Organi zação do tabuleiro (AMAN)	Jogad a	Mesa
2	Cp <u>6</u>	7777 888 23456☺8 11 11 11 11 11 <u>678</u>
6	Dc <u>6</u>	678 7 7 7 8888☺ 234 5 6 7 8 11 11 11 11 11 12 13 <u>456</u> ☺ 8
1	realiza	entre AMA e ANA

Figura 15 Fonte: As autoras

Observamos agora dois recortes de partidas disputadas por **JON**. Nos dois momentos do jogo, é possível ver como ele utiliza diferentes estratégias de qualidade para o descarte de peças, aumentando assim suas possibilidades de ganho da partida.

Na vigésima terceira jogada da 5ª sessão, **JON** opta por formar uma série com a peça **4** do tabuleiro. Para montar este novo conjunto, **JON** realiza vários rearranjos na mesa. Ele retira o **4** da sequência **1234**, transformando-a em **123**. Pega o **7** da série **777☺** e o acrescenta na série **456**, transformando-a em **4567**. Dessa forma pode retirar a peça **4**, para assim montar o conjunto **444**.

Na vigésima sexta rodada da mesma sessão, **JON** opta pela compra de uma nova peça, o **10**. Com esta compra consegue descartar quatro peças. **JON** descarta as peças **9** e **10**. Retira o **11** da sequência **111111111111** para formar o conjunto **910 11**. Acrescenta o **8** na sequência **91011**, transformando-a em **891011**. E por último, descarta a peça **9**, para montar uma nova série, começa retirando o **11** da sequência **1111111111**, divide a série **78910** em duas, transformando em **78991011**. Dessa forma, pudemos observar que **JON** utiliza diversas estratégias no mesmo jogo.

°. da jogada	Organização do tabuleiro (JON)	Jogada	Mesa
3	488 13 13 99	4	10 10 10 10 1 2 3 4 7 7 7 ☺ 4 5 6 11 11 11 11 11 11 11 2 2 2 2 ☺ 7 8 9 10 456
9	88 9 3 9 13 13	Cp 10 Dc 9 10 8 9	10 10 10 10 123456 45678

			4444 77☺ 11 11 11 11 11 222☺891011 78910 9 10 11
1	realiza		
artida	da	entre	JON e LOH

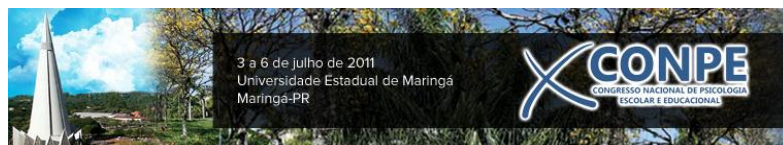
Figura 16 Fonte: As autoras

Uma condição importante para jogar certo e jogar bem o Rummikub, é planejar as jogadas a cada novo lance do jogador e dos seus adversários. Planejar é condição fundamental e permite que o tempo todo o tabuleiro e a mesa sejam revisitados pelo jogador e novas coordenações se estabeleçam.

Observamos um recorte da partida disputa por **PRM** na quadragésima rodada da 4ª sessão. Podemos ver que em uma única jogada, ele consegue descartar 11 peças. Enquanto os outros jogadores iam fazendo seus descartes, **PRM** ia separando suas peças no tabuleiro para saber o momento e o jogo certo para descartá-las.

PRM, na sua vez, não tinha a quantidade adequada para formar os trinta pontos iniciais, então ele compra uma nova peça para ver se esta o ajuda no descarte. Nesta compra adquire a peça 7. Ele monta uma série com 777, retira a peça 13 da sequência 1313131313, transformando-a em 13131313. Baixa suas peças 11 e 12 e monta a série 111213, descarta as peças 111 formando mais um conjunto. Acrescenta a peça 13 na série 13131313, transformando-a em 1313131313 e a peça 4 é acrescentada à série 44444, transformando-a 444444.

°. da jogada	Organização do tabuleiro (PRM)	Jogada	Mesa
3	366 59 2511 2689	Cp 7 Dc 111	4 4 4 4 4 4 1 1 1 7 8 9 10 ☺12 13 13 13 13 13



		10 4 13 1112	10 10 10 10
		11 12 777	
l realiza			
artida	da	entre	PRM e PHR

Figura 17 Fonte: As autoras

Considerações Finais

A partir da observação das condutas do sujeito no jogo, pode-se verificar de que maneira seu pensamento está estruturado, pois as condutas revelam os recursos de pensamento dos quais o sujeito dispõe. Além do mais, na utilização do jogo como um meio de intervenção, com o papel de facilitar processos de equilíbrio, percebe-se que sua prática possibilita ao jogador, gradualmente, enriquecer suas estruturas mentais, diante dos desafios implicados no jogar em si, de maneira que se supera o sistema cognitivo que determinava a aplicação de instrumentos inadequados ou insuficientes para o alcance de resultados satisfatórios.

Viabiliza-se, assim, a construção de novos conhecimentos. Transpõe-se igualmente o plano da ação para o plano da compreensão, pois no plano do fazer, os meios que levam ao resultado de uma ação não são conhecidos. Para a resolução da situação-problema que o jogo impõe, exige-se do jogador utilizar procedimentos que coordenam suas ações para um propósito, o que desemboca no pensamento e revela o como e o porquê de suas ações, no plano da compreensão.

Pensar as ações em função dos acertos e dos erros nos ajuda a entender como se aprende. Para isso é imprescindível na prática pedagógica valorizar as ações enquanto operações do sujeito que conhece e o erro enquanto observável. Errar significa produzir uma contradição no sistema. Tornar o erro observável para a criança, significa criar um contexto em que esta possa perceber a contradição, a não coerência de suas respostas e, com isso, criar um conflito (desequilíbrio) que a mobilize na busca da resolução ou da resposta. Problematicar o erro é transformá-lo em uma situação de

aprendizagem. O erro enquanto observável oferece para a criança uma oportunidade de auto-avaliação, descentração, antecipações, desenvolver seu interesse (motivação) pelo conhecimento, requerendo do sujeito uma atitude de pesquisador. Se jogar permite saber sobre os processos de pensar, transformar o erro numa pergunta pode também transformá-lo numa tomada de decisão. Um desafio para a mudança de atitude.

Jogar de forma interdependente significa ser *todo* e *parte* ao mesmo tempo. *Todo*, no sentido de que o jogo tem suas regras e os participantes compartilham isso juntos, cooperam e buscam um mesmo objetivo. *Parte*, porque cada um entra com sua contribuição pessoal, habilidades, facilidades, dificuldades, que ‘interferem’ nas ações dos outros jogadores.

REFERÊNCIAS

Brenelli R.P. (1986). *Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influências do nível operatório e da interação social*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Brenelli R. P. 1996. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas aritmética*. (3ª ed). Campinas, SP: Papirus.

Macedo L. (1994). *Ensaio construtivistas*. (3ª ed.) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Oliveira, F. O. (2005). *Um estudo de interdependências cognitivas e sócias em escolares de diferentes idades por meio do jogo Xadrez Simplificado*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Piaget J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. (Drª Marion Merlone dos Santos Penna, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editora (Obra Original publicada em 1975).



Piaget J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (Álvaro Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editora (Obra Original publicada em 1946).

Piaget J. (1996). *As formas elementares da dialética*. (Fernanda Mendes Luiz, Trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo Editora (Obra Original publicada em 1980).

Piantavini, F. N.O. (1999). *Jogo de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica*. Dissertação de Mestrado publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Teterycz, T. (2010). *Manual para a elaboração de trabalhos técnico-científicos de acordo com a Associação Americana de Psicologia (APA)*. Sistema Integrado de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR.

Valentim, M. L. P. (2005, Novembro). *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. Coleção Palavra-Chave v. 16, n 4, p. 40-47

Zampieri, M. T. (2001). *Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem de Adolescente Em Oficinas de Jogos*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP.



PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL: INTERVENÇÃO JUNTO A EDUCADORES E ADOLESCENTES

Veronica Aparecida Pereira– UFGD – veronicapereira@ufgd.edu.br

Ana Alice Brites De Barros - UFGD – anaalice.bb@hotmail.com

Lígia Maria Ruel Cabreira – UFGD – ligiamruel@hotmail.com

Patrícia Barreto Chaves - UFGD – pat-chaves@hotmail.com

Franciely Oliani Pietrobon - UFGD – fran_oliani@hotmail.com

Financiador: PROEX - UFGD

RESUMO

Entre as diversas possibilidades de intervenção no âmbito da Psicologia, encontra-se a necessidade de tratar temas nos mais diversos campos do desenvolvimento humano, de forma que facultem aos indivíduos uma maior orientação na resolução de conflitos, de maneira que os tornem indivíduos mais seguros e discernidos. Entre estes, a sexualidade tem sido alvo de muitas discussões, no entanto, as intervenções não têm sido suficientes para instruir crianças e jovens sobre questões da sexualidade e suas consequências no desenvolvimento. Diante disso, o presente projeto foi desenvolvido em uma instituição filantrópica do interior do Mato Grosso do Sul, no segundo semestre de 2010, mediante solicitação dos dirigentes, os quais apontaram dificuldades em lidar com as manifestações sexuais dos educandos que freqüentavam o centro. O objetivo do estudo pautou-se em identificar as reais necessidades dos adolescentes quanto às dúvidas e orientações sobre o desenvolvimento sexual. A partir dos dados, buscou-se promover encontros para orientação e discussão das questões apontadas. Partiram do projeto 80 adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 12 a 16 anos. Foram promovidos quatro encontros: 1) investigação de interesses; 2) introdução do tema a partir das principais dúvidas apontadas no primeiro encontro; 3) orientação aos educadores sobre as questões do cotidiano que envolve a sexualidade; 4) promoção da saúde – exposição dialogada sobre prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Observou-se durante a intervenção a articulação de um espaço de diálogo sobre a sexualidade de modo a



caracterizá-la como condição inerente ao desenvolvimento humano, para a qual, comumente, os adolescentes apresentam dúvidas e, por vezes, alguns comportamentos socialmente inadequados. O projeto continua em 2011, ampliando as discussões para a sexualidade na infância.

Palavras-chaves: educação sexual; Adolescência, Saúde.

INTRODUÇÃO

A construção da sexualidade ocorre a partir de suas determinações históricas, socioculturais, antropológicas e psicossociais. Na visão de Foucault (1976), a história aponta períodos em que a sociedade caracterizava-se principalmente pela repressão. As crianças eram tidas seres assexuados, vivenciando um contexto de famílias moralistas e rígidas. Neste ambiente, as mulheres cumpriam papéis sociais de uma condição familiar socialmente aceita: a procriação. Os homens, por sua vez, usufruíam de uma “figura de poder”, podendo gozar de seus prazeres sexuais como bem entendessem.

No início do Século XX, houve uma grande contribuição de Freud (1987), ao ousar anunciar a uma sociedade conservadora e repressora sua teoria sobre a sexualidade infantil. Sua concepção de sexualidade extrapola as constantes denominações reprodutoras, apresentando-se como uma fonte de energia vital, organizada diferentemente durante as fases da vida de cada indivíduo.

Em contrapartida, ainda na atualidade, verificam-se muitas questões polêmicas em torno da sexualidade. Comumente, estas questões encontram-se relacionadas às mais variadas sensações, percepções e descobertas dos indivíduos, sendo, por vezes, associadas a situações vulgares, tornando-se alvo de julgamentos morais. Destarte, apesar de diversos fatores culturais, como o movimento feminista, e o avanço nos meios de comunicação, terem contribuído fortemente para a aceitação das abordagens neste assunto, ainda existe muita repressão em torno da sexualidade.

Segundo Bento, Gonçalves & Prizmic (2007), o termo sexualidade, muitas vezes é confundido com o ato da relação sexual. Porém é necessário compreender que o sexo é acima de tudo uma necessidade fisiológica, básica e instintiva, ao passo que a sexualidade engloba muitos fatores sexuais humanos, dentre eles a relação sexual. É necessário tomar consciência de que o estímulo sexual vem impresso no ser humano:

A sexualidade é o nome dado a um dispositivo histórico (...) à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles, das resistências,



encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder (Foucault, 1984, p.67).

Segundo a definição da Organização Mundial da Saúde a sexualidade humana é parte integrante da responsabilidade de cada um. As definições restritas ao ato sexual e o que ele pode proporcionar, descrevendo também a energia que motiva a busca por afeto, contato e intimidade. Está relacionada à expressão de sentimentos, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas (OMS, 2011).

A relação discernida por Foucault (1976) mostra que a repressão foi o modo de ligação entre poder, saber e sexualidade, uma eclosão de verdade condicionada politicamente. Para o autor a questão principal não é saber o que dizer do sexo, mas a liberdade de afirmar sua importância ou negar seus efeitos, ou seja, colocá-lo em discurso, que se possa adquirir o direito de se falar em sexualidade.

As crianças e adolescentes vem mostrando uma descoberta da sexualidade de forma cada vez mais precoce. No entanto, encontram em seu ambiente uma série de informações distorcidas ou incompletas, por meio da mídia, internet ou amigos. Estes últimos, muitas vezes, têm as mesmas dúvidas, mas arriscam respostas passando-se por mais experientes e espertos. Este excesso de informações, muitas vezes contraditórias, acaba por gerar ainda mais dúvidas. Também os pais e até mesmo os professores, nem sempre se encontram capacitados para responder aos questionamentos das mesmas.

Para Ribeiro (1990), a família é uma instituição social importante para nortear padrões comportamentais no processo de educação sexual, mas a escola tem a responsabilidade e o dever de assumir a orientação sexual formal. Segundo Laviola (2006), as crianças aprendem sobre sexualidade primeiramente através dos comportamentos e significados fornecidos pela família, ampliando a compreensão a respeito do assunto e, mais tarde, pelas informações fornecidas por meio da educação formal.

Pais e educadores precisam de orientações para adequação de informações à criança e/ou adolescente, primando sempre por informação fidedigna, em linguagem acessível e breve. Segundo Moizés & Bueno (2010), é imprescindível trabalhar

educação sexual em instituições de ensino porque temas como este estão incluídos na formação integral do aluno.

A adolescência é um período de profundas transformações em todas as áreas da vida, onde tudo passa a ser visto e sentido com outra intensidade. Nesse período, a vivência da sexualidade passa por “uma avalanche de sensações” (Bento, Gonçalves & Prizmic, 2007, p.34). Dessa forma se faz necessário além da educação sexual, propor aos pais um diálogo franco sobre as questões relacionadas a sexualidade e saúde, elucidando as mudanças típicas da puberdade e as questões sócio culturais que envolvem o adolescer.

A partir da puberdade e das transformações hormonais ocorridas no corpo de meninos e meninas, é comum a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois. É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer. Por outro lado, ainda que das formas mais diversas, a sexualidade sempre teve papel importante na vida do ser humano (BRASIL, 1998).

Em ambientes educacionais, diversos Nunes & Silva (2000), Maia (2004) e Vergueiro & Silva (2007) defendem a ideia de que o ensino da sexualidade deve integrar a proposta pedagógica, possibilitando aos educadores e dirigentes condições para atuar como educadores sexuais.

É papel da educação proporcionar orientação aos jovens para que assim, através da colocação do sexo em discurso na escola, haja um complexo aumento do controle dos indivíduos sobre a relação que estabelecem com a sua sexualidade. Há um cuidado para que a intervenção não ocorra por meio de proibições, punições, e sim pelo autocontrole respeito ao espaço individual e coletivo.

É comum que as escolas e instituições solicitem projetos de orientação sexual pautados em prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e/ou prevenção da gravidez. Há um cuidado, sobretudo, para não estabelecer neste discurso a perpetuação da repressão. Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instruem que, ao tratar sobre doenças sexualmente transmissíveis, os professores e professoras



não devem “acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte”, mas fornecer informações sobre as doenças tendo como “foco a promoção da saúde e de condutas preventivas”. A mensagem a ser transmitida aos alunos e alunas não deve ser “AIDS mata”, mas “A AIDS pode ser prevenida” (BRASIL, 1998).

Sobretudo, a além de conteúdos informativos e promotores da saúde de modo geral, é necessário estabelecer sempre um ponto de partida para intervenção. Este ponto de partida deve caracterizar a necessidade e interesse do atendido, promovendo participação, adesão e compromisso.

JUSTIFICATIVA

O programa de orientação sexual para adolescentes justifica-se pela necessidade de considerar a sexualidade presente em todas as etapas da vida. Diante disso, é necessária a veiculação de informações acerca do conhecimento do próprio corpo e a promoção de uma vivência saudável da sexualidade. A educação sexual é de fundamental importância para o esclarecimento de muitas dúvidas que os adolescentes apresentam, caso contrário, os mesmos passam a acessar a informações em fontes não confiáveis.

Outro ponto, que faz com que a educação sexual nas escolas seja de extrema importância, é que no contexto familiar, temas como a sexualidade não são postos em discussão. Muitas vezes são considerados como tabus, ou mesmo, se deparam com a falta de preparo ou instrução de muitos pais frente a essa temática.

Programas de orientação e educação sexual justificam-se ainda, no âmbito da saúde pública, como instrumentos importantes para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e planejamento familiar. Em relação ao adolescente, a preocupação também se refere à ocorrência de gravidez precoce, visto que uma gestação não planejada interpõe condições de risco à mãe e ao bebê, além de muitas vezes interromper ou dificultar um período de formação e preparo de projetos futuros.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:



- Caracterizar possíveis dúvidas de adolescentes sobre a sexualidade,
- Disponibilizar informações sobre a sexualidade e adolescência,
- Promover um espaço de diálogo entre educadores, adolescentes e familiares sobre as questões que envolvem a adolescência e as manifestações da sexualidade.

Objetivos Específicos

Com os educadores:

- Investigar entre os professores os principais questionamentos trazidos pelos adolescentes em sala de aula;
- Orientar os educadores sobre questões da sexualidade na infância e adolescência;
- Realizar encontros de discussão para esclarecimento de dúvidas.

Com os adolescentes:

- Investigar os questionamentos dos adolescentes acerca da sexualidade;
- Propiciar informações sobre o desenvolvimento na adolescência e da sexualidade,
- Realizar encontros educativos com enfoque no desenvolvimento da sexualidade e relações afetivas;
- Propiciar o acesso a informações sobre práticas promotoras da saúde, apontando os benefícios em longo prazo.
- Conscientizá-los sobre a importância dos métodos contraceptivos e de prevenção à saúde.

MÉTODO

Participaram do projeto 80 adolescentes de 12 a 16 anos, divididos em seis salas de acordo com a idade. Os participantes frequentavam uma instituição filantrópica de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul no período de Setembro à Dezembro de 2010, local onde foi realizado o projeto.

Procedimento

Inicialmente, as pesquisadoras visitaram as salas dos adolescentes, convidando-os a depositar em uma caixa lacrada, por escrito, suas dúvidas sobre a questão da sexualidade.

A partir dos dados coletados na caixa, buscou-se promover encontros para orientação e discussão das questões apontadas.

Ao longo do segundo semestre de 2010 foram realizados quatro encontros temáticos.

Enc ontro	Objetivo
1	Investigar as dúvidas dos educadores em relação aos comportamentos dos alunos em sala de aula; Identificar práticas preconceituosas e estereótipos no contexto educacional. Refletir e planejar possibilidades de ação que promovam o respeito ao espaço individual e coletivo.
2	Caracterizar as dúvidas dos adolescentes e estabelecer um ponto de partida para a intervenção.
3	Realizar devolutiva aos adolescentes sobre as questões apontadas. Ampliar a visão de sexualidade e possibilitar condições para o autoconhecimento. Informar processos importantes decorrentes do processo da puberdade e adolescência.
4	Promover conscientização entre os adolescentes sobre a importância dos métodos contraceptivos e prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis para a promoção da saúde.

RESULTADOS

Os encontros foram realizados na fase de diagnóstico e intervenção, ocorrendo da seguinte forma:



Primeiro encontro

Inicialmente foi realizada uma apresentação aos educadores do centro, norteando-os sobre a importância de se discutir a sexualidade nas faixas etárias atendidas, utilizando como base às classificações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dando ênfase as categorias a serem abordadas.

As pesquisadoras realizaram uma exposição dialogada, a partir de perguntas apresentadas pelos professores sobre questões trazidos por eles de comportamentos dos alunos em sala de aula. Foram discutidas as questões culturais que visavam contextualizar a sexualidade, resgatando o contexto e a construção histórica em nossa cultura. Nas questões trabalhadas, levantaram-se temas relacionados a gênero, comportamentos típicos femininos e masculinos, partindo, por exemplo, da concepção gerada sobre brinquedos e brincadeiras que influenciam comportamentos designados femininos e masculinos. As questões levantadas foram esclarecidas por meio de exemplos práticos da realidade local.

Os professores puderam discriminar práticas preconceituosas e a utilização de estereótipos em torno da sexualidade. Juntos, conseguiram apontar formas alternativas e respeitadas de lidar com as situações do cotidiano dos educandos.

Houve apresentação sobre as manifestações da sexualidade nas diferentes fases do desenvolvimento. Situações do cotidiano foram apresentadas, possibilitando discutir questões pontuais como jogos sexuais, masturbação, namoro e risco de gravidez na adolescência. Como possibilidade de ação as pesquisadoras indicaram a construção de regras com os adolescentes de modo a: respeitar o espaço do outro, compreender que há lugares e condições para que algumas situações possam ocorrer e que as pessoas precisam pensar nas consequências de suas ações, para si e para o outro, de modo a propiciar o bem estar coletivo.

Segundo encontro

Para conhecer os interesses dos adolescentes, buscou-se promover a participação garantindo o sigilo. Solicitou-se aos adolescentes que escrevessem o que gostariam de saber e/ou discutir sobre sexualidade. Desta forma, as questões foram apresentadas por escrito, de forma anônima e voluntária. Depois de escrever, os



adolescentes depositavam as questões em uma urna, confeccionada com caixa de sapato.

As pesquisadores, antes de recolher as questões, apresentaram uma breve descrição sobre o tema, de forma a estimular a participação. Solicitaram então que escrevessem sobre dúvidas, temas específicos a serem esclarecidos ou aprofundados.

Depois da coleta de questões, as pesquisadoras analisaram as questões, agrupando questões comuns. As questões nortearam o planejamento dos próximos encontros.

Os encontros três e quatro foram realizadas por turmas, e cada dupla de pesquisadoras, ficou responsável por uma turma de aproximadamente vinte alunos.

Terceiro encontro

No terceiro encontro, para cada sala foi preparada uma caixa de bombons envolvida com as perguntas anteriormente coletadas, selecionadas e organizadas pelas pesquisadoras. A informação sobre os bombons foi ocultada. As pesquisadoras solicitaram aos alunos que se organizassem em forma de círculo e, enquanto batiam palmas, a caixa de bombons com as perguntas circulava na roda, passando de mão em mão. Quando se parava as palmas, o adolescente que ficasse com a caixa na mão, desencapava-a e lia a pergunta. A partir da pergunta lida, se a pessoa soubesse a resposta ela diria conforme seu conhecimento, caso isso não acontecesse, a pergunta era respondida por uma das monitoras utilizando-se de exemplos de fácil entendimento, instigando uma discussão acerca do que fora perguntado. A caixa de bombons rodava sucessivamente até ser totalmente desencapada e todas as perguntas respondidas. O aluno que lia a última pergunta ganhava a caixa de bombons.

Logo após, o grupo foi estimulado a fazer uma reflexão sobre o encontro do dia, as monitoras promoveram uma discussão sobre a importância dos conhecimentos discutidos e como deveriam ser aplicados em seu cotidiano. Entretanto, quando percebiam a resistência dos alunos em participar dos comentários, as pesquisadoras intervinham, incentivando a participação.

Quarto Encontro



No quarto houve maior sistematização das questões apresentadas no terceiro encontro, complementando informações acerca da puberdade e adolescência. Também foram abordados os temas apontados como importantes pela instituição: Métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, com o cuidado de assegurar informações de prevenção e cuidado com a saúde.

Como no encontro anterior, os adolescentes fizeram um semi-círculo, formação que favorece o diálogo e participação. As pesquisadoras apresentaram o conteúdo em slides (data show) de forma ilustrada, buscando promover a compreensão de cada assunto tratado. As perguntas eram respondidas ao final de cada tema.

Após as apresentações, houve efetiva participação dos adolescentes, com apresentação de perguntas e questionamentos. A todo o momento demonstraram interesse, permanecendo na sala, fazendo anotações e apresentando dúvidas ao final. Constataram o quanto tinham informações errôneas e precipitadas sobre o cuidado com o corpo e a vivência da sexualidade. Indicaram como positiva a possibilidade de participar de encontros para discussão sobre as questões que envolvem a sexualidade, dando indicativos para a continuidade do projeto.

O projeto continua em 2011, em continuidade às temáticas de adolescentes que já participaram dos encontros supramencionados e também em atendimento à demanda infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos propostos para o presente projeto, observou-se a partir da coleta de dados que o interesse dos adolescentes, em relação à sexualidade, estava principalmente voltado para a questão das mudanças ocorridas no corpo, em relação à puberdade e as situações que envolviam o namoro e/ou relações afetivas. Iniciar o projeto pelo interesse dos participantes garantiu a participação efetiva dos adolescentes e um espaço de diálogo favorável. As pesquisadoras também demonstraram sensibilidade ao atendimento da demanda da instituição, tendo, sobretudo, o cuidado de não o fazê-lo de modo repressor.



As perguntas mais freqüentes apontavam dúvidas que envolviam questões abrangentes da sexualidade como: o conhecimento e cuidado com o corpo, início da atividade sexual, relações afetivas, namoro, casamento e afetividade.

Com os educadores, a orientação sobre temas relacionados à sexualidade possibilitou a discussão sobre as questões mais frequentes apontadas pelos alunos em sala de aula. Foi criado um espaço de diálogo e troca, entre pesquisadores e educadores, indicando a importância de planejar ações educativas em conjunto, com um discurso integrado e coerente com as necessidades do adolescente.

Durante os encontros, foi possível refletir sobre o conceito de sexualidade pautado no desenvolvimento social, respeito ao outro, possibilidade de vivências afetivas e conquistas prazerosas de modo responsável, dentro do espaço individual e coletivo, consciente de regras e condições sociais da sociedade na qual estão inseridos. Tanto os educadores como os adolescentes expressaram a compreensão da necessidade de expressão da sexualidade por meio de demonstração de sentimentos, contatos, aproximações e as limitações de um ambiente público que se orienta por regras sociais.

No que tange à promoção da saúde, buscou-se trabalhar com os métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, sem caracterizar a repressão que normalmente está presente nestas mensagens. A concepção de relacionamento sexual foi abordada como algo importante para a vida de todo indivíduo, uma vez que somos pessoas sexuadas. A possibilidade de vivenciar a sexualidade de forma responsável verifica-se na medida em que a pessoa se conhece melhor, planeja suas ações em longo prazo e consegue integrar suas necessidades ao convívio e contexto social em que se encontra. Sabe-se que as questões sobre a sexualidade requerem ainda, seja neste espaço ou em tantos outros fóruns de discussão, requerem ainda maior aprofundamento e diálogo. Contudo, a aproximação gerada por essa iniciativa possibilitou nesta instituição uma maior atenção sobre as questões da sexualidade. A abertura para continuidade durante o ano de 2011, ampliando a participação aos pais e/ou cuidadores e também crianças de seis a onze anos de idade.

Os encontros temáticos sobre sexualidade buscaram atender aos parâmetros curriculares nacionais, em relação aos temas uma vez que abordam o tema de forma interdisciplinar, enfocam aspectos biológicos, psicológicos e sociais e valorizam a



participação dos diversos agentes da instituição. Possibilitaram ainda, a abertura de espaços diferenciados de reflexão e aprendizagem, estimulando a participação dos adolescentes e a abertura de diálogo.

Ao atuar em programas de orientação sexual ou outros conteúdos formativos, há uma dimensão do ensino que é dual: o aluno tanto ensina como aprende. Há a possibilidade de vivenciar processos básicos para o desenvolvimento de habilidades do psicólogo que, uma vez inserido no contexto social, conscientiza-se da realidade do atendido. Ao promover práticas educativas, reflete e reorienta sua ação com tamanha flexibilidade que, ao final do trabalho, o tornam, além de um profissional mais competente, alguém mais humano e comprometido com a universalização da universidade.

Embora a instituição onde o projeto é realizado tenha uma orientação religiosa, o discurso dos educadores contrapõe regras rígidas em relação à sexualidade, abrindo-se ao diálogo da importância, por exemplo, do uso de preservativos, tendo consciência da vulnerabilidade de adolescentes que muitas vezes iniciam sua atividade sexual sem informação e proteção necessária. Os educadores apontaram os cuidados com a adolescência como uma preocupação que perpassa o âmbito valorativo para a atuação eficiente em saúde pública.

Esta abertura, presente na fala, pode não ser condizente com algumas condutas do cotidiano, que ainda apresentam indicativos de repressão e preconceito. No entanto, o falar sobre a necessidade de promoção da saúde e bem estar gera um espaço articulador para possíveis mudanças.

REFERÊNCIAS

BRASIL.(1998). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF.



BENTO, J., GONÇALVES M. C. & PRIZMIC, P. (2007) *Sexualidade Autoconhecimento e Qualidade de Vida*. São Paulo: Alaúde.

FOUCAULT, M. (2007) *A História da Sexualidade –I: a vontade de saber*. (18a, ed) São Paulo: Graal.

FOUCAULT, M. (2007) *A História da Sexualidade – II: o uso dos prazeres*. (12a, ed, 333p.2) Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M.(2007) *A História da Sexualidade - III: o cuidado de si*. (19ª,ed,246p) Rio de Janeiro: Graal.

FREUD, S. (1987). *Três Ensaios para uma Teoria Sexual*. In: Sigmund Freud – Obras Completas. (vol. 7, 2ª, ed). Rio de Janeiro: Imago.

LAVIOLA, E. C.. (2006) Reações de educadoras de creche diante de manifestações de sexualidade infantil. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis, Editora mulheres, 2006.

MAIA, A. C. B.. (2004) Orientação Sexual na Escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.) *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.

NUNES, C.A & SILVA, E. (2000). *A Educação Sexual da Criança*. (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Ed Autores Associados.

RIBEIRO, P. R. M..(1990) *Educação Sexual além da informação*. São Paulo: EPU.



VERGUEIRO, F. V. & GALLI, R. M. de M.(2007). Masturbação Infantil. In: SILVA, M.C.P. (Org., pp.75-81). *Sexualidade começa na infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

World Health Organization: <http://www.who.int/en/> acessado em 13/03/2011.



PROJETO METAMORFOSEANDO: A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Ana Flávia Silva Luz (PUC-Campinas, anaf_luz@hotmail.com).

Edilson Guarnieri Junior (PUC-Campinas, edilsonguarnieri@hotmail.com).

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (silrocha@uol.com.br).

Palavras-chave: educação infantil; ensino fundamental; transição.

RESUMO

O projeto foi idealizado e realizado em uma instituição de Educação Infantil não-formal num bairro da periferia da cidade de Campinas-SP, por meio do trabalho de estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação/Escola I, da Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas. Propôs-se auxiliar os alunos a enfrentarem a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma que o processo de rompimento de vínculos com a creche e o estabelecimento das futuras relações na nova escola ocorresse de uma maneira saudável. Sendo assim, este trabalho refere-se a uma intervenção que buscou prevenir futuros problemas relacionados a essa passagem, tão importante na vida das crianças, abalizada pelo aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente as postulações de Vigotsky. Teve como foco uma sala do Jardim II; os participantes eram 22 crianças, que foram divididas em 4 grupos; cada estagiário trabalhou com dois grupos, em encontros semanais de aproximadamente uma hora cada. Foram realizadas técnicas que promovessem reflexões acerca da temática da metamorfose, tais como: vídeos, poesias, dobraduras, músicas e encenações. O estímulo à imaginação foi o principal recurso utilizado: em relação às diversas transformações, sobretudo referente à mudança para uma nova escola, começando pela metamorfose da borboleta, depois do sapo, desenvolvimento do feijão, para chegar nos seres humanos. Neste último caso, trabalhou-se começando pelos bebês, pelos sentimentos em relação a experiências boas ou ruins já vividas e as expectativas e medos do que virá na futura vida escolar. Ao fim



da intervenção, as crianças estavam menos inseguras em relação a essa passagem e davam pistas de terem expectativas altamente positivas em relação ao que aconteceria após as férias; reviveram lembranças de suas vidas na creche, para que esse ciclo pudesse ter sido fechado da maneira mais saudável possível. Considera-se que seria de grande valia um trabalho com os professores que trabalham com crianças desta faixa etária, para que reconheçam a necessidade de projetos desta natureza e aprimorem suas capacidades para lidar com a transição; enfatiza-se a produtividade de realizar-se atividades ao longo do ano para que as crianças re-vivenciem, de um modo mais completo e aprofundado, as experiências que ali tiveram e possam enfrentar com mais segurança e coragem as novas vivências que, no próximo ano, as desafiarão.

1. INTRODUÇÃO:

1.1 REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. A fim de universalizar a maneira de se entender e atuar na Educação Infantil pelo extenso território nacional, em 1998 o Ministério da Educação e do Desporto elaborou e distribuiu o Referencial Curricular para a Educação Infantil, tal material busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Segundo consta no próprio texto do Referencial sua organização possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998). Nessa perspectiva, vê-se a autonomia dada ao professor bem como sua responsabilidade no processo educacional, isso faz com que questionemos a formação/capacitação deste profissional, os recursos e instrumentos que disponibiliza para realizar plenamente tal atividade, bem como o envolvimento da comunidade.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitor, recreacionista, etc (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).



A escolaridade exigida para os professores é a formação em ensino superior. Para os monitores de Educação Infantil, em 2000, passou a ser exigida a escolaridade do Ensino Fundamental para o trabalho. Ainda não há na Prefeitura Municipal de Campinas uma proposta de formação inicial daquelas que irão trabalhar com crianças de zero a três anos (ÁVILA, 2002).

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual da Educação Infantil aponta além do déficit de funcionários e formação ineficiente, as superlotações de turmas, ausência de vagas nas creches e instituições de Educação Infantil. Estes problemas ultrapassam a capacidade de transformação por meio da ação do professor em sala de aula, há uma questão estrutural, que permeia interesses sócio-políticos e econômicos. Segundo Ávila (2002) os universos escolares apresentam-se permeados por lógicas de dominação e poder, institucionalmente constituídas.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de Educação Infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão

muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998). Retratando tal perspectiva, vemos que as creches de Campinas eram alocadas na Secretaria de Promoção e Assistência Social, e por uma decisão política, na gestão do Partido dos Trabalhadores (1989-1990) passaram à Secretaria Municipal de Educação (ÁVILA, 2002).

Visto que não devemos ver a pré-escola como um instrumento assistencialista e sim de caráter educacional, destacamos seu importante papel social a partir das idéias de Vygotsky, que compreende a escola como um espaço diferenciado e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos (*apud* REGO, 1999).

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real, isto é, escrever para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contar tampinhas para fazer uma coleção etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).

Nesta linha, nos reportamos aos pensamentos de Vygotsky (2005), segundo este autor “*Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação*”. Isso porque, o pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos e necessidades do sujeito, seus interesses e emoções.

Segundo Dewey o bom ensino só se dará quando os alunos, sob conveniente direção, possam mover-se por intenções que liguem suas impulsões e desejos a propósitos definidos, ideais e valores. Montessori defende uma idéia mais voltada para o social, dizendo que é a personalidade humana e não um método de educação que deve-se considerar, é a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, a proclamação social de seus direitos que devem substituir os falhos modos de conceber a educação. Freint segue esta mesma linha, dizendo que o processo educacional deve

fazer sentido num contexto de atividades significativas, que possibilitassem às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos. Entendendo o dinamismo, a ação, como estimulantes das crianças na busca por conhecimento, multiplicando seus esforços em busca de uma satisfação interior (*apud* ALMEIDA, 2002).

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).

Deste modo, Almeida (2002) destaca que o processo educativo deve ser visto em todo o contexto social, a qual criança e a qual instituição estamos falando, a nos atentarmos as particularidades existentes, assim, formar os professores com estes teóricos que dizem muito sobre a infância é de fundamental importância para subsidiá-lhes na construção de suas práticas, tendo consciência das opções teórico-práticas que fazem, participando ativamente de um processo histórico social e, assim, libertando-se das amarras impostas pelas inseguranças originárias do desconhecimento de seu objeto de trabalho, a infância.

Almeida (2002) relata em seu texto como foi o surgimento da Educação Infantil ao longo dos séculos, e assim mostrando as várias teorias que podem subsidiar professores e afins para compreenderem melhor as crianças com as quais trabalham. Começando pelo século XVII, um grande nome para a educação é Comênio, suas ideias vão no sentido de que, assim como uma árvore que se desenvolve a partir do tronco, todas as coisas que queremos instruir em um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola. No século XVIII surgem as ideias de Rousseau que evidencia a necessidade de considerar a infância, e não mais ver a criança como um homem pequeno, dando importância as suas especificidades, seus modos de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprios. Pestalozzi com seu sistema pedagógico foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou a

importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança, seu projeto educativo tinha a “intuição” como fundamento básico para se atingir o conhecimento.

No século XIX, em 1837 Fröebel criou na Alemanha o Kindergarten (Jardim de infância), ele compreende o aspecto educativo do brinquedo ou das atividades lúdicas, e enfatiza seu papel ativo no processo de desenvolvimento na infância, isto é, destaca a auto-atividade como o caminho mais viável para determinação de um processo educacional. Por fim, chegando ao século XX vê-se que as escolas laicas marcaram a ruptura do domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando a hegemonia da burguesia liberal. Um grande movimento de renovação pedagógica denominada “*Escola Nova*”, também aconteceu nesse período. Surgem aí vários autores que buscam uma mudança que acompanhe as transformações sociais (ALMEIDA, 2002).

Um dos outros grandes autores desse século, principalmente para a psicologia, é Jean Piaget, que com seu questionamento principal: “como se processa a aquisição do conhecimento” tem muito que oferecer para o âmbito educacional, principalmente para a Educação Infantil. Concomitantemente a ele, existiu um teórico russo que muito contribui para a educação, Vygotsky, que disse que “*a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos da fala*” e que “*tais processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas*”. Para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos, no entanto, cabe ao processo de aprendizagem, realizado em um contexto social específico, possibilitar o processo de desenvolvimento, “*o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” (ALMEIDA, 2002).

O papel da escola passa a ter uma relevância muito grande para que o sujeito se forme, mas que, muitas vezes, o comprometimento das instituições educativas passa longe do seu papel de educar. Wallon (1979) destaca que seria justamente na cooperação e na integração que haveria as condições ideais de exploração de todo o

potencial de desenvolvimento do ser humano e isto tem reflexos que se expandem para a sociedade.

Ao pensarmos neste desenvolvimento humano, considerando o seu processo educativo, vemos que, ao se pensar em uma proposta curricular deve-se levar em conta não só o número de horas que a criança passa na instituição, mas também a idade em que começou a freqüentá-la e quantos anos terá pela frente. As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de Educação Infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).

O modelo do trabalho educativo da creche estudada por Ávila (2002) apareceu muitas vezes como um reflexo do Ensino Fundamental: atividades curtinhas, centradas no adulto, na maioria das vezes sem um projeto explicitado, aconteciam de formas isoladas, mas com indícios que havia uma intencionalidade educativa, talvez (sem muita consciência) copiando a pré-escola e antecipando-a, já que este era o único modelo disponível. Isto não quer dizer que as crianças tenham ficado horas sentadas em cadeirinhas para desenhar, pintar, recortar; ao contrário, brincavam bastante entre elas, mas este era um modelo valorizado pelas profissionais para revelar que as crianças pequenininhas eram capazes de fazerem coisas. De outro lado, o trabalho das professoras ainda parecia ser este: propor atividades para desenvolver conteúdos através das ditas “atividades pedagógicas”.

Para Zabalza (2000), há dez aspectos chave na Educação Infantil: a organização dos espaços no sentido de ele ser amplo, facilmente identificado pelas crianças, inclusive contendo opções para o acolhimento de grupos; o equilíbrio entre a iniciativa infantil e o direcionamento dos educadores, ou seja, a diretividade do mediador não deve substituir a iniciativa da criança. Ao mesmo tempo tem atividades de importância no currículo que devem ser planejadas e executadas; a emoção leva boa

parte de atenção dos educadores por ser a plataforma onde se baseia todo o resto da Educação Infantil. Através disso, a criança terá mais confiança para seu prazer, autonomia e visão da realidade. Com o reconhecimento das emoções pela criança ela passa a ter mais controle sobre elas. O ideal, segundo o autor, seria haver também uma atividade específica para cada dimensão do desenvolvimento, por exemplo, os quesitos música e linguagem se conectam, mas é importante que haja a estimulação dos dois em separado para reconhecimento da especificidade de cada um pelos pequenos; a rotina serve para organizar o aprendizado e esclarecer a estrutura de um processo a ser seguido facilitando também a segurança e autonomia; os materiais devem ser de origem tanto comercial, quanto artesanal, com finalidades acadêmicas quanto provenientes de situações cotidianas e corriqueiras. Esses materiais, que também podem ser trazidos de casa oferecem instrumentos de descoberta e criação;

Apesar de ser complicado manter a atenção individualizada permanente é importante em alguns momentos que aconteçam colaborando assim para a base de uma cultura diversificada; há necessidade de haver um programa de acompanhamento constante das crianças na intenção de estar a par do desenvolvimento delas mais do que para que seja formalizado o processo educacional. Planejar e avaliar o básico ajuda, a saber, o quanto os alunos estão progredindo. Essa análise deve ser global e individual. A comunicação com os pais é fundamental para continuação da educação em casa o que de acordo com o autor enriquece o trabalho feito na escola assim como enriquece os próprios pais; a linguagem é peça-chave para a capacidade da criança de pensar e decodificar a realidade, portanto, quanto mais enriquecida for a linguagem que permear o ensino sua falas serão cada vez mais ricas e com um repertório maior de opções de se comunicar se superando a cada aquisição nova de vocabulário (ZABALZA, 2000).

Além disso, Zabalza (2000) salienta a contribuição que há no toque individual de todos os integrantes da escola nessas questões com sugestões para inovações e resoluções de problemas. Coloca também a ênfase nos trabalhos de grupo que parecem funcionar melhor que os individuais entre as crianças estimulando a comunicação e saída do conteúdo da escola para outros ambientes frequentados pelas crianças. Além disso, o prazer deve sempre estar acompanhando todos os trabalhos feitos por elas.

1.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO CULTURAL

“Mire, veja: o mais importante e bonito no mundo, é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas...”

(Guimarães Rosa)

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo à precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998).

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

O homem, como ser essencialmente social, constitui-se historicamente no contexto cultural a partir da interação com outros homens, através do trabalho de mediação simbólica possibilitada pela atividade da linguagem (VYGOTSKY, 1994). A evolução de cada homem – de sua cognição e subjetividade – é vista como fenômeno singular, mas que também faz parte da história de seu ambiente social. A atividade simbólica, realizada pelo trabalho linguístico, é considerada básica para o desenvolvimento psicológico humano: enquanto ferramenta semiótica, a linguagem

possibilita a transmutação do mundo natural concreto para o nível de representação no mundo mental. (TEIXEIRA, 2008).

De acordo com os estudos de Vygotsky (1994), um dos pontos centrais na caracterização do que é tipicamente humano é a existência das chamadas “funções mentais superiores”. Esses são mecanismos psicológicos sofisticados e complexos, relacionados ao controle consciente do comportamento, à ação intencional e à determinação do indivíduo para tomar decisões, orientar procedimentos, garantir a memória, etc. Considerando o desenvolvimento humano como um fenômeno complexo, Vygotsky critica visões reducionistas que procuram explicá-lo a partir de idéias associacionistas e mecanicistas. Sua premissa fundamental é que os processos mentais humanos só podem ser compreendidos ao considerarmos historicamente sua ocorrência durante o crescimento.

É um grande desafio compreender de forma não redutora as complexas características do indivíduo em cada faixa etária em que se encontra. A evolução humana não pode ser compreendida apenas na esfera biológica, pois está necessariamente ligada também à esfera da vida social. Os homens aprendem a partir de erros e acertos – não apenas de seus próprios (como os animais), mas, sobretudo dos de outras pessoas, pelo acesso à herança cultural acumulada que nos é transmitida através das experiências compartilhadas e do convívio em sociedade (TEIXEIRA, 2008).

O conceito de mediação destaca-se na concepção histórico-cultural devido ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento psicológico desde o nascimento. Na interação da criança com o outro social operam-se importantes trocas interpsicológicas, que permitem o trabalho de reconstrução intrapsicológica. Esse processo configura um verdadeiro avanço cognitivo, com a ampliação do universo de conhecimento. (VYGOTSKY, 1994). Assim, vemos que o desenvolvimento das funções mentais superiores é cultural, pois elas se desenvolvem primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica), sendo assim, o outro, o mundo, é de extrema importância na constituição do sujeito.

O mundo das relações proporciona à criança experiências de mediação social como substrato para seu trabalho singular de representação do mundo, seu modo próprio de funcionamento psicológico. É pela inserção social da criança em instituições como a

própria família, e, mais tarde a escola, que se viabilizam as interações tão necessárias ao ser humano (TEIXEIRA, 2008).

O desenvolvimento se dá com o sujeito tornando próprios os discursos/saberes que eram inicialmente dos outros. Esse é o princípio do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, definida por Vygotsky (1994, p. 112):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Destaca-se nesse conceito o caráter dialético da dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento humano, dado pela constante troca entre sujeito e o seu mundo. A mediação opera a partir da existência do signo, complexa ferramenta simbólica. A palavra ocupa lugar privilegiado entre os signos, possibilitando a introjeção do mundo real para o mundo mental através da constituição de conceitos, idéias abstratas. Dessa forma pode-se entender a possibilidade humana da interação comunicativa verbal, que permite compartilhar conteúdos ausentes no tempo e no espaço. Esse é o processo de subjetivação que, através da palavra como signo mediador, instaura a relação intersubjetiva entre as pessoas e entre essas e o mundo (TEIXEIRA, 2008).

As funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas, e assim, dá-se um importante papel para a linguagem, que é o meio do qual mais efetivamente nos relacionamos com os outros, a linguagem tem esse caráter mediador que é tão importante para a visão histórico-cultural.

Para Vygotsky (1994), a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo e com os outros, tal como as pessoas relacionaram-se comigo. Sendo uma articulação entre os planos interpessoal e intrapessoal, do processo dialógico das interações surge a subjetividade, constituinte do universo psicológico interior do sujeito.

É através da interação com o outro e com o mundo ao seu redor, reafirmando a necessidade e o prazer tipicamente humano de expressão e comunicação, que a criança tem a possibilidade de penetrar no mundo simbólico através da linguagem,

desenvolvendo as funções mentais superiores e avançando na sua constituição enquanto homem. Essa maneira de compreender o desenvolvimento infantil valoriza os processos interativos na constituição do sujeito-criança (TEIXEIRA, 2008).

Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento não se tratava de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias, mas sim, de um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos.

Durante os anos da pré-escola e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brincar e do uso da imaginação. Nos seus jogos variados a criança adquire e inventa regras. Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brincar dirige o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994).

Analogamente, a instrução e o aprendizado na escola estão avançados em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky (1994) propõe um paralelo entre o brincar e a instrução escolar: ambos criam uma zona de desenvolvimento proximal e em ambos os contextos a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar. Durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos; na escola, tanto o conteúdo do que está sendo ensinado como o papel do adulto especialmente treinado que ensina são cuidadosamente planejados e mais precisamente analisados.

Segundo Pino (1996) a educação é processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano. O desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. Vemos então a fundamental importância que a educação tem no processo de humanização do ser humano, de torná-lo sujeito, um ser social.

1.3 METAMORFOSES DA VIDA: A MUDANÇA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Vygotsky, é no espaço compartilhado, na interação com o outro, que se efetiva a mediação simbólica que é a base do processo de conhecimento. Isso significa dizer que é através de outros que se torna possível ao sujeito estabelecer relações com objetos. A mediação social, possibilitada nas interações da criança com seus pares ou com adultos, propicia à criança vivenciar importantes trocas interpsicológicas e realizar o trabalho de reconstrução intrapsicológica, que se constitui como avanço cognitivo e ampliação do seu universo de conhecimento. (TEIXEIRA, 2008)

A natureza social e simbólica da criança está presente também na escola, as interações se estabelecem nas atividades lúdicas e discursivas que acontecem no contexto de sala de aula. A escola, no entanto, nem sempre contempla essa necessidade da criança, pois tem tradicionalmente se preocupado em priorizar aspectos mais formais (transmissão de conteúdos específicos e manutenção da disciplina), em detrimento de práticas que valorizam uma maior interação entre as crianças, com espaço para o lúdico e para a interlocução (TEIXEIRA, 2008).

No contexto dessa problemática, é particularmente significativa a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não só pela brusca transição de estruturas funcionais, mas pelo tratamento normalmente dado às possibilidades interativas no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil costuma contemplar em seu programa oportunidades de interação entre as crianças através de dinâmicas de grupo e tempo livre para brincarem, valorizando atividades nas diversas áreas: verbal, corporal, plástica, musical, etc. Já no Ensino Fundamental, a criança caracteriza-se ainda pelo importante papel que as atividades lúdicas têm em seu processo de desenvolvimento, e pela necessidade de interagir com as pessoas e com o mundo através de múltiplas formas de linguagem. Porém, a organização da rotina da escola para com o aluno se coloca agora no

cumprimento de um programa curricular onde prevalece fortemente o enfoque na linguagem verbal lógico-racional, e o objetivo de alfabetizar passa a ser o centro de toda atenção (TEIXEIRA, 2008).

O brinquedo, enquanto forma de construção do real, parece não fazer parte das estratégias pedagógicas para as quais o silêncio, a disciplina e a imobilidade são componentes fundamentais. O Ensino Fundamental caracteriza-se por ser um espaço mais formal do que o da Educação Infantil, preocupando-se em preencher a maior parte do tempo das crianças com atividades dirigidas, de caráter pedagógico. A ênfase recai significativamente em dinâmicas individualizadas, centralizadas no professor, e majoritariamente enfocando a escrita através de exercícios mecânicos e cópias (TEIXEIRA, 2008).

A partir das constatações acima citadas, surgem muitos questionamentos nesta temática: Como as crianças encaram esta transição? Quais seus sentimentos frente a esta mudança? Como se sentem saindo da Educação Infantil? Como imaginam que será o próximo ano? Como será a nova escola? As inseguranças são potencializadas por ir para um ambiente novo? Como será estar no meio de crianças mais velhas? Como podemos auxiliar neste processo de transição? Como utilizar os conhecimentos psicológicos com o intuito de prevenir possíveis traumas?

Outro fator a ser considerado às metamorfoses escolares são as metamorfoses do desenvolvimento humano. Pois o aluno se transforma a todo o momento, como mudanças físicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais, de acordo com sua faixa etária, e, na escola, as mudanças acontecem em relação às dificuldades do conteúdo das aulas, no número de atividades, na mudança de professores e principalmente nas diferenças pedagógicas de ensino (TEIXEIRA, 2008). Deste modo, são somadas as transformações de caráter educacional, com as de desenvolvimento do aluno, constituindo a subjetividade de cada criança. Dentre esses momentos está a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que é o foco de nossa intervenção.

Segundo Saretta (2004) a maioria das crianças apresentam uma alta expectativa em relação à entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, demonstrando sentimentos de alegria e de grande motivação. Porém a criança passa a ter outras responsabilidades e compromissos, o que pode gerar sentimentos de medo e

insegurança não apenas nelas, mas também nos pais e professores. A entrada no Ensino Fundamental é vista pelas crianças com grande ansiedade, pois traz demandas novas para elas, sendo algumas destas o aprender a lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar demandas acadêmicas mais desafiadoras. O contexto social se amplia, as expectativas dos adultos se tornam mais exigentes, a dependência é menos tolerada e o suporte está menos disponível.

Inúmeras mudanças então ocorrem simultaneamente, no plano das relações interpessoais, que é preciso negociar interações não apenas com crianças da mesma idade, mas também com crianças mais velhas, e, no plano acadêmico, a criança se depara com uma extensa agenda de novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados (TEIXEIRA, 2008).

Saretta (2004) afirma que as crianças, sabendo de sua condição de mudança, parecem reconhecer que devem estar preparadas para eventuais frustrações e possíveis dificuldades que terão que enfrentar na nova escola, que é um espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades sociais. Ressalta a importância de se trabalhar a afetividade das crianças nesse processo de transição, pois a afetividade é tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento do ser humano e é no meio afetivo que as variadas emoções são manifestadas e significadas, sendo que estas precisam ser externalizadas e conhecidas para que a criança seja entendida por completo.

Como o meio é um dos principais aspectos constituintes do ser humano, a escola surge como um importante ambiente social, afetivo e cognitivo na formação das crianças e adolescentes, já que em nossa sociedade, é onde passamos maior parte de nossas vidas, onde se formam vínculos, aprende-se e desenvolve-se da infância para a adolescência e início da idade adulta (WALLON, 1979). Com base nesta visão é que entendemos a escola como promotora do desenvolvimento humano e, como tal, deveria se constituir como espaço de cuidado e promoção da saúde.

Segundo Saretta (2004) a instituição de Educação Infantil deve possuir a afetividade como base, deve-se trabalhar para elevar o nível de desenvolvimento integral de uma criança, ou seja, nos aspectos físico-motor, afetivo-emocional, social e



cognitivo. Questões relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais devem ter uma atenção privilegiada, não apenas porque nesta etapa do desenvolvimento estes aspectos desempenham papel fundamental, mas também porque constituem a base para qualquer progresso nas diferentes áreas do desenvolvimento. Porém, o que acontece em muitas escolas de Educação Infantil é a priorização do desenvolvimento dos aspectos cognitivos, na tentativa de antecipar características do Ensino Fundamental.

2. E NÓS, COMO AGIMOS A PARTIR DISSO?

Propôs-se como intervenção atividades que facilitassem a transição (de série e escola), proporcionassem autoconhecimento, disponibilizasse informações deste momento escolar dos participantes, de modo a atuar preventivamente neta temática.

- **Projeto Metamorfoseando**

2.1 Objetivo Geral

Acompanhar e auxiliar os alunos da creche Adélia a passagem da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma que o processo de rompimento de vínculos com a creche e estabelecimento das novas relações na nova escola ocorra de uma maneira saudável.

2.2 Objetivos Específicos

- Criar um ambiente de confiança com os alunos, para que possam expressar suas emoções e pensamentos sobre a passagem da pré-escola para o primeiro ano.
- Identificar nos alunos o conhecimento sobre a nova escola.
- Levar a criança à percepção e reflexão de seus sentimentos em relação à creche e primeiro ano.
- Proporcionar à criança uma reflexão sobre as metamorfoses da vida.

2.3 Participantes

O Projeto tem como foco os 22 alunos do Jardim II A, sala coordenada pela professora Maria Luiza (Tia Iza) na Unidade de Educação Infantil Adélia Corrêa Hoog Zornig.

A sala foi dividida em 4 grupos, dos quais dois tiveram como referência a estagiária Ana Flávia e dois o estagiário Edilson, com cada subgrupo terá como tempo de execução das atividades aproximadamente 1 hora.

2.4 Atividades Desenvolvidas

1º intervenção: Boas vindas com poesia.

O primeiro contato girará em torno da poesia “As borboletas” de Vinícius de Moraes, será realizada a leitura e proposto um faz-de-conta a partir da temática da poesia. Tem-se como objetivo criar um ambiente de confiança com os alunos, para que possam expressar suas emoções e pensamentos.

A poesia foi disponibilizada em material impresso às crianças, e estas o coloriram com giz de cera, cola-glitter e lã, materiais disponibilizados pelos estagiários.

2º intervenção: Asas para as Borboletas.

Inicialmente deve-se explorar a tema da metamorfose por meio de roda de conversa, vídeos e clipe musical. Será proposto a construção de uma borboleta para que os alunos possam levá-la de recordação, utilizará como materiais: lápis de cor, cola-



gliter, e palito de acrílico. Ao término da atividade cada aluno receberá uma imagem do ciclo da metamorfose da borboleta, material este que poderá ser colorido em casa ou sala de aula posteriormente. Proporcionando às crianças uma reflexão sobre as metamorfoses.

3º intervenção: Música e Sapos.

O tema será iniciado com um clipe musical “O sapo não lava o pé”, e se colocará em discussão como o sapo é quando nasce e suas transformações ao longo da metamorfose. Propõem-se as crianças transformar o sulfite, de modo diferente do habitual, em um sapo que pulasse de verdade, por meio de dobradura e posteriormente a dramatização do pular do sapo. Será disponibilizada aos alunos uma imagem do ciclo da metamorfose do sapo, material este que poderá ser colorido em casa ou sala de aula posteriormente. Tem-se como objetivo proporcionar às crianças uma reflexão sobre as metamorfoses.

4º intervenção: Crescimento Mágico.

A partir da temática metamorfose, será trabalhado o crescimento e desenvolvimento, utilizará como instrumento lúdico um conto de fadas “João e o pé de feijão”, que será narrado pelos estagiários propondo dramatização dos eventos por parte das crianças. Será apresentado as crianças um vídeo do desenvolvimento de uma árvore. A atividade culminará no plantio de feijões pelas crianças. Ao término da atividade cada aluno receberá uma imagem do ciclo do desenvolvimento do feijão, material este que poderá ser colorido em casa ou sala de aula posteriormente.



5º intervenção: Sentidos e Sentimentos

Proporcionar aos alunos a reflexão sobre o desenvolvimento de cada um, de modo a compreender suas vidas como metamorfoses, pontuando que grande parte delas ocorreu dentro do espaço escolar, já que se passa muitas horas do dia neste contexto. Desse modo, convidá-las a lembrar de maus e bons momentos vivenciados nesta instituição (creche Adélia). As lembranças deverão ser materializadas em sulfite a ser disponibilizado em diferentes cores, formas e tamanhos para que possam materializar suas memórias de maneira criativa. Levando as crianças à percepção e reflexão de seus sentimentos em relação à creche e levantando expectativas a respeito do primeiro ano do ensino fundamental como também da nova escola.

6º intervenção: Como nós

Em fim, chegamos ao ponto culminante de nossas intervenções. Refletindo que todos passam por transformações e metamorfoses ao longo de suas vidas, não de modo evolutivo quantitativamente e sim qualitativamente, uma fase não é melhor ou pior que a outra, são momentos diferentes, que é vivenciado de maneira singular na subjetividade de cada sujeito.

Será utilizado como recurso ilustrativo ao desenvolvimento humano um slide show que abarca o desenvolvimento intra uterino. Que proporcionara recursos para uma dramatização por parte das crianças de todo o desenvolvimento humano, do bebê dentro do útero, nascimento, infância, adolescência, fase adulta e envelhecimento. Será frisado que assim como todas as metamorfoses que já vimos até o agora, esse é um dos momentos cruciais em suas vidas acadêmicas, em que passaram da creche para o ensino fundamental, e que nós, os estagiários, os acompanharemos em uma visita a este novo mundo a ser explorado para assim minimizar os possíveis traumas.

7º intervenção: Nosso destino

Neste dia propõe-se uma visita a nova escola. Possibilitando aos alunos o conhecimento sobre a nova escola.

8º intervenção: Fechando um ciclo: “Um passo a frente já não estaremos no mesmo lugar”

Questionar as crianças quanto à experiência de visitar a nova escola, explorar os sentimentos e sensações dessa metamorfose, sanar dúvidas e acolher possíveis sofrimentos, possibilitando as crianças à percepção e reflexão de seus sentimentos em relação à creche para que possam expressar suas emoções e pensamentos sobre a passagem da pré-escola para o primeiro ano. Finalizando a intervenção com uma confraternização a ser produzida pelas crianças, de forma a concretizar a metamorfose na execução de um bolo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e eles trocam o pão, cada um continua com um pão. Mas, quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, cada um vai embora com duas idéias.”

(Ditado Chinês)

Por meio deste projeto pode-se acompanhar e auxiliar os alunos da creche Adélia a passagem da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, contribuindo para que o processo de rompimento de vínculos com a creche e potencialmente para que o estabelecimento das novas relações na nova escola ocorresse de uma maneira saudável.

As atividades realizadas proporcionaram um ambiente de confiança com os alunos, onde estes puderam expressar livremente, sem receios de julgamentos, pré-conceitos ou punição, todas suas emoções e pensamentos em relação às vivências passadas na creche e as expectativas quanto a nova escola. Já que estes sentimentos são compreensíveis e esperados nesta transição e devem ser vivenciados, para que com a mediação de um adulto, elas aprendam a identificar seus próprios sentimentos, podendo



assim, minimizar danos desta transição, o que vem a ser uma demanda da atuação do psicólogo de modo preventivo.

Os trabalhos realizados com as crianças focalizavam sua inserção em uma escola estadual no mesmo bairro, contudo, isto não foi concretizado neste ano, visto que a turma atual será inserida em uma outra unidade de ensino, que fica em um outro bairro, o que nos preocupou muito, e também aos alunos e professores. Desta forma, nossa intervenção foi crucial neste momento de crise, por meio da visita realizada a nova instituição de ensino pode-se amenizar os medos, receios e angústias trazidos pela nova situação.

Principalmente, teve-se como resultado, o conhecimento e a oportunidade de reflexão e discussão com as crianças sobre as metamorfoses existentes em nossas vidas.

Compreender a perspectiva da criança, buscando os sentidos próprios do contexto infantil, é um desafio, já que há o risco de se atribuir sentidos equivocados pela manutenção de uma visão adultocêntrica. Distorções podem de fato ocorrer com a “contaminação” dos sentidos do mundo adulto sobre outros possíveis sentidos infantis, que podem ficar encobertos.

Ao termino da Educação Infantil tem-se um rompimento real de vínculos, o que gera o sentimento de perda, pelos brinquedos, pelas horas de sono, pelo número de refeições e principalmente pelos momentos de brincadeira que aconteciam no parque. Em contrapartida, as expectativas e ansiedades das crianças para com a nova escola apareceram de forma positiva, visto que estão fascinados pelos novos conhecimentos que irão adquirir.

No processo de transição, a reconfiguração do espaço significa mais do que uma mudança física, representando indiscutivelmente uma pressão do sistema para novas formas de agir, de aprender e de se relacionar. Formas indiscutivelmente menos interativas, mais solitárias, que aquietam o corpo e silenciam a palavra (TEIXEIRA, 2008).

Ressaltamos aqui como uma variável importantíssima para a execução do projeto a colaboração da gestão da escola, que nos possibilitou trabalhar de maneira livre, sem as amarras burocráticas do sistema, que coloca barreiras na educação formal, assim, vemos que o campo tem possibilidades ampliadas de atuação dado seu caráter



não-formal. Pois almejamos uma escola que possa contribuir para a construção subjetiva do aluno enquanto sujeito que se apropria de sua história e age no mundo. Deste modo trabalhos futuros devem focalizar os mediadores presentes na escola, os professores e a gestão, instrumentalizando-os, pois a continuidade seria orquestrada nas mãos do que permanecem.

O psicólogo, por sua vez, é o profissional que pode ser e fazer a diferença, por meio de uma ciência crítica, comprometida com o social e que focalize, prioritariamente, a promoção dos processos evolutivos saudáveis de todas as pessoas envolvidas. Uma Psicologia que proponha mudanças no sentido de desenvolver pessoas emancipadas e autônomas, objetivando a libertação como prática e a liberdade como fim e é nesta direção que se pretende contribuir com a produção do conhecimento aqui indicado.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, O. A. A Educação Infantil na História A História Na Educação Infantil. Palestra proferida no 14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil- OMEP/BR/MS, Campo Grande, 2002.

ÁVILA, M. J. F. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. Um estudo sobre as praticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2002.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília. Vol. 1. 1998.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. *In Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. nº 7/8 – São Paulo: EDUC,1996.



REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SARETTA, P. *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Centro de Ciências da Vida – PUC – Campinas. p. 173. 2004.

TEIXEIRA, T. C. F. Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança. 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. *A Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja Ed., 1979.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2000.



PROMOVENDO DESEMPENHO COGNITIVO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN SUBMETIDOS À INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO COGNITIVA COM ENFOQUE SOCIO-INTERACIONISTA

Ana Cristina Barros da Cunha(acbcunha@yahoo.com.br), Departamento de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP/UFRJ), Bolsista de Produtividade do CNPq & FAPERJ; Anderson Moreira Rodrigues, IP/UFRJ, Bolsista CNPq.

Resumo

A inclusão de crianças e jovens com deficiência pode estar diretamente relacionada ao desenvolvimento e o desempenho cognitivo e sócio-afetivo que essas pessoas apresentam no contexto educacional. Atualmente são muitos os recursos terapêuticos e psicopedagógicos especializados que subsidiam a promoção da competência cognitiva e socioafetiva e, conseqüentemente, favorecem a inclusão social e educacional das pessoas com algum tipo de deficiência. Com base na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky e Feuerstein, existem modelos de avaliação e de intervenção cognitiva que têm se mostrado mais sensíveis na análise e na promoção do desenvolvimento cognitivo infantil, sobretudo de crianças com deficiência. Tais modelos auxiliam o indivíduo a apresentar um desempenho cognitivo melhor em situações de resolução de problemas e de aprendizagem escolar, facilitando sua inclusão. O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos de um programa de intervenção em Educação Cognitiva em um grupo de 04 alunos com Síndrome de Down avaliados por método de avaliação dinâmica após 12 semanas de intervenção usando a Unidade de Auto-Regulação do Currículo Cognitivo *Bright Start*. O desempenho cognitivo dos alunos foi avaliado antes e após a intervenção em situação de avaliação dinâmica pelo *Children's Analogical Thinking Modifiability Test* (CATM), um teste dinâmico que avalia o raciocínio analógico (A:B::C:?), quando é possível analisar o funcionamento cognitivo infantil com base nos seguintes parâmetros: a) perfil de desempenho cognitivo; b) comportamentos em relação à tarefa; c) créditos totais e parciais obtidos na fase de pós-teste; d) níveis de ajuda necessários na fase de teste do CATM. Do total de alunos, três obtiveram mudanças no perfil de desempenho, dois aumentaram seus

comportamentos facilitadores e todas necessitaram de menos ajuda no teste. Tais resultados indicam a adequação dos modelos de avaliação e intervenção sócio-interacionista para alunos com Síndrome de Down, os quais podem promover a competência cognitiva e psicossocial de alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, facilitando, assim, sua inclusão no contexto social e educacional.

Palavras-chave: avaliação assistida; intervenção cognitiva; síndrome de down.

Introdução:

Desde a década de 1990, a inclusão social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) ou deficiências³⁸³ tem sido amplamente discutida nos diversos contextos sociais sob diferentes referenciais histórico-culturais. Tal discussão sempre se baseia nas políticas públicas vigentes que norteiam as práticas sociais e educacionais nesse cenário. Organizações governamentais e não-governamentais têm proposto programas e/ou legislações específicos sobre a inclusão, que, por meio de Campanhas de Incentivo à Inclusão Escolar, por exemplo, regulamenta a inclusão educacional com base na Lei Nº9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No entanto, a inclusão deve ser encarada como uma mudança de paradigma que exige meios de inserção ampla e irrestrita de qualquer tipo de aluno, excluindo em vias de exclusão, em que, de forma sistemática, os professores e as escolas consideradas inclusivas proponham uma adequação geral dos seus sistemas educacionais às necessidades especiais dos alunos em geral, sobretudo daqueles que têm deficiências. Assim, a inclusão deve ser compreendida como uma mudança na perspectiva educacional como um todo, não se limitando somente aos alunos com deficiência, mas se ampliando a todos os alunos.

Dessa forma, considerando que no atual contexto sócio-educacional brasileiro, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ou deficiências, em classes de ensino regular tem sido exigida e legitimada por políticas públicas nacionais (BRASIL, 1996) e internacionais (BRASIL, 1994), faz-se mister propor uma reflexão

³⁸³ Os termos deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE) serão aqui tratados como equivalentes.

sobre possíveis práticas de avaliação e intervenção a serem encaminhadas para uma mudança no sistema educacional que capacite todos os protagonistas desse cenário a serem agentes da inclusão.

Com objetivo de auxiliar a concretização do paradigma da inclusão, deve-se discutir tanto a formação dos profissionais da Educação, mais especificamente da Educação Especial, quanto à viabilidade de uma prática pedagógica voltada para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, sobretudo aquele que tem necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, dentre as diversas abordagens que podem respaldar tal questão, destaca-se a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky que apresenta importantes conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁸⁴ e o conceito de Aprendizagem Mediada (Vigotsky, 1962/1993), ambos conceitos diretamente relacionados e que deram origem a outros enfoques teóricos igualmente importantes para a compreensão da relação entre interação e desenvolvimento infantil, como a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), ambas de R. Feuerstein (Feuerstein & Feuerstein, 1991).

Com objetivo de oferecer subsídios para promover a competência cognitiva e sócio-afetiva de alunos com problemas de desenvolvimento e de aprendizagem, tais abordagens teóricas e metodológicas reafirmam a importância de uma proposta de avaliação e de intervenção cognitiva mais dinâmica e sensível para identificar os potenciais de aprendizagem da criança e desenvolve-los com fins de promoção de competências e habilidades relativas ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo infantil.

Com base nessas abordagens sócio-interacionistas de educabilidade cognitiva, indica-se a abordagem da **avaliação cognitiva dinâmica** como um modelo de avaliação do pensamento, percepção, aprendizagem e solução de problemas, que, através de um processo de ensino ativo, tem por objetivo a modificação do funcionamento cognitivo.

³⁸⁴ “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução de problema individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema com a orientação ou colaboração de parceiros mais capazes(...)” (VYGOTSKY, 1962/1993, p.97).

Diferente da avaliação tradicional em termos dos objetivos, processos, instrumentos, interpretação dos resultados e relação estabelecida entre o adulto e a criança na situação de avaliação (Brown & Ferrara, 1985; Campione & Brown, 1987; Lidz, 1991, 2003, 2004; Tzuriel, 2001), a avaliação dinâmica se fundamenta no conceito de *Learning potential* (potencial de aprendizagem), alicerce do procedimento de avaliação LPAD - *Learning Potential Assessment Device* (Plano de Avaliação do Potencial de Aprendizagem), elaborado por R. Feuerstein e colaboradores para avaliação dinâmica das funções cognitivas humanas (Feuerstein et al., 1987).

De acordo com Enumo (2005), esse tipo de avaliação representa uma abordagem criativa e promissora no campo da Educação, da Psicologia e áreas afins, cujo objetivo consiste em identificar a capacidade de modificabilidade cognitiva estrutural do indivíduo. Dentre os diferentes procedimentos de avaliação dinâmica, destaca-se o CATM-*Children Analogical Thinking Modifiability Test*, elaborado por D. Tzuriel (Tzuriel, 2001), que foi usado no presente estudo e analisa, sob um enfoque dinâmico em uma situação de pré-teste – teste - pós-teste, o raciocínio analógico de crianças.

Em geral, os procedimentos de avaliação dinâmica têm sido largamente utilizados em pesquisas com crianças em idade pré-escolar e escolar, portadoras de necessidades educacionais especiais ou crianças em situação de risco para atrasos de desenvolvimento e problemas de aprendizagem, já que auxiliam na identificação do desempenho real/atual e do potencial de aprendizagem infantil e na determinação de estratégias que facilitem a aprendizagem no ambiente educacional de crianças que apresentam dificuldades de avaliação cognitiva por métodos tradicionais.

Dessa forma, a avaliação dinâmica favorece a adoção de delineamentos de pesquisa e de intervenção psicoeducacional, cujo objetivo seja promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas atrasadas (Lidz, 1991, 2003). E, nesse sentido, tem se apresentado mais adequada para análise do perfil de desempenho cognitivo infantil, sobretudo para a criança com deficiência (Enumo, 2005), já que enfatiza o processo, mais que os produtos, da aprendizagem e, assim, permite definir indicadores do potencial de aprendizagem e analisar individualmente o desempenho cognitivo infantil.

Sob esse mesmo enfoque, os **programas de educação cognitiva**, ou enriquecimento do potencial cognitivo, são modelos de intervenção psicoeducacional que têm como preocupação a promoção de competências cognitivas de indivíduos com baixo rendimento acadêmico, ou seja, promover o desenvolvimento de funções cognitivas e afetivo-motivacionais apropriadas, tais como habilidades para se auto-modificar frente a situações de aprendizagem por exposição direta; pensamento reflexivo; comportamento operacional; auto-regulação; capacidade de abstração e pensamento representacional. Dentre os diferentes instrumentos de intervenção destaca-se aqui o *Bright Start Program* - Currículo Cognitivo para Crianças (Haywood, Brooks & Burns, 1992), que é um programa sistemático concebido como um currículo pré-escolar que tem como objetivo desenvolver a auto-confiança, a preparação para a escola e os processos de raciocínio, também usado no presente estudo.

Baseado em operações cognitivas, pré-cognitivas e metacognitivas consideradas pré-requisitos à aprendizagem inicial, esse programa auxilia a criança na descoberta de como e quando comportamentos de auto-controle, observação, contagem, comparação, classificação, além do uso de referências espaciais, podem ser determinantes na resolução de problemas. Esse programa pode ser utilizado com crianças dos 3 aos 6 anos de idade, incluindo as crianças com deficiências e em situação de privação cultural.

Com ambos os procedimentos de avaliação e intervenção com base sócio-interacionista, é possível identificar os aspectos gerais do comportamento da criança com deficiência, que poderão ser modificados a partir de uma intervenção adequada às suas necessidades, já que identifica aquelas crianças que têm maior ou menor facilidade para aprender e seus respectivos estilos cognitivos, facilitando, assim, a implementação de uma prática pedagógica promotora da inclusão desse tipo de público. Tais procedimentos auxiliam o indivíduo a apresentar um desempenho cognitivo melhor em situações de resolução de problemas e de aprendizagem escolar, facilitando, assim, sua inclusão.

Com esse enfoque, o **objetivo** do presente estudo foi analisar os efeitos de um programa de intervenção em Educação Cognitiva em um grupo de 04 alunos com

Síndrome de Down, avaliados por método de avaliação dinâmica após 12 semanas de intervenção usando a Unidade de Auto-Regulação do Currículo Cognitivo *Bright Start*.

Método:

Cabe esclarecer que o presente estudo faz parte do projeto de pesquisa “Avaliação e intervenção psicoeducacional com crianças com necessidades educativas especiais (NEE) através de procedimentos baseados em abordagens sócio-interacionistas de Educabilidade Cognitiva”, aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF/ UFRJ) e coordenado pela primeira autora desde 2008. O referido projeto foi conduzido em duas escolas, uma escola privada especial e uma escola pública com classes especiais, na cidade do Rio de Janeiro/Brasil e contou com a participação de 25 alunos no total, todos com necessidades educacionais especiais, na sua maioria deficiência intelectual por Síndrome de Down. Todos os alunos participantes eram avaliados individualmente e submetidos à intervenção cognitiva em grupo, com os instrumentos com enfoque dinâmico sócio-interacionista citados anteriormente. De acordo com as políticas públicas que regulam a ética em pesquisa com seres humanos, foram apresentados os objetivos do projeto de pesquisa à direção da escola e solicitada a assinatura do termo de livre consentimento aos responsáveis dos alunos, o qual continha informações sobre as etapas e procedimentos gerais da pesquisa.

Especificamente, no presente trabalho será apresentado um sub-estudo em que participaram 04 alunos com Síndrome de Down com média de idade de 13 anos (08 a 16 anos), que freqüentavam a escola especial privada, situada em um bairro nobre da cidade do RJ, com cerca de 27 anos de existência.

As sessões de avaliação cognitiva dinâmica ocorreram antes e após a intervenção cognitiva em grupo. Os alunos foram testados em uma sala da própria escola utilizando-se o *Children's Analogical Thinking Modifiability Test* – CATM (Tzuriel & Klein, 1989), que é um teste dinâmico que avalia o raciocínio analógico (A:B::C:?) através de cartões com problemas de raciocínio analógico, cujo objetivo é avaliar o reconhecimento e domínio cognitivo da criança em três dimensões: cor (vermelho, azul e amarelo), forma (círculo, quadrado e triângulo) e tamanho (grande e

pequeno). Na presente pesquisa, foram aplicados 22 cartões em quatro etapas: a fase preliminar (verificação), fase de pré-teste (sem mediação), fase de teste (mediação ou assistência) e fase de pós-teste (manutenção). Na fase de teste do CATM é incluída a mediação que, de acordo com Tzuriel (2001), é quando se consegue ensinar as habilidades de raciocínio analógico requeridas para maioria dos problemas do teste.

O desempenho apresentado pelos alunos no CATM foi analisado em termos de: a) perfil de desempenho cognitivo, classificado a partir dos créditos totais obtidos na fase de pré-teste comparados ao pós-teste; b) comportamentos em relação à tarefa; e c) níveis de ajuda necessários na fase de teste do CATM. As respostas dos alunos em termos do perfil de desempenho, créditos e nível de ajuda no CATM foram registradas e corrigidas por protocolo próprio do teste e para registro e avaliação do comportamento geral da criança em relação à tarefa foi utilizada uma escala bipolar de avaliação comportamental que incluía 10 categorias mutuamente excludentes: 1) sossegado X inquieto; 2) relaxado X tenso; 3) rápido X lento; 4) interessado X desinteressado; 5) participativo X retraído; 6) orientado X confuso; 7) persistente X não-persistente; 8) cuidadoso X descuidado; 9) disposto X cansado; 10) concentrado X disperso; tendo sido analisado em cada fase do CATM (pré-teste, teste e pós-teste).

Os alunos foram submetidos a uma intervenção utilizando-se a Unidade de Auto-regulação do Programa *Bright Start* de educação cognitiva, quando foram aplicadas 20 lições durante 12 semanas com objetivo de promover comportamentos de auto-regulação em situações de aprendizagem. Todas as sessões foram filmadas para posterior análise do desempenho dos alunos durante a situação de avaliação e de intervenção. Cabe destacar que, não foi possível realizar a avaliação cognitiva após a intervenção de um dos alunos participantes por motivo de saída da escola antes da finalização do projeto.

Resultados:

Na análise geral da amostra, verificou-se que, após a intervenção com o Programa *Bright Start* de educação cognitiva, os alunos mudaram seu perfil de desempenho cognitivo no CATM. Isto se deveu ao aumento na proporção de créditos totais obtidos pelos alunos em todas as fases da prova, principalmente na fase de pré-

teste da primeira avaliação (n=0,08), confrontados com os resultados desta fase na avaliação após a intervenção (n=0,35).

Como pode ser observado na Tabela 1 abaixo, metade dos alunos foi melhor classificado em termos do perfil de desempenho cognitivo após terem passado pela intervenção com a Unidade de Auto-regulação do *Bright Start*.

Tabela 1. *Perfil de desempenho dos alunos na 1ª avaliação e na 2ª avaliação do CATM, após intervenção cognitiva com o Bright Start.*

Alunos³⁸⁵	1ª avaliação	2ª avaliação
Ana	GDA	----
Nina	NM	GM
Guilherme	NM	GDA
Julia	GDA	GDA

Legenda: NM=não-mantenedor; GDA=ganhador-dependente-de-assistência; GM=ganhador-mantenedor.

O perfil de desempenho cognitivo na avaliação dinâmica é obtido através da proporção de créditos totais obtidos no CATM nas fases de pré-teste em comparação com a fase de pós-teste. Assim, observa-se que houve melhora no perfil de desempenho dos alunos, porque eles passaram de uma proporção menor na primeira avaliação (n=0,08) para uma proporção maior de créditos totais na 2ª avaliação após a intervenção (n=0,35).

Igualmente, o nível de ajuda/mediação requisitado pelo aluno na fase de teste do CATM pode ser outro indicador de que houve mudança no desempenho cognitivo infantil após a intervenção cognitiva com o *Bright Start*.

Tabela 2. *Nível de ajuda/mediação do total de alunos na 1ª avaliação e na 2ª avaliação do CATM, após intervenção cognitiva com o Bright Start.*

³⁸⁵Os nomes são fictícios

Níveis de ajuda	1ª avaliação	2ª avaliação
Nível 1	0,24	0,15
Nível 2	0,33	0,35
Nível 3	0,16	0,20
Nível 4	0,55	0,27

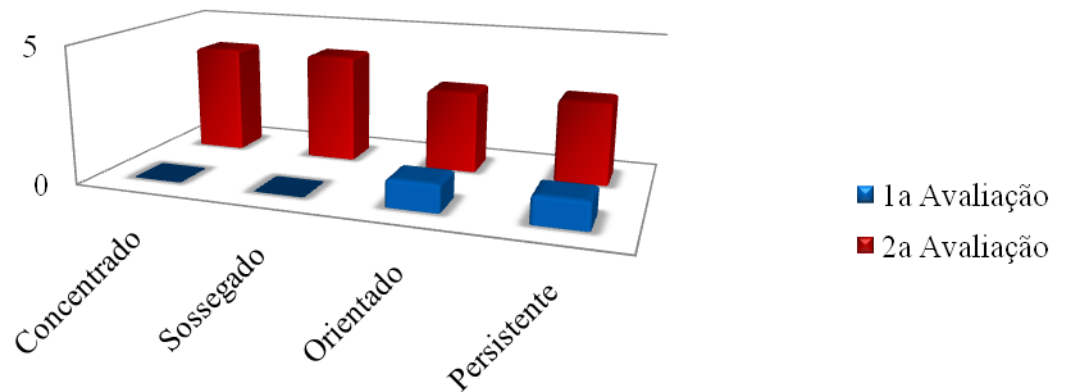
Observa-se na Tabela 2 que, em geral, os alunos que passaram pela Unidade de Auto-regulação do *Bright Start* diminuíram a proporção de nível 1 e nível 4 de ajuda/mediação na fase de teste, o que significa que, após terem passado pela intervenção cognitiva, esses alunos passaram a ter um desempenho mais independente sem necessitar de mediação do examinador para responder ao teste.

Com relação aos comportamentos na tarefa, observou-se que todos os alunos que participaram da intervenção cognitiva com a Unidade de Auto-regulação do *Bright Start* apresentavam na primeira avaliação baixa proporção de comportamentos facilitadores durante todas as fases do CATM.

Como pode ser analisado na Figura 1 abaixo, destacam-se as seguintes categorias: 1) *concentrado*: 1ª av.=00; 2ª av.=04; 2) *sossegado*: 1ª av.=00; 2ª av.=04; 3) *orientando*: 1ª av.=01; 1ª av.=03; e 4) *persistente*: 1ª av.=01; 1ª av.=03.

Figura 1. *Comportamentos facilitadores dos alunos na 1ª avaliação e na 2ª avaliação do CATM, após intervenção cognitiva com o Bright Start.*

Numero de alunos com comportamentos facilitadores



Observa-se, assim, que após a intervenção cognitiva, todos os alunos diminuíram os comportamentos não-facilitadores e aumentaram a proporção de comportamentos facilitadores, ou seja, comportamentos que facilitavam o aluno engajar-se na tarefa, para, pelo menos quatro das 10 categorias analisadas.

Discussão e Conclusão:

Uma das causas mais freqüente de retardo mental é a Síndrome de Down (Silva & Kleinhaus, 2006), que apresenta como características principais as dificuldades cognitivas em relação à atenção, orientação visoespacial e processamento lingüístico (Silva & Kleinhaus, 2006). Tais dificuldades resultam em problemas de aprendizagem escolar e necessitam de intervenção psicoeducacional o mais precoce possível a fim de minimizar os atrasos no desenvolvimento cognitivo e promover o potencial cognitivo e sócio-afetivo desse público.

O incentivo a implementação de programas de intervenção precoce para essa população é uma das orientações da OMS (Silva & Kleinhaus, 2006) e, nessa perspectiva, indica-se os programas de promoção cognitiva da aprendizagem (Haywood, Brooks & Burns, 1992; Feuerstein, 1980), baseados nos princípios teóricos e metodológicos das abordagens interacionistas anteriormente citadas.

Igualmente, mais sensível para avaliar a modificabilidade cognitiva de alunos com problemas de desenvolvimento e de aprendizagem (Enumo, 2005), a avaliação dinâmica fornece indicadores de desempenho cognitivo que se referem ao tipo de estratégia utilizada pela criança na resolução de problemas, assim como seus perfis de desempenho cognitivo, além dos níveis de mediação requisitados por ele para responder ao teste (Paula & Enumo, 2007), sobretudo após programas de promoção cognitiva.

Nesse contexto, o presente estudo se propôs analisar os efeitos da intervenção com programa de promoção cognitiva *Bright Start Program*, especificamente a Unidade de Auto-regulação, em um grupo de 04 alunos com Síndrome de Down (SD). Tais efeitos foram analisados a partir da comparação descritiva do desempenho cognitivo dos alunos em situação de avaliação assistida com o CATM em dois momentos: primeira e segunda avaliação, ou seja, antes e após a intervenção cognitiva.

Partindo da hipótese de que a intervenção com programas de promoção cognitiva, como o *Bright Start*, pode promover mudanças no perfil de desempenho cognitivo do indivíduo em situações de resolução de problema e de aprendizagem, no presente estudo foi constatado a ocorrência de mudanças cognitivas nos alunos em termos do *perfil de desempenho cognitivo*, aumento de *créditos totais* e diminuição do *nível de ajuda*, além do aumento da proporção de *comportamentos facilitadores*, observados no desempenho dos alunos durante a situação de avaliação com o CATM, semelhante aos achados de Tzuriel, Haywood e Mendel (2005).

Assim sendo, pode-se observar na primeira avaliação que metade dos alunos apresentou *perfil de desempenho cognitivo* classificado como ganhador-dependente-de-assistência, ou seja, o desempenho dos alunos melhorava na fase de teste em relação à fase de pré-teste do CATM, sem se manter na fase de pós-teste. Isto indica que esses alunos ainda dependiam de instruções mais elaboradas para apresentar o raciocínio exigido pelo teste ou ainda que a mediação proposta na fase de teste do CATM não foi suficiente. Apenas um dos alunos passou pela segunda avaliação e manteve o desempenho cognitivo anterior mesmo após a intervenção, que pode ter sido insuficiente para ocorrência de uma mudança de suas estruturas cognitivas (Paula & Enumo, 2007).

Considerando que Tzuriel, Haywood e Mendel (2005) em estudo semelhante obtiveram sucesso em promover a modificabilidade cognitiva estrutural de crianças pré-escolares com dificuldades de aprendizagem usando o *Bright Start* por um período de intervenção cognitiva com 25 sessões, o fato dos alunos do estudo não terem modificado o perfil de desempenho cognitivo sugere que o tempo de intervenção de 12 sessões pode ter sido pouco para promover a modificabilidade cognitiva estrutural desses alunos.

O contrário também pode ser observado. A outra metade do grupo apresentou inicialmente perfil não-mantenedor e após a intervenção com o *Bright Start* na segunda avaliação, esses alunos passaram a ser classificados como ganhadores. Isto significa que esses alunos mudaram de forma considerável seu perfil de desempenho cognitivo pós-intervenção. O perfil de desempenho cognitivo não-mantenedor é a mais baixa classificação e se refere aos alunos que apresentam ganho inferior a proporção de 0.50 de créditos totais no CATM ao longo da avaliação. Tais alunos mudaram seu perfil de desempenho cognitivo para ganhador, sendo um, inclusive classificado como ganhador-mantenedor, ou seja, 2 níveis acima da sua classificação antes na intervenção cognitiva.

Conclui-se que, o fato de ter ocorrido mudanças no perfil de desempenho cognitivo dos alunos na situação de avaliação dinâmica, antes e após a intervenção, sugere que eles se beneficiaram do programa de educação cognitiva, compreendendo melhor a tarefa e apresentando maior facilidade em cumprir a exigência cognitiva requerida pelo teste. Tais resultados indicam que os alunos se beneficiaram da intervenção também porque alcançaram os progressos esperados pela Unidade de Auto-regulação do Programa *Bright Start*, ou seja, promover comportamentos facilitadores necessários para uma aprendizagem mais eficiente.

Referências:

BRASIL. A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 04 mai. 2011.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei Nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf> . Acesso em 04 mai. 2011.

Enumo, S.; R.; F; (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, set-dez, v. III, n. 3, p. 335-354.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: Univ. Park Press.

Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Ed.). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications* (pp. 3-51). London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP).

Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M. R., Kaniel, S., & Tzuriel, D. (1987). Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model. In: C.S. Lidz. (org.) *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York/London: Guilford Press. p 35-51.

Haywood, H. C.; Brooks, P. & Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive curriculum for young children*. Massachusetts: Charlsbridge Publishers.

Lidz, C.S. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: The Guilford Press.

Lidz, C. S. (2003). (org.) *Early Childhood Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons. 2003.

Paula, K.M.P.; Enumo, S.R.F. (2007). Avaliação Assistida e Comunicação Alternativa: Procedimentos para a Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan-Abr. v.13, n.1, p. 3-26.

Silva, M.F.M; Kleinhans, A.C.S. (2006). Processos Cognitivos e Plasticidade Cerebral na Síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan-Abr. v.12, n.1, p. 123-138.

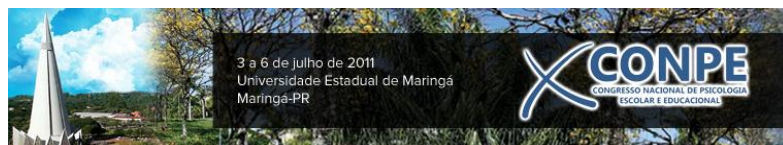
Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.



Tzuriel, D., & Klein, P. S. (1990). *The Children's Analogical Thinking Modifiability Test: Instruction manual*. Ramat-Gan, Bar Ilan/Israel: School of Education Bar Ilan University.

Tzuriel, D.; Haywood, H. C.; Mandel, R. (2005). Effects of the Sequence and Pattern Unit of Bright Start on Seriation and Math Problem Solving among Kindergarten Children of Ethiopian Immigrants to Israel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, v.5, n.1, p. 72-88.

Vygotsky, L.S. (1962/1993). *A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.



PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INVENTÁRIO DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR – APLICADO A ESTUDANTES DA UFAM

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Universidade Federal do Amazonas, (suelymascarenhas1@yahoo.com.br) CNPq,

Maria do Rosário Pinheiro, Universidade de Coimbra, Portugal, (pinheiro@fpce.uc.pt)&

Luís Gonzaga, Escola Superior do Desporto de Rio Maior, Instituto de Psicologia de Santarém, Portugal (lgonzaga@esdmr.ipsantarem.pt)

Resumo

Apresentam-se propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação psicológica para diagnóstico da utilização de boas práticas no ensino superior aplicado a estudantes do contexto universitário da Região Amazônica (Manaus, Coari, Itacoatiara, Benjamin Constant, Parintins e Humaitá). Projeto desenvolvido ao abrigo da pesquisa: “*Avaliação de variáveis cognitivas e contextuais – orientação educativa, hábitos de estudos, estresse, ansiedade e depressão - interferentes no rendimento de estudantes do ensino superior do Amazonas*” realizada com apoio do CNPq objetivando estudar as boas práticas no ensino superior a partir de um instrumento de avaliação psicológica específico. Estudar com qualidade na universidade requer o domínio e utilização de diversas práticas que apóiam o processo de estudo-aprendizagem e significativo e de qualidade. O interesse desta dimensão da investigação foi verificar as propriedades psicométricas do instrumento. Para o trabalho tomou-se em consideração uma amostra de n=1125 universitários da UFAM, com faixa etária entre 18 e 54 anos, M= 24,31; DP 6,30, 55,3% do gênero feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informou. O Instrumento foi o *Inventário de Boas Práticas no Ensino Superior* com 63 itens, organizado em escala *Likert* de 5 pontos (1. *Sempre*; 5. *Nunca*). Os dados foram tratados com o SPSS 15.0 conforme objetivos da pesquisa. Fiabilidade total 0,990. Da análise da análise fatorial com o método de rotação *varimax* foram extraídas nove dimensões: 1. *Interagir com os professores*; KMO 0,830; Chi-Square (21)= 1347.870; p≤.001; 2.

Trabalhar cooperativamente com os colegas; KMO 0,783; Chi-Square (21)= 990.885; $p \leq .001$; 3. *Aprender ativamente*; KMO 0,841; Chi-Square (21)= 1373.649; $p \leq .001$; 4. *Procurar feedback*; KMO 0,837 Chi-Square (21)= 1479.168; $p \leq .001$; 5. *Otimizar o tempo nas tarefas*; KMO 0,859; Chi-Square (21)= 1419.965; $p \leq .001$; 6. *Manter as expectativas positivas*; KMO 0,855; Chi-Square (21)= 1295.766; $p \leq .001$; 7. *Respeitar diferentes capacidades e background*; KMO 0,828; Chi-Square (21)= 992.795; $p \leq .001$; 8. *Gerir recursos pessoais*; KMO 0,883; Chi-Square (21)=1579.063; $p \leq .001$ e 9. *Gerir recursos sociais e situacionais* KMO 0,889; Chi-Square (21)= 1887.789; $p \leq .001$. Os indicadores assemelham-se a resultados obtidos em outras investigações que evidenciam a consistência interna do instrumento que o qualifica para estudos transculturais neste domínio científico considerando o *Alpha de Cronbach* acima de 0,90.

Palavras chave boas práticas na universidade, psicometria, orientação educativa; avaliação psicológica.

INTRODUÇÃO

Esta investigação no domínio da psicopedagogia do ensino superior articula-se metodológica e teoricamente nas interfaces entre a psicologia escolar e psicologia educacional no sentido de entender os efeitos das boas práticas de estudo na universidade como forma de efetivar bons indicadores de aprendizagem e rendimento (Astin, 1993; Chickering & Gamson, 1987; Chickering & Gamson 1991; Chickering, Gamson & Barsi, 1989; Chickering, & Reisser, 1993; Chickering & Schlossberg, 1995; Gamson & Poulsen, 1989; Mascarenhas, 2009).

As pesquisas acerca das orientações de aprendizagem surgiram principalmente no contexto europeu e têm tido grande importância para a investigação educativa pela relação que criam entre os aspectos estratégicos e motivacionais da aprendizagem e ao

mesmo tempo, pelo fato de juntar procedimentos metodológicos tanto qualitativos como quantitativos inclusive no contexto brasileiro em especial da Amazônia.

Boas práticas no ensino superior na concepção deste trabalho implicam no domínio e utilização das competências de: interação com os professores; trabalhar cooperativamente com os colegas; Aprender ativamente; Procurar *feedback*; Otimizar o tempo nas tarefas; Manter as expectativas positivas; Respeitar diferentes capacidades e background; Gerir recursos pessoais Gerir recursos sociais e situacionais (Mascarenhas, 2004; Pinheiro, 2008; Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009).Entende-se que o conceito mais específico está relacionado à ação e ao efeito de analisar e estudar um assunto ou problema a partir de uma determinada posição, amparando uma hipótese prévia para poder obter uma visão clara do mesmo atingindo ao objetivo proposto. No âmbito da investigação psicológica e psicopedagógica, enfoques de aprendizagem referem-se ao constructo que congrega motivos e estratégias mobilizadores do estudante para a realização das atividades de estudo-aprendizagem.

Os estudantes desempenham suas atividades acadêmicas de acordo com as condições familiares, escolares, físicas e emocionais regulares, obtendo assim um perfil que determinará sua aprendizagem. Na perspectiva e do ponto de vista metacognitivo, a chave para a autoregulação reside na qualidade da supervisão cognitiva do estudante, de tal forma que os estudantes que possuem dificuldades para supervisionar suas aprendizagens mostram com freqüência, déficits na regulação de seu tempo de estudo.

Neste sentido, o ato de estudar varia para muitos estudantes tendo em vista que cada um possui um objetivo. Dessa maneira, para alguns estudar pode proporcionar profunda satisfação pessoal, no entanto, para outros pode ser apenas uma reprodução de conteúdos, sendo a aprendizagem superficial

Entretanto, há alguns estudantes que necessitam trabalhar excessivamente um tema para obter suas próprias conclusões para se sentirem satisfeitos. Quando isso acontece percebe-se que o estudante fez uso do tempo para realizar uma pesquisa a fim de compreender determinado assunto, ou seja, buscando entender o porquê das coisas, tirando suas dúvidas em fontes de pesquisa obtendo dessa forma uma aprendizagem profunda.

Assim, para a gestão efetiva do tempo de estudo, os estudantes deveriam, por exemplo, planejar metas de estudos específicas e alcançáveis, atribuir seus resultados à utilização de estratégias adequadas e sentirem-se capazes de desenvolver as tarefas estabelecidas no tempo previsto. Dessa forma, a maioria dos estudantes que conquista sucesso nos exercícios do curso de graduação, são os alunos mais dedicados e disciplinados concernente à organização do tempo destinado à execução das tarefas, também buscam informações, criam e estabelecem diretrizes de aprendizagem, procurando revisar os temas mais importantes do conteúdo. Quanto à importância dos temas em estudo, varia de acordo com o tempo, o esforço e a dedicação no sentido de executar as tarefas do estudo necessárias ao domínio de significação e a compreensão completa dos conteúdos curriculares em questão (Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009; Heller, 1989; Kuh & Vesper, 1997; Kuh, Schuh, Whitt & Associates. 1991).

Verifica-se que em grande parte, os problemas relativos aos baixos resultados nos estudos têm sua origem quando os acadêmicos não realizam suas atividades por interesse próprio. Isso significa dizer que é inerente aos estudantes dedicar tempo aos exercícios de estudo-aprendizagem, individualmente sem haver pressão externa, mas por motivação intrínseca, ao se comportar dessa maneira torna-se autônomo, por ver que o ato de estudar é responsabilidade exclusiva de si mesmo. Estudar é fundamental para alcançar suas metas. É necessário ter empenho pessoal sem o qual não alcançará seus objetivos. Quando não há disciplina concernente ao tempo os estudantes poderão apresentar deficiências no seu rendimento acadêmico, isso é um fator que precisa ser melhorado para haver resultados significativos. A falta de consciência é uma das primeiras dificuldades demonstradas pelos estudantes concernentes ao emprego do tempo para a execução das atividades de estudo-aprendizagem. As abordagens de aprendizagem podem ser profunda, superficial e estratégica como será apresentado a seguir.

O enfoque profundo combina uma concepção qualitativa de aprendizagem, uma motivação intrínseca, relacionada com o prazer obtido pela realização do próprio exercício e estratégias mais elaboradas para os estudos. Nesse caso o aluno se preocupa, essencialmente em atualizar suas competências, estuda porque isso lhe proporciona prazer, normalmente investe e se envolve muito mais do que é pedido. Há sempre uma

preferência por contextos menos estruturados ou rígidos. O objetivo final não são as classificações, mas uma repreensão mais alargada dos assuntos.

Se ele estiver excessivamente voltado para esse tipo de abordagem corre o risco de apesar de ser muito reflexivo não conseguir boas classificações, justamente por considerar os conteúdos de pouca importância. Pode-se interessar tanto por coisas que vão além do que foi pedido que acaba se perdendo em relação ao objetivo classificatório.

A abordagem profunda de aprendizagem implica na consciência do estudante de que somente aprenderá se dedicar tempo às tarefas de estudo. Esta dedicação precisa vir acompanhada da consciência de que os temas em estudos são essenciais para que suas metas pessoais sejam atingidas, e que possui capacidade e recursos suficientes para efetivá-las com sucesso. Os estudantes que optam pela abordagem profunda demonstram possuir capacidade para planejar seu tempo e as tarefas necessárias para a compreensão, em nível profundo, dos temas em pauta relativos ao currículo em estudo.

O estudante que consegue realizar uma abordagem profunda é capaz de verificar suas falhas seus erros controlando seu processo de estudo-aprendizagem, fazendo uso de recursos motivacionais, cognitivos e comportamentais relacionados com o objetivo a que se propõe a alcançar por meio das atividades de estudo. A fim de realizar uma aprendizagem auto-regulada é preciso que o estudante tenha a capacidade para perceber as inadequações que ocorrem em seu processo estudo-aprendizagem e recorrer de modo adequado aos conhecimentos e estratégias que demandam cada situação específica de aprendizagem sabendo que é preciso considerar genericamente os recursos à disposição da aprendizagem (Mascarenhas, 2004)

Normalmente o estudante que faz opção pelo enfoque profundo de aprendizagem, empenha-se em aprender tendo interesse e estratégias que lhe asseguram o aprendizado desejado.

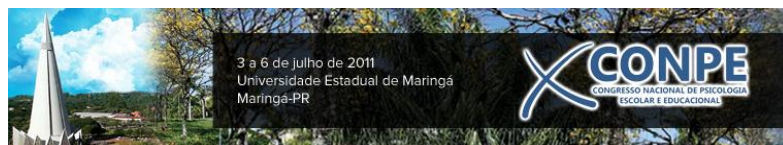
Ao contrário da abordagem profunda a abordagem superficial conjuga uma concepção quantitativa de aprendizagem, uma motivação extrínseca, ou seja, favorecida pelo meio e estratégias pouco elaboradas para os estudos. O aluno não está “internamente”, mas institucionalmente motivado, desempenha os trabalhos basicamente para evitar o insucesso, faz as tarefas pelo resultado final e não

propriamente pelo prazer que aquilo poderia proporcionar além de investir o mínimo possível na sua realização. Quanto mais estruturados forem os contextos e as tarefas, melhor, porque assim ele terá menos trabalho. Esse tipo de abordagem favorece principalmente a memorização em detrimento da compreensão.

Há também aqueles que estudam apenas para serem aprovados no curso, isto é, não realizam suas atividades com êxito, demonstrando não ter disciplina por não escolherem um tempo específico, pois o que importa para este aluno é alcançar a média sem preocupação com a qualidade do conhecimento que está sendo adquirido na sua escolarização. Assim a abordagem superficial acontece quando os estudantes não preconizam um objetivo de desenvolvimento pessoal em seus estudos, deixando de pesquisar os temas e os conteúdos propostos pelos professores da Universidade. Tais estudantes não apresentam interesse na aquisição novos conhecimentos, em sua maioria se limitam ao mais básico possível sem muitos aprofundamentos. Por isso, para estes o mais importante é alcançar a média exigida pela instituição de ensino, não possui a responsabilidade de estudar as matérias para adquirir uma aprendizagem significativa, sempre se conforma com o que já aprendeu e estuda o que possivelmente pode haver nas avaliações.

A motivação apresentada por estes estudantes é a externa possuindo caráter quantitativo e de reprodução de informação. A aprendizagem com enfoque superficial caracteriza-se pela memorização de conceitos de forma mecânica sem haver uma relação do conteúdo com a prática, ou seja, para o aluno que adota uma abordagem superficial das matérias o conteúdo não tem significado (Mascarenhas, 2004).

Os estudantes que optam pela abordagem estratégica visam a obtenção de altas notas nas matérias para ser reconhecido por seus colegas de classe, bem como por seus professores, familiares, amigos e pela própria instituição de ensino. Estes alunos buscam um enfoque estratégico que pode ser confundido com enfoque profundo. Procuram estar em dias com sua agenda de exercícios, entregam os trabalhos nas datas estabelecidas pelos professores, criam estratégias de estudo para que alcancem excelentes notas no final do semestre, no entanto, apesar de se preocuparem muito com seu rendimento na maioria das vezes não se atentam para perceber de que forma está



sendo sua aprendizagem, importando-se principalmente com o rendimento (Mascarenhas, Hernández-Pina, Martínez-Clares, David-Cuesta, Rosário, Barca-Lozano & Brenlla, 2007; Pascarella & Terenzini, 1991; Pinheiro, 2003; 2004;2007;2008; Reckase,1984; Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Assim como a abordagem superficial a abordagem estratégica também possui caráter quantitativo de reprodução da informação com tipo particular de motivação externa que aponta a auto-valorização por todos que estão à sua volta. As boas práticas acadêmicas em contexto universitário na concepção esta investigação implica na adoção de estratégias profundas de aprendizagem focadas na gestão das seguintes situações contextuais: interação com os professores; trabalhar cooperativamente com os colegas; Aprender ativamente; Procurar *feedback*; Otimizar o tempo nas tarefas; Manter as expectativas positivas; Respeitar diferentes capacidades e background; Gerir recursos pessoais Gerir recursos sociais e situacionais (Mascarenhas, 2004; Pinheiro, 2008; Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009).

MÉTODO

Participantes

Para diagnosticar e avaliar a dinâmica das boas práticas na universidade adotadas pelos estudantes da UFAM tomou-se em consideração uma amostra de n=1125 universitários da UFAM, com faixa etária entre 18 e 54 anos, M= 24,31; DP 6,30, 55,3% do gênero feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informou. Os estudantes são matriculados nos diversos campi universitários da UFAM localizados em Manaus, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins e Humaitá. A aplicação observou os

procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes.

Quanto à etnia 14,8% identificam-se como da etnia branca, 4,2% como negros, 17,2% como pardos, 1,7% como indígenas e 62% não se identificaram ou não declararam nenhuma etnia.

No que se refere ao rendimento acadêmico até a data da coleta de dados, 3,9% dos participantes referiram estar com rendimento baixo (0 a 5); 31,2% informaram rendimento médio (5,1 a 7); 26,1% afirmaram possuir rendimento alto situado entre 7,1 e 8; 18,6% dos participantes afirma possuir rendimento superior ou seja acima de 8,1. Todavia, 20,2% dos participantes da amostra não referiram qualquer rendimento.

À questão está devendo matérias? 34,% afirmam que sim; 52,4% que não devem matérias e 13,2% não informaram se devem ou não matérias.

No que se refere à situação de trabalho 25,1% afirma estar trabalhando, 32,5% declararam não estar trabalhando; 22,4% informaram atuação como bolsistas. 5,1% exercem atividades autônomas e 14,9% não informou nenhuma atividade de trabalho.

41,2% dos estudantes que participam da amostra informaram que praticam atividades físicas, 47,2% declaram que não praticam atividades físicas e 11,6% na informou a prática ou a não prática de atividades físicas.

31% dos participantes da amostra exercem alguma atividade remunerada. 47% dos estudantes não exercem nenhuma atividade remunerada e 22 % não informou o exercício ou o não exercício de atividade remunerada.

Dos estudantes que exercem atividade remunerada 10,4% informa possuir a carteira de trabalho assinada. 40,9% dos estudantes que exercem atividades remuneradas informaram que não possuem carteira de trabalho assinada e 48,7% dos participantes não informaram se possuem ou não possuem carteira assinada.

87,5% dos participantes da amostra informaram a intenção de continuar o curso. 2% dos estudantes informaram que não pretendem continuar o curso e 10,5% dos integrantes da amostra não informaram.

Instrumento



Para a coleta de dados analisados nesta comunicação, recorreu-se ao *Inventário de Boas Práticas no Ensino Superior* com 63 itens, organizado em escala *Likert* de 5 pontos (1. *Sempre*; 5. *Nunca*) (Pinheiro, 2008) aplicado a estudantes da UFAM com o qual se busca compreender as dimensões contextuais e cognitivas das boas práticas na universidade na perspectiva de universitários.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram obtidos observando os procedimentos éticos nacionais e internacionais. Os participantes após serem informados sobre os objetivos da pesquisa responderam voluntaria e anonimamente ao instrumento em horário de aula previamente agendado com os professores. O tempo de resposta variou de 10 a 15 minutos. Média 10 minutos. Foi assegurado aos participantes que as informações seriam utilizadas exclusivamente para os objetivos da pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos teriam acesso às informações.

Tratamento de dados

Após os procedimentos de coleta de dados, observando os procedimentos éticos vigentes, os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. Cabe destacar que os cadernos com os dados coletados em todos os campi universitários que integram a amostra foram transportados via aérea da cidade de coleta de dados para a sede a pesquisa em Humaitá, onde, sob a supervisão da responsável pela pesquisa, foram lançados na base geral de dados do projeto por estudantes capacitados para o efeito que receberam e recebem a coordenação e supervisão direta da pesquisadora proponente. Todos os questionários receberam uma numeração individual e estão arquivados no laboratório em causa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da análise da análise fatorial com o método de rotação *varimax* foram extraídas nove dimensões: 1. *Interagir com os professores*; KMO 0,830; Chi-Square

(21)= 1347.870; $p \leq .001$; 2. *Trabalhar cooperativamente com os colegas*; KMO 0,783; Chi-Square (21)= 990.885; $p \leq .001$; 3. *Aprender ativamente*; KMO 0,841; Chi-Square (21)= 1373.649; $p \leq .001$; 4. *Procurar feedback*; KMO 0,837 Chi-Square (21)= 1479.168; $p \leq .001$; 5. *Otimizar o tempo nas tarefas*; KMO 0,859; Chi-Square (21)= 1419.965; $p \leq .001$; 6. *Manter as expectativas positivas*; KMO 0,855; Chi-Square (21)= 1295.766; $p \leq .001$; 7. *Respeitar diferentes capacidades e background*; KMO 0,828; Chi-Square (21)= 992.795; $p \leq .001$; 8. *Gerir recursos pessoais*; KMO 0,883; Chi-Square (21)= 1579.063; $p \leq .001$ e 9. *Gerir recursos sociais e situacionais* KMO 0,889; Chi-Square (21)= 1887.789; $p \leq .001$. Os indicadores assemelham-se a resultados obtidos em outras investigações que evidenciam a consistência interna do instrumento que o qualifica para estudos transculturais neste domínio científico considerando o *Alpha de Cronbach* acima de 0,90.

Nos quadros I a IX é possível verificar os indicadores psicométricos do Inventário de boas práticas na universidade aplicado a estudantes da UFAM. Em seu conjunto as informações sugerem a adequação do instrumento para avaliar as condutas características dos estudantes no contexto escolar do ensino superior.

Quadro I

Medidas de adequação da amostra para os IBPEES

IBP	MO	Bartlett's test of Sphericity
1. Interagir com os professores	,830	Chi-Square (21)= 1347.870; $p \leq .001$
2. Trabalhar cooperativamente com os colegas	,783	Chi-Square (21)= 990.885; $p \leq .001$
3. Aprender ativamente	,841	Chi-Square (21)= 1373.649; $p \leq .001$
4. Procurar feedback		Chi-Square (21)= 1479.168;

	,837	$p \leq .001$
5. Otimizar o tempo nas tarefas	,859	Chi-Square (21)= 1419.965; $p \leq .001$
6. Manter as expectativas positivas	,855	Chi-Square (21)= 1295.766; $p \leq .001$
7. Respeitar diferentes capacidades e background	,828	Chi-Square (21)= 992.795; $p \leq .001$
8. Gerir recursos pessoais	,883	Chi-Square (21)=1579.063; $p \leq .001$
9. Gerir recursos sociais e situacionais	,889	Chi-Square (21)= 1887.789; $p \leq .001$

Quadro II

Seção-Inventário 1-Interagir com os professores

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
1. <i>Procuro oportunidades para me relacionar com um ou mais dos meus professores.</i>	0,425	0,662
2. <i>Peço feedback aos meus professores acerca do meu trabalho.</i>	0,481	0,689
3. <i>Questiono meus professores quando não concordo com eles.</i>	0,474	0,721
4. <i>Falo com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas, matérias e outros assuntos.</i>	0,438	0,736
5. <i>Procuro saber coisas acerca de meus professores, o que ensinaram, as suas</i>	0,542	0,694

<i>áreas de especialização e interesse.</i>		
6. <i>Vou a eventos e, que meus professores estão envolvidos.</i>	0,494	0,652
7. <i>Dou a minha opinião (positiva ou negativa) aos professores acerca das disciplinas que frequento.</i>	0,519	0,703
Variância Total Explicada: 48,187% - Valor Próprio: 3,373 Alpha: 0,820		

Quadro III

Sub-Inventário 2 – Trabalhar cooperativamente com colegas

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
8. <i>Gosto de saber das vivências passadas e dos interesses dos meus colegas.</i>	0,155	0,394
9. <i>Fora das aulas estudo ou trabalho em grupo com outros estudantes.</i>	0,299	0,547
10. <i>Ajudo colegas que me pedem ajuda.</i>	0,459	0,677
11. <i>Quando meus colegas fazem algum trabalho costumo elogiá-los.</i>	0,483	0,695
12. <i>Discuto assuntos com colegas que</i>	0,525	0,725

<i>possuem passados e pontos de vista diferentes dos meus.</i>		
13. <i>Ofereço-me para ensinar, tirar dúvidas e disponibilizar informação quando domino uma matéria.</i>	0,578	0,760
14. <i>Procuro atenuar a competitividade que existe no meu curso.</i>	0,327	0,572
Variância Total Explicada:40,383% - Valor Próprio: 2,827 – Alpha:0,783		

Quadro IV

Sub-Inventário 3 – Aprender ativamente

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
15. <i>Sempre que nas aulas não compreendo uma matéria falo com os professores.</i>	0,442	0,665
16. <i>Questiono as idéias que ouço nas aulas.</i>	0,537	0,733
17. <i>Procuro relacionar acontecimentos e atividades do dia-a-dia com os assuntos tratados nas aulas.</i>	0,580	0,768
18. <i>Procuro experiências de vida para complementar as minhas aprendizagens nas disciplinas do curso.</i>	0,517	0,719
19. <i>Discuto com os meus colegas e professores as questões que resultam das minhas leituras e das aulas.</i>	0,543	0,737
20. <i>Procuro novas leituras e/ou projetos de investigação relacionados com as</i>	0,448	0,669

<i>minhas disciplinas/curso.</i>		
21. <i>Faço os meus registros escritos ou gravados das aulas e depois revejo-os.</i>	0,267	0,516
Variância Total Explicada:47,629% V.P:3,334 – Alpha:0,812		

Quadro V

Sub-Inventário 4 – Procurar *feedback*

Itens	Comunidades	Alpha de Cronbach
22. <i>Quando obtenho feedback dos professores acerca dos exames ou trabalho reflito nas suas apreciações de forma a avaliar os meus pontos fortes e fracos.</i>	0,522	0,723
23. <i>Se, para mim, alguma coisa não fica clara procuro falar com os professores assim que possível.</i>	0,529	0,728
24. <i>Reformulo os meus trabalhos e procuro o feedback dos professores para fazê-los.</i>	0,639	0,799
25. <i>Avalio cuidadosamente as minhas bases quando me preparo para fazer a avaliação de uma disciplina.</i>	0,459	0,677
26. <i>Aprecio o feedback dos meus colegas e os levo em consideração em minha</i>	0,521	0,722

ações.		
27. <i>Procuro uma revista/artigo/livro que me possa ajudar a refletir no que ando a aprender.</i>	0,439	0,663
28. <i>Reflico sobre os assuntos que aprendo nas aulas e discuto-os com os professores mesmo depois das disciplinas terminarem.</i>	0,338	0,582
Variância Total Explicada: 49,262% - V.P:3,448 – Alpha: 0,825		

Quadro VI

Sub-Inventário 5 – Otimizar o tempo das tarefas

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
29. <i>Termino os trabalhos nos prazos previstos.</i>	0,552	0,743
30. <i>Corrijo e revejo os meus trabalhos antes de entregar aos professores.</i>	0,656	0,810
3. <i>Ensaio as apresentações dos meus trabalhos antes de apresentá-las nas aulas.</i>	0,555	0,745
32. <i>Mantenho a programação do meu estudo de modo a estar a par das aulas ou ter as aulas em dia.</i>	0,507	0,712
33. <i>Vou às aulas.</i>	0,489	0,699
34. <i>Falo com os professores caso esteja em dificuldade de assistir às aulas.</i>	0,376	0,614
35. <i>Identifico as áreas em que tenho mais pontos fracos e procuro ajuda extra para</i>	0,314	0,560

<i>fortalecê-los.</i>		
Variância Total Explicada: 49, 269% - V.P: 3,449 – Alpha: 0,822		

Quadro VII

Sub-Inventário 6 – Manter as expectativas positivas

Itens	Comunidades	Alpha de Cronbach
36. <i>Estabeleço objetivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das disciplinas.</i>	0,473	0,688
37. <i>Procuro obter informações claras acerca dos objetivos dos professores.</i>	0,504	0,710
38. <i>Mantenho a mente aberta em relação a matérias que não estejam diretamente relacionadas como meu curso ou carreira.</i>	0,489	0,699
39. <i>Faço trabalhos adicionais para melhorar os meus objetivos de aprendizagem.</i>	0,442	0,665
40. <i>Tenho consciência das diferenças entre as coisas que faço para aprender e das coisas que faço para obter notas mais altas.</i>	0,446	0,668
41. <i>Procuro dar o meu melhor nas disciplinas que frequento.</i>	0,482	0,694
42. <i>Utilizo recursos institucionais que são relevantes para as minhas disciplinas.</i>	0,511	0,715
Variância Total Explicada: 47,800% - V.P:3346 - Alpha: 0,817		

Quadro VIII

Sub-Inventário 7– Respeitar diferentes capacidades e backgrounds

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
43. <i>Procuro não embaraçar meus colegas.</i>	0,395	0,628
44. <i>Ajusto os meus estilos de aprendizagem para me adaptar aos estilos de ensino dos meus professores.</i>	0,440	0,663
45. <i>Partilho com os colegas informações a meu respeito e acerca da forma como aprendo efetivamente.</i>	0,382	0,618
46. <i>Apoio os professores que respeitam e agem positivamente para com os estudantes que possuem diferentes backgrounds e níveis de aprendizagem.</i>	0,506	0,711
47. <i>Apoio os professores que, nas disciplinas, acolhem os contributos e interesses de grupos de alunos e sub-representados.</i>	0,432	0,657
48. <i>Quando ouço comentários racistas, sexistas ou numa linguagem ofensiva procuro que quem os faz tome consciência disso.</i>	0,349	0,591
49. <i>Estou disponível para levar em consideração idéias diferentes das minhas.</i>	0,515	0,718
Variância Total Explicada: 43,120% V.P:3,018 – Alpha: 0,776		

Quadro VIII

Sub-Inventário 8– Reconhecimento e utilização de recursos internos

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
-------	---------------	-------------------

50. <i>Tenho consciência dos desafios que tenho que enfrentar em cada disciplina.</i>	0,432	0,657
51. <i>Tenho pessoas na faculdade que se interessam por mim, me valorizam e estão disponíveis para ajudar.</i>	0,390	0,625
52. <i>As decisões que tomo agora são pensadas em busca do futuro da minha carreira.</i>	0,525	0,724
53. <i>Usufruo das oportunidades de aprendizagem que o ensino superior dá.</i>	0,626	0,791
54. <i>Mostro aos professores e colegas o que há de melhor em mim.</i>	0,536	0,732
55. <i>Trabalho arduamente para alcançar os meus objetivos acadêmicos.</i>	0,644	0,803
56. <i>Consigo responder aos desafios e exigências da minha vida acadêmica.</i>	0,506	0,712
Variância Total Explicada: 52,726% - V.P: 3,659 – Alpha 0,844		

Quadro IX

Sub-Inventário 9– Gestão, identificação e utilização de recursos Sócio-situacionais

Itens	Comunalidades	Alpha de Cronbach
57. <i>Sei quais são as minhas maiores dificuldades e como ultrapassá-las</i>	0,512	0,716
58. <i>Tenho colegas disponíveis</i>	0,407	0,638

<i>para apoiarem-me na minha vida acadêmica.</i>		
59. <i>Lido bem com as mudanças e os imprevistos que afetam a minha vida acadêmica.</i>	0,577	0,760
60. <i>Sou otimista em relação aos meus desempenhos acadêmicos.</i>	0,600	0,775
61. <i>Quando as coisas não me correm bem consigo recompor-me e seguir em frente.</i>	0,616	0,785
62. <i>Sei pedir a ajuda certa no momento certo.</i>	0,591	0,768
63. <i>Adapto-me com facilidade a novas situações, exigências e pressões acadêmicas.</i>	0,620	0,788
Variância Total Explicada: 56,043% - Valor próprio: 3,923 – Alpha: 0,868		

CONCLUSÃO

O estudo permitiu verificar que o *Inventário de boas práticas no ensino superior* (Pinheiro, 2008) constitui um instrumento válido para diagnóstico e avaliação das condutas peculiares ao processo de estudo-aprendizagem neste contexto da educação formal.

Suas características psicométricas apresentam-se válidas. Por tais características o instrumento pode ser utilizado para medir a percepção dos estudantes acerca das condutas peculiares ao processo de estudo-aprendizagem na universidade.



Do estudo sugere-se a oportunidade de estruturar instalar serviços orientação educativa que seja constituído por equipes multiprofissionais que possam apoiar com maior eficiência e qualidade as atividades dos estudantes em contexto universitário promovendo inclusive atividades que envolvam dinâmicas grupais que contribuam para a melhoria das competências e habilidades de aprendizagem em contexto universitário.

Considerando a importância da construção de instrumentos para medir os processos motivacionais e comportamentais que exercem efeitos sobre os processos de estudo aprendizagem no ensino superior, interessamo-nos em empreender este estudo e dar continuidade à investigação de forma que o seu resultado possa contribuir para apoiar decisões na direção da construção e proposição de políticas públicas que contribuam para a concretização de ações e serviços de orientação educativa em contexto do ensino superior que contribuam para impactar favoravelmente sobre os indicadores de aprendizagem e rendimento.

REFERÊNCIAS

Astin, A. W., (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. Jossey-Bass: San Francisco.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.

Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.



Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.

Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.

Gonzaga, L.; Mascarenhas, S. & Pinheiro, M. R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

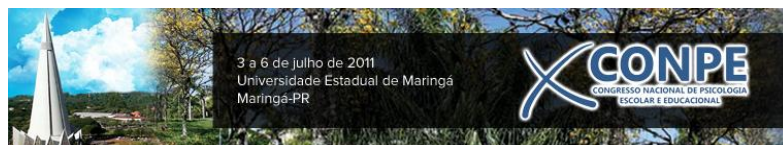
Heller, D. D. (1989). *Peer supervision: a way to professionalizing teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38, 435-454.

Kuh, G., J. Schuh, E. Whitt & Associates. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning & Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mascarenhas, S. A do N. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia*, Tese de doutoramento, Universidade da Coruña, Espanha, Rio de Janeiro: SANM, ISBN 85-98984-05-1.

Mascarenhas, S., Hernández-Pina, F., Martínez-Clares, David-Cuesta, J., Rosário, P., Barca-Lozano, A., Brenlla, J. C. (2007). Enfoques de aprendizagem, democracia e cidadania: auto-regulação de estudo-aprendizagem e desenvolvimento de



competências no ensino superior do Amazonas (Humaitá/Brasil), In Pedro, A. P, Martins, A & Fernandes, C. *Livro de atas Congresso educação e democracia representações sociais, práticas educativas e cidadania*, universidade de Aveiro, Aveiro, P.478-483.

Mascarenhas, S. A. do N., Lira, R. de S. Gutierrez, D. M. D., Silva., A. Q. da ., Roazzi, A. Polydoro, S. A. J. , Boruchovitch E., Maciel, A. C., Barca, E. A. Avilés, J. M. M. (2011). *Base de dados do projeto: Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia – Apoio Edital 55/2008, Processo 575.723/2008-4-Ctamaz- Faixa A*, Humaitá, Amazonas, 2008-2011.

Pascarella, E., & P. Terenzini. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutorado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.

Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.

Pinheiro, M. R. (Outubro, 2008). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado



na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.

Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.

Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer

Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

PSICOLOGIA DA ARTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Tatiane Superti UEM³⁸⁶

Mariuse Gonçalves da Cruz UEM³⁸⁷

Sonia Mari Shima Barroco – UEM³⁸⁸

I Introdução

O estudo que apresentamos resulta de pesquisa bibliográfica em desenvolvimento, realizada em grupo de estudo acerca do livro *Psicologia da Arte* de L. S. Vigotski (1999), atrelada a projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá³⁸⁹. Sendo assim, este livro constitui em nossa principal fonte de pesquisa. Neste grupo, composto por mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEM) e professores do ensino superior, procuramos compreender as críticas e propostas do autor em relação à psicologia da arte, já em debate em sua época. Temos por pressuposto que a pessoa com ou sem deficiência deve desenvolver-se a ponto de alcançar um estágio de nível cultural, e também de liberdade tal que possa compreender as múltiplas relações entre os fatos, compreender o mundo para além da aparência, ou do modo como ele se nos apresenta fenomenicamente. Desse modo, voltarmo-nos ao estudo das elaborações vigotskianas sobre a arte também revela o pressuposto de que ele entendia que o homem, ontologicamente, é um ser criador e criativo (BARROCO, 2007).

O livro *Psicologia da Arte* trata-se de um trabalho apresentado pelo autor como monografia sobre a obra Hamlet, de Shakespeare, constituindo parte dos estudos sobre artes, literatura, crítica e estética aos quais se dedicou de 1915 à 1925. Pelo período em que o elaborou, e pelo seu próprio conteúdo, podemos dizer que Vigotski ainda não havia desenvolvido os estudos sobre a formação social da mente, bem como a relação

³⁸⁶ Alunas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI/UEM

³⁸⁷ Alunas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI/UEM

³⁸⁸ Professora do Departamento de Psicologia – DPI/UEM, e do programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI/UEM

³⁸⁹ Projeto *Psicologia Histórico-Cultural e Defectología: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (UEM, 2009-2013).

entre aprendizagem e desenvolvimento em sua forma mais complexa, como apresenta em seus escritos sobre a constituição das funções psicológicas superiores e sobre estas em pessoas que têm o curso do desenvolvimento diferenciado pelas deficiências (Vigotski 1997, 2000).

Entendemos que a teoria de Vigotski não pode ser analisada de forma distanciada do método marxista (materialismo histórico dialético). Por essa perspectiva, temos que a própria necessidade de sua emergência precisa ser levada em conta. O autor não propõe uma nova explicação da psicologia da arte e do desenvolvimento humano desvinculado das condições materiais postas à sua época. Consideramos, pois que a Revolução Russa de Outubro de 1917, dentre outros fatos, não é mero contexto ou *fundo* para o autor pensar o psiquismo e a arte. Antes, foi *figura* também. Como uma nova sociedade poderia conceber a vida, a ciência psicológica, a arte, a estética? O que já se punha em debate na sociedade capitalista e na ciência burguesa? Em que uma teoria sobre a constituição do que é propriamente humano no ser poderia revolucionária? Essas indagações devem acompanhar aqueles que se propõem a compreender a visão de homem, sociedade e ciência psicológica que o autor pretende.

Nesse sentido, em *Psicologia da Arte* estão presentes, de forma instigante, complexa, porém ainda inicial se compararmos com as elaborações da década de 1930, em relação às suas contribuições sobre a importância do signo, da linguagem na formação do homem e da necessidade de construção de uma psicologia da arte marxista, e, em consequência, consistente metodologicamente.

Esse nosso entendimento é corroborado pelo que escreve Leontiev (1970) acerca deste livro. Reconhece a grandeza desta obra em tela, contudo aponta para isso que destacamos ao dizer que:

En su libro, Vigotski no siempre acierta a encontrar conceptos psicológicos precisos para expresar su pensamiento. En lá época en que se escribió aun no se habían elaborado estos conceptos; aun no se habían creado la teoría de la naturaleza sociohistórica de la psique humana, no se habían superado los elementos de una actitud reactivológica que defendía K. N. Kornílov, tan solo empezaba a esbozarse a rasgos generales la teoría concreto-psicológica de la consciencia. Por esta causa, Vigotski expresa a menudo sus pensamientos con palabras que *no son suyas*. Recurre

frecuentemente a lãs citas, incluso de autores cuyos puntos de vista eran basicamente extraños. (p.11)

Quando nos voltamos à obra vigotskiana o fazemos em busca de subsídios para explicarmos a formação social da mente em tempos pós-modernos, em tempos de recuo da teoria, de desvalorização das metanarrativas. O momento atual, diferentemente daquele em que o autor escreveu, é de ênfase no que é provisório, no que se apresenta como “espetacular”, no que clama a uma “emocionalidade arrebatadora e instantânea”, de sujeitos que estabelecem vínculos direcionados pelas relações de mercadoria, entre si e com o mundo, e que, comumente, se mostram indiferentes e passivos com o que se passa na sociedade.

Longe de pretendermos um juízo moral, consideramos a importância em atentarmos para a arte e para uma psicologia que não relega o desenvolvimento humano a um fatalismo biológico ou a um determinismo social, para mais bem compreendermos esse homem do século XXI que está nas escolas, nos consultórios e em outros espaços, sendo atendido por psicólogos e educadores.

II Pontos de destaque da obra

No tocante ao livro, conforme o método de pesquisa que assume, Vigotski primeiramente analisa as contribuições tanto da estética como da psicologia para, então, propor caminhos para a psicologia da arte.

Vigotski coloca que no campo da estética, que é entendida como sinônimo de arte existe duas tendências: 1) as teorias que fazem uso da psicologia para explicar a arte; 2) as teorias que dispensam explicações psicológicas.

As primeiras são essencialmente idealistas, voltando-se para explicações metafísicas da natureza da alma envolvida na obra artística. Nestas analisa a teoria estética de influência marxista que se apropria de categorias marxistas, porém não do método histórico-dialético e acaba por concluir que o psiquismo determina as tendências estéticas de cada período.

Ao discutir esta teoria, o autor analisa a dicotomia entre indivíduo e sociedade que se encontra tanto na estética quanto na psicologia, ou seja, nestas ciências, mesmo a de denominação marxista, não havia uma concepção de homem constituído socialmente, como síntese das relações sociais e aponta nisto um grave problema metodológico.

A segunda tendência das teorias estéticas é de cunho não psicológico, dessa forma prescinde de explicações psicológicas voltando-se ao empirismo para abordar reações estéticas. Assim, o autor considera que os experimentos são primitivos no sentido de tomar as reações como elementares, fruto do organismo biológico. Limite que se coloca por não haver um apoio teórico da psicologia.

Podemos considerar que Vigotski entende que a estética inclui em seus aspectos metodológicos a psicologia social, na medida em que esta rompa com a dicotomia entre indivíduo e sociedade e conceba o psiquismo como essencialmente social, na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Conforme Vigotski (1999, p.02): “O enfoque estético da arte, uma vez que não pretende romper com a sociologia marxista, deve forçosamente ter fundamentação sociopsicológica”.

Em se tratando da psicologia que se ocupou da arte, até aquele momento, o autor escreve que, em geral, a preocupação era com a psicologia do criador ou do espectador, sendo assim, em sua maioria, elaborações de orientação idealista.

A esse respeito, vale destacarmos que para o autor as contribuições da psicologia daqueles anos eram classificáveis, no que diz respeito ao embasamento filosófico, em idealistas e materialistas. Dentre as idealistas estaria a Psicanálise e a Concepção de Arte como Conhecimento. E dentre a perspectiva materialista estaria a concepção de Arte como Procedimento.

Em sua análise, expõe que a psicanálise entende a arte como fruto dos desejos inconscientes, ou seja, da sexualidade infantil, porém a forma como a arte expressa tais desejos é deformada, assim como nos sonhos, servindo, então à sublimação. Isso é possível de ser observado na análise de S. Freud, sobre o quadro de Leonardo da Vinci, Mona Lisa (1503-1507). Nela, argumenta sobre aspectos psíquicos inconscientes do pintor (Barroco, 2007).

A Arte como Conhecimento, por sua vez, procura investigar o processo intelectual que a obra artística suscita. Para tanto, o livro faz uma abordagem bastante reflexiva e conta com a psicologia sensualista, norteadas pelos princípios da lógica formal de estímulo-resposta e entendimento de homem enquanto organismo biológico.

A respeito da psicologia sensualista, vale expormos que ela parte do seguinte ponto: a base da vida intelectual é constituída pelas sensações. Esta teoria do conhecimento nasce no auge do período iluminista (séc. XVIII), com Étienne Bonnot de Condillac (1694/1754), filósofo francês inicialmente discípulo de F. Bacon e de J. Locke. Sendo ele o defensor e criador da doutrina denominada *sensualismo*. No seu *Traité des Sensations*, de 1754, defende o princípio de que todas as idéias provêm dos sentidos, o conhecimento é uma interação com mundo, ou seja da experiência de cada um com o seu meio. O ser sensível nasce da experiência e da imitação vivenciada por cada um e quanto maior e intensa esta vivência mais seria ampliado o campo das sensações. Ao se ampliar o campo das sensações aumentaria também a necessidade de se buscar novas, ou renová-las e assim sucessivamente. A sensibilidade seria maior ou menor de acordo com estas experiências, e através da educação dos órgãos dos sentidos seria possível o desenvolvimento do espírito humano. As sensações são a fonte de pensamento, de forma que propõe o estudo de cada órgão dos sentidos separadamente: tato, olfato, audição, visão; e com o aprimoramento dos sentidos e através da percepção da vida se alcançaria a consciência.

Entende-se que os sentidos são importantes para a compreensão da Arte, é através de seus estímulos que o fruir da arte é possível, e é através deles que podemos avançar em uma metodologia educativa. Mas não podemos entender o conhecimento e a psicologia da arte apenas do ponto de vista biológico, sensualista, pois segundo Vigotski:

(...) a Arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada como uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico completo”. Assim a aplicação da psicologia sensualista nos mostra um caminho e contribui para o entendimento da Arte, mas não apresenta consistência suficiente para o entendimento de uma psicologia da arte materialista, por não considerar os sentidos, além de reações biológicas, como uma elaboração socialmente construída. (Vigotski, 1999, p.11)

Entender a abordagem psicológica da Arte, na referência citada do livro *Psicologia da Arte* requer o apoio de outros autores e também o entendimento do contexto social que o mesmo foi escrito. Já em suas primeiras páginas, somos alertados

para o fato de que se busca um entendimento do que seria o objeto de estudo da psicologia da arte, é posto a questão sobre a necessidade de uma metodologia que corresponda ao pensamento histórico cultural, adequado para o entendimento de uma psicologia da arte. Levanta a situação da contribuição que os leitores teriam na construção de uma metodologia acerca do objeto de estudo da psicologia da arte, e assim delega aos leitores que possivelmente somente ao término dos estudos do livro, isso seria possível. Teríamos que aguardar os próprios resultados finais de nossa pesquisa. Considera-se, então, os fatos e leis anteriormente estabelecidos, os sistemas, métodos e procedimentos diversos, para a verificação dos resultados do nosso estudo.

A necessidade de uma idéia que unifique os princípios metodológicos apresenta-se como condição para uma sistemática de estudo, os psicólogos elaboraram incompletamente e de maneira fragmentada apenas algumas questões acerca da teoria da arte. Vejamos quais elementos podem se considerar para o entendimento das metodologias e teorias psicológicas da arte de forma sistematizada.

Na discussão sobre a Arte como Conhecimento, Vigotski (1999, pg.31) aponta que:

Só podem ser objeto de nosso estudo aquelas teorias psicológicas da arte que, em primeiro lugar, tenham constituído um mínimo de teoria sistematizada acabada e, em segundo, estejam no mesmo plano com o estudo que estamos empreendendo. De outra forma teremos que enfrentar apenas aquelas teorias psicológicas que estão apoiadas no método objetivamente analítico, isto é que centram sua atenção na análise objetiva da própria obra de arte tem sua atenção na análise objetiva da própria obra de arte e a partir desta análise recriam a psicologia que corresponde a tal obra.

A abordagem mais comum e difundida ao focar a arte é a visão da arte como conhecimento, sendo desenvolvido pela escola de Potiebnýá³⁹⁰, que lhe serviu de princípio fundamental para seus estudos; esta mesma visão da arte como conhecimento um pouco modificada, aproxima-se da visão da arte na Antiguidade, cuja idéia era da

³⁹⁰ “Para os simbolistas Potiebnýá e seu discípulo Biéli, o símbolo ou a imagem da linguagem poética não se restringe ao nível sincrônico, possui um elemento diacrônico, isto é, assinala a primazia histórica. As conclusões de Potiebnýá, em relação à teoria simbolista da linguagem poética, são totalmente diversas às dos futuristas que autonomizaram a palavra das relações com outros fenômenos ou com realidades que ela reflete” (NAMURA, 2003 p.168).

arte como sabedoria e cuja função era de pregar lição de moral e servir de guia para as pessoas. Ressaltamos que o importante nesta teoria é a análise que traz entre a atividade o desenvolvimento da linguagem e a arte.

Pela complexidade da análise lingüística, dos significados embutidos nas palavras, e para chegarmos a uma compreensão do fenômeno psicológico da arte vejamos o que nos coloca Vigotski (1999, p. 32):

Em cada palavra, neste sistema psicológico de lingüística identificamos, três elementos básicos: primeiro a forma sonora externa, segundo, a imagem ou forma interna e terceiro, o significado. Ai se denomina forma interna o significado etimológico mais aproximado da palavra, através da qual ele adquire a possibilidade de significar o conteúdo nela inserido (...).

O sentido das palavras pode ter cunho apenas psicológico, chegando-se a seu significado através de percursos diversos na elaboração do pensamento. Assim a forma interna e o significado de uma palavra pode dar a idéia do conteúdo nela inserido, e a diferença entre algumas palavras pode ser apenas psicológica. Assim Vigotiski, (1999, p.33), afirma que Potiebnýá foi brilhante, ao dizer: “A forma interna de cada uma dessas palavras orienta de modo diferente o pensamento...”.

Encontra-se nesta articulação com as palavras, os mesmos processos psicológicos da percepção e criação de uma obra de arte, segundo ainda Potiebnýá: “Os mesmos elementos, [...] são encontrados sem dificuldade na obra de arte, se raciocinarmos assim: Uma estátua de mármore (forma externa) de uma mulher com uma espada e uma balança (forma interna), representando a justiça (conteúdo).” Na obra de arte não estão dissociados a imagem, a estrutura e o conteúdo (idéia).

Destas análises, é possível desenhar os mecanismos dos processos psicológicos para a Obra de Arte. A emoção que a arte promove poderá ter uma natureza que passa pelo processo intelectual e também cognitivo. Conclui-se que sendo a Arte um modo singular de conhecimento e fruição, ela desperta no espectador as mesmas emoções que se observa em uma descoberta científica; porém ela difere da ciência pelo método, pela forma como é vivenciada.

Na vertente materialista, encontramos a Arte como Procedimento, a qual visa analisar a forma da obra de arte. Dessa forma, considera a maneira como o material

artístico é disposto, incluindo sons e significado, na composição da forma externa. Psicologicamente o que se interessa é a percepção que a forma suscita, porém não das leis psicológicas que a integra, mas do significado de cada objeto contido na forma. Interessa recuperar a vivência de tal objeto, remeter o expectador diretamente ao objeto concreto por meio do significado. Vigotski coloca que esta concepção pretende dispensar explicações psicológicas, mas as utiliza para tratar de percepção numa aproximação com a reflexologia e psicologia sensualista.

Fica evidente que para Vigotski a estética e a psicologia necessitam de reorientação metodológica para abordarem seus objetos de forma cientificamente consistente. Assim, a estética necessita de pressupostos da psicologia e esta não responde, com os métodos que se fez até o início do século XX, a demanda da arte.

Nesta perspectiva, enfatiza a necessidade de superar o subjetivismo recorrente nas teorias psicológicas analisadas, como também a compreensão fragmentada de indivíduo e sociedade. Coloca ainda a carência de análise psicossocial como empecilho para o avanço da estética e da psicologia.

A superação de tais pontos na psicologia seria dada pela orientação no método materialista histórico dialético, que entende o homem formado na relação com as condições históricas, fruto da ação dos homens na produção da vida. Este princípio contém também a unidade dialética entre indivíduo e sociedade, de forma que o psiquismo é entendido como determinado pela sociedade.

A relação entre psicologia e arte deve seguir a mesma orientação, assim o autor aponta que o método da psicologia da arte deve ser objetivo-analítico: “(...) da forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais” (Vigotski, 1999, p.27).

Conforme o autor, o método indicado para a psicologia da arte deve contemplar análise da forma artística, considerando os elementos de sua estrutura e conteúdo, para apreender as leis psicológicas nela contida.

III Arte e Desenvolvimento Humano

Além do exposto, para Vigotski o problema enfrentado pela Psicologia da Arte era metodológico, ou seja, os métodos utilizados até então não garantia uma análise

objetiva da arte que contemplasse a relação entre indivíduo e sociedade de forma dialética. O autor encontra no idealismo e no mecanicismo, presentes na estética e na psicologia da época, os entraves para a construção da Psicologia da Arte.

Como superação coloca que a análise da obra de arte deve partir de sua forma, dos elementos que constituem seus contornos, sua estrutura. No entanto, tal forma não é fruto livre da consciência ou inconsciente do criador, mas segue a determinadas leis estéticas, criadas pelos homens na vida em sociedade, ou seja, a forma é determinada socialmente.

Seguindo este caminho, a análise deve partir da forma para alcançar a síntese psicológica. Partindo disso, podemos entender que para se obter a forma artística foi necessário uma atividade humana transformadora da matéria prima, esta recebeu novas características constituindo-se como arte, conforme as leis estéticas da sociedade. Em tal atividade humana transformadora, o homem imprimiu no material a síntese psicológica utilizada para seu feito.

Embora não se fixe nisso, é pensamos ser possível considerar que o autor concebe a arte enquanto trabalho. Na perspectiva do materialismo histórico dialético, trabalho é atividade vital humana. Por meio dela, os homens criam as condições para sua existência, transformando a natureza. Ao criar as condições para a sobrevivência, produzem instrumentos, linguagem e relações sociais. Nestes produtos estão impressas, em suas estruturas e significado, as característica humanas.

Este processo é chamado de objetivação, no qual o homem objetiva sua atividade em produtos materiais ou simbólicos. O processo de objetivação é complementado pelo processo de apropriação, no qual o homem, por meio do trabalho, se apropria das objetivações já realizadas pela humanidade. Nestes processos que se encontra a explicação de gênero humano como síntese das características humanas, pois estas se encontram nas objetivações e ao se apropriar delas o homem se humaniza, transformando-se subjetivamente. Ou seja, as funções mentais são objetivadas e por meio da atividade os homens se apropriam delas. (Duarte, 1999, p. 27-52)

Destacamos que o processo de objetivação-apropriação transforma a ação do homem na realidade por ser uma ação mediada que implica em transformação psíquica e impõe novas necessidades, além das de sobrevivência.

Neste sentido podemos entender a arte, conforme indica Vigotski, como objetivação que traria na sua forma às funções psicológicas contidas na atividade que a gerou. E satisfaz necessidades essencialmente humanas, como fruto de apropriações anteriores e liberdade em relação a necessidades orgânicas. Por ser tipicamente humana, a arte representa características do gênero humano e por isso Vigotski afirma que sua forma contém a síntese psicológica, não se referindo ao artista ou ao expectador, mas a humanidade contida na obra artística.

Barroco (2007) nos leva a compreender que a Arte possibilita entrar em contato com a genericidade humana, desenvolver consciência de pertencimento ao gênero, explicitar a historicidade que dá as condições do indivíduo reproduzir-se e criar novos meios para sua existência. O que é possível por conta do caráter de mediação que a arte implica entre o indivíduo e gênero humano.

Entendendo a arte como objetivação e por isso mediação entre indivíduo e sociedade cabe estendermos esta lógica para o desenvolvimento psicológico ontogenético do homem. O desenvolvimento individual do psiquismo depende das apropriações que o sujeito realiza, na medida em que atua no mundo, tomando pra si as conquistas do gênero humano, constrói as funções psicológicas. Assim, a arte é uma objetivação que ao ser apropriada reproduz no homem as características humanas que encarna, possibilitando desenvolvimento psicológico.

No entanto esta apropriação da arte, da linguagem, ou dos objetos em geral não se dá de forma direta, porém também mediada. O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana.

Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a se resolver. (Leontiev, 2004, p. 178)

A apropriação é mediada pelas relações sociais. Estas vão inserir o homem na atividade com os objetos e com a linguagem. Ao nascer o homem depara-se com uma realidade humanizada deixada pelas gerações anteriores, conforme estabelece relações com os homens entra em contato com os objetos e o legado cultural, apropriando-se



dele. Observamos que as relações sociais são também objetivações fruto da atividade humana coletiva para produzir os meios de vida.

O desenvolvimento psicológico individual ocorre, então, pelo processo de apropriação mediado pelas relações sociais. Esta mediação pode ser intencional ou espontânea. A mediação intencional é aquela planejada com fins de promover desenvolvimento, como exemplo a ação pedagógica do professor. Já a espontânea são aquela circunscrita ao cotidiano, as atividades práticas do dia a dia, como exemplo a interação entre duas crianças em uma brincadeira. Cada tipo de mediação possibilita um nível de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski em seus estudos posteriores ao livro *Psicologia da Arte*, afirma que os conteúdos científicos são efetivamente desenvolvidos, por conta de seu caráter abstrato, com a sistematização do ensino escolar, sendo imprescindível a mediação do professor para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas no indivíduo.

Da mesma forma entendemos a apropriação da arte, esta necessita de mediação intencional para promover desenvolvimento no sujeito. Tal mediação pode seguir o caminho apontado por Vigotski de maneira a possibilitar a apropriação da forma artística e a reprodução no sujeito das funções psicológicas que ela encerra.

Também com esta mediação que se possibilita o encontro entre o indivíduo e o gênero humano, na medida em que por meio da forma da obra de arte, fique explícito esta relação contida em sua gênese na obra. Assim, os sentidos estéticos e de gênero são construídos e socialmente condicionada.

A arte como legado histórico do gênero humano, toma proporção de propriedade privada na sociedade capitalista. Nesta não apenas os meios de produção são de propriedade da classe dominante, como também a produção cultural e a artística.

De maneira que tal produção assume função de mercadoria, sendo propriedade privada de quem pagou por ela, preço que não tem valor artístico, mas de troca diante das relações capitalistas. Com isso, a obra assume função social de mercadoria, elemento indispensável para acúmulo de capital.

Enquanto mercadoria a arte não promove desenvolvimento humano, mas participa da reprodução da dinâmica da sociedade capitalista. Este fato, não quer dizer

que a obra deixa de ser uma objetivação, mas que foi tomada pelo modo de produção capitalista e utilizada para manutenção da sociedade de classes.

Nesta sociedade o legado artístico não é objetivação disponibilizado a todos, porém propriedade privada. Assim, a classe trabalhadora, proprietária apenas de sua força de trabalho, não possui condições materiais de se apropriar da arte. Tal condição limita o desenvolvimento humano, na medida em que este depende das apropriações que o sujeito realiza.

Estas considerações apontam que a sociedade capitalista não favorece o desenvolvimento do indivíduo na medida em que transformam em mercadorias as objetivações do gênero humano.

IV Considerações Finais

Ao analisar as contribuições da estética e da arte de seu tempo, Vigotski indicou o caminho metodológico para a psicologia da arte. Esta deveria ser orientada pelo materialismo histórico dialético, contemplando análise objetiva da obra artística, pois nesta está impressa uma determinada síntese psicológica.

Tal consideração é possível a partir da perspectiva de produção artística como trabalho, sendo a arte objetivação e mediação entre indivíduo e gênero humano. Esta mediação se efetiva com o processo de apropriação. Assim a arte é atividade tipicamente dos homens, contendo a potencialidade de reproduzir no indivíduo características humanas, transformando os sujeitos e a realidade que estão inseridos.

No entanto para promover desenvolvimento, em sua apropriação a arte deve ser mediada por relações sociais planejadas, cujo objetivo é promover aprendizagem a cerca da forma da obra de arte, na qual está encarnada a história da humanidade. Porém a sociedade capitalista transforma as obras artísticas em mercadorias, condicionando o desenvolvimento psicológico ao pertencimento de classe.

V Referencias

BARROCO, S.M.S. **Psicologia Educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

LEONTIEV, A.L. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.



NAMURA, R.M. **O sentido do sentido em Vygotsky**: aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

NEWTON, D. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. **Laimaginación y el arte en la infancia**. 4. ed. Madrid: Akal, 1998.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.



PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS FUTUROS PEDAGOGOS DA UEM

Claudia Cristiane Teixeira dos Santos Gusso – UEM –
nc.claudia@hotmail.com

Leonor Dias Paini – UEM – leonorpaini@terra.com.br

Sheila Maria Rosin – UEM – sheilarosin@onda.com.br

Resumo: A presente pesquisa tem a finalidade de compreender o papel da disciplina de Psicologia da Educação na formação do educador, que irá atuar no ensino básico, na perspectiva dos acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia da UEM, com a intenção de dar vez e voz ao aluno nesse processo. Isto se justifica porque, até o final do século XIX, o termo disciplina significava “vigilância dos alunos nos estabelecimentos escolares”; somente a partir das primeiras décadas do século XX passou a referir “conteúdo de ensino”. Neste sentido a Psicologia da Educação é definível como disciplina que tem a finalidade de utilizar e aplicar os conhecimentos, princípios e métodos da psicologia na análise e estudo dos fenômenos educativos, sendo, ela mesma, o resultado de seleção entre o conjunto de princípios e explicações que as diferentes áreas da psicologia (do desenvolvimento, da aprendizagem, social, da personalidade, das diferenças individuais, etc...) proporcionam à educação e ao ensino. Com vista ao nosso objetivo de estudo – o papel da disciplina de Psicologia da Educação – aplicamos, como procedimento metodológico, 120 questionários individuais, para obtenção dos dados junto a acadêmicos-formandos do curso de Pedagogia no ano de 2010. Na coleta e análise dos dados, priorizam-se manifestações relativas a algumas temáticas, tais como: a) O desenvolvimento da disciplina de Psicologia da Educação durante todo o período do curso; b) As abordagens teóricas estudadas e a formação profissional; c) A adequação da bibliografia aos conteúdos propostos; d) o relacionamento com o professor/aluno; e) a eficácia (ou não) da metodologia utilizada nas aulas; f) sugestões para enriquecimento da metodologia; g) dificuldades do ensino da Psicologia da Educação. Ao final da aplicação da pesquisa e

da tabulação dos dados, resultou - no universo de 120 acadêmicos entrevistados, - um perfil do futuro pedagogo: 96% do sexo feminino, na faixa etária entre 20 a 25 anos. Em relação às questões pedagógicas; 77% entenderam que a bibliografia indicada estava adequada aos conteúdos programáticos propostos; 32% apontaram problemas em relação à metodologia de trabalho; 37% solicitaram maior vivência (oficinas) da prática didático-pedagógica. Quanto às dificuldades encontradas: 47% indicaram a necessidade de aumento da carga horária em função da importância do conteúdo. Para os acadêmicos-formandos do curso de Pedagogia da UEM, o papel da disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia consiste em compreender o processo de aprendizagem no contexto escolar.

Introdução

A disciplina escolar advém das perspectivas sociológicas e filosóficas. Na perspectiva sociológica, segundo Musgrove (Goodson, 1990), os pesquisadores deveriam examinar as disciplinas escolares conforme a sua ressonância fora da escola, na sociedade; como sistemas sociais sustentados por ideologias, recursos materiais e redes de comunicação, com o intuito de lhes conferir identidade; e dentro da escola como resposta ao sistema educacional. Marx e Gramsci consideram que a educação, numa sociedade capitalista, é um instrumento de dominação; de modo parecido, Bernstein (Goodson, 1990) argumenta que “a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”.

Young, (Goodson, 1990) considera a necessidade de abordagens históricas para comprovar as teorias de conhecimento; segundo ele, precisamos ver como os limites do regime escolar são produzidos historicamente por meio de ações conflitantes e interesses dos homens; e ataca a perspectiva filosófica que segundo ele se baseia numa concepção absolutista de conhecimento, que corresponde estritamente às áreas tradicionais do currículo acadêmico, justificando, ao invés de possibilitar uma análise crítica dos constructos sócio-históricos de uma determinada época.

A perspectiva filosófica, que pode ser chamada de visão oficial, tem como principais defensores Hirst e Peters (Goodson, 1990) sob o argumento de que, “os objetivos centrais da educação estão relacionadas ao desenvolvimento da mente” . Desse modo, a disciplina intelectual é criada e definida, sistematicamente por pesquisadores sem contato imediato com a realidade escolar; e, posteriormente trazida para o uso da realidade da escola; e tal disposição acaba aceita e sustentada por determinações governamentais, agências educacionais, associações docentes e até divulgada pela mídia.

Analisando mais atentamente as matérias escolares, encontramos alguns paradoxos. Primeiro, o fato de o contexto escolar ser muito diferente do universitário; segundo, falta de consideração a problemas como a diversidade de motivação, de capacidade e de controle dos alunos; terceiro, a necessidade de contextualizar a disciplina para matéria escolar, o que exige adaptações: muitas matérias escolares não podem ser chamadas de disciplina e muito menos de formas de pensamento. Frequentemente as matérias escolares são separadas de sua disciplina-base, e por vezes nem possuem disciplina-base, representando comunidades autônomas. Analisando a autonomia das matérias escolares percebemos que muitas delas precedem cronológica e contextualmente, suas disciplinas-mãe; dessa forma, a matéria escolar em desenvolvimento presente provoca a criação de uma base universitárias na sequência.

Por isso cresce entre os docentes a necessidade da compreensão da história de sua própria disciplina, uma vez que a noção de disciplina não foi objeto anterior de reflexão das ciências da educação até aqui consideradas. É esta uma razão deste estudo: procurar compreender o papel da Psicologia da Educação na formação do educador: nesse momento, tem-se em mente o educador que atuará no ensino fundamental; por outro lado toma-se como base a perspectiva dos acadêmicos do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, na intenção de dar vez e voz ao aluno nesse processo.

Construção de um Campo Disciplinar

Segundo Goodson (1990), e Chervel (1990) a compreensão de campo disciplinar implica na exegese do termo “disciplina”. Até o final do século XIX, a palavra designava “vigilância dos alunos nos estabelecimentos escolares, e a repressão



de condutas prejudiciais à boa ordem”.Somente a partir das primeiras décadas do século XX surge o novo sentido para o termo disciplina, que passa a significar “conteúdo de ensino”.

Uma larga corrente do pensamento pedagógico se manifestou na segunda metade do século XIX, buscando a renovação das finalidades do ensino primário e secundário; a década de 1850 é marcada pelo início da crise dos estudos clássicos. Defensores do estudo das línguas clássicas sustentam a idéia de que, na falta do conhecimento da cultura, o estudo do latim traz, ao menos, uma ginástica intelectual indispensável ao homem culto. Paralelamente, uma confusão dos objetivos de ensino, na década de 1870 leva a repensar a natureza da formação do aluno; até então, inculcava-se e, de agora em diante deseja-se disciplinar, a inteligência das crianças, ou seja, desenvolver a razão, a faculdade de combinação e de invenção. Por outras palavras, disciplinar o espírito, passa a significar dar-lhe os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte, sendo a pedagogia o elemento responsável por transformar o ensino em aprendizagem.

As disciplinas, então, transmitem cultura aos alunos, sua existência é responsável por traçar limites entre o ensino e as diversas fases do ensino: fundamental, secundário e superior. Cada época atribui à instituição escolar um complexo de objetivos que se constroem numa delicada arquitetura. E aqui intervém a oposição entre educação e instrução, finalidades que deveriam complementar-se, na escola, na função educativa. Entretanto, constata-se freqüentemente que a escola obriga-se a fornecer apenas a instrução, supondo essa instrução como integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou à matéria estudada, estando as disciplinas no centro desse dispositivo.

A transformação dos conteúdos de ensino a partir das necessidades do público escolar é assunto de grande importância na história da educação, encontra-se na origem da constituição das disciplinas, visto que a criação e a transformação das disciplinas têm, unicamente, a finalidade de tornar o ensino cabível. No processo de elaboração das disciplinas cabe à escola construir o ensinável, desempenhando um papel ativo e criativo, que somente a história das disciplinas escolares poderá contar. Entretanto, o campo disciplinar é determinado, entre todos os povos, pelas mesmas



injunções: compreenderá os conhecimentos que possam ser repassados, com mais eficácia, pelas lições dos mestres, do que pela vida. Por isso as disciplinas escolares intervêm na história cultural da sociedade, sendo função sua preparar a aculturação dos alunos em conformidade com finalidades contextuais do tempo e do espaço. É isso enfim que explica sua gênese e constitui a razão social da disciplina.

Contextualização da Psicologia da Educação

Para Salvador (1999) a psicologia da educação tem como finalidade utilizar e aplicar os conhecimentos, princípios e métodos da psicologia na análise e estudo dos fenômenos educativos. Por essa razão, sua origem e evolução são inseparáveis, tanto da origem e da evolução da psicologia científica, como da evolução das práticas educativas. Assim situa-se num espaço intermediário entre as exigências epistemológicas da psicologia científica, com suas coordenadas teóricas, conceituais e metodológicas, e às exigências da ação prática, inserida em algumas coordenadas culturais (sociais, políticas, econômicas) que lhe dão sentido. O processo tem base na convicção de que a educação e o ensino podem melhorar como consequência da utilização correta dos conhecimentos psicológicos.

A psicologia da educação é o resultado da seleção entre o conjunto de princípios e explicações que as diferentes áreas da psicologia (do desenvolvimento, da aprendizagem, social, da personalidade, das diferenças individuais, etc...) proporcionam e os aspectos especialmente relevantes e pertinentes à formação do indivíduo e para o ensino, entendido como transmissão de conhecimentos. Por isso mesmo, a psicologia da educação tem relação básica com a aplicação da psicologia geral aos processos educativos, tendo como principal finalidade criar conhecimento específico em relação a tais processos, utilizando princípios e explicações da psicologia geral como instrumentos de indagação, de análise e de aperfeiçoamento.

A história da psicologia da educação confunde-se, em sua origem, com a história da psicologia científica e com a evolução do pensamento educativo. Até o final do século XIX as relações entre a psicologia e a educação eram mediadas pela filosofia. Explica-se isto porque, por um lado, a psicologia é componente essencial das visões mais ou menos globais de mundo proporcionados pela filosofia; e por outro lado, as



propostas educativas embasam seu fundamento nos princípios básicos dos grandes sistemas filosóficos.

John Locke, em 1690, (Salvador, 1990) expõe e amplia a idéia de Aristóteles de que as sensações são a fonte de todo conhecimento. Segundo Locke “a mente é um mapa plano que recebe as impressões que chegam dos sentidos e geram, com ajuda de uma atividade interna de reflexão, todo o conhecimento” . Dessa teoria desenvolvem-se novas formulações e controvérsias durante o século XVIII; e somente no final desse século chega-se a um certo consenso sobre o tipo de faculdades que dão forma ao psiquismo humano: a inteligência, as emoções e a vontade. Apenas no século XIX, com o pensamento filosófico de Herbart (1776 – 1841)– apontado pela crítica como o autor mais influente da teoria educativa define-se a educação como uma aplicação prática da filosofia, atribuindo-se à filosofia moral a responsabilidade de estabelecer os objetivos da educação e do ensino; e à psicologia, proporcionar os meios necessários para chegar a esses objetivos.

Nos últimos quarenta anos do século XIX, a psicologia começa a distanciar-se da filosofia, o que culminará com o surgimento da psicologia científica nos primeiros anos do século XX, desligada da filosofia, a psicologia transforma-se em uma disciplina autônoma, que se utiliza de métodos experimentais, das ciências físicas e naturais. Essa nova concepção de psicologia resultará, então, em diferentes procedimentos educativos.

Entre os precursores da nova psicologia da educação segundo Salvador (1990), podemos citar: **J.M. Cattell (1860 – 1944)**, que dedicou parte de seus esforços a explorar as possíveis aplicações da psicologia às mais diversas áreas da atividade humana, entre elas a educação; **William James (1842 – 1910)** médico, com grandes contribuições no campo filosófico e psicológico, cujas idéias influenciaram decisivamente na psicologia e na teoria da educação, conseguindo importante difusão entre os professores; **G. Stanley Hall (1844 – 1924)**, que se destacou por suas pesquisas sobre a psicologia da criança, mostrando-se como defensor da idéia de que o desenvolvimento pessoal constitui uma recapitulação da evolução biológica, insistindo no fato de que é conveniente considerar o nível de desenvolvimento infantil e as características e necessidades das crianças como ponto de partida.



A psicologia da educação, portanto, nasce nas primeiras décadas do século XX, separando-se da filosofia, tendo sobre si todos os olhares; nela são depositadas expectativas como fonte de informação e de idéias para elaboração de uma teoria educativa de fundamentos científicos que permitam melhorar o ensino e intervir sobre os problemas de escolarização da criança. A disciplina de psicologia da educação nasce com ênfase em estudos de pesquisa sobre aprendizagem, testes mentais, medida do comportamento, psicologia da criança e clínica infantil, tudo direta ou indiretamente referido à problemática educativa e escolar.

Segundo publicação da primeira revista especializada em psicologia da educação – *Journal of Educational Psychology* – 1910, a psicologia educacional, em sentido amplo, cobre todas as fases de estudos da vida mental relacionados à educação. Inclui, pois, o estudo das sensações, do instinto, da atenção, dos hábitos, da memória, das técnicas, da economia de aprendizagem, dos processos conceituais; e supõe, também, os seguintes aspectos: problemas de desenvolvimento mental (a herança, a adolescência e o inesgotável campo do estudo da criança); o estudo das diferenças individuais, do “retardo e da precocidade” no desenvolvimento; a psicologia da “classe especial”; a natureza dos dotes mentais; a medida da capacidade mental; a criação e aplicação dos testes mentais; a correlação dos hábitos mentais; o emprego dos métodos especiais nas diversas etapas escolares e os importantes problemas da higiene mental. Todos esses elementos, seja do ponto de vista experimental, estatístico ou literário – são temas e problemas a serem tratados pela psicologia educacional.

Porém, existem três campos de pesquisas ou áreas que se sobressaem por seu interesse na educação escolar: a psicologia da criança; a análise dos processos de aprendizagem; e o estudo e a medida das diferenças individuais e a elaboração de testes. Num outro núcleo constitutivo da psicologia da educação, relacionado à análise dos processos de aprendizagem, devemos destacar autores que são considerados os primeiros psicólogos da educação, em sentido restrito: Edward L. Thorndike e Charles H. Judd. A Thorndike devemos a primeira sistematização consistente do estudo da aprendizagem, em 1903, ele publica *Educational psychology*, sendo uma das primeiras tentativas de definição e aproximação do campo do trabalho e da psicologia da educação; e em 1905, com a publicação de *Elements of Psychology*, formula uma

seqüência de leis da aprendizagem, resultado de investigações realizadas em laboratório, com animais e com seres humanos.

De maior repercussão no desenvolvimento posterior da psicologia da aprendizagem foi a lei do efeito, também formulada por Thorndike; segundo essa lei, as condutas posteriores são responsáveis pela satisfação de determinados impulsos, positivo ou negativo (ou seja, satisfazendo uma necessidade ou evitando um perigo). A obra de Charles H. Judd tem um enfoque muito diferente de Thorndike. Judd tem toda sua obra voltada à preocupação em conseguir que o conhecimento psicológico seja útil na educação escolar. Para ele a experimentação com animais e a elaboração de uma teoria geral de aprendizagem não são relevantes à psicologia da educação; ensina que a prioridade dessa disciplina deve estar focada na melhoria das condições humanas, direcionando assim seus trabalhos e pesquisas a dois grandes temas: o currículo e a organização escolar. Segundo Judd, os conteúdos escolares são elaborados por conhecimentos acumulados pela sociedade no curso da história, devendo o currículo conter tudo o que a sociedade exija que uma criança conheça.

Estabelecendo que a verdadeira finalidade da psicologia da educação é analisar os processos mentais por meio dos quais a criança assimila o sistema de experiência social acumulada, processos que não podem ser entendidos sob forma de uma seqüência de associações de estímulos e de respostas, mas, sim, que intervêm na capacidade de organizar, sintetizar e transformar a experiência.

Nesse período (início do séc. XX), educadores e teóricos da educação consideraram indispensável conhecer melhor o aluno para melhor educá-lo, o que torna a psicologia da criança núcleo constituinte da psicologia da educação.

Um dos defensores mais obstinados e entusiastas da renovação pedagógica, na Europa, segundo Salvador (1990), foi o suíço Edouard Claparède (1873 – 1940). Seus trabalhos e pesquisas, desenvolvidos em laboratório experimental de Genebra, conduziram-no à concepção de uma psicologia funcional, que tenta entender os fenômenos psíquicos a partir de sua função para a vida.

Em 1906, Claparède organizou um seminário de Psicologia Pedagógica, com a finalidade de iniciar futuros docentes nos métodos da psicologia experimental e da psicologia da criança. Em 1912, Claparède iniciou, com um grupo de amigos, um

instituto de psicologia aplicada à educação, que recebeu o nome de Jean-Jaques Rousseau, considerado por Claparède como precursor da psicologia funcional. O instituto se tornou um marco; nele trabalharam, anos depois, psicólogos como André Rey, Jean Piaget e Barbel Inhelder. Suas obras fundamentam e justificam o movimento renovador da educação das primeiras décadas do séculos XX, na Europa. Denominado Escola Nova, o movimento se expandiu para os Estados Unidos, trazendo mudanças importantes na maneira de entender a educação escolar.

A concepção funcional inrrompe na psicologia e na teoria educativa sob o impulso de William James e de G. Stanley Hall, chegando à sua expressão máxima com a obra de Jhon Dewey (1859 – 1952). Estabelecida entre a filosofia, a educação e a psicologia, a filosofia de Dewey é uma variante do pragmatismo; segundo ele, o valor de uma teoria psicológica só pode ser julgado mediante suas aplicações práticas. Claparède qualificou o pensamento educativo de Dewey de genético, funcional e social. Genético, pois segundo Dewey a finalidade da educação é assegurar o desenvolvimento humano favorecendo sua realização plena com auxílio de sua reserva inesgotável de atividade; funcional, porque as suas propostas pedagógicas tomam como ponto de partida o interesse e a necessidade dos alunos; e social, porque concebe a escola como um meio social, com a missão de preparar os alunos para que possam cumprir uma função útil na sociedade.

As colocações de Dewey e Claparède, com a Escola Nova, resultam na origem do movimento renovador da educação progressiva nos Estados Unidos, exercendo grande influência nas escolas públicas norte-americanas, nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Salvador (1990), a psicologia da educação mostrou-se como a “rainha das ciências da educação”, conforme o pensamento de Wall (1979), principalmente em três âmbitos de estudo e de pesquisa; a medida das diferenças individuais e do rendimento escolar, a psicologia da aprendizagem e a psicologia do desenvolvimento infantil. Desse modo a formação de professores da época teve sua base na história da educação e da psicologia (Húsen, 1979). E as pesquisas educativas adotaram, de maneira generalizada, a metodologia própria da psicologia experimental. Um fato significativo sobre esse tema, foi a polêmica que surgiu entre os psicólogos da

educação, os que estudavam os processos de aprendizagem em laboratório, e os que por outro lado, estudavam os processos de aprendizagem em sala de aula. Os primeiros propunham uma transposição à prática escolar dos resultados obtidos em laboratório; já os segundos defendiam a idéia de que somente os resultados obtidos diretamente do estudo dos processos de aprendizagem em situações reais da sala de aula poderiam ser generalizados na prática educativa.

Na metade do séc. XX, mais ou menos 30 anos após seu nascimento, o panorama apresentado pela psicologia da educação é complexo e um pouco contraditório. De um lado encontra-se preparada para tarefa de abordar todos os aspectos, todas as dimensões e todos os fatores presentes no processo educativo, vendo-se obrigada a ampliar seus conteúdos e seu foco de atenção para além das três áreas de trabalho e pesquisa (as diferenças individuais, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil), que inicialmente formaram seu núcleo de atuação; de outro lado, como consequência da ampliação dos conteúdos e das temáticas que estudam seus limites, perfilam-se, progressivamente, outras áreas da psicologia e outras ciências da educação, tornando-se cada vez mais difícil precisar a especificidade de umas em relação às outras. Com a finalidade de contribuir para criação de uma teoria educativa de base científica e para qualificação da educação e do ensino, a psicologia da educação alimentou-se de colocações vindas, praticamente, de todas as áreas da psicologia. O problema evidenciado neste período, mas que condicionou o futuro da psicologia da educação nas décadas posteriores, foi a debilidade epistemológica - encontrada na base da vontade de aplicação e de utilização do conhecimento psicológico - para uma melhor compreensão, explicação, planejamento e desenvolvimento dos processos educativos. A discussão não era a respeito do valor do caráter aplicativo da psicologia da educação; mas sobre ou em que consistia essa aplicação, e quais eram as condições necessárias para se alcançar o objetivo.

Nos anos que se seguiram, na década de 50 ocorreram uma série de fatos que modificaram substancialmente o panorama descrito anteriormente, fatos determinantes no futuro das relações entre o conhecimento psicológico e a teoria prática educativa, e logicamente no futuro da psicologia da educação.



Em primeiro lugar, estabeleceu-se uma conscientização cada vez mais crítica das dificuldades implicadas na integração dos resultados das pesquisas que nutrem a psicologia da educação. Tais dificuldades têm raiz tanto na diversidade de temas e de aspectos investigados, como nas teorias diferenciadas das escolas de pensamento em psicologia, que apresentam explicações alternativas, freqüentemente afrontadas por resultados empíricos.

Em segundo lugar, nos anos de 50 e 60 (do séc. XX), começaram a nascer uma série de disciplinas que também têm como finalidade estudar os fenômenos educativos, por exemplo: a educação comparada, a economia da educação, a sociologia da educação, a tecnologia educativa, e o planejamento educativo. O desenvolvimento e a aparição dessas disciplinas questionam definitivamente o protagonismo exercido pela psicologia da educação até esse momento, evidenciando as limitações da análise psicológica na compreensão global dos fenômenos educativos. A par destes fatos, uma série de acontecimentos políticos, econômicos e culturais ocorridos no final da década de 50(do séc. XX), alteram radicalmente as coordenadas da educação escolar nas sociedades desenvolvidas da Europa, com repercussões claras no desenvolvimento da psicologia da educação. Entre esses acontecimentos, podemos citar: o início de uma prosperidade econômica sem precedentes; o principio de um período de distensão na guerra fria, que mantinha de um lado os Estados Unidos e os países capitalistas e de outro a URSS e os países comunistas; o desenvolvimento científico e tecnológico; o impacto da doutrina igualitária em educação; a convicção, cada vez mais generalizada, de que a educação é um instrumento eficaz de mudança e progresso social; a ativação de políticas voltadas para escolarização de toda população infantil; a extensão da escolaridade obrigatória até aos 14, 15 e inclusive 16 anos; e o funcionamento de reformas educativas profundas, praticamente em todos os países avançados.

O contexto de bem-estar econômico e o otimismo com relação à função social da educação, nos países ocidentais, provocam um incremento nos investimentos destinados à promoção e ao suporte da pesquisa educativa e dos processos de reforma e inovação nesse campo da psicologia da educação. Por certo, a posição privilegiada que a psicologia da educação ocupa, nesse momento da história, na ordem das disciplinas dedicadas ao estudo dos fenômenos educativos, beneficiou-se da contribuição dos



recursos econômicos e humanos; houve aumento considerável da participação dos psicólogos educacionais em projetos de pesquisa educativa, em processos de formação de futuros professores, em seus serviços de psicologia e de orientação escolar; e, ainda, criaram-se novas associações profissionais e centros de pesquisa em departamentos de psicologia da educação em muitas universidades.

Concepções Contemporâneas da Psicologia da Educação

Ainda segundo Salvador (1999), as diferentes concepções da psicologia da educação que coexistem, atualmente, expressam a importância relativa atribuída por cada uma aos componentes psicológicos no esforço de explicar e compreender os fenômenos educativos. Essas concepções oscilam de proposições claramente reducionistas, que consideram o estudo das variáveis e dos processos psicológicos como a única via capaz de proporcionar uma base científica à teoria e à prática educativa, propondo o questionamento da função e da importância dos componentes psicológicos, a uma série de proposições intermediárias: primeiro, o posicionamento de que o conhecimento psicológico é o único que permite abordar as questões educativas de uma maneira científica e racional; segundo, o postulado de que o comportamento humano responde a uma série de leis gerais, estabelecidas por pesquisa psicológica, que podem ser utilizadas para compreensão e interpretação de qualquer âmbito da atividade das pessoas; terceiro, a consequência do ponto de vista anterior, a assertiva de que a caracterização da psicologia da educação advém não do tipo ou natureza do conhecimento que manipula, mas do campo de aplicação desse conhecimento, nesse caso a educação; e, finalmente, uma quarta afirmação, o entendimento de que a missão da psicologia da educação é selecionar, entre os conhecimentos oferecidos pela psicologia científica, num determinado momento da história, os que podem ser úteis para entender e explicar o comportamento das pessoas em situações educativas.

Precisamos ressaltar que, mesmo compartilhando os mesmos princípios e propósitos, essas concepções, estão longe de constituírem uma orientação homogênea e compacta no panorama da psicologia da educação. Existem diferenças significativas em relação às dimensões ou aos aspectos do comportamento humano valorizados como úteis e relevantes à educação. Assim, de acordo com a dimensão escolhida, nos

deparamos com: uma psicologia do desenvolvimento aplicada à educação; uma psicologia de aprendizagem aplicada à educação; uma psicologia social aplicada à educação; uma psicologia das diferenças individuais aplicadas à educação; ou, mesmo, uma psicologia geral aplicada à educação. O que reflete a persistência das escolas de psicologia em proporcionar explicações globais diferentes e até contrapostas ao comportamento humano.

Nos últimos trinta anos, por vezes, a psicologia da educação é, erroneamente, assimilada ao mero reducionismo psicológico; e, então, surgem duras críticas, colocando em dúvida o sentido da psicologia da educação. Argumenta-se que não há sentido em se estudar os componentes psicológicos sem estudar, ao mesmo tempo, os componentes sociológicos, institucionais, políticos, econômicos, e didáticos. Entretanto, a feição moderna da psicologia da educação tem renunciado a uma boa parte dos postulados e princípios que definiam as proposições de psicologia aplicada à educação, apresentando uma série de proposições alternativas que se transcrevem como uma concepção diferente do psicologismo reducionista. Hoje, a tendência é considerar a psicologia da educação como uma disciplina-ponte entre a psicologia e a educação, com um objeto de estudo próprio, e com fins próprios, a saber, gerar um novo conhecimento sobre o seu objeto de estudo.

Trabalhos dirigidos por Hunt e Sullivan, em 1974, lançaram as primeiras formulações originais da psicologia da educação como disciplina-ponte. Tomando como ponto de partida a crítica ao reducionismo psicológico, Hunt e Sullivan opinam que a psicologia somente formula prescrições de como se deve atuar na educação, sem considerar as variáveis e características específicas do ato de educar; como consequência desse modo de orientar o trabalho educativo, freqüentemente essas prescrições não atendem à prática docente, e, por isso, são ignoradas pelos profissionais da educação, que as consideram pouco realistas, ou irrelevantes.

David P. Ausubel, psicólogo americano da segunda metade do século XX, influente em psicologia da educação, argumenta, de forma contundente, contra a aplicação de princípios genéricos da psicologia à educação e a favor da psicologia da educação como uma disciplina-ponte, sustentando que a psicologia da educação é uma disciplina aplicada autônoma. Ausubel é um dos psicólogos que mais contribuiu para se

estabelecer uma distinção clara do que significa definir a psicologia da educação como uma disciplina aplicada, e o que representa caracterizá-la como uma simples aplicação da psicologia aos problemas educativos:

Concluiremos, então, que a psicologia educacional é, sem a menor dúvida, uma disciplina aplicada, porém não é psicologia geral aplicada aos problemas educativos, da mesma maneira que a engenharia mecânica não é física geral aplicada aos problemas de projetar máquinas, ou a medicina não é a biologia geral aplicada aos problemas da diagnose, da cura e da prevenção das doenças humanas. Nessas últimas disciplinas, as leis gerais que se originaram a partir das disciplinas-mãe não se aplicam no terreno dos problemas práticos; de fato existem alguns fundamentos separados da teoria aplicada que são tão básicos como a teoria que sustenta as disciplinas-mãe, porém, são formuladas em nível mais baixo de generalização e têm pertinência mais direta quanto à aplicabilidade a problemas em seus respectivos campos. (Salvador, 1999, p. 42).

Outros autores se posicionaram favoravelmente à psicologia da educação como uma disciplina-ponte, como os franceses Mialaret, Leon e Gilly, que manifestaram propostas que coincidem com as já comentadas, de Hunt e de Ausubel. Para Mialaret, a psicologia da educação é uma disciplina diferente tanto da psicologia quanto da educação, tendo como finalidade estudar o comportamento e os processos psicológicos gerados nos alunos como resultado de sua participação em atividades educativas, podendo contribuir quer para o desenvolvimento do conhecimento psicológico, quer para a melhoria da educação.

Considerações Metodológicas sobre a pesquisa empírica.

O objetivo geral deste estudo consiste em buscar compreender o papel da Psicologia da Educação na formação do educador que irá atuar no ensino básico, na perspectiva dos acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia da UEM, na intenção de dar vez e voz ao aluno nesse processo. Mais especificamente, nesta pesquisa empírica, pretendemos tratar da formação do futuro educador, que atuará no ensino básico, com o objetivo de conhecer suas concepções acerca da Psicologia da Educação, refletindo sobre os conhecimentos que essa disciplina oferece aos cursos que cuidam da formação do professor.

Para realizar esta etapa da pesquisa, nos valem do procedimento metodológico de pesquisa quali-quantitativa de caráter teórico-prática, com a aplicação de um questionário (semi-estruturado) com questões abertas e fechadas. Onde analisamos o perfil do aluno, quanto a idade e gênero, e temáticas pertinentes a disciplina de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia. As temáticas analisadas foram: a)- o desenvolvimento da disciplina de Psicologia da Educação durante o período do curso; b)- as abordagens teóricas estudadas e a formação profissional; c)- a adequação da bibliografia aos conteúdos propostos; d)- o relacionamento professor/aluno; e)- a eficácia (ou não) da metodologia utilizada nas aulas; f)- sugestões para enriquecimento da metodologia; g)- dificuldades do ensino da Psicologia da Educação.

Síntese dos dados pesquisados

No universo de 120 entrevistados, 96% eram do sexo feminino, 57% de solteiros, 60% na faixa etária de 21 a 25 anos. Em relação às questões pedagógicas 77% dos entrevistados entenderam que a bibliografia indicada estava adequada aos conteúdos programáticos propostos; 32% apontaram problemas em relação à metodologia de trabalho; 37% dos entrevistados solicitaram maior vivência (oficinas) da prática didático-pedagógica; em relação às dificuldades encontradas: 47% indicaram a necessidade de aumento da carga horária em função da importância do conteúdo. Na perspectiva dos acadêmicos-formandos do curso de Pedagogia da UEM, a disciplina de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UEM, tem a finalidade de levar esse novo educador a compreender o processo de aprendizagem no contexto escolar.

CONCLUSÃO

A mudança da concepção de psicologia aplicada à educação, para a concepção de psicologia da educação como disciplina-ponte, leva-nos a reorganizar o próprio conceito de aplicação do conhecimento psicológico. Não se trata somente da aplicação e da utilização dos conhecimentos que uma disciplina básica proporciona para a solução dos problemas genéricos que se apresentam em toda atividade humana. Trata-se, segundo, Mialaret do estudo e da análise - com a utilização dos instrumentos conceituais e metodológicos próprios da psicologia - no contexto específico da atividade humana que é a educação. Desse modo, estrutura-se uma disciplina aplicada

diferenciada, que tem como fim gerar conhecimento novo, direcionado para aplicação. Atente-se, portanto, que o conceito de aplicação, nesse caso, não é mais o mesmo da concepção tradicional de psicologia aplicada à educação.

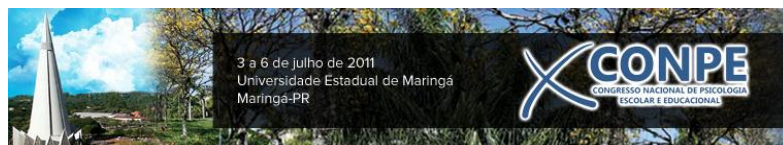
Nessa perspectiva a psicologia da educação passa a ser uma disciplina plena, constituindo-se das mesmas preocupações e explicações que servem à pesquisa psicológica, em geral existirá sempre uma inter-relação da psicologia da educação com as leis, princípios, conceitos, explicações, métodos, e resultados originados da pesquisa psicológica básica. Entretanto, por sua vez, a psicologia da educação, considerada em sentido específico e restrito, contribuirá no enriquecimento da pesquisa com informações e dados próprios dos fenômenos educativos, mais precisamente com suas interpretações sobre o comportamento humano nas situações educativas específicas. De acordo com Salvador (1990), para Pérez Gómez, (1978), é necessário separar as disciplinas que têm a finalidade específica de estudar os processos educativos, das que, de forma genérica, contribuem para uma melhor compreensão e explicação dos fenômenos educativos. Interagindo, todas concorrem para um triplice objetivo: primeiro, contribuir na elaboração de teoria(s) que permita(m) uma melhor compreensão e explicação dos processos educacionais; segundo, ajudar na elaboração de procedimentos, estratégias e modelos de planejamento e intervenção educativos; e finalmente, facilitar a instituição de práticas educativas eficazes á formação dos educandos e à melhor capacitação dos educadores.

Bibliografia:

GOODSON, Ivor – Teoria e Educação, 2, 1990 – Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução, p.231-252.

CHERVEL, André – Teoria e Educação, 2, 1990 – História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, p.177-229.

SALVADOR, César Coll, - Psicologia da Educação / César Coll Salvador, Mariana Miras Mestres, Javier Onrubia Goñi, Isabel Solé Gallart; trad. Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 17-48.



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES QUE FAZEM USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Alexandre Israel-Pinto (UEM/PCA-PPI), israel@uem.br

Helena Maria Ramos dos Santos (UEM/PROVENT-PPP),
hmr.santos@hotmail.com

A universidade, nos últimos anos, tem sido vista como local de fácil contato com substâncias psicoativas, e esta questão vem assumindo grande importância na dinâmica educacional. Este trabalho traz um relato reflexivo da experiência de uma participação, na área de Psicologia, no projeto de extensão universitária PROVENT - *Programa de Prevenção e Tratamento do Dependente Químico*, da UEM (Universidade Estadual de Maringá/PR). O objetivo era atender acadêmicos de graduação que procuravam apoio, junto ao Ambulatório Médico e de Enfermagem da UEM, ao longo do ano de 2009. Os relatos dos acadêmicos atendidos indicaram que os trabalhos foram produtivos para esclarecimentos e quebra de alguns preconceitos, com relação às queixas trazidas. Partimos da crítica a abordagem da Psicologia clínica tradicional, que exclui o ensino/aprendizagem da produção de tais queixas. Para que se atingisse o objetivo deste trabalho, foram utilizados os métodos de observação e análise de prontuários, bem como anamnese e registro cursivo (contínuo). Foi preciso obter informações claras e adquirir percepção da realidade do PROVENT, bem como estar livre de preconceitos. A intenção é de refletir sobre a efetividade do o funcionamento do Programa PROVENT, suas dificuldades e também possibilidades enquanto proposta educativa.

Palavras-chave: relato, experiência, universitários, substâncias psicoativas.

Introdução

O profissional intelectual, não pode ignorar que a modernidade modificou o pensar e o agir da humanidade, no sentido da ambigüidade dos valores e dos referenciais que possam contribuir para a formação do ser humano como cidadão. O ambiente universitário vem ampliando seu papel enquanto mecanismo de inclusão social, já que tem promovido desde o ingresso a convivência dos acadêmicos (calouros) em grupos. No entanto, uma questão que vem assumindo grande importância na dinâmica educacional é o fato de a Universidade ser implicada como local de fácil contato com substâncias psicoativas. Atualmente se constata que um número cada vez maior de estudantes universitários está recorrendo ao uso de substâncias psicoativas, e que isso ocorre, cada vez mais, desde as séries iniciais.

A Universidade, que tem um papel de formação do cidadão intelectual, acaba se omitindo ou agravando a situação, pois segundo Tavares *et al.* (2008), ao constatar alunos fazendo uso de substâncias psicoativas, simplesmente comunica aos familiares e os incumbe do cuidado com esse membro, o que significa muitas vezes o afastamento desses estudantes das salas de aula e, em algumas situações, o fim da vida acadêmica. Segundo Laranjo & Soares (2006), o ambiente universitário instiga o consumo abusivo de álcool, que é visto como moda e sinal de maturidade, causando isolamento dos que têm comportamentos contrários. De acordo com Análise do Comportamento, o uso de substâncias psicoativas é entendido como um comportamento aprendido por dois processos básicos: o reforço positivo e negativo (Gonçalves, 1990). Por isso, partimos da crítica à abordagem da Psicologia clínica tradicional, que exclui o ensino/aprendizagem da produção de tais comportamentos. Considerar em que

condições, ambientais, estão inseridos os estudantes e analisar quais são as reais necessidades e dificuldades acadêmicas que tem causado os possíveis desvios que atualmente estão ocorrendo, torna-se um fator imprescindível.

Nosso objetivo é fazer um relato reflexivo sobre uma experiência vivida durante o atendimento no PROVENT - *Programa de Prevenção e Tratamento do Dependente Químico*, da UEM (Universidade Estadual de Maringá/PR), e seu caráter multidisciplinar, envolvendo as áreas de Psicologia, Serviço Social, Ciências Sociais, Direito, Biologia e Medicina. Para que o objetivo deste trabalho fosse alcançado, utilizamos os métodos de observação e análise de prontuários, bem como anamnese e registro cursivo (contínuo). Foi preciso obter informações claras e adquirir percepção da realidade do PROVENT, bem como estar livre de preconceitos e perseguir o objetivo de refletir o funcionamento do Programa PROVENT, suas dificuldades e também possibilidades quanto a sua proposta educativa.

Cabe salientar, que entendemos que qualquer profissional que lide com acadêmicos, dentro do campus universitário, está admitindo o papel de educador (no sentido de que pode servir como modelo para o acadêmico). Esta não é uma prerrogativa apenas dos mestres e doutores, habilitados a trabalhar com essa faixa etária. Portanto, não só os profissionais do PROVENT, mas como quase todos os professores e servidores da UEM têm contato com os acadêmicos, e, portanto, deveriam ter o mínimo de preparo para não cometer falhas graves. Nesta época da comunicação, em que existem tantas informações disponíveis, não podemos admitir o “crime por omissão” nesse âmbito.

Método

A experiência da qual trata esse trabalho refere-se a uma participação no projeto de extensão universitária PROVENT - *Programa de Prevenção e Tratamento do Dependente Químico*, da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2009. A participação teve como principal objetivo acadêmicos de graduação. A proposta para tal participação surgiu a partir do pedido da coordenadora do programa, na expectativa de, a princípio, auxiliar na demanda. Essa demanda surgiu pela grande procura dos

estudantes universitários por atendimento psicológico. A procura se deu, pelos próprios acadêmicos, junto ao Ambulatório Médico e de Enfermagem da Universidade, que direcionou o pedido de apoio ao PROVENT. Os acadêmicos encontravam-se na faixa-etária de 18 a 25 anos, a maioria, solteiros e sem filhos. Foram atendidos 22 estudantes universitários, de ambos os sexos. A participação era livre (no sentido de não ser obrigado vir ao atendimento) e os encontros ocorriam no período noturno, com duração de quarenta minutos aproximadamente. No final de cada encontro eram partilhadas as observações pessoais quanto a queixa e dado um *feedback* ao acadêmico.

Apoiados na afirmação de Danna & Matos (1999), que “ao longo do desenvolvimento da Psicologia como ciência, a observação tem se mostrado o instrumento mais satisfatório na coleta dos dados” (p. 22), e que observar “não é simplesmente olhar” (Triviños, 1987, p. 153). E ainda, concordando com Lodi (1970), que a observação é coexistente com a entrevista e a documentação, optou-se pelos métodos de observação, análise de prontuário e anamnese para a realização do trabalho. A observação é um processo e possui partes para seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação (Barton & Ascione, 1984). Durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro cursivo, uso de palavras-chaves, *check list* e códigos, que são transcritos posteriormente (Danna & Matos, 2006).

Resultados e Análise

Nos primeiros encontros os acadêmicos não tinham conhecimento sobre o que poderia ser tratado através da Psicologia. Inicialmente os encontros significavam uma oportunidade de estabelecer interação entre os membros do grupo. Alguns eram desconfiados e resistentes a fala. Depois começaram a perceber que aquele espaço educativo, podia ser um local onde teriam um momento importante para apresentar reivindicações, como injustiças praticadas por seus professores, a falta de companheirismo de alguns colegas de sala, e outras.

Após o estabelecimento de um clima de confiança, foi possível ter uma abordagem educativa, que levasse a informação para a conscientização do uso de substâncias psicoativas. Neste sentido, inicialmente, procuramos deixar claro, para os acadêmicos, que o consumo de substâncias psicoativas é uma questão de conduta individual e social, e faz parte de um determinado momento e contexto histórico cultural. As condutas individuais não se sucedem isoladamente, portanto, tem uma série de elementos interconectados que fazem delas uma questão multidimensional. E se existe mais ênfase num ou noutro tipo de consumo em determinada época, isso se deve a fatores específicos e característicos do momento histórico em que se vive. Nesse sentido, o consumo abusivo de substâncias psicoativas passa a ser mais um sintoma do que a causa de problemas em nossa sociedade e deve ser encarado, tendo em vista a complexidade e magnitude do assunto. Esses esclarecimentos são importantes para o conhecimento dos usuários de substâncias psicoativas. Muitas vezes, o acadêmico usa sem nem saber o porquê de estar usando. Não há um significado concreto. E dar significado fortaleceu a confiança do acadêmico em relação à proposta do atendimento oferecido pelo PROVENT.

A busca de encontros possíveis entre a Psicologia e a Educação, numa perspectiva de instrumentação para ensinar a prevenção do abuso de substâncias psicoativas, é algo bem complicado. Os atendimentos psicológicos tradicionais, além de demorados, ainda focam mais o modelo de clínica enquanto domínio da experiência médica, denominada “prática de consultório”. No entanto, pôde-se observar nos atendimentos do PROVENT, que, a equipe (com seu caráter multidisciplinar) procurava articular às competências, de maneira que fosse contemplado, prioritariamente, o aspecto educativo.

Dessa forma, foi possível à Psicologia levar em conta a natureza educacional das queixas e, assim, foi priorizado o acadêmico e a relação com o ambiente universitário, no qual estava inserido. Identificamos que o estresse gerado pela pressão das provas e trabalhos universitários, juntamente com a influência dos colegas podem ser um dos fatores ligados ao abuso de substâncias psicoativas pelos acadêmicos. O PROVENT, através de seu enfoque educacional, permitiu ações de prevenção voltadas para aos acadêmicos abusadores de substâncias psicoativas. Foi possível, durante o ano



de 2009, fazer alguns apontamentos como, por exemplo, a definição de substâncias psicoativas. Pudemos esclarecer que as substâncias psicoativas são aquelas que alteram comportamento, humor e cognição. Isto significa, portanto, que essas substâncias agem preferencialmente nos neurônios, afetando o Sistema Nervoso Central (SNC) – “mente”, causando transtornos mentais (OMS, 1993). Nos atendimentos explicamos que o consumo de substâncias psicoativas, em alguns casos, pode evoluir para a condição de dependência química, e aí sim se torna uma enfermidade mental progressiva. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR, a dependência de substâncias psicoativas consiste:

Na presença de um agrupamento de fenômenos comportamentais, cognitivos e fisiológicos que se desenvolvem depois de repetido consumo de uma substância psicoativa, tipicamente associado ao desejo poderoso de tomar a droga, à dificuldade de controlar o consumo, à utilização persistente apesar das suas conseqüências nefastas, a uma maior prioridade dada ao uso da droga em detrimento de outras atividades e obrigações, a um aumento da tolerância pela droga e por vezes, a um estado de abstinência física (American Psychiatric Association, 2002, p. 208).

Foi explicado também, ao acadêmico, que nem todo o sujeito que faz uso de substâncias psicoativas é um dependente químico. Segundo as considerações de saúde pública, sociais e educacionais da ONU (Organização das Nações Unidas), constantes do *site* do IMESC/SP - *Instituto de Medicina Social e Criminologia de São Paulo* (www.imesc.sp.gov.br) podemos distinguir quatro tipos de usuários de substâncias psicoativas:

Usuário experimental ou experimentador: limita-se a experimentar uma ou várias drogas, por diversos motivos, como curiosidade, desejo de novas experiências, pressão de grupo etc. Na grande maioria dos casos, o contato com drogas não passa das primeiras experiências.

Usuário ocasional: utiliza um ou vários produtos, de vez em quando, se o ambiente for favorável e a droga disponível. Não há dependência, nem ruptura das relações afetivas, profissionais e sociais.

Usuário habitual ou **“funcional”**: faz uso freqüente de drogas. Em suas relações já se observam sinais de ruptura. Mesmo assim, ainda “funciona” socialmente, embora de forma precária e correndo riscos de dependência. É aquele usuário conhecido vulgarmente como “viciado”.

Usuário dependente ou **“disfuncional”** (dependente, toxicômano, drogadito, farmacodependente, dependente químico): vive pela droga e para a droga, quase que exclusivamente. Como consequência, rompe os seus vínculos sociais, o que provoca isolamento e marginalização, acompanhados eventualmente de decadência física e moral.

Esses esclarecimentos foram de suma importância para o entendimento dos acadêmicos, pois derrubou alguns mitos e viabilizou o andamento dos trabalhos. Os relatos dos acadêmicos atendidos indicaram que as orientações foram produtivas para esclarecimentos e quebra de alguns preconceitos. Percebemos que, muitas vezes, o que falta é esclarecer, orientar, educar apenas. Alguns acadêmicos, por exemplo, faziam uso (sem acompanhamento médico) de psicotrópicos como: fluoxetina (Prozac®), clonazepam (Rivotril®) e bromazepam (Lexotan®), porque acreditavam não ter problema algum, já que eram vendidos em farmácias. No entanto, ambos os medicamentos são tidos como drogas pesadas. Dentre os acadêmicos com queixas de estresse e cansaço, essas drogas foram as que tiveram maior relato de abuso, seguidas por relaxantes musculares. O álcool foi a substância psicoativa mais utilizada em festas e encontros sociais (“churrascadas” e “cervejadas”), seguido do tabaco, maconha, inalantes e os alucinógenos.

A orientação é necessária para esses acadêmicos que estão em contato com essas substâncias psicoativas. A universidade precisa desenvolver práticas educativas que se efetivem na promoção de mudanças nos comportamento dos estudantes, tornando-os consciente do que é necessário à conservação de suas vidas (Egan, 2002). A universidade deve almejar não somente contribuir para que os acadêmicos adquiram



conhecimentos relacionados com sua formação intelectual, mas, principalmente, no sentido de que eles sejam auxiliados a adquirirem, ou reforçarem hábitos, atitudes e saberes relacionados com as práticas da vida diária. A educação é apenas um aspecto prático (ativo), da convivência em sociedade, ou seja, na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o estudante não consegue viver isolado, sua educação é contínua. Não existe sociedade sem educação, ainda que nas formas primitivas possa faltar a educação formalizada institucionalizada, elas se educam através de ritos e códigos sociais (Arendt, 2001). Assim, o PROVENT, passa a mensagem de que cabe à universidade promover um estilo de vida saudável nos acadêmicos, desde o ingresso.

Através dos atendimentos no PROVENT, pudemos observar que o abuso de substâncias psicoativas entre os acadêmicos é bastante significativo, indicando que a Universidade Estadual de Maringá/PR, necessita de uma implementação de medidas para reduzir tal consumo dentro do campus, acreditando em uma generalização deste comportamento para os outros ambientes de vida deste indivíduo. Seus desafios pairam em efetivar o trabalho do PROVENT, ampliando sua capacidade de atuação, com um espaço adequado, bem como, a capacitação de docentes e técnicos. É importante ressaltar que, nos dias atuais, em uma sociedade que privilegia o ter, transformando o estudante universitário em simples instrumento; e que embute ideais de bem viver, mas na prática seus reais “valores” são o consumo e o acúmulo de objetos, é difícil não imaginar a mídia controlando as maneiras de pensar, sentir e agir dos acadêmicos. Os estudantes se vêem frente a um vazio interior, sintoma de uma forma social de viver sem sentido. Assim, nessa sociedade, o acadêmico abusador de substâncias psicoativas, não adoeceu porque começou a usar as substâncias, mas por já estar adoecido existencialmente. O uso da substância é uma tentativa de “solução” ou “cura” para os problemas de uma existência já adoecida por um viver sem sentido na sociedade do consumo.

Considerações Finais

Diante do exposto, acreditamos, que a prevenção do abuso de substâncias psicoativas por parte de estudantes universitários é possível se o acadêmico for respeitado como um ser humano, especialmente enquanto ainda estiver em fase de desenvolvimento. A universidade, através da educação, deve ter como meta ajudar o acadêmico a tornar-se um estudante livre, responsável, com iniciativa, que respeite a si, aos outros e à natureza. Contudo, para educar um outro ser humano, nesse sentido o educador também deverá estar, ele próprio, empenhado em alcançar essa meta. Antes de educar temos de aprender, e o processo educativo faz de cada parceiro alguém que aprende e que ensina. A vida social é uma troca constante, um contínuo dar e receber. Concluindo, a melhor maneira de prevenir, diminuir ou tratar o abuso de substâncias psicoativas é através da informação e da conscientização. Para que a internalização das informações sejam efetivas estas devem ser fornecidas em ocasiões nas quais o acadêmico esteja receptivo a ouvir. A universidade encontra-se diante de um grande desafio e, nesta circunstância, educar para prevenção apresenta-se como uma possível alternativa para enfrentamento do abuso de substâncias psicoativas entre estudantes universitários.

Referências

American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR*. Porto Alegre: Artmed.

Arendt, H. (2001). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Barton, E. J. & Ascione, F. R. (1984). Direct observation. In: Ollendick, T. H. & Hersen, M. *Child behavioral assessment: principles and procedures*. New York: Pergamon Press, pp. 166-194.

Danna, M. F. & MATOS, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.



_____ (1999). **Ensinando observação:** uma introdução. São Paulo: Edicon.

Egan, K. (2002). *A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.

Gonçalves, O. (1990). *Terapia comportamental: manuais teóricos e manuais terapêuticos*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

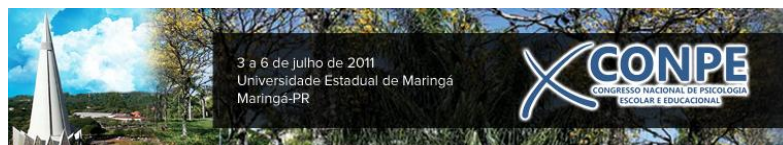
Laranjo, T. H. M. & Soares, C. B. (2006). Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 40, n. 6. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000700010&lng=en&nrm=iso>. Access on 17 Mar. 2011. Doi: 10.1590/S0034-89102006000700010

Lodi, J. B. (1970). *A entrevista: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Editora.

Organização Mundial da Saúde - OMS (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento – Cid - 10/Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tavares, F. B., et al. (2008). *Intervindo na relação escola e drogas*. Teresina: UFPB.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.



PSICOLOGIA EDUCACIONAL: REPENSANDO CAMINHOS, MOBILIZANDO AÇÕES

Rosa Veronese - CRP RS – rosa.psi@brturbo.com.br

Simone F. Courel – CRP RS – sfcpai@hotmail.com

Iria Jacoby Oliveira – CRP RS – airi@terra.com

Marlete Susin – CRP RS – marlete_susin@terra.com.br

Um olhar sobre nossa história

A Psicologia enquanto ciência autônoma somente é reconhecida no final do século XIX, quando se emancipa da Filosofia, tendo como marco histórico dessa transformação a fundação do laboratório experimental de psicologia na universidade de Leipzig em 1879 pelo médico, filósofo e psicólogo alemão Wilhelm Wundt. (Cambaúva, S.& Ferreira, 1998; Shultz & Shultz, 2000). Para Braustein e Pewzner (2003) “este marco histórico objetiva resgatar o modelo das ciências naturais e exatas propondo a medição para acender a cientificidade”.

Conforme Brazek e Massini (1998), no Brasil a historiografia da história da Psicologia, em que se tratando de estudos, ainda é uma área recente, tanto que, a primeira referência de publicação é de 1912 na obra do filósofo Raimundo Farias Brito, A base física do espírito. Para Massini (2004), a Psicologia científica no Brasil, no início do século XIX deve-se aos médicos e educadores.

O encontro da Psicologia com o ensino ocorre, segundo Patto (1984), em três momentos estratégicos da história econômica, social e política do Brasil.

O primeiro momento, de 1906 a 1930, denominado de Primeira República, é marcado pelo analfabetismo e mão-de-obra não especializada conforme a necessidade do modelo econômico vigente. Nesse aspecto, a Psicologia realiza estudos em laboratório localizados anexos às escolas ou instituições, baseado em um modelo europeu. Para Soares (2010), a atividade exercida pelos educadores na época, marcada por uma forte influência de cultura científica, propiciou espaço para Psicologia Brasileira. São Paulo é palco para os pesquisadores e sua produção científica. Em 1913 Ugo Pizzoli, vem para o Brasil e funda na Escola Normal um laboratório de Pedagogia



Experimental ministrando cursos de psicometria. Nesta época cabe ressaltar grandes nomes como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira que são os responsáveis pela revolução que passou a Educação Nacional em 1924.

O segundo momento ocorre entre 1930 a 1960 e foi marcado pelo tecnicismo norte-americano: era necessário qualificar mão-de-obra para aquecer o mercado capitalista, ocorrendo então à seleção dos aptos e não aptos tanto nas instituições escolares como de trabalho. Aos psicólogos restringia o diagnóstico, seleção e orientação vocacional, e as técnicas mais utilizadas eram os testes psicológicos. Neste período, Lourenço Filho realizava estudos na área da Psicologia Experimental e Psicometria com pesquisas de testes para avaliar a atenção, maturidade e o teste ABC no Laboratório de Pedagogia Experimental (Soares, 2010). Cabe destacar alguns eventos importantes que ocorreram neste período como: a criação do Ministério de Educação no governo de Getúlio Vargas; a escola primária é integrada à secundária e a secundária integrada ao ensino superior; fundação da primeira universidade brasileira e regulamentação de escolas técnicas e vocacionais. Segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), a Psicologia na primeira metade do século XX ocupou-se com problemas de desenvolvimento e aprendizagem demonstrando a influencia da medicina e da psicologia clínica na instituição escolar.

O terceiro momento ocorre a partir de 1960 sendo caracterizado pela reorientação do sistema educacional: para suprir as necessidades políticas e sociais da época o psicólogo é visto como solucionador de problemas de aprendizagem e de comportamento. Conforme Barbosa e Marinho-Araújo (2010), a promulgação da lei 5.692/71 ampliou o sistema educacional tornando a escolaridade gratuita e obrigatória, ocasionando mudanças no sistema escolar. Verifica-se uma maior adesão às escolas e o psicólogo é chamado para compreender as queixas escolares, principalmente relacionadas ao fracasso escolar, que era entendido pelos resultados obtidos através de testes. O psicólogo passou a explicar o fracasso escolar tendo como foco o aluno, sem levar em consideração fatores como relação professor-aluno ou situação familiar e econômica. Ainda na década de 70, a falta de precisão nos resultados obtidos levou os psicólogos a questionar seus métodos.

O processo democrático estabelecido no país após o fim da ditadura militar e a demanda por construção de projetos de inclusão social coloca “em cena” os desafios de Políticas Públicas de qualidade, voltadas para a maioria da população, respeitando as diversidades e singularidades dos atores para promoção de cidadania e liberdade.

A partir de então vários eventos deram impulso a esta reflexão, tais como: a Conferência Mundial de Educação de Jontiem, na Tailândia em 1990; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirmando o compromisso de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases sancionada em dezembro de 1996. Apesar das resistências políticas, as proposições da referida Declaração para um trabalho de inclusão social na educação passam a receber uma atenção especial em 2007 através do Projeto de Lei nº 1016/2007, agilizando o processo de inclusão para a educação brasileira.

A discussão sobre educação não diz respeito somente a pedagogos e professores, pois interessa a muitos. Com vários questionamentos na Psicologia e com mudanças no quadro político e econômico do País, no final dos anos 80 foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE) um marco para Psicologia Escolar. Desde então, a entidade vem contribuindo com a construção e divulgação da identidade do psicólogo escolar e suas possibilidades de atuação.

As práticas tecnicistas, individualizantes e pautadas no “modelo médico” praticadas na Psicologia Escolar começaram a ser questionadas, pois não mais atendiam às novas demandas sócio-políticas brasileira. Considerando essa realidade, Guzzo (2007) pontua a importância desta visão crítica da Psicologia afirmando que “não há como nos transformarmos, se mantivermos a mesma ciência e profissão colonizada e mimética dos países do Hemisfério Norte, que não oferecem respostas para a realidade brasileira”.

Paralelamente se instaurou um processo de discussão sobre o papel, a função e a inserção da Psicologia na Educação dentro da própria categoria profissional, através de encontros, debates e eventos, entre profissionais e estudantes, permitindo a construção de novos parâmetros, conforme apontou Delou (2007): “de que lugar estamos falando”? Vamos viver o conflito de manter ou emancipar? Todos fomos convidados a sermos protagonistas”. (p.34).



A partir de então, ressaltou-se a importância de inserção do Psicólogo no âmbito educacional e nos espaços de decisão para contribuir na superação do fracasso escolar, bem como a sua participação na construção das Políticas Públicas para a educação e de outras políticas intersetoriais. Neste aspecto podemos ressaltar, por exemplo, o Projeto de Lei Federal de nº 60/2007 que propõe o Psicólogo e o Assistente Social nas escolas Públicas do País, que ainda está em discussão no Senado Federal.

O Sistema Conselhos apoiou na Assembléia de Políticas de Administração e Finanças (APAF), em dezembro de 2007, para debate nacional no ano de 2008, o tema “Psicologia, na construção da educação para todos”, o que foi um marco na discussão da Psicologia Educacional com enfoque social e político, mobilizando muitos psicólogos em todo país, propiciando questionamento aos modelos que atrapalhavam avanços e atravancavam espaços de desenvolvimento de cidadania nos espaços educativos. Tornou-se fundamental destacar, conforme escrito no documento denominado Carta de Brasília, de 24 de abril de 2009 “...a contribuição da Psicologia, enquanto ciência e profissão, na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada nos princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social”.

Considerando a história da Psicologia na Educação brasileira, a análise crítica por parte dos profissionais de Psicologia a respeito do seu fazer e sua inserção neste contexto e as demandas da sociedade para compreensão e administração dos desafios vivenciados na realidade educacional, tornou-se imprescindível levar adiante as discussões atuais para tornar compreensíveis e viáveis as contribuições da Psicologia Educacional, redefinindo seu papel e sua aplicação. Tal fato se faz relevante tanto dentro da categoria de Psicólogos, quanto na realidade educacional, traduzindo-se em debates de políticas públicas, sociais e educacionais, e esse tem sido o objetivo central do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de educação do CRP-RS.

De grupo de trabalho a núcleo de educação

O Sistema Conselhos de Psicologia elegeu que o ano de 2008 seria dedicado à Educação, como mencionado acima. Em toda rede Conselhos, composta pelos



Conselhos Regionais, foram constituídos grupos de trabalho e comissões para desencadear pesquisa e reflexão sobre o papel do psicólogo escolar nas redes públicas e privadas do país. A Comissão do CRP-07 promoveu seminários locorregionais com o objetivo de gerar debates e proposições a serem levadas para o Seminário Nacional do Ano da Educação, em abril de 2009, em Brasília. O encontro em Caxias do Sul aconteceu em 18 de outubro de 2008. No final do evento alguns participantes presentes, assumiram o compromisso de compor o Grupo de Trabalho da Educação do Conselho Regional de Psicologia Subsede Serra, que teve como objetivo e meta atingida contribuir para a construção de propostas para o Seminário Nacional. O objetivo final foi colaborar “para o processo de construção de referências técnicas e políticas sobre a atuação do (a) psicólogo (a) no contexto escolar/educacional”. A partir do Seminário Nacional foram definidas propostas envolvendo a formação e a prática do psicólogo educacional, seu papel e função; a inserção do psicólogo nas políticas públicas intersetoriais e da psicologia como disciplina no ensino médio. (Verona, 2008).

O GT da educação da Subsede Serra, envolvido com a temática, lançou-se a novos desafios: ampliar a discussão sobre a importância da Psicologia na Educação na comunidade educacional, buscar o reconhecimento deste profissional junto ao sistema de ensino, divulgando, esclarecendo e encaminhando as proposições oriundas do Seminário Nacional do Ano da Educação. Assim seguiu pelo segundo semestre de 2009 até início de 2011, quando foi sugerida a mudança de nome para Núcleo de Educação da Comissão de Políticas Públicas do CRP-RS, já que suas atividades haviam extrapolado os objetivos iniciais de Grupo de Trabalho, que já tinham sido cumpridos. Atualmente o Núcleo segue com suas atividades, que estão longe de serem concluídas por significar um processo de debate, construção e mobilização.

Trabalho realizado, trabalho a fazer

Infelizmente a realidade da Psicologia Educacional e Escolar na região da Serra Gaúcha não é das mais proeminentes.

Na rede particular algumas escolas têm no seu quadro funcional Psicólogo Educacional atuante na referida área, porém com poucas oportunidades de seguir uma abordagem mais institucional em seu trabalho. Outros, em maior número, trabalham em



desvio de função, como orientadores educacionais ou psicopedagogos. A grande maioria não tem muito claro qual o seu papel e função e, quando o tem, não consegue exercer pela demanda dos empregadores.

Na rede pública, seja municipal ou estadual, não há o cargo de Psicólogo Escolar. Alguns estão em desvio de função, ou seja, concursados como professores e trabalhando na função de orientador educacional, coordenador pedagógico ou professor substituto. É importante pontuar que não há reconhecimento e valorização do profissional de psicologia escolar.

Nas redes de ensino público o Psicólogo é visto como profissional da área da saúde cedido para atender clinicamente alunos encaminhados pelas escolas e alunos de “inclusão”.

Assim, cientes da necessidade de levar ao conhecimento dos estudantes e profissionais de psicologia, dos demais profissionais da educação e da sociedade em geral as contribuições da Psicologia no âmbito educacional, com proposições adequadas a um fazer reflexivo, numa abordagem institucional, caracterizando um profissional técnico e politicamente preparado para compreender a realidade de trabalho atual, o grupo de trabalho em educação se reorganizou para trabalhar com novos objetivos.

Os Seminários do Ano da Educação foram baseados em quatro eixos temáticos, discutidos em todos os eventos regionais, sendo compilados e organizados em proposições no evento nacional. Foram eles:

- 1 – Psicologia, políticas públicas intersetoriais e educação inclusiva;
- 2– Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática;
- 3 – Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais, e
- 4 – Psicologia no Ensino Médio.

Desde que os objetivos do grupo convergiram para a divulgação, esclarecimento e encaminhamento das propostas do Seminário Nacional do Ano da Educação, várias estratégias foram adotadas para viabilizar a atividade.

Relacionado ao primeiro eixo, buscou-se promover situações para debater, por exemplo, a educação inclusiva e seus desafios diante da formação histórica das instituições de ensino e seus profissionais, a necessidade de preparo técnico, filosófico e



psíquico dos professores para tal feito e apontar a contribuição da Psicologia neste referencial. Assim, foram realizados seminários com a categoria dos Psicólogos, filme com debate com profissionais da educação, entrevistas em programas de rádio para levar o tema para a comunidade em geral.

Na mesma linha de trabalho, enfatizando o terceiro eixo, buscou-se esclarecer e divulgar a caracterização do profissional de Psicologia atuante na Educação, sua identidade, seu papel e função, seu enfoque de trabalho institucional, que não se encaixa na demanda clínica ainda existente na representação social ou imaginário coletivo relacionado à sua atuação. Segundo Guzzo (2008) os psicólogos comumente não sabem o que fazer nas escolas, seja por falta de formação ou vivência, seja pelos desafios sociais da realidade escolar. Além disso, a população espera que o psicólogo atue no modelo médico, responsabilizando o indivíduo pelos seus problemas e tratando-o individualmente. Por isso, é fundamentalmente importante pensar politicamente o papel e sentido do psicólogo nos contextos educacionais.

Para instigar esta reflexão, informar e divulgar o referencial de atuação institucional tem sido realizado: debates em Faculdades de Psicologia envolvendo alunos, estagiários e professores; seminários com profissionais de Psicologia; participação em programas de TV; reuniões com Conselho Municipal de Educação do município de Caxias do Sul; reuniões com entidades educacionais (4ª. CRE e SMED); reunião com Comissão de Educação do sindicato de servidores municipais de Caxias do Sul, dentre outras ações.

Percebe-se que ainda há muito que se esclarecer sobre este aspecto, pois a construção coletiva do modelo médico de atuação do profissional de psicologia se apresenta muito forte no contexto social, inclusive gerando demandas, conflitos e confusões entre os envolvidos no processo.

Em relação ao segundo eixo, sabe-se que a discussão sobre políticas públicas em Educação e Psicologia é recente, porém de suma importância. Segundo Souza e Rocha (2008), a dimensão do trabalho do psicólogo na educação é institucional, através de práticas coletivas envolvendo os diversos setores e atores da escola, articulando-se com outras instâncias sociais, objetivando analisar as relações sócio-



políticopedagógicas presentes, as atividades desenvolvidas serão interdisciplinares e articulando escola com comunidade.

Assim, se faz necessário rediscutir a formação do psicólogo escolar, redefinir seu papel, batalhar pelo seu reconhecimento no sistema de ensino e tudo isso implica em participar e intervir na legislação e políticas vigentes.

Para tanto, o grupo vem trabalhando, além das instâncias já relacionadas, junto aos órgãos e setores públicos com o objetivo de informar e esclarecer o papel do psicólogo na educação assim como reivindicar seu espaço, através do reconhecimento formal no sistema de ensino, principalmente público. Foram realizadas reuniões com Conselho Municipal de Educação, participação em reuniões da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, encontros com vereadores interessados no tema visando criação do cargo na educação pública, elaboração de documento lido em Tribuna Livre na Câmara de Vereadores, reunião com secretário de educação e assessores da prefeitura de Caxias do Sul.

No que se refere à formação profissional, segundo Souza e Rocha (2008) para o psicólogo trabalhar em prol da vida e melhoria de condições de trabalho (cidadania) precisa enfrentar as adversidades, dentre as quais promover análise coletiva do cotidiano da escola, a favor de uma participação democrática na e da comunidade escolar. Para isso, questionar e ampliar as discussões no espaço de formação profissional do Psicólogo Escolar é fundamental. Nesta proposta, o grupo atuou em encontros com estudantes de psicologia promovendo este debate, o que está validado pelo que apregoa Guzzo (2008),

“Pensar a psicologia como uma ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos, e a Psicologia Escolar como alternativa para a compreensão dos processos psicossocial presente no contexto educativo, são propostas que ajudarão a construir os processos de transformação qualitativa da escola, na promoção do bem-estar das pessoas e comunidades”.

Por fim, no que se refere ao eixo temático 4, o grupo se restringiu a informar as considerações concluídas no Seminário Nacional, particularmente nos espaços de formação de psicólogos e instituições educativas.

Desta forma, o trabalho que vem sendo realizado pelo Núcleo de Educação contempla várias das proposições relacionadas à Educação no Caderno de Deliberações do VII Congresso Nacional da Psicologia 2010, tanto no eixo de Construção de Referências e Estratégias de Qualificação para o Exercício Profissional, quanto no eixo Diálogo com a Sociedade e com o Estado, sendo este mais presente nas ações desenvolvidas. No eixo sobre Construção de Referências (p.29) destacamos o item que propõe “assessorar Comissões Legislativas de Educação na elaboração e na análise de projetos de lei e na mobilização viabilizando a aprovação de projetos de lei que contemplem a inserção dos psicólogos na educação”. Em complementação as proposições cabem ressaltar no eixo Diálogo com a Sociedade:

- Fazer gestões de parceria com o Legislativo e o Executivo para que se engajem na causa da presença do psicólogo na equipe técnica de instituições educacionais públicas, por meio de projeto de lei que contemple essa reivindicação;
- Mobilizar os Conselhos Municipais de Educação para elaboração de leis quanto à inclusão do profissional de psicologia nas escolas públicas;
- Continuar as discussões trazidas pelo Ano da Educação e divulgar, na sociedade, o papel abrangente do psicólogo escolar...;
- Promover a articulação com instâncias responsáveis pela formação dos psicólogos no sentido de prepará-los para inserção no contexto educacional brasileiro, tornando-os atuantes em relação às políticas públicas de Educação;
- Incentivar a participação em ações perante os poderes constituídos, as entidades da sociedade civil e a sociedade em geral, por meio de ampla discussão e divulgação. (p.48-49).

Fica muito evidente que o trabalho do Núcleo de Educação do CRP RS está somente engatinhando, pois ainda há muito a fazer. No entanto, a mobilização da sociedade, seja pelos profissionais envolvidos no processo, pelos representantes políticos ou pelos cidadãos já está sendo percebida através de movimentos para se buscar melhorias na qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES



A psicologia Escolar e Educacional tem se constituído como importante campo de atuação da psicologia. A categoria dos psicólogos da região da serra gaúcha tem buscado aproximar entidades e representantes da educação no município, para juntamente com sociedade, debater propostas entendidas de relevância sobre o tema.

Os “caminhos percorridos” pelo Núcleo da Educação do CRP-RS têm sido na perspectiva de divulgar as contribuições da Psicologia, consolidar a prática do psicólogo no âmbito da educação, além da luta por reconhecimento e legitimação do psicólogo escolar na rede pública de ensino. O desconhecimento da sociedade sobre o papel e função desse profissional no contexto escolar e sobre como pode participar e colaborar nos processos ensino aprendizagem, em especial, no que diz respeito às relações institucionais, gera muita confusão, críticas e demandas inadequadas. Isto em função de uma prática histórica desse profissional impregnada por modelos com ênfase na categorização do sujeito, rotulação e exclusão de tudo que fosse “diferente”, perpetuando uma práxis voltada para o atendimento à queixa escolar. Conforme Souza afirma, a psicologia escolar tem buscado encontrar formas de superação de tais modelos, partindo de concepções do fenômeno educacional e das relações escolares construídas em novas bases teórico-metodológicas: “essas novas bases partem da necessidade de conhecermos a ‘realidade escolar’, explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia a dia-a-dia do fazer docente e na articulação dessa dimensão com as dimensões política, social, pessoal e institucional”. (Souza, 2009).

Diante desta realidade, as propostas apresentadas levam em conta um trabalho interdisciplinar e multiprofissional em articulação com a escola, a comunidade, redes sociais de apoio, numa dimensão institucional. O psicólogo neste espaço deve contribuir na elaboração do projeto político pedagógico, como também realizar a leitura da dinâmica institucional na explicitação dos mecanismos conscientes e inconscientes que dificultam as relações, aspectos estes ressaltados por Guzzo (2008),

“Por esta razão, pensar a psicologia como ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos e a Psicologia Escolar como alternativa para a compreensão do processo psicossocial presentes no contexto educativo são propostas que ajudarão a construir os processos de transformação qualitativa da escola, na promoção do bem estar das pessoas e da comunidade”.



O cenário nacional tem revelado um quadro de fomento às desigualdades e a Psicologia não pode se colocar como coadjuvante neste processo. A participação na elaboração de políticas públicas é também atribuição do psicólogo presente neste contexto. Entende-se a escola como um cenário dos vários desdobramentos das ações político-socioeconômicas que envolvem grande número da população vulnerável para as quais se precisam derivar encaminhamentos a partir de uma leitura institucional. A escola deveria ser espaço de acolhimento das diferenças e, através da educação, permitir a aproximação por meio dos laços afetivos. De acordo com Rocha (2006) diferenças não são características, mas efeitos de diferenciação envolvendo o que resulta de outro modo de pensar e de fazer.

O Núcleo de Educação, consciente do papel que vem desempenhando junto a sociedade, concorda com a proposição do Sistema Conselhos de Psicologia de provocar debate nacional. A partir deste trabalho que vem realizando através das discussões, reuniões, questionamentos, socialização de informações e saberes, mobilização da categoria, participação em espaços políticos, o Núcleo está promovendo movimentos e ações na comunidade da Serra Gaúcha em relação à Educação e Psicologia. Os profissionais estão se reportando ao CRP para discutir e trazer suas dúvidas, a sociedade vem buscando informações e posicionamento técnico, os atores políticos e as instituições de ensino estão sendo levados a pensar sobre a qualidade da educação oferecida. Assim, é desejo deste núcleo dar continuidade ao trabalho que vem sendo realizado na região, com atividades extensivas a outras localidades no estado, buscando integração e participação ativa dos psicólogos junto a sociedade em geral, o que já começou a acontecer.

Reitera-se a importância da continuidade do trabalho que vem acontecendo através do compromisso na execução das ações planejadas para o decorrer do ano, como seminários, novas reuniões com representantes políticos, espaços de discussão com a sociedade e profissionais de educação. Reafirma-se ainda, a manutenção dos esforços voltados para a realização da votação pelo legislativo do município, do Projeto de Lei nº 107/2009, que dispõe, em síntese, sobre a presença efetiva dos profissionais da Psicologia Escolar e do Serviço Social nas escolas da rede pública municipal.



Por fim, aponta-se aqui o desejo de partilhar experiências com profissionais de outras regiões do País, com intuito de ampliar a discussão, compartilhar e criar idéias e enriquecer a realidade da Psicologia iluminando **os caminhos a percorrer**.(grifo nosso).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anache, A. A; Ribemboim, C. G.; Silva, I. R. (org.). (2009). *Psicologia: profissão na Construção da Educação para Todos*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional do Ano da Educação. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF.

Barbosa, R. M.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3). Acesso em 10/05/11, de www.scielo.br/scielo.prc

Brazek e Massini (1998). *Historiografia da Psicologia Moderna versão brasileira*. São Paulo: Loyola.

Brasil.(2004). *Ministério do desenvolvimento Social e Combate a Fome. Política Nacional de Assistência Social*. Resolução nº 145. Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília.

Braustein, J.F.; Pewzner E.(2003). *História da psicologia*. Lisboa, PO: Instituto Piaget.

Cambaúva, L. G.; Silva, L. C.; Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3(2). Acesso em 10/05/11, de www.scielo.br/prc

Conselho Federal de Psicologia (2009). *Carta de Brasília*. Seminário Nacional – Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia. Brasília.

Conselho Federal de Psicologia (2010). *Caderno de deliberações do VII Congresso Nacional da Psicologia*. Brasília.

Courel, S. F.; Veronese, R.; Simon, C. S.; Henningen, I. ; Giannechini, L.; & Hennemann, M. F. (2010). O desafio da inserção e da qualificação. *Revista do Conselho*



Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul-edição comemorativa aos 35 anos do CRPRS, 22-24. Porto Alegre-RS.

Delou, C. M. C.(2008). Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva. IN: *Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*. Conselho Federal de Psicologia, 15-26. Brasília.

Freire, P.(1987). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.; Shor, Ira. (1990). *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kamkhagi, V. R; Saidon, O. (org.). (1987). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Guzzo, R. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: Apontamentos para um debate. In: *Ano da psicologia na Educação: textos geradores*. Conselho federal de Psicologia, 53-61, Brasília.

Guzzo, R. S. L. et al . (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e

possibilidades nessa relação. *Psic.: Teoria e Pesquisa, Brasília*, 26 n especial, p.p 131-141. Acesso em 11/05/11, Disponível em: <http://www.scielo.br/prc>

Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola

Massimi, M.; Guedes, M.C. (2004). *História da psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Salamanca.



Soares, A. R. A (2010). Psicologia no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, nº.30. Conselho Federal de Psicologia.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Rocha, M. L. (2006). *Psicologia e as práticas institucionais. A pesquisa-intervenção em movimento*. *Psico*, 37(2), 169-174.

Souza, M.R.P. (2009). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações*. Trabalho apresentado no IX Congresso de Psicologia escolar e Educacional–ABRAPEE. Universidade Mackenzie, São Paulo.

Souza, M. P.; Rocha, M. L.(2008). Políticas educacionais: Legislação, formação profissional e participação democrática. In: *Ano da psicologia na educação: textos geradores*. Conselho Federal de Psicologia, 27-52. Brasília.

Schultz, D. P. Schult, S. E. (2000). *História da psicologia moderna*. 12 ed. São Paulo:

Cultrix.

Verona, H. (2008). Apresentação. In: *Ano da psicologia na educação: Textos geradores*. Conselho Federal de Psicologia. p.13. Brasília.



PSICOLOGIA ESCOLAR: 5^a SÉRIE POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

Íria Jacoby de Oliveira airi@terra.com.br

Patricia Borges Gomes Bisinella pati_borges@hotmail.com

Este trabalho apresenta uma breve revisão sobre o papel do psicólogo escolar no Brasil na sequência, é apresentado o processo de transição da 4^a para 5^a série, em seguida é apresentado uma experiência de intervenção com turmas de 5^a série e concluímos com os resultados obtidos através desta.

A Psicologia Educacional na primeira metade do século XX teve como método de intervenção o modelo médico e clínico, o psicólogo limitava-se a trabalhar somente com as queixas de problemas de aprendizagem e de desenvolvimento, realizava diagnóstico e encaminhamentos para os alunos considerados especiais, ou não aptos para aprendizagem, o enfoque era psicométrico, tentava-se explicar o fracasso escolar mediante testes que avaliavam a inteligência, o afeto e a motricidade. Neste período não era considerado os aspectos do contexto sociocultural e escolar do aluno (Barbosa & Marinho-Araújo 2010).

Ainda conforme o autor, na década de 70, com a ampliação do sistema educacional gratuito e obrigatório através da lei 5.692/71 houve uma grande demanda de inserção de alunos na escola, conseqüentemente aumentou a procura pelo trabalho do psicólogo escolar. Este profissional tentava através de seus métodos basicamente psicométricos, realizar o trabalho solicitado pelas instituições, no entanto, percebeu-se já no final da década de 70, que os procedimentos até então utilizados não eram eficazes o suficiente para atender essa nova demanda, sem contar que, estes procedimentos acabavam contribuindo para exclusão e marginalização dos alunos considerados diferentes divergindo com os preceitos da própria profissão.



Dando sequência a este cenário de transformações atualmente a Psicologia Educacional vem ampliando seu trabalho e reestruturando o papel do psicólogo, modificando suas ações na escola. O psicólogo escolar entra neste contexto realizando ações diretas no ambiente escolar, participando do cotidiano da instituição, compreendendo a cultura e a subjetividade do grupo que a integra.

Conforme Martinez (2006 p. 107):

“Consideramos a psicologia escolar como um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo”. Compartilhando com esta idéia Rosa e Proença (2003), esclarecem que papel da psicologia na escola é procurar o questionamento a reflexão, visando potencializar as forças de transformação.

O Processo de Transição

O processo de transição da 4ª para 5ª série é tema relevância para alguns autores tanto que (Galvão & Dias-da-Silva, 1997) em sua obra *Passagem sem Rito: as 5ª séries e seus professores*, propõem ao leitor em um de seus capítulos o resgate histórico sobre a ruptura pedagógica que ocorre neste período. Em meados da década de 40 ressaltam que o ensino de primeiro grau no Brasil se restringiu a quatro séries iniciais – primário com direito a diploma O aluno que concluía o primário deveria passar pelo famoso exame de admissão.

Constata-se que o ensino no Brasil passou por várias reformulações, fazendo parte deste a 5ª série o ou atualmente 6º ano em algumas escolas. Com todas estas mudanças ocorridas, com objetivo suposto de melhorar o ensino e a qualidade das relações existentes no ambiente escolar presencia-se ainda uma crise de ruptura que ainda gera angústia e sofrimento. Conforme Prati e Eizirick (2006): “A passagem é



descrita como uma época de transformações e desafios.” Completa: Bossa (citado por Prati & Eizirick 2006):

“...entrar para 5ª série, ao mesmo tempo simboliza o desejo de crescer, de luta por uma nova identidade e expectativa social, faz com que o aluno tenha que lidar com a dor que esse crescimento pode trazer.”

Segundo (Prati & Eizirick 2006) muitos os alunos da 4ª série preocupam-se com a inserção na 5ª série, este período é cercado expectativa e ansiedade, para muitos alunos as expectativas podem vir de forma negativa, pois a imagem que muitos professores passam é de a 5ª série não é fácil pois, encontraram vários professores, número maior de disciplinas, conteúdo é difícil, os professores são mais exigentes, e exige maior responsabilidade.

Paralelo a este, os alunos da 5ª enfrentam outra transformação, o início da adolescência, que envolve processos biopsicossociais período cercado de grandes mudanças físicas e emocionais e sociais, estas transformações afetam o humor e o comportamento (Papalia, Olds, & Feldman 2006).

A Intervenção

O trabalho será relatado foi realizado na Escola Ensino Municipal São José localizada no município de Flores da Cunha na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. A Escola São José atualmente conta com quatrocentos e vinte alunos, o quadro de profissionais composto por trinta e dois professores, cinco funcionários, a equipe diretiva formada por um diretor, dois vice-diretores, um coordenador pedagógico e um psicólogo.



Este projeto surgiu no ano de 2009 através de um trabalho de levantamento de dados que foi realizado pela coordenadora e psicóloga que tinham por objetivo apontar as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula.

Através desta atividade verificou-se que havia inúmeras queixas dos professores referentes às turmas entre as quais se destacaram as turmas de 5ª série. Surgiu então, a necessidade de realizar um trabalho de intervenção voltado para as 5ª séries que pudesse auxiliar os alunos e professores.

Os principais objetivos estabelecidos pelo projeto foi promover um espaço de escuta, reflexão e informação visando auxiliar na adaptação de horários, reduzir ansiedades e desfazer crenças.

As estratégias adotadas foram trabalho de grupo e gincana com os alunos e reunião com professores. O trabalho de grupo ocorreu com as duas turmas de 5ª série, cada turma foi trabalhada separadamente. Foi realizada uma dinâmica com objetivo de conhecer os alunos ouvir suas necessidades, medos, queixas, motivações referentes à nova série, os alunos foram convidados a escrever os pontos positivos e negativos da 5ª série, aos mesmos era solicitado que não tivesse identificação.

A segunda etapa ocorreu quando os dados foram levantados pela coordenadora e psicóloga, nesta etapa percebemos que os pontos negativos e positivos eram encontrados de uma forma similar nas duas turmas.

Os pontos negativos relatados pelos alunos referiam-se a adaptação ao de turno, número de professores, tempo de duração das aulas, medo das provas, dificuldade no relacionamento com os alunos maiores, imaturidade dos colegas, brincadeiras em sala, conversa, no recreio os maiores os chamam de “fraldinhas” porque muitos gostam de ir no parque brincar, ser os mais novos do turno, alguns dizem não gostar de estudar pela manhã pelo motivo de acordar cedo.

As queixas apresentadas referem-se ao momento em que estes alunos estão encontrando, momento este de transição e podem ser entendidas através dos sentimentos expressos como de ansiedade, medo, angústia, abandono como refere-se o autores (Prati & Eizirick (2006);

E também, como um status social, conforme o autor citado acima, quando se referem que são mais responsáveis a sensação de serem mais velhos, responsáveis, ter mais tempo livre a tarde e maior autonomia que foram expressos através dos pontos positivos.

Paralelo a esta atividade foi solicitado em reunião em que as professoras eram incentivadas a falar sobre a percepção das turmas de 5ª série.

Através desta atividade constatou-se a percepção que os professores tinham em relação às turmas. As duas turmas apresentavam as mesmas queixas o que diferenciava uma da outra era o grau de intensidade. Estas se referiam ao comportamento imaturo e desorganizado, falta de autonomia, brigas no recreio com alunos de outras séries, muita conversa, dificuldade em realizar trabalhos em grupo, desrespeito para com o professor, dificuldades de aprendizagem.

Conforme Rosa e Proença (2003), as queixas referentes à imaturidade podem estar relacionadas a fase de desenvolvimento em que os alunos estão vivenciando, pois nestas turmas em que realizamos o trabalho tem crianças, pré-adolescentes e adolescentes cada um encontra-se em um estágio de desenvolvimento físico e psíquico mesmo os que apresentam a mesma idade, e também pelo fato de ter na escola alunos que entraram com idade inferior aos demais e outros que são repetentes.

Ainda conforme a imaturidade os alunos entre eles realizam comparações e isso se evidencia quando os maiores chamam os alunos de 5ª de “fraldinhas”, e também quando a própria turma reclama das brincadeiras infantis de alguns colegas.

Referente à indisciplina Rosa e Proença (2003), relatam que esta questão pode estar relacionada à falta de vínculo, (...) “a indisciplina tem razões de ordem afetiva”.

Os professores de 5ª série são especialistas, apresentam um comportamento diferente dos professores de 4ª série. A relação com os alunos é mais afastada e fria, vem a turma e não o aluno, a grande maioria são professores que tem outras turmas, lecionam para alunos mais velhos e trabalham em outras escolas não tendo muito tempo para conhecer os alunos dificultando a aproximação.

As queixas referentes à desorganização segundo Rosa e Proença (2003), estão relacionadas ao modo em que os alunos na 4ª série estão habituados, a professora esta sempre presente, conduz quase todas as atividades, em sala ela é referência, ela auxilia os alunos na organização, os alunos da 4ª série são totalmente dependentes de suas professoras. A desorganização na 5ª série também esta relacionada com o aumento de matérias, cadernos, troca de sala, troca de professores o tempo reduzido de 50 minutos para fazer as atividades.

O medo das provas como relataram ainda conforme as autoras pode estar relacionado a forma de avaliação, na 4ª série a professora conhece mais o aluno tem claro suas dificuldades e habilidades devido ao maior tempo de convivência apresentando mais recursos para realizar a avaliação, o aluno é visto como um todo. Já na 5ª série a avaliação é mais pontual e objetiva através de provas e trabalhos.

A terceira etapa foi à realização de uma gincana com objetivo de trabalhar a cooperação do grupo.

A quarta etapa realizou-se com trabalho de grupo onde abrimos para a discussão sobre os pontos positivos e negativos de estar na 5ª série, estes foram apresentados em power point, após foi aberto espaço para refletir sobre as possibilidades de resolução destes problemas (pontos negativos) agregando as atividades realizadas na gincana.

Percebe-se que quando oportunizamos um espaço de escuta e reflexão para os alunos estamos auxiliando na construção de novas formas de habilidades sociais. Segundo (Prette & Prette 2005) o treino em habilidades sociais no ensino regular já é uma preocupação crescente nos programas educacionais, não faz parte da realidade maioria das escolas brasileiras. No entanto, o treino em habilidades sociais apresenta técnicas que podem ser utilizadas em atividades de grupo. Faz parte deste a técnica de resolução de problemas.

Para a autora a técnica de resolução de problemas tem sua base empírica nas investigações da Psicologia Cognitiva e Experimental utilizada nos campos educacional e organizacional. Nezu (citado Prette & Prette 2005):

“conceitua a solução de problemas como um processo metacognitivo pelo o qual os indivíduos compreendem a natureza dos problemas da vida e dirigem seus objetivos para a modificação do caráter problemático da situação ou mesmo de suas reações a ela.”

Conforme (Prette & Prette p.135. 2005), o emprego da técnica:

1. Denominação do problema
 - a) Como a pessoa percebe o problema e como ela nomeia
 - b) A que (ou a quem ela atribui o problema)
 - c) Como avalia o problema, o que e o quanto lhe incomoda
 - d) Há quanto tempo o problema existe e o que tem feito para solucioná-lo

 2. Definição do problema
 - a) Como a pessoa define o problema
 - b) Quais os objetivos que estão relacionados à solução do problema (nível motivacional)
 - c) Como reavalia o problema e se, ao fazê-lo, mantém ou não a sua pretensão de investir em solução.
-

3. Levantamento das alternativas
 - a) Listagem de todas as alternativas possíveis, sem avaliá-las
 - b) Revisão da lista, incluindo novas alternativas até julgá-la esgotada

4. Tomada de decisão
 - a) Escolha de um curso de ação
 - b) Avaliação do curso escolhido, seguindo os objetivos definidos
 - c) Ensaio do curso de ação desejada (quando necessário)
 - d) Verificação dos resultados (satisfação/insatisfação)

5. Implementação da decisão
 - a) Escolha do momento apropriado
 - b) Implementação da ação
 - c) Avaliação do resultado

Ainda na quarta etapa, os pontos realizados com atividade da gincana foram entregues as equipes explicitando que a gincana era uma atividade de cooperação com significado simbólico, um ritual de passagem utilizado pela escola que representa a passagem da 4ª série para 5ª série. No final desta etapa, a diretora foi convidada a participar, com objetivo de estreitar os laços afetivos entre professores, alunos e direção oferecendo um chaveiro com a inicial do nome de cada aluno simbolizando passagem para 5ª série enfatizando a escola como instituição que acolhe e compreende este período de transformação pelo qual estão passando.

Em outro momento, com os professores foi realizado uma reunião sobre os aspectos relacionados a esta fase de desenvolvimento e discutiu-se alternativas de trabalho que favoreça o manejo em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A Psicologia Escolar vivencia uma nova fase, busca resignificar sua prática apresentando uma postura mais crítica e comprometida. Com este olhar voltado para o coletivo, compreendendo o contexto escolar o psicólogo realiza a intervenção.

Percebe-se que o trabalho do Psicólogo Escolar abrange inúmeras possibilidades de intervenção, desde a implantação e aplicação de proposta pedagógica, intervenções em espaços coletivos existentes na escola, conselhos de classe, coordenação de professores, reunião de pais, trabalho de grupo com os professores, conforme (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010): cita: “...a Psicologia Escolar passa a ser entendida numa perspectiva relacional e institucional...” compartilhando com esta ideia, é que percebe-se o quanto ainda pode ser feito para auxiliar instituição escolar como é o caso da experiência relatada com as 5ª séries. Encontra-se ainda resistência por parte da instituição ao trabalho de grupo, e interdisciplinar, no entanto, percebe-se que os métodos utilizados são eficazes e correspondem a demanda solicitada.

Até momento conseguiu-se fomentar discussão com os alunos e professores sobre as dificuldades encontradas nesta etapa, estreitaram-se os laços entre os alunos, professores e direção, percebeu-se melhora do relacionamento dos alunos no recreio, reduziram-se os sintomas de ansiedade, percebeu-se melhora no comportamento, organização, autonomia e rendimento escolar.

Para as próximas atividades percebe-se a necessidade de um maior número de encontro com os professores e um trabalho voltado para os pais para melhor andamento do trabalho.

O Ritual de Passagem da Manhã - RITAMA foi assim denominado em 2011 considerado um ritual de passagem realizado com as 5ª séries que ocorre desde 2009 e passou a ser uma atividade reconhecida que consta no calendário escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, R. M.; Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3). Acesso em 10/05/11, www.scielo.br/scielo.prc



Courel, S. F.; Veronese, R.; Simon, C. S.; Henningen, I. ; Giannechini, L.; & Hennemann, M. F. (2010). O desafio da inserção e da qualificação. *Revista do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul-edição comemorativa aos 35 anos do CRPRS*, 22-24. Porto Alegre-RS.

Cambaúva, L. G.; Silva, L. C.; Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3(2). Acesso em 10/05/11, www.scielo.br/prc

Del Prette Z.A.P.; Del Prette (2005). *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Dias-da-Silva F.; Galvão M.F. (1997). *Passagem sem rito: as quintas séries e seus professores*. Campinas, São Paulo: Papirus

Martinez, A.M. (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In S.F.C. Almeida (Org). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.105-124. Campinas: Alínea.

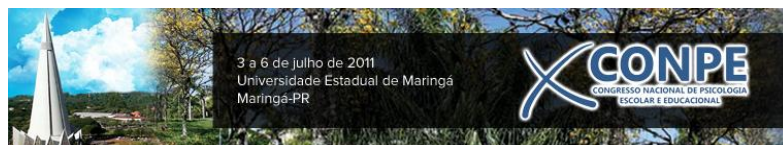
Papalia, D.E.; Olds, W.; Feldman R.D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Prati E.L.; Eizirik M. F. (2006). *Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental*. Psi.: Estudos de Psicologia, Campinas, 23 (3) p.289-298 acesso em 20/04/11, Disponível <http://www.scielo.br/prc>



Rosa, D & Proença, E. (2003). *A Passagem da quarta para quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção*. In Maraschin; Freitas & Carvalho (Orgs). *Psicologia educacional: multiversos sentidos olhares e experiências* (pp213-224). Porto Alegre:UFRGS



PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Alba Cristhiane Santana³⁹¹ – UFG – albapsico@gmail.com

Larissa Goulart Rodrigues³⁹² – IFG – larissagr@gmail.com

Alciane Barbosa Macedo Pereira³⁹³ – UEG – barbosaalciane@gmail.com

Abordamos nesta discussão pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Superior relacionadas à Psicologia Escolar. A Educação Superior tem vivenciado na atualidade transformações e reformulações em prol de melhorias no seu processo educativo, geradas por demandas dos contextos sociais, culturais e econômicos, bem como por orientações das políticas educacionais em vigência. Tal situação promove discussões acadêmicas, sociais e políticas que levam ao desenvolvimento de ações diferenciadas.

Alguns estudos (Ristoff, 2006; Sguissardi, 2006) apontam que o modelo de Educação Superior presente no século XX não se sustenta mais frente aos desafios da contemporaneidade. As reformas universitárias são preeminentes, orientadas pela legislação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, e propiciam o planejamento e o desenvolvimento de variados projetos. Tal movimento visa atender às necessidades colocadas por uma sociedade do conhecimento e da informação, por um mercado globalizado e pelos desafios de democratizar o acesso à Educação Superior, com investimentos em programas e modalidades diferenciadas, no formato presencial e a distância (Macedo e cols, 2005).

A discussão acerca da democratização do acesso à Educação Superior, juntamente com a busca por uma melhor qualidade de ensino são temas recorrentes em o todo mundo, segundo Dias Sobrinho (2010). Esse autor destaca que o cenário da

³⁹¹ Psicóloga Escolar/Educacional, Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás.

³⁹² Psicóloga Escolar/Educacional, Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Psicóloga Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

³⁹³ Psicóloga Escolar/Educacional, Mestranda em Psicologia Clínica e Cultura. Professora Auxiliar da Universidade Estadual de Goiás.

Educação Superior no país exige reflexões sobre os conceitos de democratização e de qualidade, com o objetivo de evidenciar os significados e as concepções que permeiam as propostas de reforma. Alguns estudiosos (Dias Sobrinho, 2010; Severino, 2008; Weber, 2010) mostram que ao se discutir a qualidade deve-se abranger as dimensões científica, social e pública do ensino, levando em conta não somente as especificidades desse processo educativo, mas também a importância que a Educação Superior assume no processo de construção da sociedade. E a discussão acerca da democratização não pode se limitar à ampliação do acesso e do número de vagas, com vistas a atender a inclusão social de pessoas historicamente distanciadas desse contexto educativo; mas também implica em analisar as condições de permanência sustentável das pessoas nesse espaço, para que consigam realizar seus estudos de forma adequada (Dias Sobrinho, 2010; Lessa, 2004).

Os marcos presentes na LDB nº 9394/1996 efetivaram-se em várias reformas, com a proposta de democratização e melhorias na qualidade da Educação Superior. Foram criados novos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), como Universidades Especializadas, Institutos Superiores de Educação e Centros Universitários, que somado às novas modalidades de cursos e programas, tem contribuído com a diversificação institucional existente hoje no país (Goergen, 2010; Sguissardi, 2006). A lei ainda promoveu o desenvolvimento do sistema de avaliação da qualidade do processo educativo no nível superior, e conforme salienta Weber (2010), esse sistema busca promover o aprofundamento do compromisso social das IES com a formação global dos estudantes.

Esse contexto propiciou a emergência de um aluno “novo”, conforme Brito e cols (2008), oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso a tal contexto educativo. Leite (2010) sublinha que o atual momento da Educação Superior brasileira motiva a produção de conhecimento sobre o estudante universitário, buscando compreender como tem se configurado seu processo formativo nesse cenário de reformas. Assim, observamos reformas nas estruturas das IES, nos programas e currículos dos cursos, nas modalidades de ensino e nas características dos discentes, engendrando novas configurações na Educação Superior do país.



Entendemos que esse cenário é propício para o desenvolvimento de novos projetos, pois reflete a busca por novas possibilidades de educação em busca de melhorias na formação acadêmica e profissional dos alunos. Nesse sentido, cabe a participação da Psicologia Escolar com projetos que contribuam com o propósito de reformulação da Educação Superior, por meio de estudos, pesquisas e intervenções que focalizem os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem desenvolvidos nesse espaço educativo.

Na última década, diferentes estudiosos da Psicologia Escolar têm desenvolvido ações no âmbito da Educação Superior, a partir de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, com temas variados, relativos a: criatividade (Alencar & Fleith, 2010); ações afirmativas (Sampaio, 2009); perfil dos discentes (Brito & cols, 2008); relações interpessoais (Bariani & Paviani, 2008); leitura e escrita (Cabral & Tavares, 2005); adaptação e rendimento acadêmico (Cunha & Carrilho, 2005); hábitos e métodos de estudo (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005); motivação (Cardoso & Bzuneck, 2004), dentre outros.

Segundo Souza (2007), a partir da década de 1990, uma série de pesquisas e propostas de atuação profissional em Psicologia Escolar buscam novos rumos, fundamentadas no conhecimento da realidade escolar, na articulação da dimensão educacional com as dimensões política, social, pessoal e institucional. Nesse movimento, Marinho-Araujo (2009) tem destacado as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, envolvendo os processos de reforma universitária com a implantação das diretrizes curriculares nacionais e da avaliação educacional, bem como os processos de formação continuada de docentes e técnicos, e de gestão institucional. E ainda a concepção de que todo contexto educativo, incluindo o da Educação Superior, concretiza as relações entre educação, sociedade e subjetividade tem orientado ações de mediação do psicólogo escolar nos processos de desenvolvimento humano desencadeados pelos processos de ensino e de aprendizagem (Guzzo & cols, 2010; Marinho-Araujo, 2009).

Pautados na psicologia histórico-cultural, percebemos o desenvolvimento humano a partir de sua contextualização histórica, social e cultural e na sua mediação pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura. É um processo que se configura

nas relações dialógicas entre os sujeitos e os contextos histórico-culturais, nas quais ocorrem processos de produção e negociação de significados. Assumimos uma visão que privilegia o papel da linguagem, vista como uma importante ferramenta semiótica, por meio da qual são negociados significados, que geram diferentes possibilidades de constituição do sujeito e dos contextos sócio-culturais (Vygotsky, 2003).

Nessa perspectiva, a realidade apresenta-se sempre semioticamente (Bakhtin, 2006), o mundo é constituído por conjuntos de significados e nosso acesso a ele é sempre mediado pela linguagem e pelos processos de significação. Os contextos sócio-culturais podem ser entendidos como um fórum para negociação e renegociação de significados que expliquem os eventos e as ações, por meio de um trabalho coletivo dos membros de um determinado contexto, os processos de significação produzem o sistema semiótico que orienta a interpretação da realidade social e dos próprios participantes do espaço (Bruner, 1997).

Assim, o contexto educativo se torna espaço privilegiado para gerar processos de desenvolvimento humano, por constituir-se de variadas relações dialógicas e intensos processos de significação. E a Educação Superior abarca expressivos instrumentos materiais e simbólicos de nossa cultura, particularmente, carrega significados relacionados aos contextos acadêmicos e profissionais, os quais participam ativamente do desenvolvimento profissional dos alunos. Nesse cenário, a Psicologia Escolar pode contribuir com pesquisas e ações que favoreçam processos formativos que contribuam efetivamente com o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes e discentes.

Partindo dessas concepções, o objetivo de nossa discussão é ressaltar algumas possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, considerando o momento específico de reformas, bem como contribuir com as discussões acerca da ampliação do papel desempenhado pelo psicólogo escolar nesse contexto educativo. Concordamos com Mitjáns Martínez (2007) que o psicólogo escolar, por seus conhecimentos acerca dos processos subjetivos de sujeitos e instituições, pode contribuir em alguma medida, com a implantação de políticas educacionais e transformações no processo educativo. Essa autora destaca que o papel desse profissional pode se expressar de diferentes formas, contribuindo: com a adequação das políticas às condições da instituição; com a identificação e superação de obstáculos ao



processo de mudanças; com o esclarecimento e o envolvimento dos diversos atores em busca de melhorias no processo educativo, dentre outras.

Dessa forma, apresentamos estudos desenvolvidos em diferentes espaços da Educação Superior, a saber: a) Psicologia Escolar na formação docente: desenvolvimento da identidade profissional no Estágio Curricular; b) Psicologia Escolar e Educação Superior: um estudo sobre a inclusão educacional; e c) O Psicólogo Escolar na Educação Superior: contribuições à formação acadêmica dos discentes. O primeiro estudo refere-se a um projeto desenvolvido em um curso de licenciatura, na disciplina de estágio curricular. E os dois últimos resultaram de pesquisa realizada em um curso de especialização em Psicologia Escolar, no contexto de duas instituições públicas de ensino superior.

É relevante investigar as possibilidades de ação da Psicologia Escolar nesses variados espaços que constituem a Educação Superior, abrangendo cursos de formação docente, o processo de inclusão educacional e a formação dos discentes. Tais estudos objetivam propiciar discussões acerca da elaboração de Projetos de Psicologia Escolar que contribuam com a qualificação do processo educativo nesse cenário e, particularmente, com o desenvolvimento de práticas sociais e profissionais do Psicólogo Escolar que favoreçam o desenvolvimento humano na Educação Superior.

PSICOLOGIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO ESTÁGIO CURRICULAR

Alba Cristhiane Santana – UFG – albapsico@gmail.com

A formação docente tem vivenciado nas últimas décadas questionamentos que apontam a necessidade de investimentos nos processos formativos dos profissionais (André, 2008; Bello, 2008; Brzezinski, 2008). Os cursos de Licenciatura têm passado por reformulações curriculares visando atender cobranças sociais e políticas por melhor desempenho da prática docente na educação básica. As políticas educacionais elaboradas desde a aprovação da LDB n.º 9394/96 fazem novas cobranças de

desempenho ao professor, exige agilidade dos processos formativos e promove a necessidade de reformulação curricular dos cursos de licenciatura.

Somado a esse cenário, observa-se que a identidade do professor tem sido objeto de estudo, envolvendo análises sobre os fatores que participam de sua constituição (Alves-Mazzotti, 2007; Cunha & cols, 2007; Guimarães, 2004; Pimenta & Lima, 2008). As cobranças feitas à prática docente na atualidade engendram transformações na identidade profissional do professor, ocorre a produção de novos significados acerca de sua ação, de seus conhecimentos e de sua (des)valorização social, cultural e econômica.

Dessa forma, acreditamos na relevância de pesquisas que ampliem a compreensão acerca desse contexto e das possibilidades e necessidades geradas para o processo formativo do professor. Este estudo foi desenvolvido em um contexto de formação docente, especificamente na disciplina de Estágio Curricular de um curso de licenciatura, a partir de uma parceria estabelecida entre a professora da referida disciplina e a professora da disciplina Psicologia da Educação. Nosso objetivo foi propiciar espaços para discussão e reflexão sobre a constituição da identidade docente, a partir dos significados pessoais e sociais atribuídos ao professor da educação básica.

Entendemos, a partir da psicologia histórico-cultural, que a identidade profissional é constituída por um processo complexo de produção e negociação de significados que orientam a interpretação da realidade e dos próprios participantes do espaço social (Abbey, 2004). O significado é visto a partir de uma natureza relacional e produzido nos processos sociais de interação humana, participando ativamente da constituição dos sujeitos (Bruner, 1997). Nessa perspectiva, os significados produzidos nos contextos sócio-culturais e acadêmicos acerca do docente geram diferentes possibilidades de construção da identidade profissional dos sujeitos que buscam uma licenciatura.

Assim, nosso objetivo nesse estudo foi proporcionar situações nas quais os licenciandos investigassem os significados pessoais e sociais atribuídos à identidade docente, com vistas a ampliar sua compreensão acerca do contexto semiótico que participa da constituição do professor. Na disciplina de Estágio Curricular foi solicitado aos licenciandos: a) a elaboração de um memorial sobre os professores que marcaram



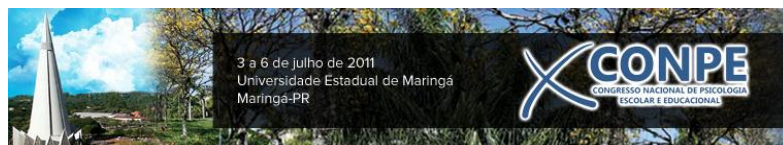
sua trajetória escolar; depois foi realizada uma discussão em sala sobre essa atividade; e b) a realização de uma pesquisa buscando referências à identidade docente em seriados de televisão e filmes; em seguida foi realizada uma série de seminários para apresentação dos resultados dessa pesquisa.

Observamos que essas atividades promoveram espaços ricos e férteis para discussão sobre os diferentes significados que são construídos acerca do professor nos contextos sócio-culturais, especificamente, na mídia de entretenimento. Ao longo das discussões, os licenciandos identificaram a presença expressiva de significados sociais que desvalorizam o papel do professor, particularmente da educação básica, e perceberam que muitos de seus significados pessoais acerca dessa profissão foram orientados por esse contexto semiótico. Ao analisarem alguns personagens apresentados em seriados de TV e filmes, os quais retratavam professores, os licenciandos perceberam a necessidade de uma visão crítica acerca da participação ativa dos contextos sócio-culturais no processo de construção da identidade docente.

Também foi evidenciada a importância das referências sobre professor presentes na trajetória de vida dos licenciandos, considerando as marcas positivas e negativas deixadas na memória de cada um. Nas análises dos memoriais, foi possível identificar que as referências trazidas por cada licenciando propiciaram certa canalização cultural, conforme discute Valsiner (1989), na produção de seus próprios significados acerca da docência, isto é, muitos buscavam se aproximar da imagem daquele professor que marcou de forma positiva sua vida escolar e, por outro lado, tentavam se distanciar das imagens negativas.

As discussões e análises desenvolvidas a partir dos memoriais e da pesquisa na mídia de entretenimento contribuíram com a produção de novos significados sobre a docência, por meio de intensas trocas e de negociações entre os licenciandos, gerando um interessante processo de significação. Essa experiência mobilizou processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos, identificados através dos relatos verbais realizados pelos mesmos ao longo das atividades.

Este estudo revelou a presença de um espaço importante para a atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior, especialmente nos contextos da licenciatura, uma vez que ficou evidenciada a fertilidade da parceria estabelecida com a professora



de estágio para o desenvolvimento de um projeto que contribuiu para alcançar os objetivos da disciplina. Nessa parceria foram desenvolvidas atividades fundamentadas no conhecimento propiciado pela Psicologia acerca dos processos de constituição subjetiva dos sujeitos, juntamente ao conhecimento específico sobre identidade docente. Notamos que nesse espaço, a contribuição da Psicologia na formação de professores pode ultrapassar os limites da disciplina Psicologia da Educação (presente no núcleo obrigatório de toda licenciatura) e participar ativamente de todo o processo educativo.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL

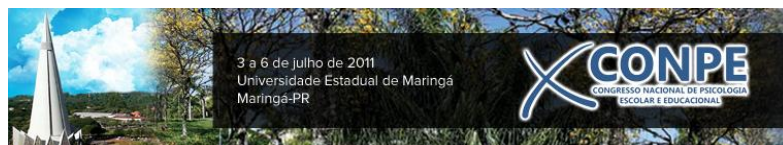
Larissa Goulart Rodrigues– IFG – larissagr@gmail.com

Alba Cristhiane Santana – UFG – albapsico@gmail.com

Este trabalho se volta a um tema que tem suscitado crescente interesse na psicologia escolar atualmente, que é a atuação desse profissional na educação superior. Um dos focos dessa atuação é contribuir com o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais nas universidades. Assim, fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, defendemos uma psicologia escolar crítica e comprometida, cujo trabalho em prol da inclusão envolve toda a comunidade educacional (Mitjáns Martínéz, 2005).

Com base nessa perspectiva, buscamos conhecer um programa de apoio a pessoas com necessidades especiais de uma universidade pública brasileira, levantando possíveis ações do psicólogo escolar nesse programa, de modo a contribuir com a inclusão desse público na educação superior. Essa pesquisa foi realizada como requisito parcial para a conclusão de um curso de especialização em psicologia escolar.

O programa em que foi realizada a pesquisa situa-se na região centro-oeste do país. Foi criado em 1999, a partir de anseios e debates prévios de alguns autores da comunidade universitária, dentre os quais alunos, professores e outros servidores. As



informações sobre esse programa foram obtidas por meio de entrevista com duas servidoras da universidade e da análise de alguns documentos.

As servidoras participantes da pesquisa foram a assistente social do programa, vinculada ao mesmo desde a sua criação, e a psicóloga escolar responsável pelo serviço de orientação ao universitário da universidade, consultora do programa desde seu início. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada participante, nas quais buscamos compreender a estrutura e o funcionamento do programa de apoio a pessoas com necessidades especiais.

As informações obtidas nessas entrevistas foram complementadas pela análise de alguns documentos do programa e da universidade, a saber: o regimento do programa investigado; o estatuto e o regimento geral da Instituição de Ensino Superior (IES); a resolução 048/2003, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos com necessidades especiais (PNEs) na universidade; a resolução 10/2007, que cria o programa de tutoria especial, normatizando o apoio acadêmico a estudantes PNEs; a ata 01/1999, onde está registrada a primeira reunião do programa; e a resolução 05/1995, que cria um programa de atendimento a PNEs vinculado a um centro de acompanhamento e desenvolvimento educacional.

A análise de todas essas informações obtidas foi feita por meio da construção de indicadores, conforme propõe González Rey (2002). As informações construídas por meio dos indicadores foram organizadas em três eixos temáticos: a) concepções e propostas da IES em relação ao atendimento às pessoas com necessidades especiais; b) concepções e percepções dos profissionais envolvidos com o programa; e c) possibilidades de ações do psicólogo escolar nesse espaço.

O primeiro eixo remete às concepções e propostas da IES pesquisada, encontradas especialmente nos documentos analisados. Nele depreendemos que tal instituição defende a igualdade de oportunidades e busca propiciar condições de permanência às pessoas com necessidades especiais na universidade.

O segundo eixo temático sintetiza as concepções e percepções das participantes, observadas nas entrevistas realizadas. Elas esperam que o programa ofereça subsídios à permanência dos alunos com necessidades especiais na universidade, contribuindo com o desenvolvimento da sua autonomia.



Finalmente, no terceiro eixo, a partir das informações construídas ao longo da pesquisa, levantamos possíveis ações do psicólogo escolar em um programa dessa categoria. Assim, consideramos que o psicólogo escolar pode contribuir com a inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse contexto: conhecendo suas necessidades; orientando-lhes sobre seus direitos, deveres e normas da universidade; acompanhando seu desenvolvimento. Pode, ainda, colaborar na formação de professores e outros profissionais, bem como de pessoas da comunidade, especialmente daquelas que lidam com esse público.

Defendemos que essa atuação do psicólogo escolar deve estar pautada em uma postura crítica e comprometida, atuando de forma ampla e contextualizada nesse espaço. Destarte, propomos que suas ações se voltem não apenas ao atendimento de estudantes com necessidades especiais no programa, mas visem refletir sobre a inclusão junto a todas as instâncias da comunidade universitária, bem como a comunidade geral, promovendo assim o desenvolvimento de todos os envolvidos com o processo de inclusão.

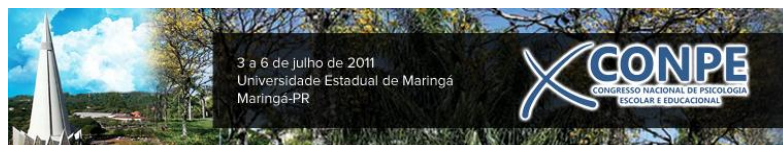
PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES

Alciane Barbosa Macedo Pereira – UEG – barbosaalciane@gmail.com

Alba Cristhiane Santana – UFG – albapsico@gmail.com

A Educação Superior é um espaço no qual ocorrem processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e construção do conhecimento, conforme salienta Marinho-Araujo (2009). Assim, é um campo privilegiado para atuação do Psicólogo Escolar, que utiliza as teorias psicológicas no trabalho com grupos e indivíduos no contexto educativo.

Na educação superior surgem questões que muitas vezes dificultam o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Estudos apontam que ao ingressar nesse contexto, os



alunos enfrentam diversas dificuldades relacionadas à dinâmica do processo educativo, as quais geram reprovação, evasão e desmotivação em relação à formação acadêmica (Cunha & Carrilho, 2005; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Serpa & Santos, 2001; Witter, 2002).

Considerando esse cenário, o objetivo deste trabalho foi investigar as especificidades das dificuldades encontradas por alunos ingressantes de um curso de licenciatura na área de exatas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública em Goiânia, visando contribuir com discussões sobre a criação de estratégias pedagógicas para minimizar essa situação. Também foram investigadas as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na inserção acadêmica, promovendo reflexões acerca das suas contribuições na educação superior.

O estudo fundamentou-se em uma Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005), na Psicologia Histórico-Cultural (Bruner, 1997; Vygotsky, 2003) e em uma visão crítica da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mitjáns Martinez, 2006). Participaram trinta e sete alunos de duas turmas do primeiro período de um curso de licenciatura da área de exatas de uma IES pública de Goiânia, GO; dois docentes e o coordenador desse curso. Foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado aos discentes em sala de aula. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes e o coordenador do curso, no contexto da IES.

Os procedimentos de análise dos resultados abrangeram: análise estatística simples das questões fechadas do questionário e análise temática das questões abertas do questionário e das entrevistas. A construção das informações possibilitou a elaboração de temas relativos ao objeto de estudo e aos objetivos desta investigação, envolvendo as dificuldades de inserção de alunos na educação superior e algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar neste contexto.

Em relação aos alunos destacou-se: dificuldade de organização pessoal para o estudo; ausência de conhecimento prévio na área de exatas; problemas na relação professor-aluno. Na percepção dos profissionais do curso, foi enfatizado: base deficitária dos alunos; problemas relativos às condições sócio-econômicas dos alunos; distanciamento entre os docentes do curso; falta de investimento em novas metodologias de ensino.

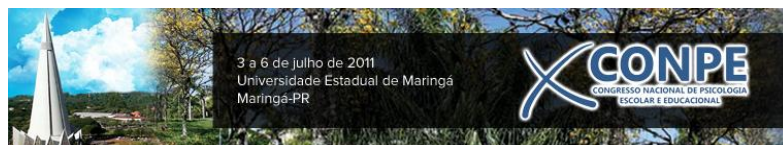
Foi evidenciada a necessidade de um trabalho coletivo e interdisciplinar para superar as dificuldades dos alunos e educadores, visando aperfeiçoar o processo educativo desenvolvido na educação superior. Buscou-se em todo o seu processo de construção, relacionar a pesquisa, a investigação com a possibilidade de uma prática profissional no contexto estudado por meio do diagnóstico institucional e da elaboração de algumas estratégias de intervenção, diante das dificuldades de inserção acadêmica.

As informações construídas indicam a necessidade de intervenção para auxiliar na inserção acadêmica dos alunos e contribuir com o processo de desenvolvimento humano nesse contexto. Além disso, o psicólogo escolar pode contribuir com um trabalho coletivo com os demais profissionais, por meio de um diagnóstico institucional e de práticas que favoreçam a elaboração de estratégias pedagógicas que levem à superação das dificuldades dos alunos no início de sua formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados, mesmo que de forma breve, apontam possibilidades de atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, e ressaltam as contribuições que tal atuação pode trazer ao processo educativo nesse espaço. O cenário da Educação Superior na atualidade, conforme descrito anteriormente, ao privilegiar a qualidade do ensino e a democratização do acesso, mostrou-se favorável ao desenvolvimento de projetos de Psicologia Escolar.

A busca pela qualidade do ensino favoreceu o desenvolvimento de nossos estudos à medida que possibilitou a realização do projeto na disciplina de Estágio Curricular, apresentado no primeiro estudo, e a pesquisa com os discentes, apresentada no terceiro estudo. Nesses casos, foi ressaltada não somente a dimensão científica da qualidade do ensino, mas também as dimensões social e pessoal, abrangendo os diferentes significados atribuídos ao curso superior e à profissão correspondente, ao conteúdo curricular, aos docentes e aos discentes. Foi demonstrado que tais significados participam da constituição da percepção que o discente tem de si próprio, como acadêmico, e da construção de sua identidade profissional.



E em relação à democratização do acesso à Educação Superior, evidenciou-se que atender pessoas com necessidades educativas especiais vai além de ampliar o número de vagas, pois implica em desenvolver concepções e procedimentos que auxiliem os discentes no cotidiano acadêmico. Assim como, existe a necessidade de investir em procedimentos que contribuam com a permanência do aluno no contexto da Educação Superior, viabilizando o processo educativo por meio de investimentos na formação continuada dos docentes e na preparação do discente frente aos desafios presentes nesse espaço.

Concordamos com Mitjáns Martínez (2007) ao observar em nossos estudos que é possível o psicólogo escolar/educacional contribuir com a adequação das políticas educacionais às especificidades das IES, favorecendo os processos de mudança, por meio da criação de espaços de diálogo entre discentes e docentes, promovendo a identificação e a produção dos significados que constituem tal espaço. Espaços que também podem contribuir com a proposta de esclarecer e envolver os diversos atores que compõem o contexto da Educação Superior, com investimento, por exemplo, na formação continuada dos docentes.

O processo de elaboração e desenvolvimento de projetos que atendam às exigências das políticas educacionais em vigência pode ser beneficiado com os conhecimentos oriundos da Psicologia acerca da constituição subjetiva de sujeitos e das instituições sociais, conforme notamos nos três estudos apresentados. Ainda destacamos as contribuições de uma análise diagnóstica institucional, que foi um procedimento desenvolvido nas duas últimas pesquisas, o qual mostrou-se favorável na identificação e superação de obstáculos aos processos de mudanças planejados nas reformas universitárias.

Face às diversas contribuições que o psicólogo escolar tem a oferecer à Educação Superior, salientamos, tal como Guzzo (2007), seu importante papel de lidar com os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Assim, seja atuando em prol da formação docente, da inclusão de pessoas com necessidades especiais ou contribuindo com a formação discente, o psicólogo escolar inserir-se-á na Educação Superior a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano, visando a melhoria da educação nesse contexto.



REFERÊNCIAS

Abbey, E. (2004). Circumventing ambivalence in identity: the importance of latent and overt aspects of symbolic meaning. *Culture & Psychology*, 10(3), 331-336.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, 15 (2), 201-206.

Alves-Mazzotti, A.J. (2008). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, 15 (57), 579-594.

André, M. E. D. A. (2008). Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, 16 (58), 149-168.

Bakhtin, M. (2006). *A estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. Textos originais de diferentes datas.

Bariani, I.C.D. & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 25 (1), 67-75.

Bello, I.M. (2008). *Formação superior de professores em exercício: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

Brito, L.P.L., Silva, E.O., Castilho, K.C. & Abreu, T.M. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior. *Avaliação*, 13 (3), 777-791.



Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brzezinski, I. (2008). LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. Em I. Brzezinski (Org.), *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*, (pp. 167-194). São Paulo: Cortez.

Cabral, A.P. & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 203-213.

Cardoso, L.R. & Bzuneck, J.A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2) 145-155.

Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.

Cunha, R.B., Fernandes, C.H., Mota, E.A.D. & Nogueira, E.G.D. (2007). Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. *Pro-Posições*, 18(1), 153-167.

Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 31 (113), 1223-1245.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 01-10.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.



González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Goergen, P. (2010). Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, 31 (112), 895-917.

Guimarães, V.S. (2006). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus.

Guzzo, R. S. L. (2007). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-115). Campinas: Alínea.

Guzzo, R.S.L., Mezzalira, A.S.C., Moreira, A.P.G., Tizzei, R.P. & Silva Neto, W.M.F.S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (número especial), 131-141.

Leite, D.B.C. (2010). Estudantes e Avaliação. *Avaliação*, 15 (3), 9-27.

Lessa, C. M. R. (2004). Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. Em M. C. L. Peixoto (Org.), *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira* (pp.33-44). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Macedo, A.R., Trevisa, L.M.V., Trevisan, P. & Macedo, C.S. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais*, 13 (47), 127-148.



Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 155-202). Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2006). O Psicólogo na construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-134). Campinas: Alínea.

Pimenta, S.G. & Lima, M.S.L. (2008). *Estágio e Docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Ristoff, D. (2006). Introdução. Em D. Ristoff & P. Sevegnani (Orgs.). *Modelos Institucionais de Educação Superior*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



Sampaio, S.M.R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. Em C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 203-220). Campinas: Alínea.

Serpa, M. N. & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 27-35.

Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.

Sguissardi, V. (2006). Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*, 27 (96), 1021-1056.

Souza, M.P.R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas: Editora Alínea.

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.

Vasconcelos, R. M.; Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1.º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 195-202.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. Textos originais de diferentes datas.



Witter, G. P. (2002). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo. *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp.103-130). Campinas: Alínea.

Weber, S. (2010). Avaliação e regulação da Educação Superior: conquistas e impasses. *Educação e Sociedade*, 31 (113), 1247-1269.



PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL: NOTAS ACERCA DOS DETERMINANTES HISTÓRICOS DA PROFISSÃO

Juliana Chioca Ipolito

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

julianaipo@yahoo.com.br

As discussões aqui lançadas são resultado de pesquisas bibliográficas realizadas com o intuito de se conhecer o processo de organização da profissão de psicólogo no Brasil e, principalmente, qual vem sendo a sua contribuição à educação escolarizada. Com isso, pretendemos analisar as determinações históricas e sociais que fizeram com que a atuação do psicólogo escolar/educacional, apesar de tão debatida na academia, continue se configurando como indefinida quanto à sua função, e muito ligada à prática clínica e de avaliação psicológica.

O que as pesquisas recentes têm destacado (Rosseti, Silva, Batista, Stein & Hulle, 2004; Souza, 2010; Maluf & Cruces, 2008; Pandolfi *et al.*, 1999) é que, apesar de a educação ter influenciado significativamente o surgimento da psicologia como profissão, este tem se mostrado um campo de atuação que, não raro, traz insatisfação, tanto para o profissional que atua nesta área (seja devido às más condições de trabalho ou pela indefinição de sua função) quanto para o professor, que geralmente solicita sua presença nas escolas.

Entendemos que essa insatisfação de ambas as partes é resultado da divisão do trabalho em nossa sociedade, que separa o trabalho material do intelectual, a teoria da prática, a produção do consumo, o interesse particular do coletivo, resultando daí um homem incompleto, que não se reconhece no produto de seu trabalho. Dessa cisão também advém a já discutida desconexão entre a formação e a atuação dos psicólogos no contexto escolar (Gomes, 1999; Guzzo, 1999; Andrade, 2005), que acaba formando profissionais treinados para executar técnicas, porém, sem um arcabouço teórico consistente, o que os torna incapazes de criticá-las. Outro agravante desta situação é que, muitas vezes, essas técnicas ensinadas nos cursos de formação de psicólogo são

embasadas por teorias idealistas elaboradas entre os séculos XVIII e XIX e que, portanto, não dão conta das problemáticas do homem contemporâneo.

Por isso, para nossa discussão é necessário que, além de analisar dialeticamente as relações produtivas da sociedade na qual a psicologia se estabeleceu enquanto profissão e suas contradições, façamos uma análise histórica desse processo e relação com a educação, pois entendemos que a realidade não é linear e estática, mas que ela vem se modificando e transformando historicamente. Nesse sentido, o método de conhecimento da realidade aqui utilizado estuda, não as estruturas naturais, mas construções que se dão historicamente e que, por isso, nos permite entender a história como ciência (Vigotsky, 2000).

Face ao exposto, a primeira seção objetiva historicizar nosso objeto, a saber, a Psicologia da Educação, fazendo uma reconstituição histórica da chegada da psicologia no Brasil e sua estreita relação com a educação. Na segunda seção, continuamos esta tarefa, porém, avançando para a fase de profissionalização da Psicologia e analisando as influências político-ideológicas sob a institucionalização da profissão de psicólogo no país. Concluímos, deste modo, com a análise de como esta se estabeleceu no país e para atender a quais interesses. Com isso, propomos a reflexão sobre os aspectos ideológicos intrínsecos à formação e à atuação do psicólogo no contexto escolar para, então, pensarmos uma nova práxis, que contemple a luta pelos direitos das massas desfavorecidas, como propunha Martín-Baró e, confrontando os sistemas de internalização da ideologia hegemônica, a partir das contribuições de István Mészáros.

1. Psicologia e Educação: um pouco de história

Se fôssemos falar da história do pensamento psicológico na Educação desde os seus primórdios, provavelmente teríamos que começar com a Grécia Antiga, onde a psicologia já estava presente na maiêutica de Sócrates, na filosofia de Platão e também com os sofistas. Nesse sentido, teríamos necessariamente que passar por Comenius, o precursor da educação escolarizada, que já abordava sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem.

No entanto, apesar da riqueza da história das raízes do pensamento psicológico, não a privilegiaremos como nosso foco. Trataremos da história da Psicologia no Brasil, com o intuito de também abordar sua intrínseca relação com a Educação para, enfim,

fazer uma análise do processo de organização da profissão de psicólogo, que tornou a escola um dos locais onde este deveria atuar. Com isso, pretendemos compreender as determinações históricas e sociais que fazem com que a atuação do psicólogo na escola se configure tal qual nos é apresentada.

Sabe-se que a Psicologia começa a se consolidar como ciência autônoma a partir da criação, por Wilhelm Wundt, do laboratório experimental de Psicologia, na Universidade de Leipzig, em 1879. A partir daí, vai se afirmando com os muitos trabalhos desenvolvidos, dentre os quais, destacam-se os de Fechner, na Alemanha, e de Ribot, na França (Patto, 1984).

O cenário mundial em termos de pesquisa na área de Psicologia Educacional, no final do século XIX, era bastante fértil, o que acabou influenciando também a aproximação entre a psicologia e o ensino no Brasil.

Em um estudo realizado na década de 1950 sobre a história do Brasil e da Psicologia, Castilho & Cabral (2004) apontam a importância dos médicos, juntamente com a dos pedagogos, para o desenvolvimento da ciência psicológica no país no período anterior à década de 1930. No entanto, a contribuição da medicina consistiu, mais especificamente, na introdução da psicanálise e da prática analítica, bem como com as técnicas de psicodiagnóstico e com as práticas de *higiene mental*.

De fato, a Liga de Higiene Mental fora criada em 1926, e teve papel crucial para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, através do reconhecimento desta como ciência afim da Psiquiatria. Deste modo, a Psicologia passou a ter uma importante participação na tarefa de busca de um *ideal eugênico*, na *profilaxia* e na *educação dos indivíduos* (Antunes, 2001).

Segundo Boarini & Yamamoto (2004) a introdução da profissão de psicólogo no Brasil deveu-se aos intelectuais adeptos desse movimento, que surgia como tentativa de contenção das doenças infecto-contagiosas e da criminalidade que se expandiam nos centros urbanos. Nesse contexto, “a infância - e a sua entrada na escola - era apontada como o momento ideal para a criação de hábitos que possibilitariam a *higienização* dos indivíduos” (Boarini & Yamamoto, 2004, p. 64). Logo, “a preservação da saúde era entendida, sobretudo, como uma questão individual, que poderia ser conquistada através dos ensinamentos da educação higiênica e eugênica, dos pelotões de saúde, das



campanhas antialcoolismo, cujo fórum de realização privilegiado era a escola” (Boarini & Yamamoto, 2004, p.66).

Também para Patto (1999) tais teorias foram uma das mais importantes responsáveis pela introdução da Psicologia como profissão no Brasil, pois ao associar-se com a psiquiatria em nome de um projeto de *regeneração da raça brasileira*, tornou-se importante personagem na guerra contra a loucura e o crime.

Nesse sentido, podemos afirmar que são as teorias higienistas e eugênicas advindas da Europa que acabam corroborando para introdução da Psicologia como ciência e profissão no Brasil, a qual era solicitada para controle da criminalidade, através da identificação dos anormais, que geralmente eram aqueles advindos das classes trabalhadoras. Para isso, eram utilizados testes de mensuração psicofísica, considerados fundamentais na organização da escola e na classificação dos alunos, além de proporcionar *status* a quem os aplicava (Patto, 1999).

É importante ressaltar que a introdução do psicólogo na escola por meio das práticas higiênicas e eugênicas, ocorreu em um período histórico de profundas mudanças na sociedade brasileira. A década de 1930 foi palco de uma revolução que culminou em um golpe de Estado, instituindo Getúlio Vargas presidente. Logo que assumiu a presidência, o novo governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando para o cargo Francisco Campos, um dos integrantes da Escola Nova (Saviani, 2008). Esse período foi de suma importância para a Psicologia, que deixa de ser disciplina de nível secundário ou propedêutico para alcançar status universitário e científico (Castilho & Cabral, 2004).

Deste modo, no âmbito educacional também se processavam reformas que ideologicamente eram influenciadas pelo ideário liberal advindo da Europa e dos Estados Unidos, da mesma forma que o movimento da Liga de Higiene Mental. Esse movimento de renovação pedagógica trará como marco referencial o *Manifesto da Escola Nova*, em 1932, e terá como um dos pressupostos a busca das respostas aos problemas educacionais na psicologia, ou melhor, na psicomетria.

Faz-se necessário salientar que, nesse momento histórico, o ideário liberal que adentrava o país consistia em uma resposta ao domínio oligárquico, e pregava o fortalecimento da nacionalidade e modernização da sociedade brasileira através da

“higienização e regeneração física, moral, e social da população brasileira, por meio da qual poderia ser alcançada a disciplina social necessária ao mundo moderno em construção. Para eles, a escola seria o elemento chave desse processo” (Cavaliere, 2003, p. 32).

Nesse sentido, não só o movimento higienista foi de suma importância para o reconhecimento da psicologia enquanto profissão. Este pôde se expandir em meio aos projetos educacionais de alfabetização das massas e aumento do número de vagas nas escolas, trazidos pela reforma educacional da *Escola Nova*, e assim, ambos influenciaram significativamente a atuação do psicólogo na escola.

Como nos aponta Patto (1999),

[...] o interesse pela psicometria já estava presente desde o começo do século republicano nos laboratórios de Pedagogia e Psicologia, geralmente anexos a Escolas Normais, e os testes eram parte fundamental da pedagogia escolanovista. No projeto de reforma educacional escolar primária elaborado por Fernando de Azevedo, médicos-escolares e visitantes sanitários integrariam o corpo de educadores. A saúde física era considerada pré-requisito da saúde intelectual, o que fazia da higiene, da educação física e do controle das condições de saúde dos professores, funcionários e alunos, peças centrais do novo projeto pedagógico. (p. 197-198)

Nesse contexto, a psicometria era uma importante ferramenta da Escola Nova. Tanto que, segundo Saviani (2008), foi Lourenço Filho, autor dos *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, o primeiro a se empenhar em divulgar o ideário renovador no Brasil, de forma sistemática, com a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, muito embora tenha sido Fernando de Azevedo o principal divulgador do movimento.

Como pudemos perceber, Pedagogia e Psicologia sempre se influenciaram, fundamentando teoricamente questões importantes da educação escolar. Assim, é possível dizer que a Psicologia da Educação serviu de base para o desenvolvimento das demais áreas da Psicologia no Brasil.

Contudo, vale salientar que esta Psicologia nascente, que esteve tão presente na pedagogia Nova, era fortemente influenciada pela neurologia e psiquiatria. Manteve-se,

portanto, durante muitos anos, bastante vinculada à área médica, como forma de detecção de problemas de aprendizagem, de distúrbios psicológicos e de controle social.

Nesse sentido, a psicologia passou a servir aos interesses da ordem social estabelecida, pois se converteu em um instrumento útil para a reprodução do sistema, tratando apenas do âmbito individual, das raízes pessoais dos problemas, e se esquecendo dos fatores sociais (Martín-Baró, 1996).

2. A Profissionalização da Psicologia

De acordo com os autores pesquisados sobre a história da psicologia no Brasil (Antunes, 2007; Boarini & Yamamoto, 2004; Patto, 1984, 1999; Pessoti, 1988), a medicina e a educação foram as áreas do conhecimento que contribuíram diretamente para introdução da Psicologia no país, embora tenha sido a educação a mais decisiva em seu processo de institucionalização, através da Reforma Benjamin Constant (1890), que possibilitou a introdução de noções de Psicologia junto à disciplina Pedagogia, no currículo das Escolas Normais, e através da criação do *Pedagogium* (1906), que propiciou a organização de um laboratório de Psicologia Pedagógica (Pessoti, 1988).

Contudo, referente mais especificamente ao processo de profissionalização da Psicologia, podemos considerar que começou no ano de 1946, quando a formação do psicólogo foi de fato institucionalizada, apesar de ser ainda com caráter de especialização, a partir da portaria 272, do Decreto-Lei 9092 (Pereira & Neto, 2003).

As formações de bacharel e licenciado em Psicologia só surgirão em 1962, com a regulamentação da profissão pela lei nº 4119, e através do estabelecimento de um currículo mínimo e duração dos cursos universitários de formação de psicólogos.

Segundo Pessoti (1988), antes do reconhecimento da Psicologia como profissão, e o estabelecimento de um currículo mínimo para os cursos de Psicologia, estes não eram profissionalizantes, e sim, especialidade dos cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais. Com a ascensão ao *status* de profissão, o curso de Psicologia passa a ser muito procurado, o que pode ser parcialmente explicado pelas várias possibilidades de inserção no mercado de trabalho – indústrias, escolas, hospitais, clínicas, empresas, etc.

Da mesma forma, a abertura de cursos de formação de psicólogo passou a ser também um lucrativo investimento que, segundo Pessoti (1988), foi incentivada pela

ditadura militar, proliferando cursos em instituições ineptas. Assim, também houve mudanças nos currículos, sendo que “as exigências de determinadas cargas horárias limitou drasticamente a formação humanística, teórica e metodológica nos cursos de graduação, em favor de uma crescente tecnificação do conteúdo escolar” (Pessoti, 1988, p.30).

Não podemos deixar de ressaltar que neste momento histórico difundiam-se no cenário internacional (e também nacional) o ideário taylorista-fordista, as teorias de enfoque sistêmico e de controle do comportamento que no campo educacional acabaram gerando a chamada Pedagogia Tecnicista (Saviani, 2008). A predominância dessa nova vertente pedagógica explica a tecnificação dos cursos de formação de psicólogo no período, bastante influenciados pelo behaviorismo de B. F. Skinner.

Nesse contexto, o domínio era da vertente experimental positivista da psicologia estadunidense. Assim, se entre os anos 30 e 50 o enfoque era na *criança problema*, neste momento histórico a preocupação era com a *prevenção*, através do controle do comportamento.

É importante ressaltar que a base ideológica do pensamento hegemônico da época na educação era o liberalismo, influente desde os tempos da Escola Nova e, neste momento histórico, reafirmado sob a forma de *capital humano*.

Para Shultz (1973), a educação deveria ser entendida não só como uma atividade de consumo mas, fundamentalmente, como um investimento, “realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo” (p. 79). Daí a denominação *capital humano*, que sugere que qualquer pessoa pode ser o *capitalista de si mesmo*, basta querer investir em sua própria educação.

Esse discurso ideológico de que a educação promove a ascensão social e que o trabalhador pode ser o *capitalista de si mesmo* irá perpassar todas as esferas de ensino. Em consonância com essa tendência educacional, a pedagogia tecnicista irá determinar de forma significativa as políticas educacionais de ensino superior no país e, conseqüentemente, influir na formação dos trabalhadores para atuarem no contexto educacional.

De fato, como afirma Saviani (2008)

O ano de 1969 foi o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto nº 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. [...] Com a aprovação da Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (p. 365).

Nesse contexto, a Psicologia acaba contribuindo para a manutenção do sistema através da modificação de comportamentos indesejáveis, adaptando, moldando e classificando. Contudo, como sabemos que a história da humanidade é a história da luta de classes (Marx, 2007), essa visão ideológica adaptacionista encontrará uma forte oposição: as teorias crítico-reprodutivistas.

Maria Helena Souza Patto (1984), uma das representantes pioneiras dessa nova vertente na psicologia escolar, irá argumentar que uma atuação adaptacionista apenas contribui para a manutenção de um sistema que acentua as diferenças de classe social. Sua crítica se estende às diversas correntes do pensamento psicológico em voga na época, como o behaviorismo, o humanismo e o cognitivismo, os quais são também a base teórica da psicometria, alvo contundente de críticas pelo seu caráter de seleção, avaliação e, conseqüentemente, patologização dos que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

As teorias crítico-reprodutivistas, representadas por autores como Bourdieu e Althusser, interpretam a escola como aparelho ideológico do Estado, que tem como finalidade a transmissão da ideologia dominante para manutenção do sistema. Nesse sentido, o sistema educacional é visto como um instrumento através do qual a classe dominante tenta manter seu poder hegemônico.

No entanto, essa perspectiva acaba se mostrando ineficiente, pois, embora crítica do sistema e das estruturas de poder, não aponta alternativas de superação dessa realidade. Ao considerarem a escola unicamente como reprodutora da ideologia dominante, esquecem-se das relações dialéticas que existem entre ambas, que possibilita, por exemplo, uma ação transformadora.

É evidente que a escola não é a única via de ação revolucionária, mas é um importante instrumento para tal. Nesse sentido, entendemos que é possível, através do

processo dialético de conhecimento da realidade, o indivíduo formular uma crítica a respeito de sua condição, e conseqüentemente, transformá-la.

Assim, nos aponta Alves (2006) que

[...] a compreensão do social pelo *acesso do pensamento à totalidade* é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. A educação geral pode ser um instrumento dessa transformação na consciência do homem. Operando segundo a condição exposta, ela contribui para tornar o homem um cidadão, uma força ativa de pressão no sentido de que sejam estendidos a todos a fruição dos bens materiais e o domínio de todo o conjunto dos modernos recursos tecnológicos que o desenvolvimento colocou à disposição da humanidade. (p.237)

Contudo, nos alerta Mészáros (2005) que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2005, p.25).

Assim, através das propostas das teorias sócio-históricas é possível visualizar a importância do psicólogo no contexto escolar, entendendo que seu papel deva ser o de agente de transformações das condições que mantêm as maiorias populares desumanizadas, alienando suas consciências e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica. (Martín-Baró, 1996).

Como nos ensina Martín-Baró (1996), o papel da psicologia deve ser o da conscientização, buscando uma práxis que vise à “desalienação das pessoas e grupos, que as ajude a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade” (p.17). Desta forma, estaremos contribuindo para que estes sujeitos sejam capazes de identificar e perceber as armadilhas dos discursos ideológicos e, assim, possam corroborar para a efetiva emancipação humana, através da luta por uma outra forma de organização da sociedade, que contemple a maioria trabalhadora.

Nesse sentido, se para haver uma transformação da escola é necessário que, antes de tudo, haja a transformação da sociedade, compreendemos que esse processo é, sobretudo, dialético. Ou seja, ao mesmo tempo em que agirmos sobre as consciências dos sujeitos na escola, ou em qualquer outra instância de reprodução social, também é



imprescindível que lutemos pela mudança das condições materiais que os mantém subjugados.

Assim, essa perspectiva teórica nos exige, acima de tudo, uma posição política, pois, ao se conhecer e criticar a realidade, espera-se uma prática que altere e transforme essa realidade anterior, não só no plano do conhecimento, que se dá na e pela práxis, mas no plano histórico-social.

3. À guisa de considerações finais

A compreensão de como se constituiu a profissão de psicólogo no Brasil e, mais especificamente, como iniciou sua prática no contexto escolar, pressupõe muito mais do que o mero entendimento cronológico dos acontecimentos. Para a perspectiva teórica aqui assumida, é vital que fiquemos atentos à ideologia hegemônica de cada momento histórico.

A Psicologia, enquanto ciência nascente, foi introduzida no Brasil com fins claramente definidos: adaptar, ajustar ou classificar os que não se *encaixavam* nos padrões adequados ao pleno desenvolvimento das forças produtivas. Serviu, portanto, à manutenção do sistema, legitimando o discurso de mérito e patologizando as questões educacionais.

Não a contento, essa história das raízes do desenvolvimento da Psicologia no Brasil traz seus resquícios até os dias de hoje. Entendemos que este fato se deva fundamentalmente às influências ideológicas do liberalismo em sua forma renovada, que aparece mascarado sob belos discursos, como o da *educação para todos* (que é para todos em quantidade, mas não em qualidade) e o da *inclusão dos socialmente excluídos* por meio da filantropia e do voluntariado, que tem por finalidade unicamente desviar a obrigação que é do Estado para a sociedade civil.

É fundamental enquanto psicólogos que compreendamos esse período de *neoliberalização* do mundo, o qual vem trazendo profundas mudanças sociais, políticas, ideológicas, éticas e econômicas. Deste modo, seremos capazes de compreender a urgência e a atualidade da proposta de transformação da sociedade trazida pela teoria marxista.

Entendemos que a maior consequência do movimento *neoliberal* para nossas sociedades foi a construção de um *consenso* em torno dessa ideologia, de tal forma que

tornou possível o surgimento de uma “nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, elimi(nando) as resistências sociais à ordem burguesa e dissemi(nando) valores caros a essa doutrina” (Neves, 2005, p. 59).

De fato, como nos aponta Mészáros (2005), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades” tem sido produzir “tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2005, p. 45).

Assim, a educação escolarizada de nosso tempo limita-se a reproduzir os valores burgueses, adestrando o indivíduo para *habilidades* e *competências*, e não educando para e pelo trabalho como propunham Marx e Engels. Como nos ensina Vigotsky (2004),

[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico (Vigotsky, 2004, p.63).

Desta forma, é somente a partir da própria atividade que o sujeito poderá tornar-se autônomo e crítico, compreendendo a necessidade de transformação da sociedade. Ao invés disso, a escola atual *treina* para o *mercado* (que nem sempre absorverá sua *mão-de-obra*), colocando o aluno, portanto, em uma posição passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Essa é uma das questões bastante discutidas na escola e com a qual os psicólogos escolares muitas vezes se deparam. Teoricamente, aprendemos que o que devemos fazer enquanto psicólogos escolares é orientar o professor e a equipe pedagógica no sentido de que utilizem a própria experiência do aluno como forma de educar, cabendo ao professor apenas organizar o ambiente no qual essa aprendizagem-ação ocorrerá (Vigotsky, 2004). Porém, a escola não tem autonomia; ela recebe o material pronto, a apostila ou livros didáticos, que foram distribuídos igualmente para todo o país, com os quais deverá trabalhar ao longo do ano letivo. Ao final desse período, ocorre uma prova nacional que tem por objetivo mensurar o *nível de*

aprendizagem do aluno e a *qualidade* da escola. Como poderia o professor ensinar autonomia se nem a ele próprio é permitido tê-la?

Por essas e outras questões que muitíssimo se discute acerca da atuação do psicólogo escolar. Na graduação, ele é preparado para executar determinada tarefa, porém, a realidade mostra que essas técnicas por si só são insuficientes. Esse fato pode ser aludido à questão da divisão do trabalho, que culminou na separação do trabalho material e do intelectual, da teoria e da prática, da produção e do consumo, do interesse particular e do coletivo, resultando daí um homem também cindido. Esta contradição implicará a transformação do trabalhador, antes completo e/ou detentor de conhecimento sobre todo o processo de trabalho, em um trabalhador parcial, incapaz de desenvolver algo independente da *oficina capitalista*.

Igualmente, o psicólogo escolar se vê *apoiado* em teorias que estão apartadas da realidade, isso porque foram elaboradas para um homem que não é mais o mesmo, dado que a sociedade e o homem estão em constante transformação. Como dizia Marx (2007) “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, não sendo diferente nem com a Psicologia nem com qualquer outra ciência.

Nesse sentido, uma vez que as relações sociais são históricas, e todos os modos de produção também o são, incluindo o capitalismo, podemos vislumbrar um futuro com uma nova ordem social, mais justa e igualitária. Da mesma forma, a história que nos mostra como uma ciência pode servir aos interesses da classe dominante para manutenção do sistema, também nos aponta como essa mesma ciência pode contribuir para uma transformação social.

De acordo com Mézsáros (2005), é necessário que, enquanto sujeitos ativos e políticos, confrontemos todo o sistema de internalização da ideologia hegemônica, em suas formas visíveis e ocultas, rompendo radicalmente com a lógica do capital. Assim, na educação, isso equivale a apontar as contradições do modo de produção capitalista e incentivar uma alternativa concreta, que proporcione a emancipação do ser humano em sua totalidade.

Assim, entendemos que a Psicologia, como outras tantas áreas do conhecimento, que historicamente contribuíram para o processo de internalização da ideologia dominante, pode fazer o caminho inverso: tornar-se uma ciência a favor da



maioria trabalhadora, conscientizando e contribuindo para educação de sujeitos políticos. Nesse contexto, a escola se tornaria um local privilegiado para tanto, pois, por ser um importante meio de reprodução da ideologia dominante, pode, por sua vez, ser uma arma poderosa para sua superação.

Acreditamos, portanto, que a luta deva ocorrer no plano macrossocial, ou seja, é preciso mudar as bases sob as quais a Psicologia, a educação e as relações de trabalho se erigiram. Evidentemente que não descartamos a importância da ação microssocial, cotidiana, na qual os psicólogos também devem participar, porém, se almejamos uma mudança efetiva, ela deve ocorrer primordialmente na base material, e é por isso que devemos lutar.

Referências Bibliográficas

Alves, G. L. (2006). *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados.

Andrade, I. R. (2005). A formação e o exercício profissional do psicólogo: por uma psicologia (escolar) vinculada à realidade. Em Santos, M. A.; Melo-Silva, L. L. & Simon, C. P. *A formação em Psicologia: Serviços-escola em debate*. São Paulo: Vetor, pp. 407- 431.

Antunes, M. A. M. (2001). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 2ª ed., São Paulo: Unimarco Editora.

Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de psicopedagogia*, v.6, nº.11, pp.00-00. ISSN 1676-1049.

Boarini, M. L. & Yamamoto, O. H. (2004). Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. *Psicologia Revista*, v. 13, n.1, São Paulo, pp. 59-72.



Castilho, A. & Cabral, M. (2004). A psicologia no Brasil. Em Antunes, M. A. M. (org.). *História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaio*s. Rio de Janeiro: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia.

Cavaliere, A. M. (2003). Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educ. Pesqui.* [online], v.29, n.1, pp. 27-44. ISSN 1517-9702.

Gomes, V. L. T. (1999). A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea, pp. 49-73.

Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea, pp. 131-144.

Maluf, M. R. & Cruces, A. V. V. Psicologia Educacional na Contemporaneidade. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* [online]. 2008, vol.28, n.1, pp. 87-99. ISSN 1415-711X

Martín-Baró, I. (1996). O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n.1, pp. 7-27.

Marx, K. (2007). *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Editora Escala.

Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Neves, M. L. W. (org.) (2005). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.



Pandolfi, C. C. (Coord.); Ota, Á. E.; Strini, G.; Buzolin, I. V. B. O.; Martins, J. B. & Casagrande, L. (1999). A Inserção do Psicólogo Escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 19, n. 2. Available from <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Sept. 2010.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.

Patto, M. H. S. (1999). Ciência e Política na Primeira República: Origens da Psicologia Escolar. Em Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (orgs.). *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE.

Pereira, F. M. & Neto, A. P. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, v.8, n.2, pp.19-27.

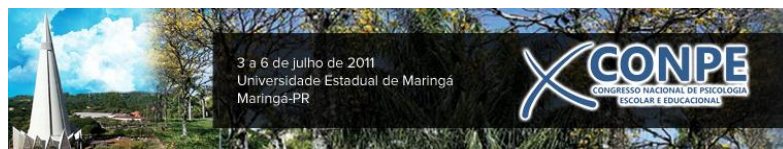
Pessoti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia Brasileira. Em Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Rossetti, C. B.; Silva, C. A.; Batista, G. L.; Stein, L. A. & Hulle, L. O. (2004). Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28.

Saviani, D. (2008). *Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2ª ed.

Schultz, T. W. (1973). *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.

Souza, C. S. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia- MG*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.



Vigotsky, L. S. (2000). O manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71.

Vigotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENFRENTAMENTO E SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Mariana Lins e Silva Costa³⁹⁴

Tiago Morales Calve³⁹⁵

Sonia Mari Shima Barroco³⁹⁶

RESUMO

O presente trabalho trata da temática da violência que se manifesta na escola, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural liderada por L. S. Vigotski. Objetiva-se oferecer subsídios para a compreensão deste fenômeno, com as lentes de uma Psicologia que não fique paralisada e restrita às explicações no comportamento individual e particular, como se a subjetividade e os fatos comesçassem e terminassem em si mesmos, presos ao imediato, superficial. A análise pretendida só é possível se amparada por um corpo filosófico-metodológico consistente, que considere a marcha histórica em consonância com a marcha individual, ou seja, que explique os fenômenos à luz das relações sociais estabelecidas pela humanidade na produção material de sua existência. Dessa maneira, cabe ao materialismo histórico-dialético analisar e responder às queixas destinadas à Psicologia Escolar. Conclui-se que essa temática não pode ser abordada e compreendida somente pelas queixas ou constatações aparentes, relacionadas às questões imediatas, mas, requer que a educação escolar seja relacionada às condições de vida contemporânea. Também se conclui que a teoria eleita permite não só a compreensão desse fato, mas também seu enfrentamento e superação ao conceber que os indivíduos, ontologicamente criadores e criativos, possam ter suas condutas reguladas pela consciência em outro nível, diferenciado do embotamento ao qual o homem contemporâneo em geral se vê condicionado.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Violência na escola; Educação; Formação humana.

³⁹⁴ Graduada em Psicologia pela UEM, estagiária de Psicologia Escolar em 2010.

³⁹⁵ Graduado em Psicologia pela UEM, estagiário em Psicologia em 2010, mestrando em Psicologia pela UFPr.

³⁹⁶ Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, supervisora de Estágio Curricular em Psicologia Escolar

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute o fenômeno da violência na escola, e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão, enfrentamento e superação da sua manifestação no ambiente escolar e tem como objetivo apresentar subsídios para a compreensão deste fenômeno, com as lentes de uma Psicologia que não fique paralisada e restrita às explicações no comportamento individual e particular, como se a subjetividade e os fatos comesçassem e terminassem em si mesmos, presos ao imediato, superficial. A violência e a indisciplina na escola tem sido uma das principais demandas a serem enfrentadas pelos psicólogos escolares, somadas aos problemas de aprendizagem e agora, neurológicos.

Este texto expõe parte de um trabalho desenvolvido no âmbito do Estágio Curricular de Psicologia Escolar (UEM)³⁹⁷. No ano de 2010, os estagiários depararam-se com a demanda de que seria necessário trabalhar a violência e a indisciplina escolar. Essa queixa, apresentada em 2009, pela escola pública de grande porte (mais de 3000 alunos), se reafirmou em 2010 – ano em que se terminou a sua reforma e ampliação, passando a ter estrutura física similar a de uma escola particular. Com a benfeitoria, a direção, equipe pedagógica e corpo docente estavam preocupados com o fato de que não apenas elas não estavam sendo cuidadas, mas também que o novo patrimônio recém entregue já estava sendo danificado.

Orientados pela Psicologia Histórico-Cultural, o grupo começou a trabalhar com a escola o fato de que a mudança física, embora em muito auxilie na prática escolar, por si mesma não resolve os problemas relacionais que resultam em indisciplina e violência. Também se firmou a idéia de que esses problemas não têm, necessariamente, origem na escola. Assim, foi proposto um trabalho de longo, médio e curto-prazos.

De início, em atividade de formação teórico-metodológica com a equipe pedagógica, direção e alguns funcionários trabalhou-se os fundamentos da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural, em 2009. Em 2010, dando-se seqüência a essa formação,

³⁹⁷ Esse estágio do quinto ano do Curso de Psicologia da UEM é obrigatório para a formação de Psicólogo. Até o ano de 2010 eram destinadas as mesmas cargas horárias de supervisão e de intervenção nos locais para as três áreas: escola, clínica e trabalho. A cada ano, em geral, o novo grupo dá continuidade ao realizado no ano anterior, preocupando-se com a inserção institucional da Psicologia.



direcionou-se alguns encontros para a relação entre esses fundamentos e a compreensão da violência e indisciplina na escola. Essa formação está sendo compreendida como ação de longo e médio-prazos, com continuidade em 2011 (por outro grupo de estágio).

O estudo da violência na escola requer uma teoria e um método

Sair das meras constatações de que alguém é violento ou indisciplinado constitui-se em desafio nada fácil de ser enfrentado pelo psicólogo, numa época em que tudo passa a ser compreendido como decorrente de más formações biológicas ou de carência cultural decorrente da pobreza. Os aspectos biológicos e “culturais” se sobrepõem a quaisquer análises mais bem fundamentadas, e isso leva a soluções ou a panacéias equivalentes: dependência bioquímica para resolução dos problemas humanos pela medicalização, apologia ao multiculturalismo, dentre outras.

Levar a psicologia à escola sob outra perspectiva requer que se recupere como se dá a formação humana ou, no caso, como muitos podem pensar, a deformação humana – já que o indivíduo violento, o agressor, o indisciplinado não são humanizados. Requer que se recupere a tese principal de Vygotski (TOMO III, 2000), e que se pense que a mente não está dada ou formada no nascimento, mas neste estão apenas postas as possibilidades de uma edificação histórico-cultural do indivíduo.

Para Tuleski (2002) Vygotski estava interessado em superar a velha Psicologia que concebia o homem anistórico, eliminando a dicotomia corpo e mente por meio de da utilização do método histórico e materialista proposto do K. Marx e F. Engels. Esse entendimento de que mente e corpo não se separam, e de que o desenvolvimento humano é histórico, e que decorre de uma relação objetiva com o mundo, tem suas raízes na teoria marxista. Para Vygotsky e Luria (1996) o homem se desenvolve em intrínseca relação com o modo como retira da natureza as satisfações de suas necessidades, criando outras num processo dinâmico e infindo que o impulsiona a novas elaborações.

Vygotski e Luria (1996) auxiliam a pensar a violência na escola ao abordarem o desenvolvimento humano por três linhas principais: evolutiva, histórica e ontogenética. A primeira é marcada pela invenção e uso de ferramentas que conduz ao fim da etapa orgânica do desenvolvimento. A segunda mostra a passagem do homem primitivo ao homem cultural por meio do trabalho e consequente necessidade de

comunicação e criação de signos, necessidades mais complexas, dando início ao comportamento cultural. E por fim o processo de apropriação e integração da criança em seu meio social, demonstrando a importância deste para a formação dos indivíduos.

Nesse sentido, pode-se notar que a afirmação de que alguém é intrinsecamente violento merece revisão, pois se trata de uma apreensão sensível e imediata do fato. Como é possível imaginar, ao longo de sua história, o homem necessitou de um *quantum* de força e energia para sobreviver, mas criou regras e normas de conduta social para tanto enquanto dominava a natureza, enquanto a humanizava. Assim, também não é simples concluir o porquê de alguém não seguir essas regras instituídas.

Pelo marxismo, as relações entre os homens são estabelecidas em sociedade, e derivam das relações com os meios de produção, ou seja, é por meio da produção da vida material que o homem se constitui, que forma sua consciência. No capitalismo, o homem explorado se torna um ser mutilado, visto que a sua formação não ocorre de forma plena. Com o modo de existência que nele se impõe, para a maior parte da população, cada vez mais cresce a distância entre o indivíduo singular e ser humano genérico, cada vez mais a educação trata-se da constituição de um ser alienado de sua participação como sujeito ativo na construção da história. Pelo processo educativo dentro e fora da escola reproduz-se homens, formados sob uma passividade que se vêem obrigados a obedecerem e se adaptarem à lógica de produção capitalista, em geral, sem o menor estranhamento.

Ir à escola com o propósito de não reiterar o instituído, no tocante à violência, considerando o já exposto, requer uma clara definição de que psicologia desenvolver em oposição àquela que nega a historicidade da formação humana e que se atém ao aparente, aquilo que se mostra à primeira vista. O exercício de ir para além da aparência era o que se deveria esperar da ciência. Nesse sentido Duarte (2000, p. 84), ao tratar da importância da psicologia vygotskiana, nos mostra que:

O psicólogo soviético [Vygotski] defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa

mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Vigotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida.

Dessa forma, a nova Psicologia proposta por Vygotski deveria ser construída a partir do método materialista e histórico, método imprescindível para a compreensão de todos os fenômenos humanos – inclusive a violência, foco deste trabalho. Nas palavras de Marx (apud Duarte, 2000, p.86) “(...) se toda forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua (...)”.

Com a atenção voltada às questões escolares, a questão do método de análise se coloca como uma ferramenta para a compreensão das queixas escolares para além do sensível e imediato. Eleger a Psicologia Histórico-Cultural para responder a questão da violência que se manifesta na escola, significa estar subsidiado por um método consistente que permite a análise dos fenômenos de maneira complexa e *verdadeira*³⁹⁸, que não se prende à superficialidade da aparência. Em outras palavras, as demandas e queixas oriundas da escola e que dizem respeito à violência que nela se expressam, deveriam ser o início da análise para a compreensão da Psicologia Escolar e não o fim, ou seja, a essência do que leva à violência escolar não aparece ao psicólogo de maneira imediata, é preciso decompor os elementos que compõem os fatos, para só assim retornar a queixa, para poder compreendê-la e angariar contribuições para superá-la.

Formação humana na Perspectiva Histórico-Cultural

A revolução metodológica formulada por Vygotski (1996) é imprescindível para um novo olhar acerca do desenvolvimento humano, e este precisa ser retomado quando se aborda a violência. Como apontado, ninguém nasce violento, e agora acrescentando, ninguém é violento sozinho, ou ainda, sozinho, ninguém chega a ser homem.

³⁹⁸ Vygotski (1997) escreve sobre a verdadeira Psicologia como a marxista, de fato.

Segundo Vygotski e Luria (1996) o indivíduo para tornar-se humano tem um longo processo a sua frente, desde o nascimento. Em termos cognitivos, por exemplo, a criança inicia sua relação com o mundo de modo instintivo, sensorial. Depois tem formada uma inteligência prática e, posteriormente, começa a superar essa forma de pensamento prático, direto, primitivo ao adquirir novas habilidades e novas formas de comportamento. De modo muito sucinto, pelos escritos dos autores, nota-se que o desenvolvimento humano não se trata de apenas um processo natural de amadurecer, mas de se reequipar. Trata-se de um longo e contínuo processo, datado e localizado em tempo e espaços, de apropriação daquilo que a humanidade já produziu e, de elaboração de novas objetivações, de modo dialético. Em convivência com os seus pares, e com aquilo que lês criaram, o homem se humaniza, sobrepõe o equipamento cultural que forma a sua mente ao que era puramente biológico.

Para Vygotsky e Luria (1996) pode-se pensar em comportamentos naturais como aqueles oriundos do processo de evolução da espécie e por outro lado, como comportamentos instrumentais os que são produtos da evolução da história. Ou seja, um comportamento violento não é naturalmente violento.

Como escrevem os autores, no comportamento humano há uma série de dispositivos que são artificiais e dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Estes dispositivos recebem a denominação de ferramentas ou instrumentos psicológicos, como é o caso dos signos. A inclusão de um instrumento no processo de comportamento provoca-lhe diversas mudanças: mobiliza a atividade de uma série de funções novas, relacionadas com a utilização de tal instrumento; suprime uma série de processos naturais; modifica o curso e as diferentes características de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras. O instrumento psicológico não elimina a função psíquica natural, mas sim, por seu intermédio a eleva e a amplia em um nível superior. Esse processo gera novas possibilidades de comportamento (Vygotski, 1996).

Para Vygotski e Luria (1996) a capacidade de utilização de instrumentos reguladores da conduta torna-se um medidor do nível de desenvolvimento psicológico. Assim, os processos de aquisição de instrumentos, bem como o desenvolvimento dos

métodos psicológicos e habilidade em organizar funcionalmente o próprio comportamento marcam o desenvolvimento cultural da mente da criança.

Conforme Vygotski (2000), os instrumentos psicológicos constituem-se em criações artificiais, que se destinam ao domínio dos próprios processos ou dos processos alheios. São de natureza social não orgânica ou individual – o que em muito interesse à psicologia escolar, visto que podem ser ensinados, apropriados e desenvolvidos. Podem ser dados como exemplos de instrumentos psicológicos: linguagem, diferentes formas de numeração e cálculo dispositivos mnemotécnicos, simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, os diagramas, mapas, desenhos e signos convencionais.

Essa instrumentalização é necessária ao desenvolvimento infantil, pois uma vez integrada num ambiente adequado, a criança, segundo Vygotsky e Luria (1996) rapidamente sofre transformações e alterações, porque o ambiente sócio-cultural pré-existente faz com que seja estimulada na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam.

O exposto leva a indagar sobre o quanto as crianças ou jovens ditos violentos são instrumentalizados para terem suas condutas sob esse norte, de não observação das regras de convívio social previamente contratadas. Isso, novamente, reafirma que o comportamento violento não é natural, mas socialmente constituído. A *opção* deliberada pela apresentação desse comportamento violento pode indicar não uma tendência inata dos sujeitos, mas uma falta de repertório que deveria ser ensinado pelos mediadores mais experientes da cultura. Pode ainda indicar que estejam denunciando algo que não está bem, seja consigo mesmos, seja com a escola, etc.

A viabilidade da interface entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação reside na importância que este referencial teórico atribui ao papel da educação na constituição do psiquismo humano, bem como o papel de mediação realizado pelo professor e demais adultos, no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal, e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Para a teoria eleita, o bom aprendizado adianta-se ao desenvolvimento movimentando-o, ou seja, a educação deve propiciar o movimento do desenvolvimento, e não o contrário.

Entendendo a formação da consciência pela psicologia marxista, qualquer tentativa de compreensão do ser humano que exclua a sua formação conjunta com a sua



ação no mundo é deficiente, mutiladora, e encerra por promover mais enganos e ideologias do que mudanças. Considerar a formação humana em uma perspectiva histórica significa entender marcha individual em consonância com a marcha histórica e analisar os fenômenos à luz das relações sociais estabelecidas pela humanidade na produção material de sua existência (Cambaúva e Tuleski, 2007).

O CONTEXTO EDUCACIONAL

Essa teoria ganha relevância num momento em que as contradições se avolumam e é requisita de professores, pais e demais profissionais que atuam em educação que apresentem alternativas. Não é raro que se processe um jogo de atribuição de responsabilidades: a família afirmando que a escola não cumpre com o seu papel, a escola dizendo que a família não educa seus filhos, o Conselho tutelar sendo chamado para fazer mediações nas escolas e famílias, dentre outros fatos que se desdobram nessa direção.

Compreendendo que a educação é o processo sócio-histórico de se formar as novas gerações, de se dar prosseguimento ao processo civilizatório, de se formar a genericidade nos indivíduos, como escreve Barroco (2007), indaga-se o que a contemporaneidade tem feito a respeito da formação humana. Pode-se pensar que os saldos desse estágio de reprodução sócio-metabólica do capital seja justamente esse, em que os homens garantem a existência, mas de um modo em que a consciência não acompanha a marcha. Ou ainda, a consciência gerada dessa marcha é justamente essa: a ausência de identificação com coletividade, a ausência de propostas societárias, a ausência de significados que motivem à vida. Questiona-se, então, como se dá a formação humana em uma sociedade que nega aos indivíduos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

É sabido que a Teoria Histórico-Cultural, embasada pelos pressupostos marxistas, considera o trabalho como atividade vital, meio pelo qual o homem desenvolve duas potencialidades que podem dar origem a criação de novos objetos bem como na reprodução e/ou inovação dos já existentes. Nesse sentido, o homem é considerado por Vigotskii (1998, apud. Barroco 2007) como essencialmente criativo, e,

ao apropriar-se de instrumentos já produzidos, desenvolve seus processos criadores e é também por eles modificado em um movimento dialético.

Cabe questionar, sobre o seguinte: em uma sociedade que privilegia a formação educacional somente com vistas ao emprego no mercado de trabalho, e este por sua vez, no atual modo de produção, se caracteriza pela perda do caráter ontológico e pela condição alienante, se existem condições objetivas que possibilitam a formação do humano singular enquanto criativo e criador. Sabe-se que, enquanto gênero humano essa objetivação é possível, devido ao momento cultural histórico vivenciado. Entretanto no que diz respeito ao homem singular e a carência ao acesso e apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, os processos criativos e criadores se manifestam aquém das suas potencialidades.

A violência, a partir dessa visão, passa a ser encarada como um processo fruto das relações entre os homens, diz respeito ao modo de produção organizado, a alienação, as desigualdades e as ideologias. Sendo assim, tal visão busca respaldo nos fenômenos concretos e da produção de uma subjetividade que também é concreta. Sendo assim, a violência não pode ser encarada enquanto atributo de subjetividades particulares e singulares apartadas de suas raízes vinculadas aos eventos concretos, em outras palavras, deve-se superar a pseudo-concreticidade, que leva a análises enganosas e superficiais.

Pretende-se entender a violência com as lentes de uma Psicologia que não fique paralisada e restrita a explicações no âmbito do singular, do particular, como se a subjetividade e os fatos comesçassem e terminassem em si mesmos. Os fatos e fenômenos, todavia, que chegam à Psicologia deve ser encarado como nos mostra Barroco (2007) enquanto queixas de um homem que vive em uma organização produtiva que encerra por garantir um desenvolvimento unilateral, revelando um sistema de inclusão subjugado.

Sendo assim, um trabalho junto a uma instituição escolar há de lançar mão das queixas e representações que surgem sobre a violência que se manifesta na escola, porém enquanto projeto de uma Psicologia científica, pretende-se partir destas compreensões que são imediatas e por meio da análise decompor os elementos que compõem esses fatos para só assim voltar-se à queixa.

Nesse sentido, propõe-se abarcar a marcha geral histórica para a compreensão da violência que emerge no contexto escolar. Dessa forma, a contextualização da maneira como a sociedade está organizada e o norte que, segundo alguns estudiosos, caminha rumo a barbárie será, doravante, explorado.

Aqui cabe citar o que escreve Bernard Charlot (2006): “Violência” é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto [no sentido ruim deste termo] sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é a deposição da razão, o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular.

A violência demonstra sua face em diversas instâncias do cotidiano contemporâneo, incluindo aqui os eventos violentos na escola, enveredando os rumos da humanidade para a barbárie. Embora não fale sob uma perspectiva vigotskiana, também é importante o que expõe Lowy (2000): o termo “bárbaro” é de origem grega, e referia-se, na antiguidade, às nações não-gregas que eram consideradas primitivas, incultas, atrasadas e brutais. O mesmo aconteceu no período do Império Romano, em que as invasões dos povos bárbaros foram consideradas o principal fator para a queda deste.

Embora o termo tenha origem tão distante, o conceito de barbárie deve ser entendido como a faceta possível que o capital assume na atualidade. Desta feita, deve-se diferenciar a barbárie moderna do regresso ou da transgressão da sociedade, pois esta nova barbárie contém elementos da razão e da civilização. Lowy (2000) mostra que a história do século XX nos faz refletir sobre um novo conceito, a chamada “barbárie civilizada”. Ao se referir ao segundo sentido da palavra “barbárie” – atos cruéis, desumanos, a produção deliberada de sofrimento e a morte de não-combatentes – nenhum século da história conheceu manifestações de barbárie tão extensas, massivas e sistemáticas quanto o século XX.

A grande diferença na Modernidade é que os atos de crueldade não estão mais associados à violência ocorrida de forma *espontânea*, irracional e emocional. Ficam, dessa forma, concentradas no poder do Estado, por meio de das forças armadas, e prestam culto à acumulação capitalista. Segundo Marx (apud. Lowy, 2000) essas barbáries e atrocidades “não tem paralelo em qualquer outra era da história universal,

em nenhuma raça por mais selvagem, grosseira, impiedosa e sem pudor que tenha sido”. Ainda em Marx (apud. Lowy, 2000): “A barbárie reapareceu, mas desta vez ela é engendrada no próprio seio da civilização e é parte integrante dela.”

Conforme analisa Mészáros (apud. Molina, 2006) a lógica destrutiva do capital condenará o próprio planeta, e a existência humana nele. Sendo assim, ao contrário da civilização, o capitalismo na sua etapa atual é portador da barbárie.

A Psicologia, dessa forma, deve sair dos cânones das explicações biológico-naturalizantes que algumas ciências insistem quando se propõem a analisar a violência em todos os âmbitos da vida humana e na escola. Tanamachi (2007) defende a Psicologia Histórico-cultural para o estabelecimento de uma Psicologia crítica, uma vez que sua base filosófica permite a busca de mediações entre a marcha geral da sociedade e a vida singular de cada indivíduo.

A opção pela construção de um grupo de discussão sobre a violência também possui uma base científica para a sua realização. A experiência soviética percebia na escola uma função essencial para a construção de uma nova sociedade. A socialização com base no coletivo seria uma forma de combate a todo tipo de exclusão na União Soviética. É importante salientar a precisão do termo coletivo, uma vez que não se pode confundi-lo com massificação, pelo contrário o coletivo neste caso diz respeito à fuga da despersonalização e a deformação que os valores burgueses imprimem nos indivíduos. Entre outras palavras, a noção de grupo encerra por estimular o desenvolvimento individual. (Barroco, 2007a, p. 177)

Makarenko foi, segundo Barroco (2007a), um exemplo de formulador de uma educação de fato comprometida e que se caracteriza como uma exceção a regra geral. Este educador teve a difícil tarefa de trabalhar com jovens dificilmente reeducáveis, prejudicados por mazelas sociais de diversas ordens. Para implantar o broto da coletividade que a sociedade soviética que se constituía necessitava Makarenko utilizou uma pedagogia dura e disciplinar que a realidade e o contexto específico exigiram em sua época. Apesar da inviabilidade de se tomar esta pedagogia e colá-la em nossa sociedade, pois para Barroco (2007a) isto seria completamente inviável, a exceção que caracteriza a postura deste educador pode ser um modelo a se inspirar.

Tudo isso nos leva a crer que o trabalho pela conscientização de uma escola mais diretiva e pautado no coletivo possa ser o caminho possível para o estabelecimento de um processo de aprendizagem mais objetivo e com fundamentos mais orientados para uma educação de fato comprometida com a construção de uma nova realidade. Por isso, nossa proposta de criação deste grupo de discussão sobre a violência, prevê uma proposta de trabalho institucional que possa contribuir nesse espaço ofertado a Psicologia como uma forma de resistência e tentativa de superação do estado das coisas e não de mais um mecanismo de culpabilização do sujeito, seja pelo fracasso escolar, seja pelo mau comportamento, indisciplina ou queixas de outras naturezas que nos chegam. Sendo assim, pretende-se produzir na escola mudança e não ideologia.

Teoria histórico-cultural como alternativa para a superação do pensamento hegemônico sobre a educação

Nas mais diversas interpelações atuais, sobretudo nos discursos e campanhas eleitorais, surgem diversas propostas e propagandas de “inclusão social” na educação, esta se transforma na atualidade em a grande instituição salvacionista das mazelas e desordens sociais. Todavia, essas propagandas e propostas merecem e devem ser analisadas de maneira mais profunda e além do discurso supérfluo e ideológico da inclusão educacional para todos.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, pautada no referencial filosófico marxista, a educação e o processo educativo dizem respeito à apropriação da cultura pelos indivíduos: “Cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade histórica das gerações (MARX & ENGELS, Apud. DUARTE, 2003, p.30). Ainda neste sentido, a educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, apud. ROSSLER, 2007, p.97).

Todavia, Barroco (2007b) nos mostra que em um modo de produção capitalista, apenas parte dos homens se apropria e goza das descobertas, do novo estilo de vida, das artes e das ciências, enquanto a grande parte dos homens ainda tem a



necessidade de travar uma luta cotidiana em busca da sobrevivência biológica e das satisfações mais elementares. Revelando a perversidade e a contradição deste modo de produção, uma vez que se estas pessoas não têm garantida a sua sobrevivência biológica, ainda mais distante fica desses homens a aquisição do conhecimento científico.

É preciso saber que a superação das estruturas alienadas e alienantes não é tarefa exclusiva da educação escolar, uma vez que é condicionada por tais estruturas. Porém, como afirma Saviani (apud Martins, 2004) existe uma relação dialética entre sociedade e educação, no qual o elemento determinado influencia o elemento determinante e, assim sendo, a educação (ainda que elemento determinado) tem um papel fundamental no processo de transformação da sociedade. Deve-se, portanto, estar atento para a não localização da mediação escolar como a única salvação das mazelas impostas pelo capitalismo, porém há de se considerar também o risco do movimento de descarte da educação, bem como da desconsideração da razão em seu caráter de emancipação, se a tarefa desejada é a construção de uma nova sociedade. Esta ressalva não deve ser desconsiderada por educadores e psicólogos escolares.

Ainda em relação a estes profissionais, uma vez subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural, devem se empenhar para que o acesso e fruição dos bens produzidos pela humanidade alcancem a todos, diferentemente da inclusão defendida pelos princípios do capital, ou seja, pelo projeto burguês de inclusão. Barroco (2007a) afirma que, se esse empenho aparenta utopia, ainda sim compõe um norte para o qual seguir. Essa luta, pela qual envereda esses profissionais, só ganha sentido se considerada e compreendida a lógica que embasa a sociedade de classes capitalista. No âmbito escolar, tanto familiares, quanto alunos e mestres têm estabelecido relações nada educativas, pois não compreendem as amarrações que regem a prática social da qual fazem parte, ponto fundamental quando se pensa o homem constituindo-se paralelamente à sua ação na natureza.

Barroco (2007a) coloca a necessidade dos indivíduos se entenderem como participantes ativos na construção da história da qual fazem parte e também, como capazes de buscarem por mudanças. Este é o grande desafio posto para aqueles



profissionais que lidam com a educação e têm uma compreensão histórica dos fenômenos sociais.

O homem formado por uma escola comprometida com a constituição de uma sociedade igualitária é consciente quanto ao seu papel de sujeito ativo na construção da história e da transformação da mesma. Uma escola comprometida, por sua vez, é aquela constituída por um coletivo forte que objetiva o ensino dos conhecimentos científicos sistematizados, por meio de práticas pedagógicas adequadas. Para a Psicologia Histórico-Cultural, essa escola, inclusiva, segundo os preceitos do marxismo, baseia-se nos princípios da diretividade, ou seja, na educação que preze pelo conteúdo e pela razão, que garanta a cada indivíduo singular a apropriação de objetivações para além da cotidianidade e do embotamento, e que valorize o papel do professor enquanto mediador capaz de antecipar o desenvolvimento cultural. Essa escola formará um homem multilateral, universal, autônomo e consciente da sua atividade no mundo.

Conclusões ou proposições iniciais.

Antes de pensar em qualquer ação ou teorização sobre a violência na escola é fundamental que, como psicólogos escolares, antes de qualquer coisa, retomar qual a função original da escola – já que podem ser legitimadas inúmeras funções. Pela perspectiva teórica eleita, a escola é entendida com o local de socialização do conhecimento historicamente construído, tendo em vista a formação humana. É tarefa do educador mediar o acesso a esse conhecimento, que na escola se transforma em conteúdos escolares, por meio de metodologias adequadas, que permitam ao aluno apreender todo conhecimento já construído, desenvolvendo então, as funções psíquicas superiores, sem as quais não se pode falar em humanização dos indivíduos. Só assim podem ser formados cidadãos críticos, capazes de refletirem a realidade e transformá-la, conscientes de seu papel ativo na construção da humanidade.

É atribuição do psicólogo oferecer subsídios teórico-metodológicos para que a defesa do pleno desenvolvimento de todos se dê, bem como é papel deste profissional promover nestes espaços ofertados a necessidade de maior entendimento da ordem das coisas e a promoção de estratégias no âmbito da coletividade (envolvendo toda a

instituição) de ações mais propositivas para o enfrentamento dos desafios postos. Dessa maneira, entendendo a escola como instrumento mediatizado de transformação social, e o homem como sujeito dessa transformação, ativo e consciente de suas ações, o psicólogo escolar pode elaborar sua intervenção no sentido de revelar o verdadeiro sentido de educar.

Mas, a escola não está à parte da sociedade. O ser humano que nela está, ensinado e aprendendo, também está fora dela vivenciando uma prática social que gera violência. Assim, é preciso que se esteja atento para não enxergar na escola algo que não é exclusivo dela. Afinal, porque os seres humanos entrariam em uma instituição e a partir daí passariam a ser violentos?

Não é mais óbvio reconhecer que estando em ajuntamentos, em proximidades, os interesses dos indivíduos se expressam e podem se opor, se contrapor, se conflitar. Ante isso, não há mais repertórios de condutas que seja eficiente para que consigam conter, de modo condizente, as rivalidades, as contrariedades, a indiferença, etc.

Ir por esse caminho analítico, de valorização da capacidade de pensar e de se encontrar alternativas que possam ser defensáveis pela argüição e pela conduta requer que se rompa com o modelo clínico de atuação do psicólogo. Tem sido comum que ele faça avaliação dos diferentes, que culpabilize os alunos por meio de uma retórica que leva à psicologização e patologização dos problemas escolares. Essa maneira de levar a psicologia na escola se revela como uma obediência aos ideais do capital por meio de da normatização e adaptação propostas pelo capital e incorporadas ideologicamente pelo sistema educacional.

Segundo Meira, a atividade educacional se constrói nas e pelas relações sociais, dizendo haver uma relação clara entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações entre alunos e professores. A autora afirma que quando não há uma boa relação interpessoal, há um lugar para as relações de controle e coerção que contribuem diretamente para o reforçamento da alienação.

A violência deve ser analisada como consequência de múltiplas determinações, deixando de lado respostas que tomam como foco o aluno, sua família ou a escola individualmente, bem como respostas que buscam localizar a violência enquanto atributo oriundo de entidades pulsionais, aparatos biológicos, genéticos ou neurológicos

ou como resultado de culturalismos diversos. Assim as questões a serem feitas envolvem: o que se define por violência; por que e quando ela aparece; como se incentiva o seu aparecimento; quanto e com quem se fala a respeito; quanto e como se reconhece que o Outro possa e deva ser ouvido? Dentre outros questionamentos aparentemente óbvios, mas como salienta Martins (2004) a obviedade pode obscurecer a razão. E, para perguntas desta ordem, a autora recorre a Marx, para quem a realidade não aparece de maneira imediata à percepção.

Quando a escola não cumpre seu papel, ou seja, quando ela deixa de se encantar com os bens culturais produzidos pela humanidade, quando ela deixa de cumprir com sua função clássica de ensinar, estimulando que o corpo discente se torne alienado, ou alijado de um desenvolvimento possível, ela não estaria sendo violenta? Os profissionais da psicologia devem trabalhar no sentido de romper as formas de alienação reproduzidas na escola por meio de uma análise crítica da realidade ao invés de práticas alienadas e alienantes, pois segundo Duarte (apud. Meira, 2003) somente o trabalho educativo gera alienação em seu produto.

A psicologia deve contribuir no sentido de auxiliar o professor a pensar a sua prática e assim compreender o porquê de suas ações, sendo então capaz de transformá-las; na construção do processo pedagógico, colaborar para uma compreensão crítica do desenvolvimento humano e suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais; no entendimento dos aspectos psicológicos que permitam aos professores entender como se dá a aprendizagem; compreensão de como se dá o processo de formação do indivíduo. A proposta é que a psicologia, por meio de seus conhecimentos, contribua para que a escola cumpra seu papel de socializadora do conhecimento e de formação crítica (Meira 2003).

Ante essas considerações, a experiência de estágio tornou possível o entendimento de vias possíveis para o entendimento e superação da violência na escola. As conclusões ou as proposições iniciais, uma vez que tais esforços teóricos não possuem por finalidade constituir um arcabouço ingênuo de panacéias, requer porém, que a atuação do psicólogo escolar seja pautada por um referencial teórico e metodológico consistente para a compreensão, para a possibilidade de um norte teórico sólido e crítico que possibilite o iluminar desta temática, desta questão posta que surge

em uma instuição específica, mas que por sua vez não está deslocada da marcha maior em que a sociedade caminha.

As vias possíveis foram encarar esta demanda como exceção e não como regra, esta seria verificar tais demandas no âmbito do singular do particular, na localização da violência em um tipo de análise superficial que encerra por naturalizar e culpabilizar indivíduos e/ou pequenos grupos, a regra seria o conformismo sobre a ordem das coisas, a regra seria se entregar ao pensamento hegemônico da medicalização brutal, caminho mais imediatista e simplificado que localizaria até no gene a origem da violência que surge no contexto escolar. Todavia, a exceção provém do pensamento inaugurado por Vigotski e seus seguidores, que nos deram o norte para esta atuação, à partir de princípios para além da naturalização da Psicologia, para a superação da patologização da vida humana e para a possibilidade do vir-a-ser do homem por meio do desenvolvimento cultural.

À guisa de conclusão tal esforço teórico permite a visualização de um tipo de atuação do Psicólogo escolar ou educacional para além da psicologização da educação, buscou-se um tipo de análise da violência que surge na escola de forma a compreende-la e à partir desta compreensão, menos superficial, criar ações mais propositivas ao estabelecer o chamamento para o resgate de um coletivo forte e vigoroso, em tempos de supremacia de projetos cada vez mais isolados e individuais, e para o estabelecimento de ações e mediações educacionais mais diretivas para este enfrentamento em detrimento do pensamento hegemônico mercadológico que incide sobre a educação posto como imperativo no modo de produção capitalista vigente.

REFERÊNCIAS

Barroco, S.M.S (2007a). *A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais* (UNESP-Araraquara,).

Barroco, S.M.S (2007b). *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.



Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71.

Cambaúva, L. & tuleski, S.C (2007). *A pseudo-concretividade do conceito de subjetividade na Psicologia*. Campinas: Revista de Educação PUC- Campinas, n. 23, p. 79-89.

Charlot, B (2006). Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. et al. *Cotidiano das escolas: entre violências* (p.17-25). Brasília: UNESCO Ministério da Educação,

Lowy, M. Barbárie e Modernidade no século 20 (on-line). Recuperado em: 20 de Maio, 2011, de: <http://www4.fct.unesp.br/entidades/estudantis/caef/escritos/Barbarie%20e%20modernidade%20no%20seculo%2020%20-%20Michael%20Lowy.pdf>

Martins, L. M (2004). Da Formação Humana em Marx à Crítica Da Pedagogia Das Competências. In N. Duarte (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.53-73). Campinas: Autores associados.

Molina, H (2006). Marx, a Revolução Russa e a atual crise mundialdo neoliberalismo: Quem vai pagar a conta? (on-line). Recuperado em: 29 de Setembro, 2010, de: <http://www.sindpdce.org.br/noticias /noticias.php?ID=00001687> .

Rossler. J. H. (2007). Trabalho, Educação e Psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In M. E. M. Meira; M. G. D. Facci. (Org.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 93-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.



Tamachi, E.R (2007). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-cultural. In: Meira, M.E.M. & facci, M.G.D. (Org). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (p. 63-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S.C (2008). *Vygotski: a construção de uma Psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

Vygotski, L.S (1996). *Teoria e Método em Psicologia* (p. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. & LURIA A.R (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotski, L.S (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.



PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Autores: Eduardo Moura da Costa; Deivis Perez

Instituição: UNESP

E-mail: eduardomcbr@yahoo.com.br

Agência Financiadora: Pró-reitoria da UNESP/PROPE- Programa Primeiros Projetos

RESUMO

A questão da formação de professores não é nova e encontra-se nos escritos de autores clássicos da educação, como João Amos Comenius, que no século XVII apontava para a importância de “instruir” os professores para o pleno exercício do seu ofício. Apesar disso, foi somente na contemporaneidade que o tema constituiu-se em alvo de interesse da sociedade e, em particular, do meio acadêmico-científico. De acordo com a série Estado do Conhecimento do MEC/INEP (volume 6), entre 1990 e início dos anos 2000, houve ampliação de 160% no número de pesquisas sobre formação de professores, contra um crescimento de 90% no total de trabalhos acadêmicos. Entretanto, no período considerado, apenas quatro pesquisas voltaram-se especificamente para a formação de professores para a educação profissional. O presente estudo visa contribuir para minimizar essa lacuna nos estudos especializados, ao analisar as articulações entre a formação de professores para a educação profissional de nível médio e a Psicologia Sócio-Histórica, de Vigotski e seus colaboradores Leontiev e Luria. O problema de pesquisa delimitado foi: Quais as matrizes teórico-práticas da Psicologia Sócio-Histórica que estão subjacentes aos conceitos e metodologias adotadas na formação de professores para a educação profissional? Adotou-se abordagem qualitativa de pesquisa e optou-se pela realização do estudo de caso de um programa desenvolvido por instituição de educação profissional, no Estado de São Paulo. Esse programa possui 25 cursos e, nos últimos dois anos, atendeu oito mil

educadores. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: levantamento bibliográfico, análise de documentos do programa estudado, entrevistas semiestruturadas com a coordenação e três formadores do programa. A pesquisa encontra-se em andamento e está sendo feita a partir da circunscrição de duas categorias de dados, nomeadas teóricas e empíricas. Até o momento foram estudados os documentos prescritivos do trabalho dos formadores e realizada a delimitação das categorias teóricas, a partir do levantamento da literatura conexa à temática. As categorias teóricas que emergiram, como norteadoras dos processos formativos de professores para a educação profissional, foram: a) Modelo crítico-reflexivo de formação, inspirado nos escritos de Donald Schön (2000) e Pérez-Gómez (1992); b) Pedagogias do aprender-a-aprender, referenciadas em Delors (1998); c) Modelo de formação por competências, conforme Perrenoud (2001) e Trojan (2005). No tocante à Psicologia Sócio-Histórica foram identificadas, a partir de Vigotski, Leontiev e Luria, as categorias teóricas: mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Os resultados parciais, considerando a análise dos documentos prescritivos do programa, apontam que o modelo de formação de professores adotado é o crítico-reflexivo, conforme Schon. Observou-se que, provavelmente, há influência dos saberes do campo da Psicologia Sócio-Histórica no processo formativo, em especial o uso dos referenciais vigotskianos de mediação e Zona de desenvolvimento proximal. As entrevistas a serem realizadas poderão corroborar as análises iniciais. Há, neste momento da pesquisa a preocupação com: A identificação de categorias empíricas que estão surgindo dos dados coletados e a articulação destas com as categorias teóricas e, ainda, a verificação do modo como os pressupostos de Vigotski são utilizados no programa.

Palavras-chave: formação de professores; educação profissional; psicologia histórico-cultural.

1. INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores não é nova e encontra-se inserida nos escritos de numerosos autores clássicos da educação. No século XVII, João Amos

Comenius, como ficou conhecido no Brasil, destacou em seu livro *Didática Magna*, a importância de *instruir* os professores para o pleno exercício do ofício de ensinar. Segundo Comenius, é preciso:

[...] que os professores sejam instruídos e versados em todas as ciências, artes, faculdades e línguas, e que, como fontes de saber vivo, sejam capazes de expressar e comunicar tudo a todos. (COMENIUS, 1657/2006, p. 353-4)

Ao criar a sua *Didática Magna*, Comenius pretendeu favorecer “a possibilidade de ensinar tudo a todos e, de todas as maneiras” (COMENIUS, 1657/2006, p. 54). O teórico europeu ocupou-se, portanto, de criar um método de ensino que facilitasse o trabalho docente e sugeriu que a *instrução* dos professores deveria voltar-se para a cultura geral e para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas em que cada professor fosse lecionar.

Outro teórico que abordou o tema foi Jean Battiste de La Salle, que viveu e produziu sua obra entre fins dos anos 1600 e as primeiras duas décadas dos anos 1700. La Salle manifestou a importância que conferia à formação dos professores ao criar o chamado *Seminário dos Mestres de Escola*, que era uma Escola Normal dedicada a capacitar para a docência os cristãos da sua época.

A despeito dos esforços registrados historicamente, não se pode negar que foi somente na contemporaneidade que a formação de professores passou a constituir-se em um dos principais alvos do interesse e das preocupações de grupos representativos da sociedade. A classe política brasileira, por exemplo, sinalizou para a relevância que confere ao tema ao inseri-lo no centro dos debates sobre educação, em especial nos períodos eleitorais, ou quando valoriza em suas propagandas governamentais os investimentos feitos na formação docente, como fez o governo do Estado de São Paulo, que afirmou, no ano de 2008, em sua prestação de contas à sociedade, que nos últimos anos teria investido o expressivo montante de dois bilhões de reais no desenvolvimento profissional dos professores da sua rede pública. Os veículos de comunicação, com frequência, ao analisar a qualidade dos processos educativos, sugerem que a formação

de professores seria um grande problema e, ao mesmo tempo, a grande panacéia da educação.

Efetivamente, os pesquisadores das Ciências Humanas dedicaram-se a estudar aspectos vinculados à formação docente, com maior empenho, a partir de meados da década de 1990. Segundo dados disponíveis nos dois volumes da Série Estado do Conhecimento, o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o tema evoluíram de 284, no período de 1990 a 1996, para um total de 742 trabalhos concluídos entre 1997 e 2002. Houve uma ampliação de mais de 160% no número pesquisas, que resultaram na construção de dissertações e teses somente sobre formação de professores, contra um crescimento de 90% no número total de trabalhos acadêmicos produzidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no mesmo período. Entretanto, ainda nota-se escassez de trabalhos dedicados a estudar a formação de professores especificamente para a educação profissional. No período analisado pela série Estado do Conhecimento, somente quatro trabalhos sobre o tema foram produzidos, sendo que nenhum deles dedicou-se a analisar a questão das teorias do campo da Psicologia que estão subjacentes aos processos de formação de professores para a educação profissional. O presente estudo, que encontra-se em andamento, foi elaborado visando contribuir para minimizar esta lacuna nos estudos especializados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As categorias analíticas ou teóricas que orientam esta pesquisa emergiram da abordagem Sócio-Histórica da Psicologia, inspirada pelo pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Foram delimitadas três categorias teóricas básicas, de acordo com as concepções de Vigotski, que foram adotadas para a análise do programa estudado, a saber: Trabalho colaborativo em educação, mediação e zona de desenvolvimento próxima (ZPD). Pretende-se localizar no programa se estas categorias encontram-se presentes, ainda que de forma subjacente, ao trabalho realizado pelos formadores de professores.

De forma complementar, visando compreender o campo da formação de professores e da educação profissional. Acerca da formação de professores as atenções

voltaram-se para o modelo crítico-reflexivo, proposto por Donald Schön. No tocante à educação profissional foram analisados os seus marcos legais, em particular os Referenciais Curriculares da Educação Profissional e os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) referentes às políticas públicas voltadas para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

3. OBJETIVO E PROBLEMA DE PESQUISA

O objetivo geral dessa pesquisa é contribuir com a literatura acadêmico-científica sobre a Psicologia Sócio-Histórica e, ainda, acerca do tema *formação de professores* ao coletar, sistematizar e analisar dados que permitam compreender as articulações e aproximações entre aquela perspectiva da Psicologia e a formação de docentes para o trabalho no campo da educação profissional.

Especificamente, como problema de pesquisa foi delimitado: Quais as matrizes teórico-práticas da Psicologia Sócio-Histórica que estão subjacentes aos conceitos, metodologias e estratégias adotadas no processo de formação de professores para a educação profissional, realizado por uma instituição do Estado de São Paulo?

Antes da apresentação da metodologia e delimitação da pesquisa, é preciso informar ao leitor que, por solicitação dos participantes da pesquisa, o nome e característica que possam identificar a instituição educacional em que o estudo está sendo realizado, bem como dados dos profissionais entrevistados, serão mantidos sob sigilo ético.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A abordagem de pesquisa adotada foi a denominada *qualitativa*. Em linhas gerais, nessa *abordagem* os dados coletados são mais descritivos e procuram captar o discurso e a percepção das pessoas sobre um problema ou situação. Além da *abordagem*, foi definido o tipo de pesquisa, que refere-se ao modo como o pesquisador entra em contato com o fenômeno ou objeto estudado. Optou-se pela realização do

estudo de caso de um programa realizado por uma instituição de educação profissional, sediada no Estado de São Paulo.

Os instrumentos ou procedimentos de coleta de dados da pesquisa adotados foram: a) levantamento bibliográfico, voltado para a identificação das referências teóricas da Psicologia Sócio-Histórica, da formação de professores e da educação profissional; b) análise de documentos do programa estudado, que são o seu Projeto Pedagógico, ementas e planos dos cursos que compõem o programa; c) entrevistas de tipo semiestruturada com cinco professores formadores que ministram os cursos do programa e com o seu coordenador.

5. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Conforme mencionamos, os dados que compõem esta pesquisa estão sendo coletados em uma rede de escolas de educação profissional, situada no Estado de São Paulo, que conta com aproximadamente sessenta unidades escolares e três mil professores contratados.

O programa de formação oferecido aos professores desta rede de escolas é integralmente custeado pela instituição. No ano de 2009 foram contabilizadas aproximadamente 5.000 participações no programa de formação. De acordo com as indicações registradas em seu projeto pedagógico (2008, p. 34), o objetivo geral do programa é “[...] oferecer, aos profissionais da instituição, formação pedagógica continuada em serviço, mediante ações voltadas ao desenvolvimento de suas competências e qualidades educacionais [...]”.

O programa analisado possui um conjunto de 25 cursos, que compõem o itinerário formativo dos docentes da instituição. Os cursos são realizados na modalidade semipresencial, com fases presenciais e, também, a distância com uso de plataforma virtual de aprendizagem. Os cursos oferecidos aos professores possuem uma carga horária mínima de 38 horas e máxima de 76 horas. Os professores podem selecionar os títulos dos cursos que desejam fazer e não há obrigatoriedade de realizar todos os cursos, mas de participar de no mínimo um curso por semestre letivo de trabalho.

6. CATEGORIAS TEÓRICAS

A pesquisa encontra-se em andamento, assim sendo apresentaremos nesse item as principais correntes pedagógicas e psicológicas que orientam a formação de professores para a educação profissional, bem como os conceitos básicos da psicologia sócio-histórica. A identificação dessas categorias foi feita por meio do levantamento bibliográfico, que incluiu a legislação pertinente à educação profissional e formação de seus professores. Esse levantamento permitiu localizar quais os conhecimentos socialmente construídos deveriam nortear as análises iniciais dos dados. Cumpre mencionar que se buscou delimitar as principais categorias teóricas, sem desconsiderar que há a necessidade de um olhar sensível para as categorias que emergem diretamente do campo em que os dados foram coletados. As categorias teóricas são: Aprender a aprender, pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo e psicologia sócio-histórica.

6.1 APRENDER A APRENDER

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” (doravante, nomeadas apenas aprender a aprender) parecem ter como base um conjunto multifacetado de abordagens educacionais, entre as quais: a pedagogia escolanovista e neo-escolanovista, a abordagem construtivista de educação, a pedagogia das competências, professor reflexivo e as propostas de trabalho por projetos em educação. Pode-se afirmar que aquilo que confere unidade ao ideário pedagógico do aprender a aprender diz respeito às teorias e práticas pedagógicas que valorizam os processos de aprendizagem e pesquisa conduzidos autonomamente pelos próprios educandos, bem como, de acordo com Demerval Saviani (2008), refere-se à valorização das atividades que priorizam a convivência e o relacionamento entre os aprendizes, destes com os professores, pais e demais adultos com os quais tem contato e a busca incessante de adaptação às transformações observadas nas sociedades contemporâneas. Em síntese, o foco do processo educativo não está nos conteúdos e formas de ensinar, mas nos modos de se fazer aprender com o mínimo auxílio externo.

Os principais críticos do ideário pedagógico denominado aprender a aprender (DUARTE, 1996, 2001, 2004, 2008; EIDT, 2009; FACCI, 2004; ROSSLER, 2003; SAVIANI, 1994, 2010), partem de um pressuposto marxista para fazerem tais críticas. As críticas partem do possível alinhamento que estas concepções pedagógicas têm com a lógica capitalista neoliberal de produção, ou seja, elas estariam mais interessadas em “produzir” pessoas que consigam se adaptar às demandas do mercado com o máximo de eficiência produtiva, do que em tornar as pessoas esclarecidas sobre a exploração do capital e das contradições da sociedade. Dito de outra forma, a educação baseada no aprender a aprender estaria sendo regida pelo mercado.

6.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

As competências, no sentido educativo, dizem respeito à mobilização de conhecimentos, valores e saberes para a análise e resolução de problemas que venham a surgir na vida cotidiana ou laboral do sujeito, de forma interdisciplinar e que sejam transferíveis para outros contextos. Em outros termos, as competências são inteiramente orientadas para a ação, pois apenas podemos atestar que um indivíduo possui determinada competência se ela for passível de demonstração.

A noção de competência tem sua origem nas relações de trabalho dentro do modelo capitalista de produção. O ponto de partida para se pensar o conceito de competência, seja no contexto educativo ou no mundo do trabalho, devem ser as determinações sócio-históricas em que essa concepção teve origem. Assim sendo, ao se investigar o contexto histórico é possível constatar que a concepção de competências foi introduzida no campo educativo devido uma exigência do processo produtivo, que entrou em uma fase de complexificação e flexibilização, o qual passou a exigir das instituições de ensino suporte para a manutenção e expansão do sistema capitalista.

A ênfase que a pedagogia das competências confere à individualidade e ao desenvolvimento de atributos subjetivos, são os aspectos que mais recebem críticas. O foco na dimensão psicológica em detrimento das dimensões conceituais e sociais da qualificação, fez com que ocorresse a prevalência pela busca da empregabilidade frente à instabilidade da vida. A empregabilidade põe o peso no indivíduo, para que este se

insira no mercado de trabalho, e para isso ele necessita adquirir e renovar cada vez mais suas competências. Segundo Ramos (2001), o que prevalece nas competências é alteridade, o imediato, o efêmero e o instável.

Algumas críticas contundentes à pedagogia das competências são apresentadas por Eidt (2009), segundo as quais Perrenoud na verdade, traria de modo subjacente aos seus escritos sobre competências, o estímulo à adaptação do indivíduo ao meio através da resolução de problemas oriundos da prática. Segundo a autora, tais postulados desconsideram a transmissão-apropriação dos conteúdos pelos alunos, e que tais premissas estariam de acordo com as idéias difundidas por Dewey e Piaget. A tese da autora expressa que essas teorias preconizam a mínima apropriação da cultura, em favor de uma postura pragmática e funcionalista da educação, possuidoras de uma base racional positivista.

6.3 PROFESSOR REFLEXIVO

A reflexão é um atributo exclusivo dos seres humanos. Posto essa máxima podemos deduzir que o professor utiliza-se de reflexão de forma “natural” nos seus afazeres cotidianos. Porém, segundo a concepção do professor reflexivo isto não ocorre, pois a reflexão que é nela empregada é aquela que se origina da experiência prática. O que diferencia a reflexão utilizada como adjetivo daquela a qual iremos nos ater no presente texto, que é um conceito, é o fato de este ser orientado para a resolução e aprimoramento de situações problemáticas que surgem na prática cotidiana do professor. O professor reflexivo antes de ser aquele que apenas utiliza-se de teorias gerais para empreender seus objetivos pedagógicos, é aquele que pesquisa em sua prática. A reflexão ocorre tanto na ação quanto ao término desta, sempre com o intuito de aperfeiçoar e modificar a prática

Segundo José Carlos Libâneo existe pelo menos três significados distintos de reflexividade. O primeiro seria marcadamente de influência idealista que remonta as ideias de Platão. A reflexão conforme o autor clássico sugeriu, tem como fundamento a consciência que se volta pra si e para seus próprios atos, ou seja, a experiência existe antes internamente. O pensamento orienta a prática e existe uma separação entre mundo

exterior e mundo interior. A segunda concepção está de acordo com o pensamento de Dewey, já apresentado, mas de outra maneira, a reflexão não é um pensamento introspectivo, mas sim algo que faz parte da ação. Essa reflexão possui uma base empirista, pois a reflexão começa na ação concreta. O terceiro significado seria aquele advindo da concepção dialética de compreensão do mundo. Não é a mente que cria a realidade, nem a realidade que cria as formas de pensar, mas existe uma inter-relação entre a modificação da realidade pelo homem e isso gerar alterações nesse próprio homem. Existe aqui uma responsabilidade política da teoria em relação à prática.

O principal formulador desse conceito foi Donald Schön, professor de Estudos Urbanos do MIT (Instituto de tecnologia de Massachusetts/EUA. Segundo Pimenta (2002), suas fundamentações teóricas foram os estudos sobre o conhecimento tácito, conforme de Polanyi e Luria e os estudos que valorizavam a experiência e a reflexão na experiência de John Dewey. Este último será o maior influenciador dessa concepção, pois o “eixo da proposta de Schön está na valorização da experiência para a construção de uma epistemologia da prática” (MARINHO, 2009, p.26).

Existem dois tipos básicos de críticas direcionadas a teoria do professor reflexivo. No primeiro grupo estão aquelas que incidem diretamente sobre as formulações de Donald Schön, e no segundo estão aquelas que fazem críticas as apropriações dessa teoria. Newton Duarte (2003), Marilda Facci (2004) e Nadia Eidt (2009), são exemplos de autores que fazem críticas as proposições de Schön. Estes alegam que Schön ao criticar a razão técnica que imperava na educação, apenas limitou sua proposta a um reducionismo individualizante ao ter como meta apenas a transformação da prática em contextos particulares, portanto caindo na racionalidade da prática. Duarte (2003), Selma Pimenta e Evandro Ghedin (2001), são autores que fazem críticas a transformação do professor reflexivo em modismos de formação pedagógica. Pimenta (2002) alerta para a sedução que esse praticismo pode levar à formação de professores, “sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão” (PIMENTA, 2002, p.22).

6.4 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-Histórica, de inspiração vigotskiana, tem como base ontológica e epistemológica os saberes e conceitos elaborados pelos autores mencionados, com destaque para o monismo espinosano e a perspectiva materialista-dialética de mundo, de acordo com o que foi concebido por Marx.

Na sequência do texto serão apresentados os principais conceitos de Vigotski que possuem relação ou podem apresentar pontos de contato com o tema da pesquisa, formação de professores.

As ideias de Marx sobre o papel das ferramentas na constituição histórica do gênero humano possuem um papel central na teoria histórico-cultural. Segundo Facci (2004, p.154), “Vigotski enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos”. Para Vigotski, a utilização de instrumentos pelos macacos e pelos seres humanos só teria alguma similaridade na ausência do trabalho, pois quando o homem cria instrumentos para satisfazer suas necessidades, os transmitindo para as gerações futuras, ocorreria um salto do desenvolvimento biológico para o histórico.

Os instrumentos humanos são prolongamentos de seus órgãos. Para Marx a cultura é o resultado do “corpo não orgânico”, ou seja, dos signos que são criados socialmente. Estes instrumentos simbólicos criados pelos homens para poderem se comunicar com outros de sua espécie, é uma das causas que possibilitou seu desenvolvimento qualitativo. Segundo Tuleski (2008, p.125) “Vigotski parte das ideias de Engels e desenvolve em seus estudos a importância da linguagem enquanto sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais pelo controle do próprio comportamento”.

Vigotski ao empreender suas pesquisas em defectologia foi levado a investigar o que se havia produzido até o momento, década de vinte, nos campos da aprendizagem e do desenvolvimento. Como resultado ele pode perceber a escassa produção sobre o assunto, a falta de uma fundamentação teórica consistente e problemas do ponto de vista metodológico. Em seu artigo intitulado “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” que se encontra no livro “A formação social da mente”, tem-se um

apanhado de suas principais concepções da relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Vigotski argumenta que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento das crianças, dessa forma ela aprenderia muito antes de entrar na escola. Na época de seus estudos, era comum diferenciar a educação escolar da pré-escolar simplesmente por uma ser sistematizada e a outra não, respectivamente. Vigotski contraria essa tese ao dizer que ocorre algo novo no desenvolvimento daqueles alunos que começam a freqüentar a escola. Não se limitando a entender o aprendizado como dependente do desenvolvimento biológico, e para elucidar a relação que o desenvolvimento tem com a educação, Vigotski lançou mão de dois conceitos extremamente importantes para a sua teoria do desenvolvimento psíquico. O primeiro conceito denomina-se zona de desenvolvimento real, e, o segundo, zona de desenvolvimento próximo ou proximal.

Por zona de desenvolvimento real entende-se como sendo os níveis de maturação que subsidiam a realização de determinada tarefa ou o aprendizado de algum conteúdo específico. Para se determinar este nível de desenvolvimento bastaria que se fosse realizado testes de inteligência em crianças, resultando no conhecimento dos ciclos de desenvolvimento que já estariam completos. Contudo, Vigotski entendeu que apenas essa instância não daria conta de explicar a relação que o aprendizado tem com o desenvolvimento.

Ao realizar experiências comparativas com crianças em idade escolar, ele percebeu que mesmo as crianças com idades mentais comprovadamente iguais, avaliadas através dos testes psicológicos, apresentavam desempenhos dispares ao serem auxiliadas, seja fornecendo pistas ou mesmo concedendo ajuda externa, seja de um pesquisador ou de outras crianças. A zona de desenvolvimento proximal seria dessa forma, a potencialidade que a criança teria no futuro, isto é, o que ela pode fazer hoje com a ajuda externa, demonstraria o que ela teria capacidade de fazer amanhã, de forma totalmente autônoma. Nas palavras de Vigotski (2009, p.97) zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A linguagem possui um papel decisivo ao operar para um salto qualitativo do pensamento, ao passar de estruturas pautadas em constituições biológicas, notadamente relacionadas às funções psicológicas elementares, para uma estrutura do pensamento sócio-histórico-cultural, os quais resultam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem possibilita com que a criança, na medida em que internaliza os signos sociais, passe a dar significado à realidade, não se limitando as impressões imediatas dos objetos, mas sim abstraindo de forma mediada o mundo externo. A respeito da relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento, Tuleski (2008, p.147), com base em Vigotski, assevera:

“A linguagem, para Vygotski, e sua ligação com o pensamento alteram inclusive a forma e conteúdo da imaginação, dos sentimentos e da vontade. O comportamento infantil, a partir do pensamento verbal, aquisição fundamentalmente social, vai desligando-se gradativamente dos impulsos e reações basicamente biológicas, intelectualizando-se.”

A palavra tem um papel fundamental no desenrolar de outro mecanismo que está diretamente relacionado ao desenvolvimento das FPS, que são as formações dos conceitos complexos. Segundo Vigotski, entende-se por formação de conceitos “quando uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetizam-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo de converter na formação fundamental do pensamento, por meio da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia” (VIGOSTSKI, 1993; *apud* FACCI, 2004, p.219). Sendo assim, este sentido dado à realidade se constitui, de acordo com essa visão, como conceitos generalizantes. Segundo Facci (2004), já na primeira infância são gestadas as estruturas dos processos psicológicos, os quais culminarão no desenvolvimento da formação dos conceitos. Ainda segundo esta autora, as crianças muito pequenas se apóiam substancialmente na memória de experiências passadas para compreender o mundo concreto, isto é, para essas crianças pensar é recordar. Diante do exposto, conclui-se que a formação dos conceitos ocorre quando o ser humano chega à adolescência e desenvolve a capacidade

de recordar pensando, de forma abstrata, e não pensar recordando, fato que ocorre nos primeiros anos de vida.

Diante do que foi dito, entende-se que a escola e o professor possuem um papel crucial no processo de humanização dos indivíduos, bem como no papel da formação das FPS. Conclui-se que as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém dentro de um contexto produtivo. Sendo assim, na mesma linha dos estudos de Maria Helena de Souza Patto, entende-se que o sucesso ou o fracasso escolar não devem ser analisados unicamente tendo como base o desenvolvimento individual do aluno, mas sim através da análise do contexto social, político, econômica, cultural, de ensino-aprendizagem, e outros; que os indivíduos estão inseridos.

Em suma, a educação, representada pela instituição escolar, tem o dever de transmitir as objetivações que foram criadas coletivamente ao longo da história humana. Para concretizar tal objetivo, é necessária a valorização do trabalho do professor, que será o adulto mais desenvolvido encarregado de fazer a mediação entre os educandos e a cultura, através do ensino dos conceitos científicos de forma sistematizada. Somente ao se compreender o valor que os conteúdos têm, além da apropriação destes pelos jovens, ocorrerá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como a emancipação de uma visão pragmática e utilitarista que a educação possui na sociedade regida pelo capital, avançando-se para a construção de uma sociedade menos desigual e humanamente mais justa.

7. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

É importante salientar que esta pesquisa encontra-se em andamento. Além da escrita do projeto, propriamente dito, foi realizado o levantamento bibliográfico e análise da literatura relacionada aos referenciais da Psicologia Sócio-Histórica, da formação de professores e da educação profissional. Ainda, foram obtidos os documentos de prescrição do trabalho dos docentes que atuam no programa de formação, objeto desta pesquisa. De acordo com cronograma de pesquisa, no segundo semestre de 2010 serão realizadas as entrevistas semidiretivas com os professores e

coordenação do programa. A conclusão da análise dos dados e divulgação dos resultados está prevista para meados de 2011. Assim sendo, apresentamos abaixo a análise parcial das informações obtidas até o momento, relacionadas ao levantamento bibliográfico e análise dos documentos prescritivos (Projeto Pedagógico, ementas e planos de aula dos cursos que fazem parte do programa estudado).

Os resultados parciais da pesquisa, relacionados aos documentos prescritivos do programa, apontaram que o modelo de formação adotado no programa que foi estudado, é o reflexivo, baseado nos escritos de Donald Schön. A inspiração é o que o teórico denominou *pensamento prático do profissional*, composto por três conceitos: o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.

Os cursos que compõem o programa estudado apresentam três movimentos, conforme indica o Projeto Pedagógico e os depoimentos dos professores e da coordenação: a) Movimento presencial em que há uma reflexão e análise da realidade pedagógica antes da ação; b) Prática de ensino, em que o professor em fase de formação, vivencia concretamente o cotidiano do trabalho docente; c) Movimento presencial, realizado após a prática de ensino, em que o docente em formação realiza a análise crítica do que foi vivenciado e entra em contato com outras teorias que apóiam a análise crítica do que foi vivido.

Estes três movimentos que parecem tentar reproduzir, no programa de formação analisado, os três conceitos que integram o que Donald Schön (1983) denominou *pensamento prático do profissional*. Angél Pérez-Gomés, citando Schön, nomeia esses conceitos, conforme segue: “conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção e reflexão-sobre-a-acção e sobre-a-reflexão-na-acção” (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ-GÓMES, 1992).

No tocante às referências da Psicologia Sócio-Histórica, observa-se nos documentos prescritivos que, muito provavelmente, há relação com alguns pressupostos e concepções de Vigotski. Basicamente observa-se nos planos de aula que há grande preocupação por parte dos formadores com a identificação prévia dos saberes que os participantes possuem e das aprendizagens que deverão construir. O objetivo dos formadores do programa parece ser garantir um processo de mediação pedagógica que

vá incidir sobre a ZPD de cada participante do processo educativo. De acordo com Vigotski (2007), a qualidade do trabalho pedagógico está associada à sua capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. O autor russo afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas em vias de se completarem. Esse aspecto prospectivo permite ao educador atuar sobre processos de desenvolvimento, que embora presentes no aluno, necessitam da colaboração intensa de pares para se consolidarem e da mediação docente incidindo na chamada Zona de Desenvolvimento Próxima/ZDP.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente estágio da pesquisa foi possível identificar o modelo de formação de professores adotado no programa estudado. Ainda, observou-se que, muito provavelmente, há influência dos saberes produzidos no campo da Psicologia Sócio-Histórica no processo formativo analisado, em especial o uso dos referenciais vigotiskianos de mediação e ZPD. As entrevistas que serão realizadas com os formadores de professores e coordenação do estudo poderão corroborar as análises iniciais, elaboradas a partir dos documentos de prescrição do trabalho dos formadores. Há, neste momento da pesquisa a preocupação com a verificação do modo como os pressupostos de Vigotski são utilizados no programa, isto é, verificar se isto ocorre de forma contextualizada e sintonizada com as perspectivas ontológica e epistemológica do autor.

9. BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Distrito Federal, 2002. – (Série Estado do Conhecimento, n. 6)

_____, Ministério da Educação e Cultura. *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Distrito Federal, 2006. – (Série Estado do Conhecimento, n. 10)



COMENIUS, João Amos. *Didática Magna* [1657]. 3. Ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006. – (Paidéia)

DELORS, J. (org.) (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEG:UNESCO.

DEWEY, J. *Democracia e Educação. Introdução à filosofia da educação*. 3a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N (Org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. *A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE N. & MARTINS L. M. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria. Educ. Soc., Campinas, vol. 24 n.83, p. 601-625, 2003.*

EIDT, N. M. *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: A psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. (Doutorado em Psicologia). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

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



FACCI, M.G.D.& MEIRA, M. E. M. *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FIGUEIRA, P. F. F. *Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre as Guias Mestre da série graduada de leitura Pedrinho*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP: 2010.

GHEDIN, E. *Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica*. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBANEO, J.C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA S.M. e GHEDIN, E (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3. ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MARINHO, B. R. *A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana*. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PATTO, M. H. S. *Produção do Fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ-GÓMES, Angel I. *O Pensamento Prático Reflexivo do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, Antonio; et al. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.M. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In PIMENTA, S.M & GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.



POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: automação ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REDE. *Projeto Pedagógico do Programa de Formação de Professores*. São Paulo, 2008. (documento de circulação interna)

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 3a ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SCHÖN, Donald. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio; et al. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHUARE, M. (1990). *La Psicología Soviética tal como Yo la Veo*. Moscou: Progreso.

SIQUEIRA, R. A. R. *Formação de professores reflexivos uma experiência compartilhada*. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

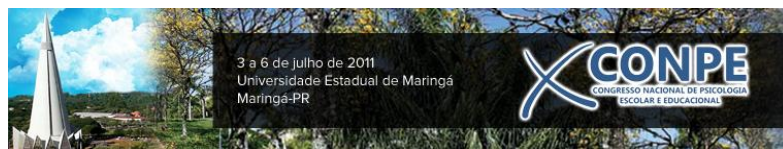
TROJAN, Rose Meri. *Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: A estetização das relações entre trabalho e educação*. (Doutorado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TULESKI, S.C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1996). *Vygotsky: uma Síntese*. São Paulo: Unimarco e Loyola

VYGOTSKI, Lev. S. *El problema do desenvolvimiento de las funciones psicológicas*

superiores. V. III, Obras Escogidas, Madri: Visor, 1995. p. 11-46.



VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PSICÓLOGO ESCOLAR E COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Larissa Goulart Rodrigues – UnB/IFG – larissagr@gmail.com

Regina Lúcia Sucupira Pedroza – UnB – rpedroza@unb.br

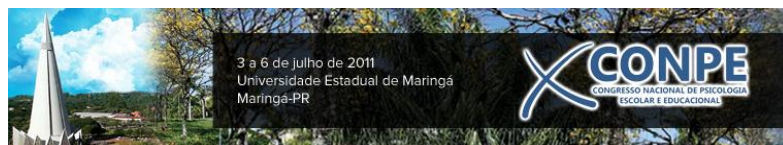
Neste trabalho abordamos a possibilidade de uma atuação conjunta entre o psicólogo escolar e o coordenador pedagógico. Estes são dois atores fundamentais no cotidiano escolar e que muito tem a contribuir com a melhoria dos processos educativos desenvolvidos nesse espaço.

Essa possibilidade de construção de um trabalho conjunto entre tais profissionais é discutida a partir das concepções de coordenadores pedagógicos acerca da atuação do psicólogo escolar. O cenário dessa discussão foi a cidade de Goiânia – GO, nosso local de procedência.

Nesse contexto não há uma atuação consolidada em psicologia escolar. As escolas estaduais são atendidas por psicólogos, que compõem equipes multiprofissionais, as quais atendem diversas escolas, não permanecendo inseridos em uma instituição específica. Já na Rede Municipal de Ensino, apenas há psicólogos em Centros Municipais de Apoio à Inclusão, de forma que as escolas não contam com tal profissional, nem mesmo esporadicamente.

Assim, ao buscar conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar, procurando discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre esses profissionais, esperamos aumentar a visibilidade da importância do psicólogo escolar em Goiânia, buscando argumentos favoráveis à inserção do mesmo nesse contexto educativo. De tal modo, pretendemos evidenciar que esse trabalho conjunto com o coordenador pedagógico tem muito a contribuir com a melhoria do trabalho psicopedagógico nas escolas públicas goianienses.

Fundamentação Teórica



Salientamos abaixo alguns referenciais teóricos e pressupostos que orientam este trabalho. É com base nessas concepções que ouvimos os coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa, e também lançamos nosso olhar sobre a possibilidade de construção de um trabalho conjunto entre eles e o psicólogo escolar.

Relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil

Ao realizar uma revisão histórica das relações estabelecidas entre a psicologia e a educação, notamos que essas relações nunca foram harmônicas. Na maior parte das vezes, caracterizou-se por uma assimetria, “na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência” (Lima, 1990, p. 3).

Essa e outras autoras (Bock, 2003a; Patto, 2003; Tanamachi, 2000) apontam o quanto a psicologia serviu, nessa relação, a um controle ideológico das classes dominantes, marginalizando e rotulando grande parte da população, de modo a encobrir desigualdades sociais.

Em meados da década de 1970, a psicologia passou a receber diversas críticas ao subsidiar a educação com uma visão reducionista. Ao lidar com o fenômeno educativo e, sobretudo, com os problemas de aprendizagem, desconsiderava determinantes sociais, culturais, econômicos e até mesmo pedagógicos.

Em busca de alternativas para as ações da psicologia na escola, surge nos anos 1980 uma nova perspectiva na psicologia escolar, em direção a uma atuação mais crítica e comprometida (Antunes, 2003; Meira, 2000; Patto, 1987, 1997; Tanamachi, 2000).

Assim, busca-se a superação de uma psicologia que atende aos interesses da classe dominante, ditando à educação o que deve ser feito, de modo que essa classe se mantenha no poder em detrimento de uma classe social menos favorecida. E assume-se um compromisso social com essa classe popular, atuando de forma interdisciplinar, junto a profissionais de áreas diversas, a fim de contribuir com uma educação de qualidade mais democrática e igualitária.

É sob esse novo olhar que aproximamos o psicólogo escolar do coordenador pedagógico, buscando construir relações de parceria entre esses profissionais. Deste



modo é que se torna possível superar a assimetria que tem caracterizado historicamente as relações entre a psicologia e a educação.

Psicólogo Escolar

É por meio da relação que estabelece com a educação que a psicologia se faz presente nas escolas, em especial como área específica de atuação – a psicologia escolar. Esta se constitui não apenas como um dos campos de atuação da psicologia, mas também de conhecimento e pesquisa.

Nessa mesma direção, Mitjáns Martínéz (2006) define a psicologia escolar como:

um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço do desenvolvimento da subjetividade (p. 107).

Mitjáns Martínéz (2009) e Souza (2009) destacam quão variados são os locais nos quais o psicólogo escolar tem se inserido atualmente. Abrigos, penitenciárias, programas de educação comunitária, programas governamentais, fóruns e universidades são alguns exemplos desses novos contextos educativos em que a psicologia escolar tem conquistado espaço.

Contudo, entre todos os espaços que o psicólogo escolar pode ocupar atualmente, consideramos a escola como o campo mais profícuo para sua inserção. Conforme expõe Mitjáns Martínéz (2009), é o sistema educativo que constitui o eixo central da educação de um país e também o local onde se originam diversos problemas da educação brasileira.

É na escola onde se figuram as relações entre o psicólogo escolar e seus diversos outros atores, dentre os quais está o coordenador pedagógico. E é esse contexto que torna possível a construção de um trabalho conjunto entre esses profissionais, cujas possibilidades nos propomos a discutir neste estudo, a partir do diálogo com coordenadores, buscando conhecer suas concepções sobre o psicólogo escolar.

Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico é o profissional responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas na escola. Ele é um agente articulador da equipe escolar, pois assume uma posição que lhe permite dialogar com todos os envolvidos no processo educativo. Cabe destacar que o coordenador pedagógico assume essa função temporariamente e que, antes de ser coordenador, ele é professor. Assim, a relação e o diálogo entre ele e os demais profissionais da escola ocorre entre pares, isto é, entre semelhantes, pois são todos educadores independente das funções desempenhadas.

Piletti (1998) destaca os vários profissionais que atuam na escola, separando-os em algumas categorias. Há o corpo docente, constituído pelos professores; a administração, composta pelo diretor e os auxiliares de direção; o pessoal auxiliar, que inclui secretários, escriturários, inspetores de alunos, serventes etc.; e, por fim, o pessoal técnico. Nessa última categoria se inserem profissionais como médicos, dentistas, bibliotecários, orientador educacional, o coordenador pedagógico e, também, o psicólogo escolar.

O autor elenca, nessas categorias, profissionais que podem estar presentes na instituição escolar e constituírem seu quadro funcional. Ressaltamos que nem todas as escolas contam com o trabalho de todos os profissionais citados, bem como podem apresentar outros profissionais que não tenham sido mencionados.

O coordenador pedagógico é um profissional comumente presente na maioria das escolas. Já o psicólogo escolar encontra-se inserido em um número mais restrito de instituições educacionais. É nessa possibilidade, mesmo que reduzida, de coordenador pedagógico e psicólogo escolar integrarem a equipe escolar, que pautamos nosso trabalho. É nessa direção que ouvimos as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar, buscando fundamentos para discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre esses profissionais.

Objetivos

O principal objetivo da nossa pesquisa foi investigar o que coordenadores pedagógicos pensam acerca da atuação do psicólogo escolar, contrapondo a visão daqueles que atuam com esse profissional e daqueles que não atuam. Diante disso,



buscamos discutir as possibilidades de construção de um trabalho conjunto entre coordenadores pedagógicos e psicólogos escolares, visando contribuir com a melhoria do trabalho psicopedagógico nas escolas públicas.

Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o papel do psicólogo escolar;
- b) Verificar a existência ou não de diferenças entre essas concepções de coordenadores pedagógicos que atuam com psicólogo escolar e de outros que não atuam;
- c) Analisar comparativamente possíveis diferenças entre as concepções desses coordenadores;
- c) Apresentar fundamentos para uma discussão sobre as possibilidades de construção do trabalho conjunto entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico.

Metodologia

Abordamos a seguir os aspectos metodológicos envolvidos nesta pesquisa, do referencial epistemológico aos procedimentos envolvidos na construção das informações, incluindo: o contexto da pesquisa, os participantes e instrumentos utilizados.

Referencial Metodológico

Esta pesquisa tem como referencial a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a), para quem o conhecimento não é algo pronto e acabado, algo que está universalmente colocado, esperando para ser encontrado, e sim uma construção, uma produção do ser humano.

Nesse sentido, a produção de conhecimento é interpretativa, interativa e inserida politicamente em um contexto sociocultural, e os participantes são sujeitos agentes, interativos e co-participantes na construção dos significados ao longo da pesquisa (González Rey, 2005b).

Contexto da Pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em escolas públicas de ensino fundamental do município de Goiânia, GO. Foram abordadas tanto escolas municipais quanto estaduais, a fim de contatar coordenadores pedagógicos que atuam ou já atuaram com psicólogos e outros que nunca atuaram. Os primeiros poderiam ser encontrados em escolas estaduais, as quais são atendidas por psicólogos inseridos em equipes multiprofissionais, e os últimos em escolas municipais, que não contam com a presença desse profissional na instituição, apenas em dois Centros Municipais de Apoio à Inclusão, que atendem a toda a demanda do município que lhe é encaminhada.

Participantes

Participaram deste estudo seis coordenadores pedagógicos de escolas públicas goianienses, conforme descrito na tabela abaixo.

Participantes	Idade	Área de formação inicial (Ano de conclusão)	Tempo na coordenação pedagógica atual	Experiência com psicólogo
CP1	8 anos	Pedagogia – Habilitação para Administração Escolar (2004)	1 ano	Sim, atual
CP2	10 anos	Letras – Português e Inglês (1986)	6 meses	Sim, atual
CP3	15 anos	Pedagogia (2000)	2 anos	Sim, anterior
CP4	10 anos	Licenciatura em História (2003)	1 ano e 3 meses	Sim, anterior

CP5		1 anos	Ciências Biológicas (1987)	4 anos	Não
CP6		3 anos	Pedagogi a (1991)	5 anos	Não

Legenda: CP – Coordenador Pedagógico.

Os participantes CP1, CP2, CP3 e CP4 atuam em escolas estaduais. As instituições onde CP1 e CP2 trabalham, são atendidas por psicólogos das equipes multiprofissionais, por isso, possuem experiência com esse profissional atualmente. Já CP3 e CP4 atuam em escolas que já foram atendidas por psicólogos, mas não contam com tais profissionais atualmente, de modo que eles já tiveram experiências anteriores com psicólogos. CP5 e CP6 trabalham em escolas municipais, que nunca contaram com o apoio desse profissional. Assim, não possuem experiência de atuação junto a psicólogos escolares.

Instrumentos

Utilizamos um roteiro de entrevista semi-estruturada, o qual, a partir do referencial metodológico de nossa pesquisa, se constituiu como um recurso dialógico, isto é, como uma ferramenta interativa junto aos participantes, auxiliando na co-construção do conhecimento teórico em nosso trabalho.

As entrevistas foram registradas, por meio de gravador de voz digital, e posteriormente transcritas, de modo a facilitar a análise das informações. Nesses momentos, utilizamos, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a fim de garantir o compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos.

Procedimentos

Primeiramente, submetemos o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, para que o mesmo aprovasse sua realização. Em seguida, apresentamos nosso projeto de pesquisa às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, buscando autorização para a realização deste estudo.

Após autorizada a realização da pesquisa, solicitamos nas Secretarias de Educação a indicação de algumas escolas, nas quais pudéssemos encontrar coordenadores pedagógicos que se disponibilizassem a participar da nossa pesquisa. O contato inicial nas escolas sugeridas era feito com os gestores, de modo que explicávamos sobre a pesquisa, pedíamos autorização para a realização da mesma e, em caso de consentimento, solicitávamos a indicação de coordenadores pedagógicos que atuassem no ensino fundamental e que pudessem se dispor a participar da pesquisa.

Nesse contato com as escolas e os coordenadores, enfrentamos algumas dificuldades. Houve casos em que não conseguimos contatar os gestores, para que um deles autorizasse a realização da pesquisa, ou o coordenador, para verificar sua concordância; ou algum deles apresentava certa resistência ou dificuldade que inviabilizavam a pesquisa; ou simplesmente os coordenadores não se disponibilizaram a participar do estudo.

Nos casos dos seis coordenadores que aceitaram participar da pesquisa, conversamos inicialmente com eles, explicamos sobre nosso estudo, sobre o contato com as gestoras e indagamos o interesse deles em participar da pesquisa. Após acatarem o convite, agendamos um horário posterior para as entrevistas.

Todas as entrevistas se basearam no Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada, citado na seção de instrumentos. As mesmas se iniciaram com esclarecimentos sobre a pesquisa e os aspectos éticos envolvidos, apresentando-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, para leitura e assinatura. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de 1h e 23min. As mesmas foram registradas por meio de gravador de voz digital e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Resultados e Discussão

A partir do referencial metodológico adotado, a produção e a interpretação da informação fazem parte de um mesmo processo. Assim, a análise e a discussão das informações construídas no momento empírico, por meio das entrevistas, são feitas a partir de um diálogo com as reflexões apresentadas na fundamentação teórica. Em cada um desses níveis da pesquisa – empírico e teórico – sobressaíram-se alguns indicadores,



que nos levaram à criação de algumas categorias. Essas categorias foram agrupadas em três eixos temáticos, apresentados a seguir.

A atuação como coordenador pedagógico

Neste primeiro eixo exploramos a atuação do coordenador pedagógico, buscando conhecê-la, para identificar pontos de aproximação entre esse profissional e o psicólogo escolar, de modo a vislumbrar as possibilidades de um trabalho conjunto entre ambos. Quatro categorias foram agrupadas aqui.

A primeira categoria diz respeito aos ***critérios e exigências para se assumir o cargo de coordenador pedagógico***. Os pré-requisitos e perfil exigido para os profissionais que pretendem assumir o cargo de coordenador pedagógico constam em alguns documentos das Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Nos diálogos com os coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa, observamos que em geral os mesmos tem algum conhecimento sobre esses critérios para se assumir o cargo. Alguns participantes possuem maior clareza sobre as exigências e atribuições que lhe são colocadas, chegando a citar os documentos.

Na segunda categoria são abordadas as ***atribuições do coordenador pedagógico***. Constatamos que a atuação do coordenador pedagógico está voltada a todos os atores escolares. Almeida (2005) ressalta que esse profissional se relaciona diariamente com integrantes da equipe escolar – diretor, professores, pessoal da secretaria, alunos, pais e também técnicos da Secretaria de Educação. E nas atribuições expostas nas diretrizes das Secretarias de Educação pesquisadas constam atividades com esse público diversificado que há na escola.

Todos os participantes desta pesquisa desenvolvem um trabalho com esse público diversificado. A maioria cita principalmente atuação junto aos professores, demais integrantes da equipe pedagógica (geralmente se remetendo à direção e outros coordenadores) e aos alunos. Vários se referem também a intervenções com os pais ou familiares. Apenas uma coordenadora fala do trabalho junto aos funcionários administrativos da escola (CP6) e CP3 lembra da comunidade.

Dois participantes ressaltam que a atuação do coordenador pedagógico está voltada aos processos educativos como um todo. CP4 coloca que o coordenador



pedagógico é um mediador de todo o processo educativo, de forma que ele se volta ao aluno, ao professor, aos conteúdos ministrados, às questões pessoais etc. E CP1 considera que o papel do coordenador pedagógico é articular todas as classes de pessoas envolvidas no cotidiano escolar, para que haja uma harmonia entre todos, em prol de um processo ensino-aprendizagem bem sucedido.

Essas falas de CP1 e CP4 vão ao encontro do que afirma Geglio (2005), quando este expõe que a função de tal profissional é justamente “planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição” (p. 115). Essas ações citadas por tais participantes são congruentes ainda com uma das atribuições do coordenador pedagógico divulgada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010, de sensibilizar professores e demais funcionários para a realização de um trabalho articulado, integrado e participativo, com foco no sucesso do estudante.

Outras atividades exercidas pelos participantes desta pesquisa convergem igualmente com atribuições expostas por alguns autores e nas diretrizes das Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Clementi (2009), por exemplo, menciona certas tarefas exercidas pelo coordenador pedagógico, dentre as quais: organizar reuniões, observar o que está sendo feito em sala de aula, incitar reflexões sobre a prática dos professores, conversar com pais, encaminhar alunos para especialistas, falar com esses profissionais, cumprir atividades burocráticas, lidar com questões advindas da Secretaria de Educação etc.

As diretrizes das duas Secretarias de Educação mencionam algumas atribuições semelhantes: planejar e coordenar reuniões pedagógicas, visitar turmas para acompanhamento do trabalho do professor, assessorar a operacionalização do trabalho pedagógico na unidade escolar, acompanhar o desenvolvimento de estudantes, contatar pais, atender às solicitações da Secretaria de Educação entre outras. Os coordenadores confirmam que realizam várias dessas ações.

Notamos que todos os coordenadores entrevistados se preocupam com o trabalho junto ao professor. Nenhum deles retrata essa atuação como direcionada à formação docente. Contudo, se partimos das ideias de Geglio (2005), para quem essa formação acontece nas interações diárias, na cumplicidade entre o coordenador

pedagógico e os professores, os participantes desta pesquisa, mesmo sem nomear a função, estão contribuindo com a formação continuada dos professores junto aos quais atua. Assim, por meio dos referidos planejamentos e orientações, os coordenadores atuam nessa direção.

Cunha (2006) destaca uma série de fatores que comprometem essas ações formativas. Dentre eles encontram-se interrupções e múltiplas solicitações e funções a desempenhar e necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais. Diversas exigências e problemas se colocam, então, diante do coordenador pedagógico. Grande parte delas desvia seu foco das questões pedagógicas e dessa possibilidade de contribuir com a formação do professor. Observamos em nossa pesquisa que os coordenadores pedagógicos entrevistados são sorvidos por essas diversas demandas cotidianas.

A terceira categoria que compõe esse primeiro eixo de análise aborda os ***aspectos positivos, negativos, dificuldades e desafios enfrentados na atuação como coordenador pedagógico***. Quando buscamos conhecer o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos participantes de nossa pesquisa, os mesmos apontaram alguns aspectos positivos, negativos, dificuldades e desafios enfrentados nessa atuação.

Os aspectos positivos destacados pelos coordenadores pedagógicos remetem às relações que eles estabelecem com professores, alunos e outros profissionais que integram a equipe escolar. Possivelmente, esses coordenadores estão exercitando, no seu dia a dia, olhares atentos, ouvir ativo e falar autêntico diante das subjetividades e afetos que o circundam, tal como propõem Almeida (2005) e Vieira (2005).

Já os aspectos negativos e dificuldades remetem à remuneração incompatível com a demanda de trabalho, à desvalorização da profissão, falta de credibilidade, falta de recursos, entre outros. Tais aspectos apontados pelos participantes vão de encontro às questões que Christov (2008) coloca como fundamental para que o coordenador desenvolva um bom trabalho, tais como: remuneração apropriada, uma formação inicial e continuada adequadas, revisão e ampliação do tempo junto aos professores.

Certamente diversas outras questões são necessárias para que os coordenadores desenvolvam ações cada vez mais efetivas. Consideramos importante que os próprios

coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação se mobilizem, buscando alcançar melhores condições de trabalho.

A quarta e última categoria deste eixo trata sobre **a equipe pedagógica e o trabalho coletivo**. Autores como Placco e Silva (2006) e Placco e Souza (2008) enfatizam a importância de um trabalho coletivo, integrado entre todos os profissionais da escola, em prol de processos educativos mais significativos. Todos os coordenadores pedagógicos entrevistados relataram a existência de trabalhos coletivos nos contextos em que atuam.

Geglio (2005) ressalta que as reuniões e encontros coletivos são importantes espaços de discussão e de formação para os atores neles envolvidos. Cunha e Prado (2008) complementam afirmando que o trabalho coletivo, “entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador dê sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes” (p. 38).

Dessa forma, é fundamental que se mantenham e se fortaleçam esses momentos de trabalho coletivo nas escolas, ou se instituem onde não houver. São esses encontros coletivos que possibilitarão avaliar e acompanhar o andamento do processo pedagógico na escola, visando sua melhoria. Nesse sentido, por ser o profissional que lida com as questões pedagógicas da escola, o coordenador deve assumir sua responsabilidade pelos encontros coletivos e zelar pelos mesmos, atuando como mediador nesse processo.

A visão do coordenador pedagógico acerca do psicólogo escolar

Neste segundo eixo de análise discutimos acerca das concepções sobre o psicólogo escolar apresentadas pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. Este eixo está composto por seis categorias.

Primeiramente, abordamos **como os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais percebem o trabalho que foi ou está sendo desenvolvido por psicólogos nesse contexto**. Dos quatro participantes que tem ou tiveram contato com psicólogo, dois viram resultados positivos nas intervenções do psicólogo (CP2 e CP4) e dois consideraram-nas insuficientes (CP1 e CP3).

Algumas questões foram citadas pelos participantes como obstáculos ao desenvolvimento de um bom trabalho por parte dos psicólogos que atuam nas equipes multiprofissionais que atendem as escolas estaduais. CP3, por exemplo, destaca as más condições oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, como o fato de que tais profissionais não são efetivos, são apenas contratados temporariamente pela Secretaria. Outro aspecto citado pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa como obstáculo a uma atuação mais apropriada dos psicólogos nas escolas estaduais é o tempo reduzido que eles dedicam a essa intervenção.

A segunda categoria deste eixo refere-se à **visão geral dos coordenadores pedagógicos sobre o psicólogo escolar**. Todos os participantes ressaltaram que o psicólogo escolar é um profissional importante e necessário na escola.

Concordamos com esses coordenadores ao considerarem que o psicólogo escolar é um profissional necessário à escola e que ele tem muito a contribuir com tal contexto. Afinal, é desse pressuposto que partimos para defender a importância desse profissional inserir-se no cotidiano escolar e, nesse espaço, atuar de forma interdisciplinar, em especial, junto ao coordenador pedagógico.

É com o “objetivo de otimizar os processos educativos”, tal como propõe Mitjáns Martínez (2006, p. 107), que o psicólogo se insere nas escolas. Enfatizamos, juntamente com Mitjáns Martínez (2009), que, dentre os vários espaços que o psicólogo escolar tem ocupado atualmente, a escola é o mais profícuo deles, pois compõe o eixo central da educação.

Na terceira categoria, discutimos sobre **a indefinição acerca do papel do psicólogo escolar**. Notamos que, apesar de os coordenadores considerarem fundamental o trabalho do psicólogo escolar, muitos não tem clareza acerca do papel desse profissional. Marinho-Araujo e Almeida (2007) apontam que é comum haver confusão de papéis e indefinição de funções quando o psicólogo escolar atua junto a profissionais como o coordenador pedagógico.

Em seguida, na quarta categoria, falamos sobre **uma visão tradicional sobre o psicólogo escolar**. Em nossa pesquisa notamos que todos os participantes apresentam, ainda, traços de uma visão tradicional acerca do psicólogo escolar, caracterizada por um viés clínico, por estar voltada à avaliação e tratamento de alunos problemas. Essa forma

de atuação corresponde àquela preconizada por Novaes (1980), a qual foi alvo de inúmeras críticas a partir da década de 1980, com os trabalhos de Patto (1987), buscando novos referenciais de atuação.

Em direção a práticas mais adequadas, tem-se deslocado o foco do indivíduo, do aluno problema, para o coletivo, para o contexto escolar como um todo e as diversas relações que nele se estabelecem. Assim, consideramos que o psicólogo não mais atua junto ao professor fazendo uma análise de seus alunos problemas e fornecendo-lhe receitas de como lidar com eles. Mas busca entender como cada um desses atores – nesse exemplo o professor e o aluno – estão envolvidos no processo educativo, juntamente com outros fatores, buscando integrar todos esses aspectos em prol de uma educação de qualidade.

A quinta categoria trata sobre coordenadores pedagógicos ***vislumbrando algumas outras possibilidades na atuação do psicólogo escolar***. Alguns participantes, ainda que foquem mais as funções tradicionais, tal como delimitadas por Mitjáns Martínéz (2009), avançam um pouco mais ao ampliar o olhar sobre a atuação do psicólogo escolar, explorando outras possibilidades nessa prática, além do diagnóstico, tratamento e encaminhamento de alunos com enfoque clínico e rotulador.

Esses participantes citaram um trabalho mais amplo, envolvendo diversos atores escolares – professores, pais, alunos, comunidade, gestores. Voltar o olhar para cada um desses grupos é fundamental para que se tenha uma compreensão acerca do processo educativo como um todo e das diversas relações que o constituem.

Assim, funções tradicionais como avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação de professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos ganham outro sentido. Ao exercê-las, o psicólogo escolar explorará as várias possibilidades, analisará o contexto e buscará formas de contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Consideramos que vislumbrar essas “novas” possibilidades na atuação do psicólogo escolar é um grande avanço nas concepções dos coordenadores pedagógicos, se comparadas à visão tradicional, individualista, classificadora e adaptacionista. Contudo, ainda há muito a se caminhar na construção de práticas mais inovadoras.

Na sexta categoria deste eixo de análise, abordamos **a inserção do psicólogo nas escolas**. Maluf (1994) e Meira (2003) assinalam a existência de um embate em relação ao espaço de atuação do psicólogo escolar, se dentro ou fora das instituições educativas. Defendemos que esse profissional deve atuar diretamente nas escolas, pois participar das relações que acontecem nesse espaço lhe permite conhecê-las melhor e nelas intervir com maior propriedade. No diálogo com os coordenadores pedagógicos, detectamos que, à exceção de CP5, todos os demais consideram que o psicólogo deveria se inserir no cotidiano escolar.

Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: aproximando-os

Após conhecer um pouco mais sobre a atuação do coordenador pedagógico e sobre as concepções dos participantes acerca do psicólogo escolar, passamos a buscar os pontos de intersecção entre esses profissionais, visando aproximá-los em direção às possibilidades de construção de um trabalho conjunto. Essa aproximação se faz por meio de duas categorias.

Na primeira delas discutimos sobre **a atuação entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico nas escolas estaduais**. Coerentemente com a percepção dos coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa acerca do trabalho dos psicólogos nas escolas em que atuam, aqueles que consideraram ter havido um bom trabalho relataram maior proximidade com tal profissional (CP2 e CP4), enquanto os que não viram frutos nessas intervenções descreveram um maior distanciamento desses psicólogos (CP1 e CP3).

Diante das falas desses quatro participantes, constatamos que a relação entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar pode se configurar de diversas formas. Essa relação pode ser distante, fragmentada, combativa, ou próxima, conjunta, dialógica. Acreditamos que o estabelecimento de uma parceria entre esses dois profissionais é a forma de relação mais efetiva, tendo em vista o objetivo comum que permeia a atuação de ambos: contribuir com processos educativos mais significativos e uma educação de melhor qualidade, mais democrática e igualitária.

Na segunda categoria, abordamos: **psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária**. Em nossa pesquisa, todos os participantes



defenderam que deve haver uma parceria entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico, apesar das diferentes relações estabelecidas – ou não – com esse profissional. Alguns deles vivenciaram experiências bem sucedidas nessa direção; outros experimentaram o oposto, o distanciamento em relação ao psicólogo; alguns sequer tiveram contato com tal profissional.

A partir especialmente dos depoimentos de CP2 e CP4, revelando como foi ou tem sido desenvolvido o trabalho entre coordenadores pedagógicos e psicólogos escolares, percebemos que é possível sim essa parceria entre tais profissionais. De tal modo, consideramos a importância de se conhecer como tem se efetivado parcerias como essas, de forma a torná-la realidade em todas as escolas.

Nessa direção, o trabalho conjunto assume fundamental relevância. Tanto o coordenador pedagógico quanto o psicólogo escolar atuam de forma coletiva, junto a todos os atores escolares. Assim, se ambos ocupam os mesmos espaços, faz-se mister a construção de parcerias, um com o outro e ambos com os demais agentes educacionais, em prol de práticas mais efetivas, visando a melhoria da educação.

Considerações Finais

A partir das discussões realizadas anteriormente, consideramos que o objetivo desta pesquisa, de conhecer as concepções de coordenadores pedagógicos sobre o papel do psicólogo escolar, foi alcançado. Também verificamos a existência de diferenças entre as concepções dos coordenadores pedagógicos que atuam com psicólogos atualmente e dos que não atuam. Comparando-as, percebemos a importância das experiências junto aos psicólogos escolares para a construção do papel desse profissional.

Por fim, vislumbramos o trabalho conjunto entre psicólogo escolar e coordenador pedagógico como uma possibilidade real. Primeiramente, porque alguns coordenadores pedagógicos revelaram experiências efetivas nessa direção. E também por ser esse trabalho almejado por todos os participantes. Se os coordenadores pedagógicos não acreditassem na possibilidade de concretização de um trabalho articulado junto ao psicólogo escolar, o mesmo jamais se efetivaria.



Verificada essa abertura dos coordenadores pedagógicos, outros passos precisam ser dados em direção à realização desse trabalho conjunto com o psicólogo escolar. Um primeiro deles é a inserção desse profissional nas escolas. Observamos que não existem psicólogos nas escolas municipais e que as escolas estaduais contam apenas com uma assessoria de tais profissionais, de modo que eles se fazem pouco presentes nessas instituições. Conforme os próprios coordenadores pedagógicos participantes desta pesquisa solicitaram, seria muito importante que esses psicólogos se inserissem no cotidiano escolar.

Em direção à conquista desse espaço do psicólogo escolar em contextos educativos, em especial no ensino público goianiense, faz-se necessário um esforço coletivo, no qual estejam envolvidos psicólogos, coordenadores, profissionais da educação, estudantes, familiares e a sociedade de modo geral, reivindicando e estabelecendo políticas públicas que possibilitem essa inserção do psicólogo nas escolas. Afinal, todos se beneficiam com essas ações, na construção de uma educação mais democrática e de qualidade.

Referências

Almeida, L. R. (2005). Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 21-46). São Paulo: Loyola.

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. B. (2003a). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.

Christov, L. H. S. (2008). Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 121-127). São Paulo: Loyola.



Clementi, N. (2009). A voz dos outros e a nossa voz. Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (pp. 53-66). São Paulo: Loyola.

Cunha, R. C. O. B. (2006). *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Cunha, R. B. & Prado, G. V. T. (2008). Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 37-49). São Paulo: Loyola.

Geglio, P. C. (2005). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 113-119). São Paulo: Loyola.

Goiânia. (2004). *Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia n. 081, de 19 de maio de 2004*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação.

Goiânia. (2009). *Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação.

Goiás. (2009). *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010*. Goiânia: Secretaria da Educação.

González Rey, F. (2005a). Valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 28-51). São Paulo: Thomson.

González Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, 9 (48), 3-24.

Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de formação. Em CFP, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2007). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjáns Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.



Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mitjáns Martinez, A. (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Alínea.

Mitjáns Martinez, A. (2009). Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.

Novaes, M. H. (1980). *Psicologia Escolar*. Petrópolis: Vozes.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). Prefácio. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 7-12). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.

Piletti, N. (1998). *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Placco, V. M. N. S. & Silva, S. H. S. (2006). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. Em E. B. G. Bruno, L. R. Almeida & L. H. S. Christov (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25-32). São Paulo: Loyola.

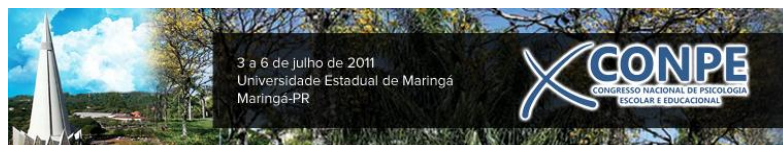
Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2008). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação* (pp. 25-36). São Paulo: Loyola.



Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional: em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 179-182.

Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. Em E. R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vieira, M. M. S. (2005) O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. Em V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 83-92). São Paulo: Loyola.



QUANDO A PSICOLOGIA VAI À ESCOLA: HISTÓRIAS, PERCURSOS E PRÁTICAS

Mariana Fiore

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

marianafiorepsi@hotmail.com

Resumo:

Esse trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar a atuação do psicólogo no espaço/campo educacional na forma de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo. O trabalho de campo tem como objetivo fundamental dar voz as multiplicidades de atuações distintas que ocorrem em diversos e diferentes espaços pedagógicos. É um trabalho em andamento e feito através de entrevistas com psicólogos, com atuações diferentes em escolas públicas e privadas de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Acreditamos que esse trabalho possa produzir conhecimento para subsidiar o trabalho do psicólogo na escola e servir de apoio para realização de novas pesquisas em história da psicologia educacional. A pesquisa especificamente com psicólogos que atuam nas escolas do município do Rio de Janeiro pode colaborar na construção de políticas públicas que se ocupem do projeto educacional brasileiro, contribuindo para o debate acadêmico e profissional da psicologia da educação.

Chamamos de psicólogo que atua no campo escolar, tanto àquele que trabalha como psicólogo escolar, como o que atende em sua clínica criança em idade escolar e que, como procedimento de trabalho, utiliza visita a escola. Essa categorização se justifica pelo fato de que há alguns anos o espaço escolar vem sendo tomado por especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psiquiatras, neuropediatras, etc). Mas, também, por entender, que esse profissional produz intervenção, quando habita o espaço escolar, por algum motivo. Junto a esse movimento, relativamente recente, e composto de forças que atuam em ambos os campos (Educação e Psicologia), nos deparamos com o crescimento de discursos individualizantes da existência, medicalização do corpo, patologização da aprendizagem

e do comportamento. Assim, cada vez mais, atribui-se ao “não aprender dos alunos” categorias patológicas como TDAH, Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem, PAC, etc.

Essa pesquisa ainda está em andamento, mas já percebemos um corte, marcas de diferença no discurso, na construção teórica e na prática do psicólogo que atua na educação. Na pesquisa percebemos claramente uma ruptura em relação às concepções normativas, prescritivas, essencialmente cognitivas, com vistas à adequação do aluno ao aprendizado curricular, à disciplina escolar e as regras da boa convivência. Essa ruptura pode ser reveladora de tensão em relação a um discurso hegemônico presente na sociedade?

Palavras chave: psicologia; escola; prática; ruptura

Há dez anos, todos os dias da semana, estou na escola, espaço que habito porque ali existe um tipo de trabalho que me seduz. Trabalho de criar e recriar, de aprender e ensinar, de trocar e interferir, de reconhecer, estranhar e inventar. Contar do trabalho na escola implica relatar as escolhas, mas também sobre determinações e acasos. Passei esses anos escolhendo trabalhar na educação, mas também reconhecendo nela a possibilidade do meu sustento, do meu fazer humano e político, construindo posicionamentos políticos e vivenciando tensões. Trabalhar na educação é entrar em contato com a diversidade das relações, que nesse espaço são muitas: de poder, de afeto, hierárquicas. Na escola se aprende a escrever, a se relacionar, a pensar, a produzir conhecimento, a dançar, a cantar, entre tantas outras coisas. Esse aprendizado não está circunscrito aos alunos, muito pelo contrário.

As intersecções entre Psicologia e Educação estão presentes nas minhas formações e vivências como psicóloga, graduada pela Universidade Federal Fluminense e como professora da Escola Sá Pereira. Em 2001, pela primeira vez recebi na escola, a atribuição de dar um remédio tarja preta à uma criança. Me perguntei imediatamente porque nós trabalhadores de uma instituição escolar, tínhamos que dar remédios de tarja preta para crianças de 6 a 11 anos. E, logo em seguida, que responsabilidade, que espécie de implicação estaria envolvida nessa prática? Quais eram os recursos que

possuíamos para fazer tal questionamento? Sem domínio sobre essas respostas, fiz a pergunta. Muitos ficavam surpresos com minha pergunta, como se tal fato fosse inquestionável. Refletindo, sem nenhuma certeza sobre as coisas, pude começar a entender que papel ético eu desempenhava como educadora, como estudante de Psicologia, e como sujeito? Isso me afligia todos os dias, principalmente em dois momentos específicos: na hora do recreio (hora da Ritalina³⁹⁹) e ao ligar para os pais, avisando-os que a medicação havia acabado. O que isso significava? O que eu estava pedindo? Fiquei durante um bom tempo atormentada por essas questões e querendo me livrar de tal atribuição. Diante disso procurei sem sucesso, mas não sem propósito, respostas: se o medicamento era receitado por um especialista, porque e como questionar? E questionar o que? E a responsabilidade, seria apenas do especialista? A aposta nos especialismos seria uma resposta legítima em se tratando de leigos, e então percebi o quanto estava envolvida com a saúde e seus especialismos. A partir daí, só encontrei mais perguntas, pois o espaço escolar tem sido um campo de atuação e de aprendizado frutífero, de interrogações, evidências e de pesquisa, por sua dinâmica acelerada correlata ao fenômeno da medicalização infantil. A banalização do uso de medicamentos na escola foi o grande motivador desse estudo que resultou em uma monografia e um artigo intitulados “Medicalização do corpo na Infância: considerações acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”⁴⁰⁰ e “Medicalização do Corpo na Infância: intersecções entre saúde e educação”⁴⁰¹ respectivamente.

Aos poucos, os lugares que ocupava na escola iam mudando. Já trabalhei como auxiliar de turma, auxiliar de coordenação, professora de Língua Portuguesa e de Projetos e hoje sou orientadora dos alunos/pais/professores de Fundamental II. Fui convidada a ocupar o lugar de psicóloga na escola. Se por um lado uma conquista que se desenhava há algum tempo, é um desafio construir uma prática reflexiva e política que se diferencie da reprodução de um lugar historicamente construído do psicólogo na escola. Nesse lugar começo a vislumbrar como as atuações dos psicólogos e os lugares

³⁹⁹ Um dos medicamentos comumente prescrito a crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

⁴⁰⁰ FIORE, M. Monografia de conclusão da Graduação em Psicologia orientada pela professora Sílvia Josephson. 2005.

⁴⁰¹ FIORE, M. Artigo publicado na Revista Mnemosine do Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia CLIO-PSYCHÉ/UERJ. [Vol. 1, Nº 1 \(2005\)](#).

a que são convocados são distintos. E conseqüentemente os efeitos de suas práticas, a produção de saber se diferencia. Mas algo permanece. Essa então, passa a ser a minha busca na pesquisa. O que permanece? E o que se diferencia no campo das práticas e atuações? A hipótese dessa pesquisa é de que o trabalho do psicólogo se reproduz, ou seja, traz como marca de permanência histórica um direcionamento político que se coaduna com os desejos e anseios da educação. Nesse sentido, o trabalho do psicólogo continua a disposição e à serviço de uma política educacional excludente, seletiva e extremamente individualizante. Por outro lado e contraditoriamente, o trabalho do psicólogo, em alguns momentos, se diferencia nas práticas, nas críticas ao instituído, na busca de uma outra qualidade de tempo e de relações na escola. Podemos realmente verificar isso? Se sim, que efeitos isso produz?

Se toda pesquisa é intervenção, penso que nem toda intervenção é pesquisa. Qual é então a especificidade da pesquisa? A pesquisa se difere pela busca de algo, pela investigação. Há um intuito de sistematizar um tema, um assunto de interesse que é circunscrito a um campo de trabalho, se esse trabalho para existir envolve investigação ele é uma pesquisa. Quando um sujeito se depara com a necessidade da limitação de sua pesquisa é porque ela transborda. O que transborda? É preciso limitá-la, porque a experiência transborda. Nesse caso, delimitá-la é justamente o esforço de transformar a experiência que é multifacetada em registro, esforço de sistematização, objetivo a se cumprido.

Mais do que eleger um saber psicológico já constituído é preciso dar forma para o saber que está sendo construído na pesquisa. No caso, formas de conceber os saberes psicológicos e tentativas de sistematização que se ocupem do desafio colocado naquele instante de pesquisa. Em um mundo onde os saberes ganham constantemente solidez e estatuto de verdade científica, é importante ressaltar o significado de operar de forma diferente.

A pesquisa:

Essa pesquisa tem como objetivos gerais:

- Investigar a atuação do psicólogo no espaço/campo educacional na forma de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo;



- Compreender o modo de funcionamento do PROINAPE – Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas; da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde trabalham aproximadamente 140 psicólogos contratados para atuar nas escolas públicas do município;
- Investigar se está presente na realidade de trabalho dos psicólogos entrevistados, tanto no serviço público, quanto no privado, a existência de forças que individualizam questões que são coletivas;

E, como objetivos específicos: dar voz as multiplicidades de atuações distintas que ocorrem em diversos e diferentes espaços pedagógicos e investigar se essas forças, que individualizam questões coletivas são reforçadas pela atuação do psicólogo. Dessa forma, procuramos produzir conhecimento para subsidiar o trabalho do psicólogo na escola, realizar pesquisas em história da psicologia educacional e em políticas públicas que se ocupam do projeto educacional brasileiro, contribuindo para o debate acadêmico e profissional da psicologia na educação.

Chamarei de psicólogo que atua no campo escolar, tanto àquele que trabalha como psicólogo escolar, como o que atende em sua clínica criança em idade escolar e que, como procedimento de trabalho, utiliza visita a escola. Essa categorização se justifica pelo fato de que há alguns anos o espaço escolar vem sendo tomado por especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psiquiatras, neuropediatras, etc) e por entender, que esse profissional produz intervenção, quando habita o espaço escolar, por qualquer motivo. Junto a esse movimento, relativamente recente, e composto de forças que atuam em ambos os campos (Educação e Psicologia), nos deparamos com o crescimento de discursos individualizantes da existência, medicalização do corpo, patologização da aprendizagem e do comportamento. Assim, atribui-se ao “não aprender dos alunos” categorias patológicas como TDAH, Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem, PAC, etc.

No Capítulo 1, pretendemos contar um breve panorama da Psicologia Educacional de 1910 à 1990. Ele servirá para entendermos algumas relações que foram tecidas entre a Psicologia e a Educação como projeto político de transformação do país. Com isso, explicamos um pouco de onde vem a tendência a se naturalizar a participação



da Psicologia na Educação. Essa naturalização diz de um histórico de muitas décadas de interlocução entre essas duas áreas.

Iniciamos a pesquisa pela consulta a base de dados Scielo, nos principais periódicos dedicados a pesquisa e reflexão da Psicologia brasileira e que poderiam incluir artigos dedicados à atuação do psicólogo escolar e a história da psicologia no campo da educação. Selecionamos os seguintes periódicos: Psicologia e Sociedade; Psicologia Escolar e Educacional; Estudos de Psicologia (Campinas); Fractal; Psicologia teoria e pesquisa; Estudos de Psicologia (Natal); Psicologia: reflexão e crítica; Psico-USF; Psicologia em Estudo; Psicologia USP, Revista Temas em Psicologia (SBP), Revista Psi UERJ e Psicologia Ciência e Profissão.

Utilizamos as palavras história, educação, or educacional buscando por todos os índices, nossa hipótese era a de encontrar muitos artigos que falassem da história da psicologia na educação, ou da história da psicologia educacional. No entanto, os resultados dessa busca foram restritos, nos revelando um dado, que é o fato de ainda termos poucos artigos que se ocupem de uma revisão historiográfica sobre a psicologia na educação, encontramos apenas três artigos. Existem trabalhos que recorrem a historiografia para apresentar outros temas, mas não com o objetivo específico da narrativa histórica.

A partir dessa limitação inicial ampliamos a busca utilizando as palavras Psicologia and escolar or educacional. Encontramos ao todo 144 artigos dos quais selecionamos apenas 28. Nos deparamos com muitos temas que compõe a atuação do psicólogo na escola em suas diferentes esferas e domínios. Fica evidente que a atuação deste profissional se estende e pode estar associada as questões específicas da aprendizagem, do desenvolvimento, da deficiência mental e física, dos preconceitos, dos problemas envolvendo álcool e drogas, da violência, da indisciplina, das políticas públicas, das associações filantrópicas, da formação de professores, da inclusão, do ensino a distância, da adolescência, da infância, do ensino superior, dos setores universitários, dos serviços de psicologia, da saúde do professor, das técnicas de ensino, metodologias, entre outras. E esses foram os critérios de exclusão utilizados. Nosso interesse, portanto, circunscreve-se predominantemente a história da atuação do psicólogo na escola. Na pesquisa de campo entrevistamos apenas psicólogos com

atuação no Ensino Fundamental, escolaridade básica, no Rio de Janeiro. Mesmo dentro de um segundo domínio de pesquisa, durante essa segunda seleção, estivemos atentos aos artigos que nos ajudariam a falar da história da atuação do psicólogo escolar, sabendo que essas distintas práticas compõem a história. As revistas que contiveram o maior número de artigos encontrados e selecionados foram: *Psicologia Ciência e Profissão* e *Psicologia Escolar e Educaional* (ABRAPEE) respectivamente.

Encontramos relatos de práticas nas escolas do município do Rio de Janeiro e de muitos lugares do Brasil. Priorizamos a produção do Rio de Janeiro, mas trouxemos tudo o que encontramos de relevante em relação ao trabalho do psicólogo na escola, na interface com a história, para possibilitar consultas posteriores. Mais do que uma revisão bibliográfica propriamente dita, esse é um convite à leitura das produções acadêmicas que muitas vezes ficam silenciadas e compõem um dos anexos ao final desse trabalho. A intenção dessa pesquisa é a de propiciar o debate, uma conversa, o embate entre interlocuções de posições distintas sobre a forma e o motivo de atuar na escola, encontrando avanços e cristalizações. Transformar a escrita em diálogo entre múltiplos atores, incluindo leitores, convidando a leituras, tomando posições.

O que percebemos é que são tantos os sentidos produzidos pelo trabalho do psicólogo na escola, que se entende a necessidade de delimitar sua inserção na escola, justificada pela intenção de se produzir uma identidade do psicólogo escolar, e suas possibilidades de atuação. Há uma impregnação de modelos de atuação no imaginário social escolar. Mostrar essa produção gera subsídios para realçar alguns lugares ocupados pelo psicólogo na escola e no projeto educacional brasileiro. A produção do trabalho do psicólogo na escola é marcada por muitas forças, que falam da sua formação, mas também da disputa entre os saberes/conhecimento e o poder.

No capítulo 2, faremos um mapeamento da atuação dos psicólogos que trabalham nas escolas do município do Rio de Janeiro. O objetivo desse mapeamento é a análise contemporânea do fazer do psicólogo no campo educacional. Pretendemos responder a pergunta “o que os psicólogos estão fazendo na escola hoje?” Pensamos que nesse capítulo deverá constar a intenção do psicólogo para o trabalho na educação, como ele se percebe nesse trabalho, o que intenciona realizar. A pesquisa de campo deve ser reveladora das diversas práticas dos psicólogos que atuam na escola, hoje, pela

diferença de inserção que possuem, deve funcionar como um dispositivo provocador, que problematize o nosso fazer de modo coletivo e plural, que produza indagações, dissensos, trocas, dúvidas, problemas, queixas e, que junto a tudo isto, produza deslocamentos e direções éticas para o trabalho do psicólogo na escola.

Esse mapeamento será realizado a partir de diferentes campos de atuação do psicólogo na escola. Primeiro do Proinape – Programa Interdisciplinar de apoio às escolas, antigo RPE – Rede de Proteção ao Educando ligada a Secretaria Municipal de Educação. Todos os psicólogos concursados do município do Rio de Janeiro, que trabalham na educação fazem parte do PROINAPE. Farei uma breve descrição dessa política da Secretaria Municipal de Educação. O programa conta com 140 psicólogos da rede municipal de saúde trabalhando nas escolas em conjunto com assistentes sociais e professores. Essa é a primeira contradição que encontramos nesse campo: os psicólogos fizeram concurso para a saúde, mas foram lotados na educação. Entretanto, o concurso deveria ser compreendido como uma etapa da formação profissional, na medida em que seleciona, escolhendo os profissionais mais aptos a trabalhar com determinada especificidade, nesse caso, a prova e a literatura selecionada não se relacionam com a área escolar, pelo contrário, trata-se das especificidades da área de saúde mental.

A Rede Municipal de Educação é dividida em dez (10) Coordenadorias Regionais (CRE). Elegemos a entrevista semi aberta como principal dispositivo de inserção nesse debate. Nossa intenção foi a de entrevistar um psicólogo de cada CRE, totalizando dez (10) psicólogos que atuam nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Para dar voz, a prática do psicólogo em outras instituições estão incluídos na pesquisa e nas entrevistas quatro (4) psicólogos que trabalham em escolas particulares e quatro (4) psicólogos que utilizam a visita escolar como procedimento clínico. As entrevistas são a oportunidade de explicitação do campo das visibilidades e do dizível, se entendermos discurso como prática. Durante a pesquisa está sendo construída uma relação de parceria e intenso debate entre a pesquisadora e os pesquisados, na construção desse mosaico de vozes e práticas, das quais partilho. Portanto, estou ocupando o lugar de quem fala **com** os psicólogos e **não sobre** sua prática, cuidado esse que devo ter caso algo de hegemônico realmente apareça. Afinal, o hegemônico hegemoniza e



homogeneíza. Espero que a pesquisa contenha a fala de muitos, e se torne de fato uma enunciação coletiva.

Dessa forma, penso que construiremos novos subsídios para refletir sobre os modos dos psicólogos pensarem/fazerem educação na contemporaneidade. Não acredito que seja necessário categorizar escolas públicas x escolas particulares, pois as diferenças fazem parte de quaisquer espaços educacionais.

No terceiro capítulo traremos as contribuições da Psicologia Social para o debate da Educação, especialmente no que diz respeito ao tema do individualismo. É nesse capítulo também que teremos oportunidade de refletir e analisar sobre o que a pesquisa de campo produziu. Nesse caso, procurar investigar se existe ainda uma corrente hegemônica e dominante no discurso do psicólogo escolar, ou na demanda que lhe é endereçada, que reitera e fabrica individualização. Para conduzir essa discussão, será preciso mapear as forças que estão em conflito nesse campo, revelando dinâmicas mais ou menos hegemônicas que compõem a formação do psicólogo e a forma como se refletem nas práticas no cotidiano escolar. Essas práticas individualizam questões que são coletivas?

No capítulo quatro mostraremos algumas estratégias de individualização de fenômenos coletivos, muito presente no cotidiano das escolas contemporâneas, buscando investigar efeitos de sua produção e recorrendo a produções teóricas recentes do campo da psicologia, que trabalharam especificamente sobre cada um desses temas contemporâneos. São eles: o Bullying, a Medicalização, a Inclusão, o Burnout e a Pedagogia das Competências.

A primeira estratégia de individualização, que se convencionou chamar de Bullying, termo essencialmente escolar, na medida em que só é usado e adequado nesse espaço social. Utilizado para evidenciar atos de violência verbal, psicológica ou física sobre algum aluno por outros, caiu no linguajar popular e na mídia rapidamente. Tanto, que ganhou um verbete no Wikipedia, enciclopédia livre e de uso senso – comum, que temos hoje disponível na rede mundial de informação, vejamos:

“Bullying é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um **indivíduo** (do inglês *bully*,

"tiranete" ou "valentão") ou grupo de **indivíduos** com o objetivo de intimidar ou agredir outro **indivíduo** (ou grupo de **indivíduos**) incapaz(es) de se defender. Também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de assédio escolar pela turma.”⁴⁰²

Como podemos perceber no verbete acima, a palavra indivíduo aparece repetidamente, nos revelando a ênfase dada a um determinado comportamento que seria tomado como individual. Utilizaremos como referência artigos que debatem o tema, reafirmando esse lugar privilegiado do indivíduo no fenômeno grupal. E fazendo um contra ponto, a dissertação de mestrado “Violências ‘sutis’: jovens no contexto escolar e a convivência no grupo de pares” (LIBARDI, 2011). Nesse trabalho, a pesquisadora aborda a questão da violência entre jovens, deslocando a discussão de um plano individual e expressando as forças que compõe um coletivo, onde a violência é um dos modos de existência presentes ali. Nesse trabalho, a violência é evocada como marca do humano expressada muitas vezes entre pares e construída socialmente, nos fornecendo outros parâmetros para pensa-la em um contexto coletivo como o da escola. Por esse viés, nos informa sobre diversas concepções construídas teoricamente sobre a violência, ampliando o entendimento do processo de produção de uma situação que se transforma em “violenta”.

“Temos então, sinteticamente, três aspectos que dizem respeito a grandes problemáticas para a conceituação da violência: a sua origem seria instintiva ou adquirida? A natureza da violência é normal ou anormal? Qual a relação da violência com a racionalidade? Certamente não temos respostas para estas perguntas, mas o debate sobre estes três aspectos se dá porque cada um a seu modo torna o ser humano como o produtor da violência. Conduzem-nos ao entendimento de que a violência é eminentemente uma produção humana.” (LIBARDI, 2011, p. 24)

Esse capítulo então, se propõe a uma exploração inicial desse fenômeno através de produções recentes do campo da Psicologia, procurando fomentar um debate mais

⁴⁰² Grifos nossos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>

amplo do que a mera reprodução do tema e do verbete do Wikipedia na fala de educadores e psicólogos que atuam no espaço escolar.

A segunda forma de individualização que detectamos no espaço escolar, é a medicalização. O fenômeno da medicalização produzido pelo discurso da necessidade do diagnóstico no cotidiano escolar, se reproduz e passa a encontrar um lugar regular, forte e naturalizado. A medicalização passa a ocupar um espaço de individualização do fracasso escolar. Procuramos um entendimento da medicalização como um fenômeno situado no pano de fundo da escola, com práticas que tem atravessado o cotidiano escolar e produzido efeitos. Correlata a outras formas de entendimento do fracasso escolar, presente na história da psicologia nesse campo, poderíamos comparar a medicalização às diversas explicações do fracasso escolar encerradas no sujeito que aprende, como nos diz Collares e Moyses:

“Se a aprendizagem não constitui um processo intimamente relacionado ao ensino, transformando ambos em um outro processo muito mais complexo e indissociável e vista, porém como algo isolado, que ocorre internamente ao aluno, dependente de “estalos”, ao existirem falhas coerentemente elas só podem se localizar “em quem aprende””. (COLLARES E MOYSÉS, 1996, Pg.67).

Para aprofundar a discussão, abordaremos as origens da medicalização do fracasso escolar, como começou a ser tratado esse tema e vivenciado nas escolas, e trataremos as contribuições de trabalhos de Luciana Calimã, Mariana Fiore, Helena Rego Monteiro, além de alguns dados epidemiológicos.

A terceira forma de individualização presente no coletivo escolar de forma ostensiva, é denominada por alguns teóricos da psicologia como Burnout. Nesse caso, individualizamos a precarização do trabalho docente, política que vem sendo implementada a nível nacional, nos professores que sofrem do “mal do Burnout”. Segundo Maslach e Jackson (1981) apud Moreno-Jimenez, Burnout é uma resposta ao estresse ocupacional crônico que compreende a experiência de encontrar-se emocionalmente esgotado, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais trabalha, bem como com o próprio papel profissional. Esse

capítulo, se dedica a discutir a dimensão política do sofrimento docente a partir da banalização do uso do termo “Síndrome de Burnout”, amplamente divulgado em outdoors e cartilhas do Sindicato dos professores das escolas privadas (Sinpro), na cidade do Rio de Janeiro. Essa propagação do discurso médico e de categorias patológicas para o senso comum produzidas na contemporaneidade, conforma um sintoma de uma época onde individualizamos a existência, patologizamos os conflitos e o remediamos, conferindo legitimidade e ampla aceitação de um processo político de medicalização da vida social. E fazendo crer que se algo está errado precisa ser remediado.

Recentemente pudemos ver propagados pela cidade do Rio de Janeiro cartazes, outdoors e cartilhas do Sindicato dos Professores (Sinpro) incentivando sua categoria a identificarem, tratarem e prevenirem a Síndrome do Burnout. Segundo diz a cartilha, essa categoria psiquiátrica se caracteriza pelo estresse crônico, desânimo e desmotivação no trabalho, entre outros sintomas. Mas devemos perguntar: o professor está doente? Será o sofrimento do professor uma Síndrome? Do que sofre o professor? De que professores estão falando? Todos os professores sofrem do mesmo mal? Quem vive o cotidiano escolar e acompanha a realidade dos profissionais da educação de forma geral, percebe que a cada dia uma nova patologia é trazida para o universo da escola. Nos corredores e salas de aula estamos ouvindo novos nomes e incorporando modismos. E quais são essas doenças que encontram lugar no espaço escolar? Porque encontra lugar tanto nos professores quanto nos alunos? É inquietante constatar o número crescente de crianças que recebe algum tipo de diagnóstico. Destaca-se o de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Assim, como as crianças são remediadas em relação aos problemas que são identificados nelas, os professores também compartilham da mesma lógica medicalizante.

“Neste sentido, os docentes formam uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais. Estes defrontam-se com desencadeantes de estresse próprios da organização acadêmica e escolar e com situações nas quais se desequilibram as expectativas individuais do profissional e a realidade do trabalho diário. Ante esta situação, é possível o recurso a estratégias de enfrentamento não adaptativas que vão



esgotando seus recursos emocionais levando-os ao deterioramento pessoal e profissional.” ((Moreno, Garrosa & González, 2000 apud MORENO-JIMENEZ, 2002).

A fluidez dos coletivos e organizações leva a um sentimento de não pertencimento, de isolamento, de exacerbação dessa individualização, um forte distanciamento em relação à diferença e a incapacidade de entendimento do que se passa com o outro. Suas conseqüências se refletem na forma como nos relacionamos e estabelecemos vínculos com as pessoas que nos cercam e em contrapartida em um forte sentimento de solidão. O mundo do trabalho sofre alterações pautadas por uma política que elege um modelo de “competências individuais”. O espaço escolar valoriza enormemente as competências e busca ressaltá-las em seus alunos. Os professores buscam modelos de competência em sua própria prática docente. Discutir o sofrimento docente passa por perceber o professor como trabalhador desse tempo e inserido nas discussões pertinentes a sua categoria. Compreendendo que seu possível sofrimento está vinculado a sua realidade social e política. Não é possível falar do sofrimento docente sem ouvir do professor o que o faz sofrer. E ao ouvirmos percebemos que esse sofrimento está diretamente relacionado às condições de trabalho e ao seu contexto social.

Para trazer contribuições para essa discussão procuramos uma pesquisa realizada com professoras da rede pública. A pesquisa “Precarização do trabalho, subjetividade e saúde na escola pública: a dor e a delícia de ser professora” de Mary Yale Rodrigues Neves da Universidade Federal da Paraíba fala sobre o prazer e o sofrimento no trabalho do professor. Ela enumera os fatores que incidem sobre o sofrimento das professoras, são eles: as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho (com crianças), a dificuldade de operar o “controle de turma”, os baixos salários, a contaminação das relações familiares e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho.

Assim, patologizamos os conflitos contemporâneos e os sofrimentos que surgem a partir deles. Mas deixamos de perceber o quanto esse mecanismo produz novas modalidades de exclusão social e controle subjetivo, ao contribuir para a construção de subjetividades adoecidas, individualizadas e despotencializadas.

A quarta modalidade de individualização de um fenômeno coletivo, a exclusão social, é o atual movimento de inclusão escolar. Desde 2009, a Política Nacional de Inclusão implementada em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, transforma a realidade escolar, na medida, da obrigatoriedade da construção de recursos físicos, pedagógicos, técnicos e pessoais para o atendimento de crianças e adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais. Para aprofundar essa discussão, no decorrer da pesquisa, utilizaremos as referências teóricas das produções de Adriana Marcondes(2007), Marisa Rocha (2008) e Iara Farias (2011).

A quinta e última modalidade de individualização que será pesquisada é a Pedagogia das Competências, como estratégia de individualização da formação para o mercado de trabalho. Gaudêncio Frigotto (2005) nos diz que a pedagogia das competências voltada para empregabilidade constitui-se no aparato ideológico justificador das desigualdades entre nações, regiões, grupos e classes sociais. E oferece subsídios ao entendimento das novas demandas de educação referidas as novas demandas do capital e da produção. O mundo do trabalho sofre alterações pautadas por uma política que elege um modelo de competências individuais. Se, historicamente, a educação vem sendo pautada na formação para mercado de trabalho, não é difícil compreender o quanto o professor e o psicólogo ficam submetidos a essa lógica. A Educação nos seus diferentes níveis mantém os mesmos ícones simbólicos que dão sentido e significado ao mundo do trabalho: avaliação de desempenho, competência, o aprendizado da disciplina, da formalidade e da responsabilidade. Mesmos símbolos que agregam sentido e atestam a permanência da categoria trabalho na vida contemporânea, desde os primórdios da infância. Portanto, tanto o professor quanto o psicólogo que atuam no campo escolar sofrem transformações que se relacionam diretamente ao trabalho que executam.

O modelo de aprendizagem individualizada, que busca entender a forma como cada sujeito aprende e que relações estabelece com a sua própria aprendizagem, defende as competências como garantia da diferença. A consagração da Pedagogia das Competências, que tem em Phillippe Perrenoud seu mais expressivo teórico, afirma que as transformações sociais estão modificando a forma pela qual nos apropriamos dos saberes. A idéia de competência se relaciona com a capacidade de solucionar um

problema, que se apresente em uma situação concreta. Portanto, educar para competências é instrumentalizar o aluno na aquisição de recursos para lidar com quaisquer situações da vida prática, de forma que articule o máximo de competências em uma solução criativa. A Pedagogia das Competências valoriza os conhecimentos contextualizados, as estratégias pessoais, habilidades específicas associadas à linguagem adequada. Portanto, cabe ao educador, desenvolver habilidades, perceber as competências e relacioná-las em cada momento da aprendizagem individual, mobilizando o maior número de recursos cognitivos. (Philippe Perrenoud, 2000). O espaço escolar valoriza enormemente as competências e busca ressaltá-las em seus alunos, como saída para a antiga padronização dos conhecimentos e sua conseqüente avaliação quantitativa.

O mundo do trabalho sofre alterações pautadas por uma política que elege um modelo de competências individuais. Se, historicamente, a educação vem sendo pautada na formação para o mercado de trabalho, não é difícil compreender que tanto o professor, quanto o psicólogo são formados sob essa lógica. Na Educação Básica, Fundamental e Profissional estão mantidos os mesmos ícones simbólicos, que dão sentido e significado ao mundo do trabalho: avaliação de desempenho, competência, o aprendizado da disciplina, da formalidade e da responsabilidade. Mesmos símbolos que agregam sentido e atestam a permanência da categoria trabalho na vida contemporânea, desde os primórdios da infância. Portanto, o professor e o psicólogo que atua no campo sofrem transformações que se relacionam diretamente ao trabalho que executam. Os professores buscam modelos de competência em sua própria prática docente. A escola como formadora para o trabalho passa a absorver novas especialidades, garantindo um terreno fértil e favorável para o desenvolvimento de uma sociedade individualizada, atomizada e excludente.

Uma determinada doutrina política ideológica trouxe novos contornos para esse indivíduo gestado na intersecção de diferentes acontecimentos históricos – o liberalismo e sua atualização, o neo liberalismo. A consolidação do capitalismo como modo de produção e a prerrogativa liberal, que sustenta a igualdade dos homens perante a lei, assegurando-lhes direitos fundamentais, como a liberdade e a propriedade, confere a legitimidade para que o indivíduo estabeleça seus contratos no mercado de trabalho e



seja um consumidor em potencial. É o Liberalismo, enquanto doutrina política, que eleva ao nível máximo a plena liberdade e autoria do indivíduo ao realizar escolhas e dar curso a sua própria vida. O capitalismo monopolista traz um adendo: a competitividade entre “iguais”, a primazia do privado em detrimento do público. A sociedade civil constitui-se como o espaço natural para o livre exercício da individualidade e sem individualismo, não há liberalismo.

Conclusão:

A problematização, através desta pesquisa, em relação ao lugar do psicólogo na intersecção com a educação evoca a pergunta e a faz ressoar: a que serve o trabalho do psicólogo na escola? Essa consciência sobre sua posição e sobre seu trabalho torna possível a produção de deslocamentos, a partir da construção de paradigmas coletivos de ação, combatendo o lugar de responsabilização individual, que cataloga as “deficiências e competências individuais” e leva os indivíduos a acreditarem que se algo está errado é responsabilidade dele e precisa ser remediado. Também contribui para desfazer as naturalizações de algumas práticas sociais de controle. Operar em um sistema escolar que está constantemente e historicamente produzindo exclusão é um desafio, portanto, pretendo com essa pesquisa contribuir para o entendimento dos lugares que a psicologia no projeto educacional brasileiro.

Essa pesquisa ainda está sendo desenvolvida, portanto, ressaltamos que muitos percursos ainda podem ser alterados e desvios de rota podem e devem acontecer. Acreditamos que o campo escolar não seja um só. Ele é constituído de escolas diferentes umas das outras, com pessoas produzindo coisas distintas, ou seja, são dotados de singularidades. Essa pesquisa será uma tentativa de amplificar ao máximo esses lugares e atuações, de forma que a gente descubra diferentes atuações, marcações, invenções de formas distintas de se trabalhar. E nessa amplificação, estará presente, pois ficará claro, o que há de hegemônico, de repetição em espaços tão distintos. O que há de ser enfrentado no sentido da transformação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v.12, n. 2, julho/dez. 2008. Disponível em: Scielo Brasil Disponível em: <<http://webofscience.fapesp.br/CIW.cgi>>. Acesso em: 20 dez. 2000.

BOBBIO, NORBERTO. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

COLLARES, C.A.L e MOYSÉS, M.A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.



_____.A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Cadernos CEDES 28, Campinas: CEDES/Papirus, 1992.

GUZZO, R. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 131-141.

FARIAS, I.M. A Produção textual da Psicologia Brasileira no Campo da Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ano de obtenção 2011

FRIGOTTO, G, CIAVATTA,M e RAMOS, M (Orgs.) Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L; PORTUGAL, F. T. História da Psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007.

LORAU, R. Análise Institucional e práticas de pesquisa. Rio de janeiro: EdUERJ, 1993.

MARCONDES, A. ; ROCHA, M. ; FERNANDES, A. (orgs.). Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARINHO-ARAUJO, C.M. e BARBOSA, R.M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. Estudos de Psicologia. Campinas, p. 393-402, jul/set. 2010.

MASLACH, C. & JACKSON, S.E. *Maslach Burnout Inventory*.(1986, 2ª ed.) Palo Alto, *California*. Consulting Psychologists Press. (1981)

MORENO-JIMENEZ, B.; HERNANDEZ, G., GALVEZ, M.; GONZALES, J.L., BENEVIDES-PEREIRA, A.M. Avaliação do Burnout em Professores, comparação



de instrumentos: CBP-R E MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2002

NEVES, L. e PRONKO, M. O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado, Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, L. (Org.) Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil, São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, M. “Precarização do trabalho, subjetividade e saúde na escola pública: a dor e a delícia de ser professora. Universidade Federal da Paraíba. In SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, X. 2004. Espírito Santo. Resumo em Anais da ANPPEP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia. 2004.

PASSOS, E. ; KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Org.) Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: sulina, 2010.

PATTO, M.H.S. (Org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 2ª Ed., 1986.

PERRENOUD, Philipe. Construir as competências desde a escola, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROENÇA, M.R.S. e MARCONDES, A.M. Psicologia Escolar – em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

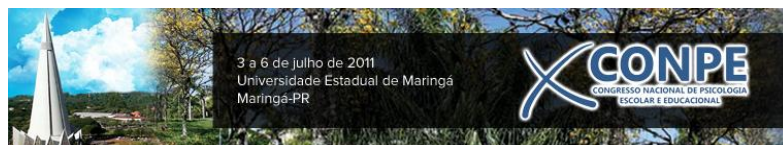
RABELLO, C. e BESSET, V. (orgs). Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: Nau/Faperj. 2008.



ROCHA, M.L. e AGUIAR, K. F. Pesquisa – intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 4, pp. 64-73.

ROCHA, M.L. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividades nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul./set. 2008

Site do Sinpro: <http://www.saudedoprofessor.com.br/Burnout/principal.html>



QUEIXA ESCOLAR: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM ESCOLA PÚBLICA DE PORTO VELHO – RO

Izabelle Cristina Pereira Siqueira, UNIR, izabelle.siqueira@hotmail.com

Raony Gomes Ferreira, UNIR, raonygf@hotmail.com

Luanna Oliveira Freitas, UNIR, luaoliveiraf@hotmail.com

Resumo. Este trabalho aborda a experiência de intervenção psicológica em uma escola pública de ensino fundamental e médio em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Fundamentada na abordagem de Orientação à Queixa Escolar, esta intervenção baseou-se na mudança de um olhar deslocado do campo institucional e do indivíduo social para uma visão crítica e holística das relações entre o indivíduo e esta instituição escolar. Buscou-se trabalhar com a quebra da produção da queixa escolar, procurando entender a dinâmica das relações existentes na escola. Mais precisamente, objetivou-se investigar os problemas apontados pelo corpo docente e pedagógico da escola referentes a uma “turma-problema” de alunos do primeiro ano do ensino médio, identificada e sugerida pela orientação pedagógica da instituição devido à insatisfação em relação ao seu desempenho.

Palavras-chave: queixa escolar; escola pública; intervenção.

Abstract. This paper addresses the experience of psychological intervention in a public elementary/high school in Porto Velho, capital of the state of Rondônia. Based on the approach of Guidance to the School Problem, this intervention was based in the change from a shifted gaze at the institutional field and the social individual, to a critical and holistic vision of the relationships between the individuals and this educational institution. We tried to work with the break in production of the school complaint, aiming to understand the dynamics in the existing relationships in the school. More precisely, the objective was to investigate the problems pointed by the school governing body concerning a "problematic group" of students from the the first year of high school, identified and suggested as subject by the mentoring body due to dissatisfaction with their performance.

Key-Words: school problem; public school; intervention.

Este trabalho teve como objetivo a quebra da produção da queixa escolar, tema desenvolvido no decorrer das aulas da disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem durante primeiro semestre de 2010 e quinto período do curso de Psicologia da UNIR, dando continuidade ao estágio de observação participante efetuado no segundo semestre do ano de 2009 e quarto período do mesmo curso. Sabe-se que o estágio supervisionado pode ser enriquecedor, pois fornece a oportunidade de aliar os fundamentos teóricos aprendidos em sala à vivência escolar, demonstrando, assim, o quanto a prática é significativa na formação profissional.

A escola escolhida para este estágio foi uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situada em área central de Porto Velho – Rondônia. Conhecida pela sua tradição no ensino, a instituição é famosa tanto pelo seu tempo de funcionamento quanto pelo número de alunos atendidos ao longo de mais de trinta anos de história. Foram utilizados diversos instrumentos metodológicos, dentre eles entrevistas com professores, supervisores, diretor, orientadores e alunos; bem como a observação de aulas de determinadas disciplinas e também de encontro entre pais, professores e alunos, aliada à elaboração de relatório parcial e final. Quanto à intervenção, lançou-se mão de dinâmicas de grupo para o contato com os alunos e de técnicas de facilitação de grupo para reunião com os professores. Procurou-se observar não apenas o ambiente da sala de aula, mas sim o da escola como um todo. Conhecer e entender a dinâmica das relações existentes na escola é importante para avaliar a efetividade de uma base pedagógica fundamentada na aprendizagem.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Com intuito de superar as brechas e dificuldades passadas pelas práticas tradicionais da Psicologia Escolar baseada no viés metodológico clínico, a abordagem utilizada para este estudo foi a Orientação à Queixa Escolar. A justificativa para tal é a mudança de um olhar deslocado do campo institucional e do indivíduo social para uma visão crítica e holística das relações entre o indivíduo e esta instituição escolar. Ao tentarmos uma transformação intensa e efetiva no âmbito educacional, apontamos para



uma necessidade do desenvolvimento da Psicologia em diferentes áreas de trabalho, no plano macro e microestrutural (SOUZA, 2007).

No início da década de 1990, o foco de mudança começou a ser aperfeiçoado por um trabalho contínuo e decisivo na Universidade de São Paulo – mais especificamente no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP. Preocupados com o número elevado de queixas escolares, iniciaram uma forma de investigação que visasse a natureza e gênese da queixa. Podemos destacar dos planos desta reforma teórica e prática, a contribuição de uma das professoras psicólogas da USP:

nosso objeto de investigação/intervenção é esta rede (criança/adolescente, sua escola e sua família) e como as relações entre seus integrantes desenvolveram-se. Considerando que um momento é construído ao longo de uma história que lhe dá sentido, conhecer e problematizar tal história inclui-se necessariamente no atendimento. (Souza, 2007, p. 100).

Neste sentido, o esmiuçar das relações que formam o indivíduo na escola, num processo mútuo entre instituição e aluno, visa não a culpabilização de um ou outro ator escolar, de equipe técnica, ou de professores, ou de alunos, mas o desenvolvimento de todos estes para que caminhem em um foco comum. Voltamos nossos olhares e esforços, com este apoio teórico, para a aplicação na realidade da cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, com suas diferenças e especificidades.

Mais especificamente no plano da intervenção, esta abordagem da Psicologia Escolar Histórico-Crítica, que permeou sempre nossos critérios de percepção e reflexão daquilo com que deparávamo-nos, podemos também acrescentar que:

pensamos numa intervenção que, alavancada nas contradições, possa superá-las, indicando novos caminhos, novas formas de apreensão do mundo. Uma intervenção que considere o ser humano como uma sentimentalidade inteligente, ser que é afetado e que afeta, que se implica. Pensamos num professor que inevitavelmente deixe marcas, que se veja como mais um dos determinantes constitutivos desse aluno e vice-versa. (GALDINI e AGUIAR, 2003. p. 93)

Podemos dizer que estes referenciais apontam o foco do trabalho para além daquilo que, de certa forma, é natural de se esperar do psicólogo escolar. Aquele



profissional que ajuda de forma isolada os alunos não tende a romper com as fissuras nesse modelo (MACHADO, 2003). Segundo a mesma autora, a quebra da queixa escolar deve ser dada na produção das mesmas, mudando assim expectativa arcaica de atuação.

E ainda conforme a contribuição teórica do Instituto de Psicologia da USP (FRELLER, 2001), não há um procedimento-padrão para a atuação do psicólogo, porém há uma série de objetivos com os quais este profissional deverá utilizar como parâmetros. Dentre eles estariam a escuta das versões apresentadas pelos diversos personagens envolvidos no problema, assim como uma consequente facilitação da comunicação entre esses personagens através da circulação dessas informações. A reflexão sobre as questões levantadas como sintomáticas, perpassando pela expressão, problematização, simbolização e elaboração dessas dificuldades também fazem parte desses objetivos.

Segundo os mesmos autores, agora especificamente sobre os alunos, o psicólogo escolar deve propiciar a estes a formulação e apropriação destas questões, falando abertamente sobre as angústias e defesas a respeito dos problemas que enfrenta. Acrescenta-se, ainda, ao suporte no processo de elucidação da problemática apresentada, um prognóstico para as possíveis mudanças no funcionamento escolar, indicando quais seriam os benefícios para a qualidade do ensino e superação dos problemas se tais mudanças ocorrerem.

CONHECENDO A QUEIXA ESCOLAR

O primeiro contato deu-se através de uma conversa com o diretor escolar em que explanamos a respeito do objetivo do estágio supervisionado em Psicologia Escolar, oferecemos nosso trabalho e pedimos que nos fossem mostrados os casos vivenciados de queixa escolar. Logo o diretor requisitou a presença de uma das duas supervisoras na sua sala, depois de uma rápida apresentação, foi sugerida pelo mesmo diretor que nos encaminhasse o trabalho com um dos dois primeiros anos do Ensino Médio.

Já na sala da supervisão da escola, com a presença da outra supervisora, ouvimos quais seriam os problemas com as duas turmas. Ambas relataram que tanto o primeiro ano “t” quanto o “u”, os únicos do período matutino, passam por

difficultades. O problema maior notado na turma “t” seria o mal comportamento dos alunos, uma bagunça generalizada seria basicamente a queixa da escola. Por outro lado, a turma “u” pena por causa de um desempenho tido como inferior ao normal, e até mesmo inferior ao da turma “t”. Não nos atestaram problemas maiores com indisciplina, mas a questão relatada de um aproveitamento ruim nos preocupou e então escolhemos a turma “u” para o manejo da observação.

Na segunda visita, tivemos a oportunidade de abordar alguns dos professores que ensinam nas turmas citadas. Dentro da sala dos professores, surgiu a sugestão para que ouvíssemos o professor de Química e que o mesmo teria como solução para a queixa do 1º ano “u” o uso de uma metralhadora – fala irônica da professora de Inglês. Consequentemente falamos com este professor, que se mostrou acessível a nós para a investigação do caso, e esboçou seu descontentamento e descrédito com os alunos, ao dizer que estes não teriam interesse algum nos estudos. Ao solicitarmos a observação participativa na aula do professor, fomos prontamente atendidos e convocados a assistir a próxima aula ministrada por ele naquela turma. Dentro da sala de aula, a falta de interesse dos alunos (algo relatado repetidamente pelo professor) somava-se com a velocidade que o responsável por uma disciplina não tão fácil de trabalhar como Química ministrava a aula. Os exercícios eram resolvidos no quadro sem que houvesse feedback dos alunos, estes não eram indagados e, de fato, não participavam do processo de resolução. Anotamos algumas frases do professor, tais como: “estes aqui (alunos) não têm jeito não”, “se o menino é problemático, a família também é”, “não sou psiquiatra pra atender pai de aluno”, evidenciando sua dureza em relação aos adolescentes.

Depois da experiência com o professor de Química, voltamos à supervisão e pedimos a observação em aula com outro professor. Em contraste com o professor de Química, haveria o de Física que, segundo as supervisoras, teria a relação mais agradável com os alunos dentre todos os outros professores. Por sua vez, o professor de Física não quis colaborar conosco, negando o pedido de observação participante. A partir disto, procuramos outro professor, que ampliasse nossa visão da turma para além daquela observada na aula de Química. Chegamos então até a professora de Português, que cedeu seu tempo e espaço de aula para nossa observação.



Esta segunda aula assistida surpreendeu-nos pelo falta de controle da professora diante da turma, que durante grande parte do tempo exibiu comportamento exaltado. Em entrevista posterior ao tempo de aula, ela nos declarou que por estar apenas há uma semana em contato com a turma, não conseguia impor seu ritmo – o professor que iniciou o ano letivo com a classe foi transferido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para outra escola, sem motivo claro.

Em outra semana, procuramos novamente o professor de Física a fim de investigar o que haveria de diferente em sua aula, ou qual seria a razão para não nos receber, já que na primeira abordagem com ele não tivemos nenhuma explicação sequer. Pelo contrário, desta vez recebemos um sim como resposta e assim presenciamos sua aula no 1º ano “u”. A postura diferenciada do professor demonstrou um comportamento ainda não visto dos alunos, e cobrando a arrumação da disposição das fileiras de carteiras, a turma já tinha outra aparência. Ao passar exercícios no quadro, ao contrário do professor de Química, este se mostrou mais sensível ao ritmo dos alunos e instigava a interação da parte dos mesmos.

Em outro momento, fomos apresentados ao professor de Filosofia. Este se mostrou disponível ao nosso trabalho e nos convidou a assistir a sua aula no 1º ano “u”. Durante a aula, percebemos que o professor conseguia ter domínio sobre a sala. Sua tática era relaxar com os alunos no início da aula, descontraindo, falando sobre assuntos da atualidade. Depois, começava o conteúdo e pedia atenção dos alunos, que o faziam. Durante a explanação do professor, havia interação entre o mesmo e a turma.

A turma no qual fizemos observação participativa tem um alto índice de alunos reprovados, em média um ano. Isso é de extrema importância no modo como os alunos levam a escola, se levam a sério ou se levam na brincadeira. Eles passam a ter um desânimo em relação a si mesmos, uma descrença no seu próprio potencial. Alguns alunos não se importam, pois sabem da chance que tem de passar fazendo o “provão” oferecido no CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

Funcionamento das relações escola – aluno – família

Notamos que o número de alunos em sala costuma ser muito baixo, dos quarenta matriculados, apenas cerca de vinte tem uma assiduidade dita como normal.

Esse fato importante talvez não comova alguns professores, tal como o de Física, que não fazia questão que os alunos estivessem presentes durante sua aula. Antes de entrar no primeiro ano “u” e ao cumprimentar os alunos da turma, ele perguntava a alguns que o esperavam do lado de fora da sala: *você ainda não foi embora?*. Diante de tal sarcasmo e grosseria, vinte era o máximo de alunos que se poderia contar dentro da sala naquele momento.

As implicações da fala do professor de Química durante sua aula também são gravíssimas, destacando demasiadamente o lado negativo dos alunos, como ele poderia sugerir algum potencial de crescimento dos adolescentes para pais e mães? O tom debochado não escondeu o ar ameaçador em que falava: *a maioria aqui vai reprovar* – humilhação e fatalismo formaram uma cena única na nossa observação.

A falta de confiança depositada nos alunos também atinge os setores de supervisão e orientação pedagógica. Segundo uma das orientadoras, o contato com a família foi buscado no decorrer do ano letivo devido ao desempenho inferior, as aulas “matadas” (muitos freqüentam a escola, mas entram apenas nas aulas que querem). Indagada por nós sobre a assiduidade baixa dos alunos, a mesma comentou “fazer seu trabalho” mandando advertências para a família e mantendo atitudes do gênero.

Percebemos que por estas ações da orientadora não terem surtido efeito, como ela relata, seus esforços seguiram uma tendência decrescente durante esses meses. Em sua fala, o que mais anotamos no diário de campo foram palavras que indicavam algum entrave no processo: *é muito “difícil” o contato com os pais, o que torna “complicado” o trabalho com os alunos.*

INTERVENÇÃO

Proposta de intervenção

Para reflexão e consequente formulação de uma proposta de intervenção, é preciso destacar alguns pontos com os quais defrontamos no período de visitas à escola. Por trás de uma grande parcela da demanda infanto-juvenil (referente à queixa escolar), encontram-se cotidianos adoecidos e adoecedores (SOUZA, 2007) – essa frase traduz bem a dinâmica escolar observada – atores escolares que vivem em um ciclo vicioso de

fracasso. Por isso é necessário que examinemos o lado negativo da instituição para assim traçarmos apontamentos que visem a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A má manutenção da infraestrutura da escola é caso de calamidade pública. Os banheiros à disposição não têm condição alguma de uso. Não é possível falar em cidadania, neste caso, se não é oferecida aos “cidadãos” a possibilidade de realizar suas necessidades fisiológicas mais básicas. Há mato em vários lugares do terreno da escola, a pintura das paredes (principalmente do lado interno das salas de aula) é de má qualidade e está se desintegrando. A iluminação das salas é penosa também, além das lâmpadas serem insuficientes, as janelas pintadas de azul escuro corroboram pra tal resultado. Não podemos deixar de fora desta crítica o sistema de refrigeração, que não aparenta ser adequado com o número de alunos e nem de longe se mostra limpo.

Passando do meio físico e de simples visualização, é de necessidade iminente também que se melhore a comunicação entre os diversos setores da escola. O professor mais experiente com quem conversamos, da disciplina de Filosofia, deu seu relato de como essas relações não vão bem na escola. Segundo ele, todos precisariam se empenhar mais para buscar integração. Contou de quando chamou uma das supervisoras para assistir suas aulas e não teve seu convite aceito. Pareceu-nos alguém bastante lúcido e que vislumbra uma transformação que tenda a engendrar relações horizontais. Falou-nos também da possibilidade de se dialogar com seus alunos, tratando-os sem a cômoda distância vertical sustentada por muitos. Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996). Este mesmo senhor frisou a sensibilidade, outro aspecto subjetivo e não menos importante, que se precisa desprender com estes alunos, apoiá-los nos momentos difíceis, ser empático, enfim, solícito.

A escola urge por professores mais criativos! Um laboratório de Química que não existe, e que realmente faz falta, não pode ser fator paralisante para um profissional da educação. Estar disposto a criar, inventar e reinventar e, principalmente, agir devia fazer parte da prática de qualquer professor, e constituir a base do repertório de ação de um professor de uma disciplina que exige um grau maior de abstração.

Como supra citado, uma drástica revisão na forma de manutenção da estrutura física da escola, que vai, de certa forma, para além dos limites dos muros dela, por depender de investimentos governamentais e gerência; uma maior integração e comunicação otimizada entre os setores internos; além das próprias questões filosóficas que envolvem o ato de ensinar, que muitos acabam deixando de lado devido ao clima tão pesado de um cotidiano adoecido e adoecedor são quesitos levantados que têm o poder de influenciar na quebra da queixa escolar.

Intervenção realizada

Em primeira visita à escola no ano letivo de 2010 continuando o trabalho iniciado no segundo semestre de 2009, fomos bem recebidos pela equipe técnica que demonstrou satisfação pela parceria estabelecida. Devido o alto número de alunos reprovados que estudavam antes na turma trabalhada, o primeiro ano “u”, decidimos com a orientação pedagógica pela escolha do primeiro ano “b”. Esta turma de fato recebeu todos os alunos reprovados que continuaram na instituição, não havendo nenhuma preocupação com esta forma de distribuição por parte da secretaria escolar.

Com o intuito de conhecer a situação em que se encontrava a turma em questão, fomos convidados a participar como observadores de uma reunião entre pais, professores, alunos e orientação pedagógica que se daria na semana seguinte. Este encontro mostrou-se muito proveitoso para identificarmos as dificuldades vividas atualmente, as quais descreveremos abaixo.

Fizeram-se presentes três professores, das disciplinas de História, Português e Matemática, a orientadora pedagógica e oito pais, aproximadamente, além dos alunos, que teriam aula após a reunião. A baixa assiduidade, bem como o baixo rendimento dos alunos nas avaliações e atividades em sala nortearam o desapontamento explicitado pelos professores, que desde o início mostraram-se exaltados, “no limite” – segundo eles próprios. Porém a reunião converteu-se em um embate, quando um aluno educadamente indagou sobre quais seriam as possibilidades de superação de um quadro tão insatisfatório e os criticou por apenas exporem estes problemas, tratando-os como fatais. Logo o professor de Português, que também é responsável pelas disciplinas de Sociologia e Artes, tentou evadir da sala, sendo assim questionado por outros alunos

que solicitavam a presença do mesmo e que este se prestasse a ouvi-los e não apenas acusá-los e condená-los.

Os pais presentes já haviam, antes do ocorrido, explanado sobre o fato de estarem preocupados com os desdobramentos da situação atual dos alunos e o incômodo sentido por terem os filhos presentes em uma sala estigmatizada, que suporta todos os alunos reprovados do ano anterior. Eles também demonstraram descontentamento pelo professor não tentar debater com o aluno, ouvindo seu lado, suas indagações. A falta de diálogo, de respeito e proximidade entre alunos e professores foi elucidada pelo estudante acima citado e parece-nos evidente como sintoma e fator gerador do embate vivenciado por ambos. Ao ser comunicado por um aluno sobre o motivo de várias faltas ao longo do semestre, o professor de Português respondeu em alto tom: “eu não tenho nada a ver com a vida pessoal do aluno” – logo sendo advertido por certa aluna que o mesmo já havia exposto seus problemas pessoais em tempo de aula. Assim, apesar do clima tenso e das discussões ofensivas, pôde-se enumerar pontos importantes a serem trabalhados na intervenção desta turma.

Dada a falta de oportunidade de expor suas opiniões, anseios e sugestões, os alunos receberam nossa atenção exclusiva em encontro restrito durante tempo de aula, sem a presença de professores ou orientação pedagógica. A finalidade era dar voz a eles, ao estimular o empenho desta parte no processo de superação das queixas. Solicitamos, deste modo, que escrevessem (sem a identificação de nomes) sobre as críticas, problemas e possíveis soluções para debatermos em sala. A participação foi maciça e proveitosa, despertando a mobilização geral dos alunos. Estes demonstraram interesse em buscar soluções reais para aplicação no cotidiano escolar. Falhas estruturais foram apontadas como o banheiro em péssimas condições de uso, a biblioteca que “vive fechada” e a sala de informática, que não aceita visitas fora das aulas, para pesquisa. O desrespeito entre professores e alunos também foi descrito pelos alunos como um entrave no processo de ensino-aprendizagem. Em cerca de noventa por cento dos papéis entregues a nós havia duras críticas ao professor de Química, contando do mal e insustentável relacionamento que tinham com ele. A má experiência com este profissional se estende por um tempo considerável, o que resulta em pedidos de afastamento do mesmo, por exemplo. Enfim, buscamos fazê-los cientes da

responsabilidade e potencialidade na transformação da realidade em que se encontram, que a posição passiva não cabe a eles, como aconteceu em grande parte da reunião entre pais, professores e alunos.

Uma semana após essa reunião com alunos, combinamos um encontro com seus professores, tratando, de certa forma, o encontro com os alunos como fonte de encaminhamentos a serem debatidos, desta vez, com seus educadores. Os participantes foram os professores de Português, Biologia, Física, Química, Matemática, Filosofia, reunidos na sala da supervisão escolar. Porém não estavam presentes nenhum orientador nem supervisor, o que prejudicou o desfecho da reunião, por não ser possível assim delimitar um plano de ações sem o apoio dos mesmos. Todavia, estes profissionais disponibilizaram-se a colaborar no trabalho, participando do debate que envolvia os temas propostos pelos alunos anteriormente. Posteriormente as suas angústias também foram pauta da reunião. Sabemos que este espaço gerado, de acolhimento e discussão das experiências é salutar para o melhor envolvimento e até mesmo saúde mental dos profissionais da educação. Conforme a literatura nos mostra a respeito da intervenção com professores,

(...) a estratégia de discutir “casos” é bastante interessante, pois é a oportunidade do professor não ficar enclausurado no discurso instituído, repetitivo, para que, pela reflexão, ele possa romper com o cotidiano. (GALDINI e AGUIAR, 2003. p. 100)

A quantidade de disciplinas que o professor de Português acumula, um dos pontos expostos, que inclusive que não têm ligação com sua formação profissional, e a elevada carga horária desprendida pareceu-nos desgastante nas relações que têm com a turma, que permeiam a desconfiança e descrédito. Vários dos professores apontaram para uma provável falta de proficiência por parte dos alunos que devido a isso supostamente não teriam condições de aprender determinados conteúdos. No entanto notamos um choque de informações já que a professora de Biologia afirmou, ao interpelar o professor de Química, que não teria complicações em um conteúdo disciplinar coincidente com o da disciplina dele.

A tal “falta de interesse” (dos alunos) foi expressão usada recorrentemente, ao explicarem qual seriam os motivos da queixa escolar. Salva a fala

do professor de Filosofia, que sugeriu que o problema poderia estar na falta de ação conjunta dos atores escolares. Apontou a falta de comunicação entre professores e equipe técnica, ampliando a visão para um plano macroestrutural, transferindo o foco do problema dos alunos para a instituição. Salientamos neste encontro, aproveitando a contribuição do professor, que o trabalho coletivo é primordial para a ação competente da escola e que a luta pelo sucesso didático não se dá meramente no plano individual (GALDINI e AGUIAR, 2003).

Uma atitude tomada pela professora de Biologia e relatada na reunião chamou atenção. Ela deu início a uma tentativa de integração dos alunos na sala de aula, os quais se dispõem em subgrupos cristalizados, o dos alunos bagunceiros e reprovados, o das alunas “interessadas”, por exemplo. Ela propôs uma atividade em grupo redistribuindo-os a fim de desfazer as famosas “panelas” e estimulando a cooperação entre eles. Então coube a nós destacarmos o potencial positivo desta iniciativa e esperar que ela voltasse a falar desta atividade contando a produtividade alcançada, os pontos positivos e negativos. Infelizmente não pudemos contar com a presença dela no segundo encontro, o qual marcamos para a semana que seguiu. Apesar da importância da tentativa alternativa, houve resistência de outros professores, que demonstraram descrença na possibilidade de sucesso na empreitada.

No segundo encontro, que daria continuidade às questões levantadas no primeiro, fizeram-se presentes os professores de Português, Física e Matemática, bem como a orientadora pedagógica. A supervisora, embora informada da necessidade de sua participação e presente na instituição no momento da reunião, não estava conosco – a reunião deu-se na sua sala, e presenciamos sua retirada minutos antes do início. O manejo dos alunos evidenciou uma falha na escola: a falta de um inspetor, que precisou ser sanada pela atuação da orientadora, que demorou a chegar por tentar controlar aqueles alunos sem professores em sala, presentes na reunião. Muitas vezes vimos o próprio diretor dando sermões nos alunos e alertando-os do sino, mandando-os voltarem para as salas de aula.

Voltando a reunião em si, uma sensação de frustração foi, de certa forma, sentida por nós ao ver que os professores esperavam de nós um diagnóstico clínico da turma estudada e uma lista de soluções para os problemas apresentados por eles.

Ressaltamos então a indispensabilidade de um espaço tal como aquele que estávamos construindo, de troca de experiências, reflexão e planejamento. Apresentamos o embate vivido por professores e alunos como um sintoma, desencadeado pelas várias outras falhas que seguem em outras etapas deste processo.

A aproximação com os alunos, sugerida pelo professor de Filosofia e destacada por nós no debate, foi tentada pela professora de Matemática, a qual trouxe à tona o caso espontaneamente na ocasião. Embora ela tenha reportado melhora nas relações e, conseqüentemente, nas suas aulas, tornou ao discurso da mesmice, baseado na falta de esperança em uma atmosfera de respeito mútuo. O mesmo discurso repetitivo continuou em suas posições sobre o uso da sala de informática para atividades extra classe e a reforma dos banheiros, que concordaram na sua impraticabilidade – contraditoriamente disseram da importância, porém não acreditaram que os estudantes fariam bom uso e, ou, manutenção dos mesmos. A culpabilização e canalização total do fracasso escolar na família também foram observadas, desta vez pela fala do professor de Português, que apontou para desestruturação das famílias dos adolescentes da turma. Saímos desta armadilha ao tentar focar naquilo que poderíamos alcançar, o que estaria no campo de atribuição dos professores e equipe técnica.

O encontro seguinte, que seria o terceiro desta série, não se realizou devido ao não comparecimento de nenhum dos envolvidos nas reuniões. A sequência do trabalho não foi possível então, embora tenhamos demonstrado a possibilidade da medida a ser tomada. Mostra-se como mais um dado negativo do funcionamento da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é de grande valia na formação profissional. Poder relatar cotidiano escolar é importante para uma avaliação da efetividade da teoria na prática. Como visto nesta escola, há uma descrença no potencial do ser humano, gerada pelo acúmulo de dificuldades que a instituição vive. O corpo técnico parece conformado com a situação que vivenciam. Os baixos salários e a carga horária exaustiva da maioria dos professores não são nada motivadores para que pensem e façam um trabalho diferenciado, inovador. O aluno não deve servir de bode expiatório a



todo momento. Eles ficam livres para permanecer ou não dentro de sala, sem uma inspeção atuante.

A responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem deve ser descentralizada. Todos os atores escolares têm sua função específica, inclusive o aluno, e todos exercem influência no cotidiano escolar, mesmo que de forma diferenciada entre si. Estão ligados no cotidiano escolar e constituem uma co-dependência, devido ao modelo estrutural de funcionamento vigente. Uma visão horizontal deve ser visada, para que haja uma maior igualdade e harmonia dentro da instituição.

Saber dessa responsabilidade que todos têm na escola é essencial para que o trabalho não se torne exaustivo, mas que de certo alívio por estar inserido em uma instituição onde o trabalho é compartilhado por todos, feito de forma coletiva, já que o objetivo de todos é o mesmo. Reuniões semanais ou quinzenais são importantíssimas para que as experiências de cada um sejam ouvidas por todos, ajudando eventualmente em situações onde um pensar individual não seria suficiente.

O trabalho do psicólogo nesse meio é permear essa relação entre os atores escolares, levando-os a perceber que a queixa escolar não será modificada com a forma individual de tratamento já cristalizada na instituição. A intervenção dá-se nesse meio, visando a gênese da queixa e seguindo por novos caminhos, deixando de lado a atuação arcaica que já não age e serve como solução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FRELLER, Cíntia Copit et al. **Orientação à queixa escolar**. *Psicol. estud.* [online]. 2001, vol.6, n.2, pp. 129-134. ISSN 1413-7372. 16 mai 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a18.pdf>

GALDINI, Veruska e AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos** In: *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. MEIRA, Marisa E. e ANTUNES, Mitsuko. A. A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 87-103.



MACHADO, Adriana Marcondes. **Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê?** In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e MAKINO, Mitsuko Aparecida, organizadoras. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SOUZA, Beatriz de Paula, organizadora. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

QUEIXA ESCOLAR: um estudo a partir da demanda de educandos em um Projeto de Extensão realizado na UEM

REIS, Roberta Sincero dos⁴⁰³

Orientador: Maria Julia Lemes Ribeiro

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Psicologia educacional

Introdução

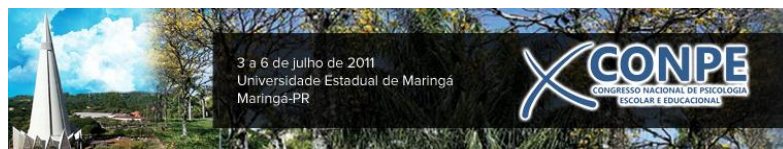
A queixa escolar tem se configurado como uma preocupação entre os estudiosos de várias áreas, principalmente da Educação e da Psicologia, nesta última, a questão está voltada para os estudos da Psicologia Escolar e Educacional. Para uma melhor compreensão do tema queixa escolar, as mais freqüentes encontradas, os encaminhamentos e procedimentos realizados para o atendimento, é necessário buscar na história como se desenvolveu a Psicologia e mais especificamente, voltada para a área de Educação.

Inicialmente em relação a Educação, o objetivo da psicologia era a normalização dos estudantes quanto à conduta, caracterizado como higiene mental. Sobre isto, Cunha e cols. (1997, p. 23) descrevem que:

É possível verificar-se, subjazendo as relações mantidas, no curso de sua história, entre a psicologia e a educação brasileiras, uma forte presença dos modelos biológicos e físicos de ciência, predominantes da medicina. Veja-se, por exemplo, que na maioria das instituições educacionais havia a preocupação de se criarem laboratórios de psicologia para o estudo de aspectos do comportamento (aprendizagem, memória, percepção, acuidade visual e auditiva, etc.) e se buscarem patologias orgânicas para explicar os desvios ou desajustes. São tímidas as preocupações com o estudo do comportamento humano em uma perspectiva global e contextualizada.

⁴⁰³

robertasincero@hotmail.com



Também segundo Cunha e cols. (1997), a Psicologia até então estava articulada à medicina, pois o movimento Higienista tinha a escola como um lugar onde poderia ser realizada a prevenção de questões relacionadas a desvios de comportamento e conduta, adequando os sujeitos à sociedade, utilizando-se de diagnósticos, instrumentos psicológicos existentes e outros que estariam sendo ajustados a partir da psicanálise, e a termos utilizados pelos psiquiatras em relação a psicopatologias.

A partir do exposto acima, fica evidente que as questões sociais não eram levadas em consideração, os problemas e os comportamentos inadequados para o momento vigente na sociedade eram considerados como próprios de cada sujeito, excluindo a sociedade de qualquer responsabilidade a esse respeito.

Em 1958, com o início do primeiro curso de Psicologia na Universidade de São Paulo, os estudiosos passam a mobilizar-se para o entendimento dos problemas de aprendizagem sob a forma de problemas sociais, o que é intensificado, na década de 60. Tendo em vista o desenvolvimento econômico do país, os indivíduos menos favorecidos eram tidos como carentes culturais, pois mesmo sendo a Educação direito de todos, eram vistos como aqueles que apresentavam algum tipo de problema, emocional, afetivo ou intelectual, e, por esse motivo, necessitavam de uma educação que os compensassem.

Neste momento a Psicologia Escolar, entendia as causas dos problemas escolares voltadas apenas para os sujeitos, o que implicou na utilização de técnicas e aplicação de testes que possibilitavam ajustar os sujeitos na sociedade.

A psicologia Escolar, enquanto área profissional específica, até então vinha se caracterizando pela psicologização das questões educacionais, originando práticas individuais e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediaativos – **modelo médico**- com solução dos chamados **problemas escolares** (Yazlle. IN: CUNHA e cols. 1997, p. 35).

Também neste momento, a Psicologia Escolar por meio da aplicação de testes psicométricos e técnicas que buscavam no sujeito as causas de seus fracassos na aprendizagem, era a grande colaboradora para o desenvolvimento da Educação Compensatória e da caracterização dos sujeitos considerados carentes culturalmente. Isto fazia com que os educandos acreditassem ou tomassem consciência de sua incapacidade e deficiência e também se submetessem às questões propostas pelas classes dominantes em relação aos objetivos necessários para ascender socialmente.



O papel da Psicologia Escolar, não se apresenta apenas como um trabalho voltado para o escolar, mas considera o ambiente e as relações educacionais como um todo. Apesar das mudanças viabilizadas e de um novo enfoque ser incorporado, não é este atendimento que se constata nas instituições de ensino em relação ao trabalho do psicólogo e mesmo em unidades básicas de saúde.

O trabalho do psicólogo no atendimento a crianças, em sua maioria, baseia-se em diagnosticar e tratar problemas relacionados à queixa escolar.

Sobre isto, Boarini (1988, p. 02) relata que:

A intervenção do psicólogo, historicamente, tem acontecido através da psicométria, ou seja, fazendo uso de todo um instrumental que possibilita classificar o aluno, principalmente de nível pré-escolar e de 1ª série do 1º grau, homogeneizar as classes, determinar as áreas de conhecimento em defasagem, propor exercícios ou atividades que supram as deficiências cognitivas encontradas. E com este instrumental e procedimento o psicólogo tem definido o aluno que deve freqüentar uma classe especial ou uma escola especial.

Diversos estudiosos tem se debruçado nesta causa, assim, com intuito de melhor esclarecer as relações intrínsecas existentes no tempo e espaço sociais e educacionais, serão trabalhados adiante, alguns deles, bem como suas idéias e pesquisas realizadas.

Souza, (1997) em pesquisa realizada em UBSs na região Sudeste do Município de São Paulo, no ano de 1989, reafirma esta questão ao constatar que 70% dos atendimentos direcionados às crianças na faixa etária de 5 aos 14 anos, estavam relacionados a problemas escolares, os quais se dividiam em problemas de aprendizagem e de comportamento. Entre essas crianças, 40% estava na faixa etária de 8-9 anos completos e 61% estavam iniciando o processo de alfabetização, ou seja, cursavam a primeira ou a segunda série.

Boarini (1992) em sua dissertação de doutorado apresenta dados sobre encaminhamentos feitos nas UBS São João do Município de Mauá, no estado de São Paulo, destacando que 62,7% dos registros no período de dezembro de 1989 a março de 1991, obedecem a faixa etária de 0 a 15 anos e, entre estes, 60 % são encaminhados pela escola.

Segundo Souza (1997), já no início do ano letivo, as crianças são encaminhadas para atendimento psicológico, pois os professores acreditam já poderem



caracterizar as mesmas como detentoras de algum tipo de problema de aprendizagem, mesmo estas se encontrando no começo do processo de aprendizagem.

Moysés (2001) quando discute este assunto, apresenta uma de suas pesquisas, realizada em escolas do município de Campinas, envolvendo diretores das escolas, 40 professores da primeira série do ensino fundamental no ano de 1988 e 19 profissionais da área da saúde. A pesquisadora destaca que ao entrevistar as professoras no início do ano letivo e ao perguntar se já poderiam responder quais das crianças seriam reprovadas, estas indicaram no livro de frequência. No final do ano letivo, os dados foram estudados e comparados, sendo estes os resultados:

Em 1988, 1289 crianças estavam matriculadas nas 40 salas de aula de primeira série estudadas. Destas, 559 foram apontadas, já no primeiro bimestre letivo, como não tendo condições de serem aprovadas ao final do ano. Encerrado o ano letivo, 651 alunos foram reprovados (50,5%), incluindo 526 cuja retenção já havia sido prevista no início do ano. Assim, 94,1% das crianças que as professoras previam como futuras fracassadas realmente fracassaram na escola, o que permite supor que não se está lidando com previsão, mas com determinação de desempenho escolar. Olhando os mesmos dados por outro ângulo, permite perceber que, entre as crianças reprovadas, 80,7% tinham retenção determinada no início do ano (p.31).

A maioria das queixas escolares, apresentadas pelos pais, pela escola ou mesmo pelos professores, é vista como próprias do indivíduo, ou da relação familiar ou mesmo escolar, ou seja, são analisadas individualmente, não levando em conta as relações sociais em sua totalidade.

Resgatando os estudos de Souza (1997, p. 25), encontramos análises sobre os encaminhamentos feitos nas unidades básicas de saúde, no estado de São Paulo, as quais assinalam que:

A queixa psicológica mais freqüente, portanto, não se relaciona a distúrbios emocionais ou problemas familiares vividos pela criança, mas está diretamente relacionada com dificuldades no âmbito do processo de escolarização; é uma *Queixa escolar*, encaminhada na sua maioria pela escola ou por outros profissionais de saúde. Ela se faz presente como incidência principal do trabalho do psicólogo, esteja ele atuando na Unidade básica de Saúde, na Clínica – Escola, na Unidade Escolar ou muito provavelmente no consultório particular.



Também Freller (1997, p. 71), corrobora esta questão, ao descrever que em sua pesquisa realizada com psicólogos que atendiam crianças encaminhadas com dificuldades escolares foi constatado que:

Freqüentemente são encaminhadas crianças cuja queixa é imaturidade, indisciplina, desobediência. Elas não correspondem à expectativa da instituição escolar, não apresentam os comportamentos esperados pela professora, como ficar sentado, quieto, fazendo as lições e obedecendo ordens. São geralmente crianças normais, apresentando uma gama diversa de comportamentos esperados para a idade, e, outras vezes relativo a situações de ensino aborrecidas e/ou desrespeitosas, cabe à escola entender esses comportamentos e educar, no sentido de permitir seu acesso à cultura e não no sentido de moralizar e domesticar.

As considerações ao sujeito que existe, e, portanto, se relaciona num tempo e espaço com as diversas agências sociais e educacionais da qual faz parte, conduz a uma outra maneira de olhar o “não aprender”, trazendo questões que extrapolam para desvendamentos necessários na análise de uma queixa proveniente da escola. Além disso, convém lembrar que os desdobramentos são tão diversos e comprometedores que atualmente, consistem em preocupação de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, a saúde.

Com esta perspectiva de melhor compreender a queixa escolar, e caracterizar serviços educacionais que intencionam a minimização desta problemática é que esta pesquisa foi conduzida, caracterizando e submetendo à análise dos teóricos trabalhados, as queixas escolares encaminhadas a um Projeto de Extensão realizado na Universidade Estadual de Maringá, com a participação de acadêmicos e professores dos cursos de Psicologia e Pedagogia da instituição, o qual será melhor explicitado no próximo item.

Objetivos

Este trabalho teve por objetivo analisar as principais queixas escolares apresentadas pelas crianças que freqüentam o Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade da UEM, bem como verificar estas queixas a partir da literatura existente sobre o tema.



Metodologia

O presente estudo objetiva analisar as principais queixas escolares que são apresentadas por alunos matriculados em escolas públicas e privadas do município de Maringá ao ingressarem no Projeto de Extensão desenvolvido junto ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade da Universidade Estadual de Maringá- PROPAE - que oferece apoio pedagógico as crianças com problemas de escolarização.

A partir da análise destas queixas, verificamos quais são mais freqüentemente apresentadas pelos educandos e tentamos compreender o significado das mesmas a partir da análise feita nos formulários de ingresso no projeto. A metodologia utilizada nesta pesquisa, baseia-se em uma análise qualitativa.

O procedimento utilizado para a realização da pesquisa consistiu em primeiramente, a realização de um estudo bibliográfico em diferentes fontes sobre o tema “Queixa Escolar”, e fichamentos sobre o assunto em questão. Após isto foi realizada a coleta de dados por meio das fichas de matriculas dos educandos que participam do projeto de Extensão, em que consta o motivo do encaminhamento do educando ao projeto, bem como a queixa escolar.

Estes formulários de ingresso dos educados no projeto de extensão são informados pelos pais ou responsáveis pelos escolares, e, para esta pesquisa serão utilizados 63 formulários, o que representa 100% dos alunos participantes do projeto. Os educandos cursam nível fundamental e médio. Seus nomes e a escola a qual freqüenta que consta no formulário serão mantidos em sigilo por uma questão de resguardo ético.

Resultados

A partir da coleta de dados, foi possível a análise do material coletado, o que se caracterizou como a próxima fase da pesquisa.

Assim, com a análise do material foi elaborada uma tabela para a apresentação dos dados obtidos, que se prestaram á análise e descrição dos resultados finais.

Tabela 1 - Principais queixas de crianças que freqüentam o Projeto de Extensão

Queixas mais Frequentes	Número de crianças	%
TDAH, Déficit de atenção e Hiperatividade	12	19.0 4%
Dificuldade de aprendizagem	34	53.9 6%
Total	46	73.0 0%

Fonte: Ficha de matrícula do laboratório

A partir da análise dos dados da tabela acima, com as principais queixas apresentadas pelos educandos que freqüentam o laboratório, é possível observar que se referem à dificuldades de aprendizagem e TDAH.

Buscamos compreender através da literatura disponível sobre o tema, como os autores tratam as dificuldades de aprendizagem, bem como sua relação e interação com o meio social.

Ainda hoje, podemos verificar que as questões relacionadas á dificuldade de aprendizagem, estão voltadas para problemas próprios do sujeito, ou do relacionamento familiar, ficando eximida a escola de qualquer culpa sobre o fracasso deste aluno.

Patto (1990) afirma que no Brasil, uma das causas do fracasso escolar refere-se ao educando apontado como carente culturalmente. Esta causa, segundo a autora, teve inicio nos Estados Unidos por volta dos anos 70, quando os sujeitos eram classificados de acordo com o meio social ao qual estava inserido. Assim, aqueles sujeitos provenientes de classes menos favorecidas não tinham um ambiente adequado para se desenvolver, o que culminava na defasagem ou deficiência intelectual, que acabava dificultando seu bom desempenho na escola.

Assim, como Patto (1990), Moysés e Collares (1996) em suas pesquisas também destacam as questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem, como sendo, na sua grande maioria, centradas nas crianças e na sua família. A maioria dos professores e diretores das escolas pesquisadas pelas autoras trata as causas da não aprendizagem como biológicas: entre elas a desnutrição, problemas neurológicos, distúrbios de aprendizagem, deficiência mental e outros problemas como, imaturidade, motivação, problemas emocionais, prontidão, assim como, a crianças que ficam sozinhas em casa e até mesmo a não freqüência na pré escola.

Os relatos acima mostram que a questão do não aprender tem sido vista como intimamente relacionada a questões de saúde, e que por este motivo, a maioria das crianças que apresentam algum tipo de dificuldade relacionada a escolarização é encaminhada primeiramente a Unidades de Saúde para consulta médica. A escola, resguardada, inclusive, por atestados médicos, se abstém de repensar as práticas escolares, e mesmo a sua função na sociedade.

As causas biológicas, demonstram, de acordo com as autoras uma grande dependência da aprendizagem em relação a saúde da criança.

Patto (1990) relata também algumas pesquisas que foram realizadas buscando relacionar as causas do fracasso escolar á escola. Os resultados destas pesquisas indicam que a escola está inadequada para as crianças das classes inferiores, e por outro lado, estas mesmas crianças, não apresentam pré-requisitos necessários para ingressarem na escola, responder ás exigências do sistema de ensino. Na verdade, outros fatores devem fundamentar a discussão sobre as causas do fracasso escolar, que se materializa na dificuldade de aprendizagem do aluno. De acordo com Patto (1990) a escola pública está adequada ás crianças de classe média, e o professor desenvolve seu trabalho a partir deste aluno, considerado imaginado, e a partir de uma população pseudohomogênea. Também comenta a autora sobre a distância das práticas sociais vivenciadas pelo professor e pelo aluno mais desfavorecido economicamente, o que resulta em desconhecimento a respeito do cotidiano das crianças. Além disso, as relações causais estabelecidas entre dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar, são antagônicas e incoerentes, pois não relacionam, de fato, as práticas escolares como uma dinâmica que abre um leque de possibilidades de estrangulamento ou de transformações, que necessitam ser estudadas.

Sobre este tema, Moysés e Collares (1996, p. 66) afirmam que:

(...) Enquanto as referências a causas centradas na criança e na família explicitam claramente relações causais, ao se reportarem a problemas na esfera da instituição escolar (seja professor, escola ou sistema), os discursos referem-se mais a reclamações sobre suas condições de trabalho do que a explicações causais.

As autoras realizaram uma pesquisa em que entrevistaram 40 professores e 8 diretoras de escolas do município de Campinas, e ao falarem sobre as possíveis causas do não aprendizado das crianças e sua relação com a instituição escolar, as diretoras consensualmente relacionavam a problemas centrados nos professores; já os



professores, apenas 35% deles consideravam que a causa do fracasso poderia estar relacionado a dinâmica escolar, direcionado á figura do professor. Além da culpabilização, em detrimento da análise das questões escolares, também é observada uma falta de repertório de conhecimentos sobre a dificuldade de aprendizagem, o que dá margem a esta denominação para todos os problemas de escolarização em geral, ou seja, um ritmo um pouco diferenciado - aquém- da maioria dos alunos, já merece tal designação.

As referências acima mostram que a questão do não aprender tem sido vista como intimamente relacionada a questões de saúde, e que por este motivo, a maioria das crianças que apresentam algum tipo de dificuldade relacionada a escolarização é encaminhada primeiramente a Unidades de Saúde para consulta médica. A escola, resguardada, inclusive, por atestados médicos, se abstém de repensar as práticas escolares, e mesmo a sua função na sociedade.

Além da culpabilização, em detrimento da análise das questões escolares, também é observada uma falta de repertório de conhecimentos sobre a dificuldade de aprendizagem, o que dá margem a esta denominação para todos os problemas de escolarização em geral, ou seja, um ritmo um pouco diferenciado - aquém- da maioria dos alunos, já merece tal designação.

Neste sentido observa-se que a falta de entendimento para a questão da dificuldade de aprendizagem, bem como a busca por quem seja culpado por esta falta de mecanismos ou técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem, trata-se de uma questão também observada nas queixas escolares encontradas neste estudo. Os pais são convocados pela escola, com a queixa de dificuldades de aprendizagem do filho, no entanto, de forma específica, nem os responsáveis nem a própria escola sabem operacionalizar a dificuldade para dar vazão a diferentes encaminhamentos. O primeiro encaminhamento, conforme sugerido pelos autores já citados, é para os profissionais da saúde, que, equivocadamente acabam em muitas situações diagnosticando e medicalizando.

Conclusão

Inicialmente, resgata-se o objetivo inicial que permeou a realização deste projeto de pesquisa, que refere-se a análise das principais queixas escolares que são apresentadas por alunos matriculados em escolas públicas e particulares do município



de Maringá ao ingressarem no Projeto de Extensão desenvolvido junto ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade da Universidade Estadual de Maringá- PROPAE - que oferece apoio pedagógico as crianças com problemas de escolarização. Embora não se conseguisse esgotar o assunto sobre a temática, foi possível cumprir o proposto, trabalhando pontualmente sobre as queixas mais freqüentes encontradas nos formulários de ingresso consultadas e contrastando-as com estudiosos que apresentam pesquisas e reflexões sobre o assunto.

Identificou-se que as queixas mais freqüentes apresentadas pelos escolares, que freqüentam o Projeto de Extensão referem-se a dificuldade de aprendizagem e TDAH. De acordo com a literatura estudada, é possível verificar que a maioria dos professores e profissionais de saúde consideram que as causas das dificuldades estão relacionadas necessariamente a problemas biológicos e próprios da criança.

Embora pesquisas atuais já estejam destacando que as causas do fracasso escolar estão relacionadas, principalmente, a questões institucionais, ou seja, pela precariedade da escola, os profissionais da saúde e educação, continuam a confirmar e trabalhar com as crianças como se estas fossem as únicas responsáveis pelo seu fracasso e mal desempenho escolar.

Não se nega a existência de algumas crianças com dificuldades orgânicas, mas, como o provam as tantas pesquisas já empreendidas na área de Psicologia Educacional e Escolar, bem como estudos da área de Educação e outras, o que ocorre é mesmo uma desarticulação dentro do sistema escolar, que trabalha numa tentativa constante de homogeneizar o que não o é, ao invés de questionar as próprias práticas tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural que as subjaz, possibilitando então, o crescimento a partir da diversidade, contrariamente ao adoecimento do sistema como um todo e da criança e sua família, em particular..

A indicação das queixas mais freqüentes que chegam ao Projeto de Extensão analisado, bem como o estudo realizado, a partir dos dados coletados permitiu também para o acadêmico de Psicologia Escolar refletir sobre as práticas psicologizantes que estão fortemente influenciando a postura da escola com relação ao encaminhamento do aluno às Unidades Básicas de Saúde ou a outros serviços especiais dentro do próprio sistema de ensino. Isto ocorre, principalmente, quando são realizadas avaliações acerca do desempenho escolar das crianças e imunizam a escola de participação nesta avaliação. Estando numa dinâmica, é preciso que gradativamente, os profissionais sejam mobilizados para mudanças de postura, e, neste caso em particular, é necessário que a



escola reconheça a importância de que seus profissionais se comprometam com uma educação para todas as crianças. E, para que isto ocorra é preciso repensar as práticas escolares de forma ampla, o sistema e o contexto histórico e cultural que o circunda; e específica, de sala de aula, onde é necessário, principalmente, que seja resgatado o prazer de ensinar.

Além dessas reflexões é importante esclarecer ao final deste estudo, que, este significou apenas o início de uma sequência de outras investigações e intervenções, que estão sendo vislumbradas tendo em vista a formação de profissionais das áreas de Pedagogia e Psicologia, voltada para as questões da escola, passíveis, portanto, de mudanças a partir de um trabalho multidisciplinar, porém, que priorize, de fato, a educação do escolar. Por fim, lembra-se a frase do doutor Florêncio Escardó de que se escutasse mais as crianças menos necessidade haveria de medicá-las, então, arrisca-se a dizer que, se fossem mais ensinadas as crianças, menos teria que encaminhá-las a qualquer outro serviço, seja educacional ou da saúde, a escola então, teria cumprido sua função e contribuído para uma sociedade justa em oportunidades.

REFERÊNCIAS

BOARINI, M. L.(1988).*Psicologia Escolar: a prática exigida*. Tese (Especialização) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BOARINI, M. L.(1992). *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?*. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia – IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.(1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação – Faculdades de Ciências Médicas.

CUNHA, B. B. B e cols.(1997). *Psicologia na Escola: Um pouco de História e Algumas Histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.



FRELLER, C. C. (1997) Crianças portadoras de queixa escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M. P. R, e cols. *Psicologia Escolar: Embusca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 63-78.

MOYSÉS, M. A. A.(2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L.(2010). Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2010.

PATTO, M. H. S.(1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

SOUZA, M. P. R.(1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R., e cols. *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.p.17-33.

YAZLLE, E. G.(1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. Em CUNHA, B. B. B e cols. *Psicologia na Escola: Um pouco de História e Algumas Histórias*. São Paulo: Arte & Ciência. p. 11-38.



QUEIXA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIAS CRISTALIZADAS

Solange Pereira Marques Rossato- UEM solmarques@hotmail.com
CAPES/2009

Nilza Sanches Tessaro Leonardo- UEM
nstessaro@uem.br

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar tem sido questionada por historicamente não ter oferecido oportunidades de acesso a todos os alunos, indiferentemente de sua condição econômica, cultural, social, intelectual, sendo ainda questionada pela baixa qualidade do ensino oferecido, contribuindo para a manutenção das diferenças de classes nesta sociedade.

No entanto, ante a problemática da queixa e do fracasso escolar, não rara vezes os estudos desconsideram as condições históricas, sociais, políticas e econômicas envolvidas no processo de produção de tal problemática (Laplane, 2006, Machado, 1997), interpretando o fenômeno a partir de uma ideia de anormalidade (de que falta algo ao aluno) que permite taxar os alunos de “fracassados”, sujeitos “incapazes” ou portadores de problemas psiconeurológicos.

Por isso, na compreensão de Saviani (2005), é preciso que façamos uma leitura crítica sobre a educação, de modo a percebermos claramente os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos para a sua humanização, e sobre as formas mais adequadas de se concretizar esse objetivo, pois é através de um ensino adequado e de qualidade que os alunos terão melhores condições de apropriar-se da cultura historicamente construída.

Ao se considerar a educação escolar como fundamental para a apropriação da cultura produzida, cabe questionar a Educação e, dentro desta, a Educação Especial, discutindo as formas e condições de ensino oferecidas às pessoas com deficiência e às



que aprendem diferentemente, por nem sempre lhes possibilitarem o aprendizado escolar. Tais condições de ensino podem concentrar nessas pessoas o estigma de fracasso e incapacidade, de maneira a não viabilizar e não cumprir com a sua função de socialização do conhecimento elaborado e sistematizado.

Com isso, objetivamos refletir sobre a educação (especial) oferecida às pessoas com deficiência intelectual, sobre as concepções que as alicerçam, a partir das dificuldades identificadas pelos educadores referentes ao rendimento escolar de seus alunos, envolvidas no processo de ensino e com isso, as oportunidades engendradas no cotidiano escolar de desenvolvimento humano.

Em suma, considerando as objetivações propostas, algumas indagações nortearam este estudo: como o aluno que apresenta dificuldades vem sendo compreendido? Que conceitos sobre a deficiência fundamentam o trabalho dos educadores das escolas especiais para deficientes intelectuais?

Reflexões sobre a queixa-escolar e a deficiência sob a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural.

Shuare (1990) pontua que adquirimos as qualidades humanas por meio da cultura material e intelectual que é repassada através das gerações. Um meio fundamental de apropriação e transmissão são as relações com o outro, corporificadas nas mediações. Neste prisma, a educação escolar desempenha importante papel nos processos de aprendizagem, responsável que é pela transmissão e apropriação dos saberes histórica e socialmente acumulados pela humanidade. Segundo Saviani (2005), é função da educação escolar ensinar, e para tanto, estabelecer as formas mais adequadas para obter a aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento do aluno. A entrada da criança na escola amplia (ou deveria ampliar) as possibilidades de experiências para além do seu cotidiano informal, pois nela se dão encontros com o saber, com o mundo do conhecimento científico, com as relações ampliadas pela extensa oportunidade de estar num mundo com tantos outros mundos.

No entanto, na rotina do mundo escolar comumente surgem as queixas escolares, ou seja, as dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere ao rendimento escolar ou ao comportamento dos seus alunos, considerados fatores interferentes no processo ensino-aprendizagem. Tais dificuldades geralmente resultam no encaminhamento do aluno “portador” do problema a atendimento pedagógico,



psicológico, médico e outros que possam sanar tal problemática e/ou ainda intervir no diagnóstico/prognóstico fracasso escolar.

Não obstante, ao longo da história foram sendo construídas explicações que pudessem dar conta de “justificar” o fracasso de nossas escolas, ainda que para tanto tenha sido eleito um dos elementos que o compõem como norteador e detentor de toda a problemática impeditiva do sucesso escolar.

Diante disso, num processo de naturalização, vão se criando categorias e modalidades de ensino que preenchem as lacunas do insucesso escolar. Assim, passa a ser aceitável e recomendável que uma criança que não esteja indo bem na escola frequente uma classe ou escola especial, ou mesmo que passe a ser denominada de deficiente, hiperativa, disléxica, etc. A partir destas categorizações e segregações educativas, as expectativas de aprendizagem em geral, passam a ser muito pequenas, de tal modo que não aprender é comum, natural.

Neste sentido, Machado (1997) explica que são produzidas práticas e crenças que constroem justificativas individualizadas no corpo das crianças para a explicação do “seu” não aprendizado escolar. As concepções geradas nessas produções entendem as diferenças sociais e o fracasso escolar como fruto da incapacidade individual, naturalizando o meio social. Na tentativa de justificar tais contingentes, são legitimadas práticas compensatórias, em que se avalia o problema das crianças que não aprendem relacionando-os ao fato de elas serem “carentes culturalmente”, “desnutridas”, “pobres”, “pouco estimuladas”, “com pais ausentes e separados”, “deficientes”, etc.

Ao contrário do que se pontuou, é fundamental considerar que a criança tem histórico social e escolar, que suas possibilidades de sucesso ou fracasso não respondem a determinações apenas de ordem individual. O que determina o fracasso escolar são as várias práticas do dia a dia escolar e social, nas quais se perpetuam o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade. As possibilidades da criança são sempre engendradas em um social, numa rede de relações. Assim devemos perguntar, entre outras coisas, como funcionam as relações de aprendizagem que causam o fracasso escolar (Machado, 1997).

Na compreensão de Moysés (2001), o que se tem, na realidade, é um deslocar de análise, “*dando visibilidade à criança e invisibilidade à escola; tem-se muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vitima de uma clientela inadequada*” (p.58, destaque da autora).

Dentre essa clientela inadequada, também são constituídas as deficiências, são traçadas características, concepções daqueles que se apresentam como incapacitados para o aprendizado escolar nas instituições de ensino comum. Deste modo são trilhados caminhos possíveis para a conceituação, o tratamento e relacionamento com as pessoas com deficiência. Telford e Sawrey (1983), autores considerados clássicos da Educação Especial, apontam que as relações estabelecidas com a pessoa com deficiência foram marcadamente concebidas a partir dos padrões de normalidade conferidos a cada época da história. Por ser considerada desviante das normas e das expectativas impostas pela sociedade, “cabiam”-lhe tratamentos, concepções, educação e “lugares” diferentes.

Deste modo, ainda que possamos vislumbrar historicamente mudanças quanto às concepções de deficiência e da educação escolar oferecidas, é possível verificar que as pessoas com deficiência ainda são compreendidas como limitadas e reduzidas a um inadequado funcionamento orgânico e, portanto, incapazes de receber uma escolarização no ensino comum, com a apropriação dos conhecimentos científicos.

De outro modo, as transformações culturais e sociais apontam atualmente para uma deficiência que traz em sua concepção a necessidade de se considerar para além do orgânico, ou seja, a pessoa com deficiência não pode ser considerada isoladamente, mas no conjunto das relações que estabelece com a sociedade, com as barreiras interpostas. “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Assim, ao pensar na deficiência é relevante considerar que esta envolve pessoas que “possuem características pessoais que, conjugadas às construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização” (Bueno, 2004, p.69). Nessa direção, a Psicologia Histórico-Cultural confirma em suas considerações teóricas que a história e as relações produzidas nessa concepção e por meio dela interferem diretamente nas ideias de deficiência e de não deficiência construídas pela sociedade.

Deste modo, na visão de Vygotski (1997), não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Assim, para o autor há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, na sua participação e nos papéis sociais que lhe são atribuídos, pelas oportunidades engendradas marcadamente pelas suas supostas e deterministas limitações. Destarte, “o



que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (p.19).

Então, a partir das concepções de Vigotski e das suas fundamentações sobre o desenvolvimento de toda e qualquer criança, percebe-se que é possível lançar-se na educação das pessoas com deficiência intelectual considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações e que são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo.

Vygotski (1997) aponta que o processo educativo deve estruturar-se de maneira a não atenuar nem supervalorizar as dificuldades que surgem da deficiência, mas direcionar todas as forças para a sua compensação, numa resposta gradual ao processo de formação de toda a personalidade sob um novo prospecto, de modo que o defeito perde seu caráter de arrebatado: “(...) o defeito é não apenas uma pobreza psíquica, senão que também uma fonte de riqueza (...) de força” e o que a compensação pode propiciar é uma direção, não a uma risca normalidade, mas a uma “(...) aproximação a um determinado tipo social” (Vygotski, 1997, p. 28).

Diante deste processo, o “defeito” deve ser compreendido como algo dinâmico, passível de transformação, em função do grande número de dispositivos que podem agir a fim de enfraquecer o seu efeito ou mesmo compensá-lo. A escola, em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao utilizar seus meios pedagógicos não deve se adaptar ao defeito, mas vencê-lo, num grande desafio do problema prático da defectologia. À educação caberia inserir essas crianças na vida e promover meios para compensação de sua deficiência.

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com tais pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Deste modo ele não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, mas, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, agregar-lhe objetivos, exigências sociais, e conduzi-lo para fora de um mundo de isolamento. Assim, “(...) a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (Vygotski, 1997, p.36).

Neste sentido, é fundamental organizar propositalmente as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, haja vista que as suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem



para a sua formação as condições correspondentes de educação e ensino. Exige-se, portanto, uma educação intencionalmente organizada a fim de provocar experiências novas e a formação de novos processos psíquicos, que em geral são inviabilizados por uma educação estreita, fundamentada em conteúdos isolados, conceitos e ações limitados a “possíveis” necessidades e capacidades das pessoas com deficiência. O contrário disso “(...) só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeitam as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade” (Mello, 2007, p.93).

2. METODOLOGIA

Participantes

Participaram desta pesquisa vinte e uma educadoras (professoras e coordenadoras), de três Escolas Especiais- APAEs, localizadas no Paraná, sendo sete de cada escola, as quais são definidas por G1, G2 e G3. Todos os participantes (definidos por P1, P2 ... P7) eram do sexo feminino, possuíam idade variando entre 29 anos e 61 anos e a maioria se encontrava na faixa etária dos 32 aos 40 anos. Quanto ao grau de escolaridade, todas possuem curso superior. Com relação ao curso de pós-graduação, dezessete educadoras têm especialização em educação especial. Há quatro participantes que possuem estudos adicionais em deficiência intelectual. Quanto ao tempo de experiência na educação de Deficientes Intelectuais, variou de 2 anos a 40 anos de experiência, em que a maioria possui entre 5 e 15 anos de trabalho nesta modalidade de ensino. Os educadores trabalham com os alunos dos níveis de ensino definido pelas escolas especiais para deficientes intelectuais de pré-escolar e escolar.

Materiais e Procedimentos

Foram realizadas entrevistas (do tipo semi-estruturada) com os educadores, que se apoiou num roteiro, procurando abranger os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa. Além disso, foi-lhes entregue a ficha de identificação com o intuito de obter informações de ordem pessoal (idade, sexo, escolaridade, formação) e profissional (experiência profissional, atuação atual), a qual foi por eles preenchida.

As informações obtidas com as entrevistas foram examinadas mediante a análise de conteúdo, sendo organizadas em categorias e, para melhor visualização, apresentadas em tabelas. A partir disso, foram discutidas nos aspectos que mais

chamaram a atenção, num exercício de reflexão fundamentadas no referencial teórico presente neste estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para as discussões pretendidas neste texto, optou-se pela focalização na categoria que concentra as informações referentes às respostas dos participantes sobre suas percepções no que tange as *dificuldades de aprendizagem e a deficiência intelectual* e as possíveis relações existentes. Estas informações têm relevância, principalmente, por permitirem um maior esclarecimento sobre as concepções que respaldam o trabalho dos educadores com seus alunos e as possíveis relações engendradas a partir dessas concepções.

Tabela 1- Opiniões sobre as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual

Categorias	G 1		G 2		G 3		Total	
1-Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva		2.8		0		0	1	4
2-Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual		8.6		2.5		0		0
3-Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada		4.3		2.5		0		2
4-Deficiência intelectual apresenta graus de dificuldades				2.5		0		
5-Dificuldade de								

aprendizagem uma falha no processo de escolarização do aluno e deficiência intelectual um déficit cognitivo do aluno				2.5				
6-Dificuldades de aprendizagem problema na mediação e a deficiência intelectual problema da criança						0		
7-Dificuldade de aprendizagem está no Ensino Regular e deficiência intelectual na Escola Especial						0		
8-Não respondeu a questão		4.3						
43) Total		00		00	0	00	5	00

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Dentre as categorias organizadas, a partir das respostas dos educadores, as que tiveram um maior número de respostas estão assim caracterizadas: *Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva (44%); Dificuldades de aprendizagem em decorrência da deficiência intelectual (20%); Dificuldade de aprendizagem é focal e a deficiência intelectual é generalizada (12%).*

Considerando-se a categoria que apresentou o maior índice (*dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva*, com 44%), é possível perceber o distanciamento entre os dois conceitos. Nesta categoria, fica claro que a deficiência é concebida como algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento; e a dificuldade, por outro lado, tem a leveza do movimento, da vitalidade, da superação, da especificidade e a prescritividade da possibilidade da aprendizagem, por seu caráter momentâneo e dinâmico.

Essa categoria evidencia falta de perspectiva de desenvolvimento em relação às pessoas com deficiência intelectual, estando suas possibilidades de aprendizado cingidas

ao aspecto orgânico. Realmente, se estes alunos não têm a probabilidade de adquirir os conhecimentos historicamente constituídos e de deles se apropriar, suas possibilidades de desenvolvimento e de compensação da deficiência ficam comprometidas. Vigotskii (2006, p.115) salienta que “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”; mas se a esses alunos se atribui uma deficiência cristalizada, que conhecimentos lhes podem ser transmitidos se não se crê em sua concretização?

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a natureza social do homem demanda a educação escolar como via possível para a humanização, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A compreensão da deficiência e das condições a ela atribuídas suscita alguns questionamentos: como esses educadores realizam seu trabalho? Que resultados o educador pode esperar dos seus alunos a partir dessa compreensão que tem sobre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual? Que processos de desenvolvimentos estão sendo acionados com os alunos, se não se acredita em suas possibilidades? Como esses educadores se sentem ao olhar todos os dias para seu aluno e ver nele todos esses atributos relegados à deficiência?

A partir de visões ideológica e concretamente atribuídas à deficiência, o trabalho dos educadores pode estar respaldado na limitação, levando-os a esperar um resultado possivelmente negativo. Assim, quando algo de “bom” se conquista com esse aluno, por “mínimo” que seja, ultrapassa-se a linha de superação.

Sobre tais análises podemos dizer que as relações estabelecidas com os alunos com deficiência intelectual vão sendo naturalizadas e fortalecendo a ideia de que eles são reconhecidos unicamente pela diferença que apresentam, o que leva sua deficiência a se tornar seu único atributo, impossibilitando que outros qualificadores lhes sejam reconhecidos.

Podemos reconhecer tais explanações na fala de um dos entrevistados: “[...] *A dificuldade, você tem uma dificuldade e você vai trabalhando, vai tentando e consegue resultados, mas o deficiente mental: uma vez deficiente é para sempre [...] (P1/G1).*

Percebemos que para esse participante as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos são tolhidas e encarceradas num aspecto orgânico insuperável, num prognóstico que atrela o seu destino à linearidade de um *locus* de convivência (escola especial) e a um desenvolvimento inalcançável. De acordo com

Duarte (1996), na perspectiva da escola de Vigotski, deveríamos ter educadores voltados para o conhecimento de como produzir o desenvolvimento dos seus alunos, mas não como um ponto de partida do ensino escolar, e sim, como um ponto de chegada.

Neste aspecto, são criticadas as avaliações sobre essas pessoas, a quem uma visão homogênea possibilita os rótulos que as qualificam independentemente de sua singularidade. Bueno (1997) observa que em uma sociedade marcada pelas ideologias do liberalismo e fortalecida pelo ideário iluminista, com destaque para a razão empírica e culto à racionalidade humana, é comum a compreensão de que a improdutividade intelectual e suas consequências definem a pessoa como deficiente intelectual imprimindo-lhe uma condição de desvio.

Contribui ainda para essa reflexão Pan (2008), ao expor que as classificações dentro do panorama do desvio, os conceitos e as práticas direcionados à deficiência na mente ou na inteligência, descartam qualquer possibilidade de escuta do saber desse indivíduo “(...) em favor de um saber que o delimita, que lhe prescreve a vida e que o emudece” (p.108).

É importante considerarmos que uma deficiência, uma dificuldade de aprendizagem, não pode se restringir a um conceito estático, estagnado; deve, sim, ser compreendida como algo dinâmico, principalmente pela heterogeneidade de seus resultados.

Alguns educadores, ao afirmarem que a deficiência dos seus alunos não pode ser sanada, colocando-a como algo imutável, podem tratá-la de modo a posicionar seus alunos num mesmo patamar de (im)possibilidades, como se todos fossem iguais, portanto fadados a terem o mesmo insucesso.

Consideramos que cada aluno tem seu histórico e que seu desenvolvimento não se limita ao que se constituiu com o que se firmou com o seu nascimento, pois as características que possui atualmente e as modificações engendradas não foram dadas naturalmente, mas foram produzidas historicamente.

Assim, Vygotski (1997) explica que não é a deficiência em si, compreendida no seu aspecto biológico, que atua por si mesma, mas sim, o conjunto de relações que a pessoa estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Nesta tessitura, há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, no que se refere à sua participação e às oportunidades a ela oferecidas fundamentadas nas suas supostas limitações, bem como nos papéis sociais que lhe são atribuídos.

Nessa perspectiva, o papel do educador está em descobrir as vias peculiares pelas quais as pessoas com deficiência aprendem, devendo ele ensinar explorando tais vias. Essas vias devem ser investigadas em conjunto com as relações sociais, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência.

Torna-se importante destacarmos neste momento que consideramos imprescindível no trabalho educativo romper com o processo de alienação em que os envolvidos estão imersos; romper ainda com estes ideais relacionados à deficiência, seja quanto ao seu lugar especial seja quanto à sua imutabilidade.

Para tanto, é importante que a instituição de ensino e o professor conheçam as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual devem conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Bueno (2004) complementa expondo que não seria o desvio de padrões que determinaria a deficiência, e sim, o fracasso escolar, porquanto se acredita que a escola cumpre com seu papel, e se “alguns” alunos não conseguem aprender, devem conter características intrínsecas que os impedem de aprender. Com tal análise retira-se a perspectiva das questões sociais envolvidas.

Um ensino que busca romper com o fracasso e está centrado na qualidade de ensino deve, diante do desenvolvimento dos seus alunos, agregar-lhes objetivos e exigências sociais e conduzi-los para fora de um mundo de isolamento, pois “(...) sabemos que a velha estratégia de juntar o que se julga homogêneo para resolver algum problema serve mais para produzir cristalizações do que imprimir movimento ao que está cristalizado” (Machado & Proença, 2004, p.45).

Por fim, salientamos que a identificação da pessoa com deficiência intelectual (cingida a preconceitos, a percepções de incapacidade imutável, à estagnação) pode restringir mais as interações entre a pessoa e o grupo em que ela está inserida do que a condição de deficiência propriamente dita. Concordando com Vygotski (1997), destacamos que o ímpeto da condição da deficiência intelectual em uma pessoa depende mais da leitura social que é feita desta condição do que de suas condições orgânicas, porém reafirmamos que não podemos partir da concepção “de uma natureza humana pronta, imutável, resultado de algo exterior e independente ao próprio homem”. Estamos falando, sim, de um (...) “homem ativo na construção de si mesmo, da natureza ou de sua história (...) num processo contínuo e infinito” (Andery & Sério, 1996, p.408).

Em suma, destacamos que transformações necessitam ser realizadas, numa negação ao caráter imutável e natural com que os fenômenos são vistos. Precisamos mover conceitos, práticas, teorias, relações sociais, cultura, sociedade, para fazer movimentar a história de exclusões e de inclusões perversas a que tantos estão submetidos, ou seja, aqueles que de algum modo não correspondem às ideologias dominantes em nossos tempos.

4. CONCLUSÕES

As questões que elucidam a categoria discutida propiciam informações que permitem colaborar na compreensão que os educadores têm sobre a deficiência intelectual, sobre seus alunos e as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas, a partir das mesmas. Buscamos, deste modo, aproximar-se da realidade do cotidiano escolar das pessoas com deficiência intelectual, que nem sempre são refletidas, *dadas as relações naturalizantes de sua inapropriação para aprender*.

Verificamos que as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem não são tidas como um problema diferenciado que possa se apresentar num determinado momento, ou como uma queixa escolar, mas como algo já naturalizado, comum no cotidiano escolar da Educação Especial.

A realidade encontrada nas explicações dos educadores, restritas à limitação dos alunos e inteiramente devidas à deficiência, desconsiderando-se na maioria das vezes a questão pedagógica, remete-nos a algumas dúvidas, entre elas a importância dada ao trabalho pelo próprio educador, que muitas vezes se contradiz na ambiguidade *educar x assistir*, pois ao mesmo tempo em que busca a aprendizagem, também a desconsidera, seja ao referir-se à incapacidade de seus alunos por conta do biológico, seja quando não leva em conta o importante processo da mediação, de ensinar. Não podemos deixar de visualizar o todo em movimento e as possibilidades que vão sendo criadas à medida que esse aluno se relaciona com o outro, com os signos culturais.

Assim, salientamos que se continuarmos acreditando na impossibilidade de o aluno com deficiência intelectual aprender por causa de suas peculiaridades, esse aluno certamente continuará por muito tempo submetido à exclusão do saber produzido ao longo das gerações. Tal posicionamento, por outro lado, *não nega que existam dificuldades*, sendo elas variadas e contextualizadas; no entanto, à medida que nos guiamos pela incapacidade e limitação dessas pessoas como fatores determinantes, negativos e irreversíveis, estamos fortalecendo os processos de sua exclusão e



contribuindo para o processo de uma queixa escolar na educação especial cristalizada por “deficiências”.

Neste sentido, reforçamos a importância da Teoria Histórico-Cultural, que nos auxilia, seja por seus conceitos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento e pelo sentido dado à mediação pedagógica, seja por explicitar a constituição social do psiquismo de quem ensina e de quem aprende. Compreendemos que esses conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento trazidos por essa teoria respaldam o trabalho com pessoas com deficiência de outro prisma, na concepção de que essa pessoa não nasceu predestinada ao fracasso.

Defendemos, portanto que a educação escolar deve vislumbrar as possibilidades dos alunos, a fim de que suas intelectualidades saiam do plano da *invisibilidade*, da negatividade, movimentando assim impossibilidades cristalizadas ao redor de naturalizações preconcebidas de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

Andery, M. A. & Sérgio, T. M. P. (1996). A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. Em Andery, M. A. et al. (Orgs.), *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (6ª ed., pp.395-420). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC.

Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (2ª edição). São Paulo: EDUC.

Bueno, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal. Em Freitas, M. C. (Org.), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. Em *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (pp.76-106). Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.

Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 27 (96), 689-715. Recuperado em 02 de junho de 2008 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Machado, A. M. (1997). A queixa Escolar no alvo dos diagnósticos. Em Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. *Série Idéias*, 28. São Paulo: FDE.



Machado, A. M. & Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.). *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (4ª edição, pp.39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 1 (25), 83-104. Florianópolis. Jan-jun.

Moysés, M. A. A. (2001). *A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAFESP.

ONU-Organização das Nações Unidas (2006). Convenção sobre as Pessoas com Deficiência. Aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006.

Pan, M. (2008). *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX.

Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. Em Saviani, D., *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*(9ª edição, pp.11-22). Campinas, SP: Cortez- autores associados.

Shuare, M. (1990). La Concepcion Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. Em Shuare, M., *La Psicología Soviética tal como yo la veo* (pp.57-85). Moscú: Progreso.

Telford, C.W. & Sawrey, J. M. (1983). *O individuo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A.

Vigotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (10ª edição, pp.103-118). São Paulo: Icone.

Vigotski, L.S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones (original publicado em 1983).



QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DE ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Cristiane Toller Bray (Mestre pela Universidade Estadual de Maringá; cristbray@hotmail.com; agência financiadora CAPES);

Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Prof. Doutora da Universidade Estadual de Maringá; nstessaro@uem.br).

INTRODUÇÃO

De acordo com Souza (2000), a queixa escolar tem sido objeto de preocupação na área escolar, tanto para os professores quanto para os psicólogos envolvidos com a Educação. Em estágio realizado na área de Psicologia Escolar, em uma escola pública do interior do Paraná, em 2006, pudemos ver mais de perto exatamente o que Souza (1997) nos pontua, que muitas crianças com queixas (de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento) são encaminhadas para atendimento psicológico e complementa que os educadores atribuem aos alunos e as suas famílias a culpa pelos problemas escolares.

Nos encontros com os educadores, daquela escola, percebíamos que suas queixas em relação aos problemas escolares eram justificadas colocando-se a culpa no próprio aluno, sua família ou história de vida dos mesmos. Deste modo, faltava em suas falas uma reflexão crítica acerca da prática docente, não relacionando as queixas escolares, inclusive, com o momento histórico-social e político. O mesmo pudemos observar na pesquisa desenvolvida por Bray (2009), intitulada “Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural” no qual este trabalho deriva. O objetivo do presente trabalho, portanto, foi o de conhecer melhor as concepções dos educadores de escolas públicas quanto a queixa-fracasso escolar, ou seja, qual a compreensão destes acerca das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento recorrentes no âmbito escolar.

Ao longo da história, várias abordagens teóricas têm sido construídas por esse viés de culpabilização do indivíduo, aluno ou do seu seio familiar, patologizando os problemas escolares. Essas abordagens defendem a existência de distúrbios de



aprendizagem nos alunos com problemas de escolarização, mas Souza (2000) alerta que antes de levantarmos a hipótese de distúrbio de aprendizagem em alguma criança devem ser levantadas todas as informações e análises dentro da escola onde a queixa é produzida. Dessa forma, Eidt e Tuleski (2007) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas, por serem produzidas no processo ensino-aprendizagem e não relacionadas a disfunções do sistema nervoso central (SNC), tal qual sugerem as definições de distúrbios de aprendizagem.

As autoras garantem ainda que “grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises, unicamente, nas características individuais - tomadas como naturalmente patológicas” (Eidt & Tuleski, 2007, p.538). Essa leitura desconsidera as condições sociais e econômicas de uma determinada organização social e de um determinado período histórico para a ocorrência do fenômeno, reduzindo-o ao indivíduo, destituindo as relações complexas que envolvem o mesmo. Vale comentar que nos apoiamos numa visão crítica da vida diária escolar para compreendermos a queixa advinda das escolas justamente porque esta visão não desconsidera a complexa rede de relações sociais e segundo Souza (2000) articula as esferas individual e social, incluindo a complexidade dos processos de escolarização.

Apoiamo-nos, tal como Saviani (2005), numa Educação Escolar que transmita os conhecimentos historicamente e culturalmente produzidos e acumulados aos alunos. Vigotski (1931/1996) acrescenta que é a sistematização e planejamento dos conteúdos na escola, onde o professor transmite esses conteúdos científicos aos alunos, que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos mesmos, o que não é possível no cotidiano, pois somente a escola favorece a pleno desenvolvimento do homem.

Além disso, entendemos que a teoria Histórico-Cultural, como uma teoria crítica da Psicologia, cujos pressupostos são revolucionários acerca da Educação, constitui-se em subsídio para a compreensão da realidade histórico-social, servindo de norte teórico e político para o trabalho do professor. Esta perspectiva delimita o papel da Educação escolar, bem como do professor, acreditando que o desenvolvimento e a aprendizagem permitem a humanização dos indivíduos. Assim, podemos dizer que a escola deveria possuir esse compromisso, além de ser um instrumento fundamental para promover a transformação social. Contudo, essa transformação é possível quando a escola ensina os conteúdos científicos e favorece uma Educação numa visão crítica,



transformando, dessa forma, a consciência dos indivíduos, sendo estes capazes de modificar a realidade.

MÉTODO

Participantes

Fizeram parte deste estudo duas escolas públicas de ensino básico, localizadas em uma cidade do interior do Estado do Paraná, sendo que participaram desta pesquisa doze educadoras (professoras, diretoras, coordenadoras etc). Todas possuíam idade variando entre 31 anos e 48 anos. A maioria (oito) das educadoras se encontrava na faixa etária dos 35 a 46 anos. As participantes, quanto ao grau de escolaridade, variavam entre terem formação superior (Geografia, História), tendo também o Magistério, até educadoras que afirmaram possuir o curso de Pedagogia com especialização na área de Educação (sete educadoras). Duas educadoras possuíam curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Quanto ao tempo de experiência profissional, variou de 10 anos a 29 anos de experiência, sendo que a maioria relatou possuir mais de 14 anos de experiência profissional.

Material

Os materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes: documento de anuência da escola; ficha de identificação dos participantes; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (documento que as participantes declararam ter recebido informação sobre o propósito do estudo, consentindo com assinatura); roteiro de entrevista e um gravador com fita cassete.

Procedimentos

Em um primeiro momento foi realizado o contato com a direção das escolas, com o intuito de solicitar a autorização para a coleta de dados. Após o parecer favorável do Comitê de Ética, (Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde), entrou-se em contato com as participantes na própria escola em que trabalhavam, para explicar seus objetivos, como também apresentar o termo de consentimento. Após a anuência dos mesmos, foi entregue a ficha de identificação, a qual foi por elas preenchida, e em seguida foram realizadas as entrevistas (numa única sessão, num tempo de aproximadamente quarenta minutos com cada participante) na própria instituição em que as participantes trabalhavam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Estes dados foram examinados mediante análise de conteúdo. Cabe frisar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi à empregada para trabalhar com os dados desta pesquisa. Os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e analisados/discutidos, utilizando-se do referencial teórico presente na introdução deste estudo.

1- Compreensão dos participantes sobre dificuldade de aprendizagem

Categorias

1.1 Aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo o não acompanhamento dos conteúdos científicos explicados em sala de aula. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem, eu acho que é aquela criança que não consegue acompanhar os conteúdos em sala, né?*”; “[...] *E também a idade, também leva muito. Tem criança que demora mais pra poder captar, pra poder dar aquele clic que a gente fala, né?*”.

1.2 Aluno que não compreende os conteúdos: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo a não assimilação dos conteúdos científicos explicados em sala de aula, ou seja, não consegue compreender, apreender, assimilar esses conteúdos. Exemplos: “[...] *é aquele aluno que através mesmo dos meios que você oferece, de várias maneiras, ele ainda tem dificuldade de compreender o que você tá querendo que ele aprenda*”; “[...] *Dificuldade de aprendizagem eu considero aquela criança que por mais que a gente viabilize os recursos metodológicos, mude, trabalhe com atividades diversificadas, ela apresenta uma dificuldade de compreensão*”.

1.3 Criança que não consegue aprender: inclui as respostas das participantes que informaram sobre aqueles alunos que não estão tendo um bom aprendizado dos conteúdos na escola. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem pra mim é quando a criança não consegue aprender, né?*”; “[...] *Ele não consegue aprender aquilo que a escola tá propondo, que a professora está propondo*”.

1.4 Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção na explicação da matéria: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo a falta de concentração/atenção da criança durante a explicação da matéria. Exemplos: “[...] *assim, às vezes, você tá explicando a matéria eles não tão prestando atenção, eles tão fazendo bagunça*”; “[...] *Falta de atenção, né? Que o aluno fica o tempo todo distraído ele não consegue colocar sua atenção no que o professor está explicando, né?*”.

1.5 Aluno que não consegue reter os conteúdos, não se apropria dos conteúdos: envolve as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo a não apropriação dos conteúdos científicos expostos em sala de aula, ou seja, não consegue reter esses conteúdos. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem seria aquela criança que você trabalha de várias formas, de formas diversificadas e ela não se apropria daqueles conteúdos que você tem como meta que ela atinja*”; “[...] *Problema de aprendizagem, na minha opinião, seria aquele aluno que não consegue é... reter alguma coisa*”.

1.6 Não respondeu à questão: refere-se às respostas das participantes que não informaram o que compreendem acerca da dificuldade de aprendizagem.

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que as categorias prevalecentes em relação à compreensão que as participantes possuem sobre dificuldade de aprendizagem são: *aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula*; e *aluno que não consegue reter os conteúdos, não se apropria dos conteúdos* e *aluno que não compreende os conteúdos*, representaram cada uma igualmente a porcentagem de 22,2% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

TABELA 1 – Compreensão das participantes sobre dificuldade de aprendizagem

Categorias	Participantes
	antes da Escola pública

1- Aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula	2,2	2
2- Aluno que não compreende os conteúdos	2,2	2
3- Criança que não consegue aprender	8,5	1
4- Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção na explicação da matéria	1,1	1
5- Aluno que não consegue reter os conteúdos, não se apropria dos conteúdos	2,2	2
6- Não respondeu à questão	,7	3
Total	7	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Por meio dos dados, verificamos que no entendimento das participantes sobre dificuldade de aprendizagem está intrínseco que são os alunos que não conseguem, não



compreendem, como se o processo ensino-aprendizagem ocorresse numa mão única, como se a dificuldade de aprendizagem representasse um problema apenas do aluno, é a criança que não está sendo ou não é capaz de aprender. Isso aparece de modo tão claro que nos arriscamos a afirmar o quanto essa concepção do aluno possuir dificuldade de aprendizagem porque não consegue aprender, compreender etc, está naturalizada, ou seja, aparece nas falas das educadoras de modo óbvio e natural, como se a dificuldade estivesse apenas no aluno. A fala seguinte expressa bem esta concepção das participantes: “[...] *Dificuldade de aprendizagem pra mim é quando a criança não consegue aprender, né?*” (P7 G2).

Sobre esse modo de compreender os fenômenos individualizando questões mais amplas, Bock (2000) contribui ao referenciar que este advém da doutrina liberal, iniciada no século XVII, a qual pregava que o indivíduo, sendo “dono de si”, dependia dele as suas escolhas; a responsabilidade e a capacidade para desenvolver os seus atributos (potencialidades) para encontrar seu lugar na sociedade. Eidt (2004) aponta que o neoliberalismo é uma ideologia que estimula o entendimento das questões sociais de forma naturalizada, ou seja, sem fazer ligação com o contexto histórico em que são produzidas. Eidt e Ferracioli (2007) também explicam que esta lógica do individualismo exacerbado minimiza, no indivíduo, as condições de compreender a totalidade. Compreensão esta indispensável para superar a consciência alienada e imobilizadora que defende uma visão parcial, individualizando problemas que também são de ordem social.

A partir desses dados, podemos entender como é dominante a compreensão das educadoras de que o aluno aprende os conteúdos por ele mesmo, ou seja, não se relaciona a dificuldade no processo de aprendizagem com outros aspectos. Se o aluno está apresentando dificuldade de aprendizagem, deveríamos levantar a hipótese de que algo está errado no processo ensino-aprendizagem e não necessariamente que algum problema está ocorrendo apenas com o aluno.

Além disso, o resultado das respostas das educadoras se mostra incoerente com o que a perspectiva histórico-cultural, que embasa este trabalho, defende. Para esta, a aprendizagem ocorre, de acordo com Vigotski (1988), primeiro nas atividades coletivas, sociais (como funções intersíquicas), mediadas pelos adultos e crianças maiores, no caso da escola pelos professores, para depois os alunos se apropriarem do conhecimento realizando atividades de modo independente (como funções intrapsíquicas). Da mesma forma, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica etc)

devem ser desenvolvidas, a princípio, por meio da mediação do adulto (ou do professor) para que, posteriormente, o próprio aluno consiga regular sozinho essas funções. Nesse aspecto, é valorizado o papel da escola e do professor para que ocorra a aprendizagem dos conceitos científicos, o que não confirma a concepção de que o aluno não aprende ou aprende por ele mesmo, já que o processo de aprendizagem ocorre sempre a partir das condições sociais e de ensino que lhes são proporcionadas.

Não nos interessa aqui culpabilizar nenhum ator envolvido no processo educacional, mas sim entender, de acordo com o respaldo teórico estudado, como as condições proporcionadas aos alunos, quanto ao que se espera da educação nessa sociedade (questões, políticas e filosóficas, englobando o modo de produção - capitalista- e os pressupostos que o sustentam - neoliberais, no caso), poderão ser melhoradas, por meio da formação teórica que sustenta a escola e do trabalho do professor.

2. Compreensão dos participantes sobre problema de comportamento

Categorias

2.1 Aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que não param quietos na carteira, andam pela sala, que não ficam quietos, que são agitados na sala de aula. Exemplos: “[...] *A criança com problema de comportamento, ele levanta da carteira, ele sai da sala*”; “[...] *É... não parar quieto*”; “[...] *O aluno que é muito agitado, é muito ativo na sala*”.

2.2 Criança que não respeita regras, ordens: refere-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aquelas crianças que não respeitam as regras da escola e as ordens dadas a elas. Exemplos: “[...] *É aquela criança que realmente ela não cumpre as regras estabelecidas pelo grupo, ela é uma criança que tem muito espaço, um pouco maior e não respeita o espaço das outras crianças, não respeita o espaço da sala de aula*”; “[...] *E há também casos de alunos que ele é rebelde, rebelde, no sentido assim, de não aceitar as normas, né?*”; “[...] *É a falta de limite, eu considero falta de limites, mesmo*”.

2.3 Criança que não presta atenção na aula: refere-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo

aqueles alunos que não prestam atenção na aula, não conseguem se concentrar. Exemplos: “[...] *No caso de comportamento [...] é não prestar atenção*”; “[...] *Ele se dispersa com facilidade*”; “[...] *Que aí junta do comportamento, porque ele não se concentra, né?*”.

2.4 Criança agressiva: relaciona-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo a agressividade de alguns alunos. Exemplos: “[...] *No caso do comportamento (...) é ser agressivo*”; “[...] *Ou ficar agressiva, né?*”.

2.5 Criança sem educação/ mal educada: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo a falta de educação das crianças. Exemplos: “[...] *sem educação mesmo, daquelas sem educação mesmo*”. “[...] *Eles não respeitam os professores, não respeita direção, embora são crianças de sete e oito anos, eles estão assim revoltadíssimos*”; “[...] *é... falar palavreados, e assim por diante*”.

2.6 Criança que atrapalha os amigos: relaciona-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que incomodam, chamam a atenção dos amigos, atrapalhando-os nas atividades da aula. Exemplos: “[...] *Dispersa a sala, e incomoda o outro, porque muitas vezes não é que me incomoda, incomoda o outro, né?*”; “[...] *Começa a atrapalhar o outro*”.

2.7 Criança peralta, que faz bagunça: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aquelas crianças que são peraltas, arteiras, que fazem bagunça. Exemplos: “[...] *Problemas de comportamento é aquela criança, como que eu digo... peralta*”; “[...] *Faz bagunça*”; “[...] *Fica difícil você explicar e às vezes tem aqueles que prestam atenção e acabam sendo prejudicados por aqueles que só estão fazendo bagunça mesmo*”.

2.8 Criança que conversa em sala: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aquelas crianças que falam durante as aulas. Exemplo: “[...] *A criança com problema de comportamento [...] ele conversa*”; “[...] *Aí você já percebe que começa a conversa*”; “[...] *Problema de comportamento não seria só aquela criança que fala muito*”.

2.9 Criança apática: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que são apáticos, muito introspectivos, muito quietos, muito tímidos. Exemplos: “[...] *Mas seria também aquela apática, aquela que não se interessa por aquilo que você se propõe a estar*

ensinando”; “[...] Ou ela sendo muito quieta, não participando, muito fechada, não mostrando que sabe”.

2.10 Criança que grita/fala alto: envolve as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que gritam com a professora, com os alunos, ou seja, falam alto em sala de aula. Exemplos: “[...] Tudo o que é perguntado é gritado na hora de responder”; “[...] Fala alto”.

TABELA 2 – Compreensão das participantes sobre problemas de comportamento

Categorias	Participantes antes da Escola pública	
1- Aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora	3,9	1
2- Criança que não respeita regras, ordens	9,5	1
3- Criança que não presta atenção à aula	,3	8
4- Criança agressiva	3,9	1
5- Criança sem educação/mal educada	,3	8

6-	Criança que atrapalha os amigos	1,1	1
7-	Criança peralta, que faz bagunça	,6	5
8-	Criança que conversa em sala	1,1	1
9-	Criança apática	,3	8
Total		6	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que as categorias prevaletentes em relação à compreensão que os participantes possuem sobre problemas de comportamento são: *criança que não respeita regras, ordens* representando 19,5% das respostas, aparecem em seguida, no mesmo grupo (G2), as categorias: *aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora e criança agressiva*, representando cada uma, igualmente, a porcentagem de 13,9% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Por meio dos dados coletados verificamos que o entendimento das participantes sobre problemas de comportamento está relacionado aos alunos apresentarem comportamentos inapropriados, entendendo que o aluno age assim o tempo todo durante a atividade educativa, como pode ser identificado na seguinte fala: “[...] E de comportamento, que a gente tem observado mais é... pela nossa experiência, a gente observa que são crianças, como eu falei anteriormente, são crianças que não cumprem, elas se negam, se recusam a cumprirem as regras estabelecidas” (PIG2).

Como pode ser observado, nas respostas das educadoras está intrínseca a ideia de que o aluno apresenta problema de comportamento por ele mesmo, não relacionando que esse problema de comportamento possa estar ocorrendo devido a outros fenômenos,

que provocam essa forma de agir. As educadoras não relatam a possibilidade desses comportamentos serem produto de um contexto escolar e social, como sugere Eidt (2004). Ou seja, não se relaciona o aluno “indisciplinado” ao contexto da sociedade, da escola e da família atual. Os participantes simplesmente compreendem que esses comportamentos ocorrem porque são crianças “naturalmente indisciplinadas” e, diante disso, não há nada que possa ser feito.

Os dados revelam também o quanto os educadores anseiam por um aluno “naturalmente disciplinado”. Porém, Boarini (1998) explica que é fundamental questionar, além da escola e da sociedade, também o conceito de disciplina. Para ela, a disciplina é importante e deve ir sendo construída no dia-a-dia da sala de aula, para que as atividades educativas possam acontecer. Contudo, a disciplina não deve ser rígida e padronizada a ponto de tolher a criatividade e a autonomia dos alunos.

Quanto às categorias *criança que atrapalha os amigos* e *criança que conversa em sala*, ambas apresentam um percentual de 11,1%. Já as categorias *criança sem educação/ mal educada* e *criança que não presta atenção na aula* representam ambas 8,3%. A categoria *criança peralta, que faz bagunça* representou 5,6% das respostas.

Esses resultados nos levam a afirmar que os problemas de comportamento dos alunos são analisados, pelas educadoras, como sendo de ordem individual. Neste momento, contamos com as contribuições de Bock (2000), a qual expõe que essa forma de compreender os problemas de comportamento segue o raciocínio da concepção neoliberal. Nesse contexto, fazemos nossas colocações, incitando os educadores a enxergar esses problemas além da aparência, como nos coloca o materialismo histórico, sem ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos envolvidos na constituição da Educação atual.

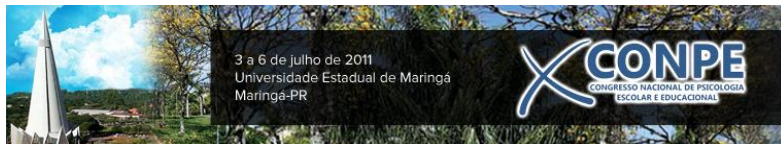
Esses comportamentos apresentados em sala de aula, tal como pode ser observado nas categorias descritas na Tabela 2, precisam ser compreendidos como resultado de uma produção social, datada historicamente. Assim, de acordo com Marx e Engels (1986), é o modo de produção e a organização social que vão influenciar os tipos de relações humanas que serão estabelecidas, bem como determinar o modo de ser, de pensar, agir, ou seja, as características humanas. Por isso, conforme Boarini (1998), a disciplina ou a indisciplinada, e acrescentamos aqui outros comportamentos característicos de uma determinada época, “não são exclusivamente reações comportamentais de um indivíduo em particular” (p.16).

Além disso, é importante esclarecer que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o comportamento da criança também depende das mediações estabelecidas entre adultos e crianças, ou seja, o comportamento da criança é regulado em princípio pelas relações sociais, para depois se tornar um comportamento regulado internamente, pela própria criança. Dessa forma, é importante esclarecer como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (1999) explica que essas funções, tais como: memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, entre outras, são desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, ou seja, é através da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e pela aquisição do uso de signos (linguagem, contagem, mapas, técnicas mnemônicas etc) que essas funções serão desenvolvidas. Então, podemos afirmar que a educação escolar, ao ensinar os conhecimentos científicos, tem um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, e é isso que vai contribuir para o processo de humanização do homem, no qual as condições biológicas, elementares, são transformadas em comportamentos culturais.

Podemos concluir que em nenhum momento as participantes relacionaram a existência do problema de comportamento com a sociedade que produz determinadas características nos indivíduos e nem com a qualidade das práticas pedagógicas e com os diferentes tipos de relações interpessoais que são estabelecidas entre professor e aluno, em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam que as educadoras partem do pressuposto de que os problemas escolares estão diretamente relacionados apenas com a criança, ou seja, não relacionam os fenômenos escolares com a sociedade, individualizando aspectos que estão, na verdade, envolvidos diretamente com a organização e a estrutura social (modo de produção e condições socioeconômicas). Defendemos aqui que tais concepções não passam de ideologias que precisam ser questionadas, já que ocultam a realidade das queixas escolares, pois, como afirma Eidt (2004), “Compreende-se que qualquer forma de culpabilidade individual torna-se reducionista e converte-se em uma armadilha ideológica condizente com os princípios neoliberais” (p.195).



Convém explicar que a compreensão das educadoras baseadas, até hoje, numa visão individualizada e naturalizada das queixas escolares, significa que essa é uma maneira da sociedade, organizada no modo de produção capitalista, reproduzir, por meio de ideologias e de forma reacionária, as explicações para o fracasso escolar e, conseqüentemente, continuar produzindo o fracasso escolar. Salientamos que o fracasso escolar é antes de tudo um fracasso de nossa sociedade, desigual economicamente e socialmente.

De acordo com nosso ponto de vista, a superação das queixas envolve uma luta coletiva por um ensino que realmente promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, e para isso será necessária uma formação profissional que possua um embasamento teórico capaz de permitir a compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

Sugerimos a Psicologia Histórico-Cultural como subsídio para o trabalho desses profissionais, sejam eles educadores, psicólogos etc, à medida que ela poderá auxiliá-los em um trabalho comprometido com a qualidade da Educação escolar. Falamos de uma Educação transformadora, capaz de humanizar os indivíduos, repassando os conteúdos científicos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Ao se formarem indivíduos que aprendem a questionar e a captar as contradições da sociedade em que vivem, estes serão capazes de agir sobre ela e de transformá-la.

Esta teoria, ao defender a importância da mediação do professor e o papel da Escola no desenvolvimento dos indivíduos, confronta-se com as pedagogias do “aprender a aprender”. Estas, influenciadas pelo neoliberalismo, onde impera “a exacerbação da liberdade individual - a negação de todo o tipo de controle e autoridade” (Eidt, 2004, p.195), defendem que cabe ao aluno aprender por meio dele mesmo, por meio de seu interesse, esforço e capacidade, sendo o professor um mero facilitador. A Psicologia Histórico-Cultural não compactua com essas teorias pedagógicas que manipulam a Educação escolar, ideologicamente, mas, ao contrário, serve de modelo e subsídio necessário para combater o fracasso escolar, na defesa de que a criança depende da intervenção do adulto, no caso da escola, do professor, para a construção da sua aprendizagem, entendendo ainda que o aluno aprende e se comporta de acordo com as condições sociais e educacionais a ele proporcionadas.

REFERÊNCIAS



Boarini, M.L. (1998, Jan.). Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. In: Boarini, M.L. *Indisciplina escolar e dificuldade de aprendizagem escolar: questões e debate*. Apontamentos nº69 (2º edição, pp. 3 – 18). Universidade Estadual de Maringá: EDUEM.

Bock, A.M.B. (2000). As influências do barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. Em Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios Teóricos-práticos* (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bray, C.T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. 173f. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Collares, C. A. L & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas, Unicamp: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas.

Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados.

Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. 216f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC, Campinas.

Eidt, N. M. & Ferracioli, M. U. (2007). O Ensino Escolar e o Desenvolvimento da Atenção e da Vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em Arce, A.; Martins, L. M. (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (pp.93 - 124). Campinas- SP: Editora Alínea.



Eidt, N.M. & Tuleski, S.C. (2007). *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá, 12 (3), 531-540.

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

Leontiev, A.N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.

Marx, K. & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã (I – Feuerbach)* (5ª edição). São Paulo: Ed. Hucitec.

Meira, M.E.M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Em Meira, M.E.M & Antunes, A.M.A. (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. In: *Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações* (9ª edição, pp.11-22). Campinas: Cortez- autores associados.

Souza, M.P.R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em Machado, A.M & Souza, M.P.R. de. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P.R. (2000). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. Em Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos- práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.



Vygotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em Vygotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (Orgs), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*(pp.103-117). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Vygotski, L. S. (1996) Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. Em *Obras escogidas* (tomo IV, pp.117-203). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes.



QUESTÕES SOBRE A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Rosana Aparecida Albuquerque - UEM

A indisciplina dos alunos se apresenta como uma das queixas mais comuns dos professores, o que torna a compreensão e reflexão sobre o tema indisciplina desafios a serem propostos. Pensar na indisciplina enquanto fenômeno natural é desconsiderar a importância do outro, para o desenvolvimento da personalidade, do autocontrole e do desenvolvimento psíquico. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é discutir a questão da (in) disciplina a partir da teoria Histórico-Cultural, compreendendo os determinantes e desdobramentos na prática educacional.

A escola por fazer parte de um contexto histórico, social, cultural e econômico, sofre influência direta de uma sociedade heterogênea, com grande concentração de riqueza, desemprego, num contexto em que a miséria se destaca e os investimentos nas políticas públicas para educação não são prioridades.

Historicamente a escola tende a cumprir e atender a algumas dimensões, como por exemplo: a dimensão epistêmica, a dimensão socializante e a profissionalizante.

Enquanto dimensão epistêmica do ensino a escola estaria a serviço da apropriação do conhecimento historicamente acumulado cabendo a ela a reprodução ideológica da classe dominante, ou a solução para os problemas sociais. Entretanto, não é possível compreendermos a educação escolar separada dos modos de produção capitalista, nem exclusivamente como consequência do trabalho ou das transformações sociais, mas, como uma instituição que recebe interferência destas categorias e intervém nas mesmas de forma significativa (Albuquerque, 2008).

Para Albuquerque (2008) faz-se necessário compreender a escola como parte de um contexto econômico, cultural, social e histórico, a qual é influenciada e ao mesmo tempo influencia todo este contexto. Seria incorreto atribuir exclusivamente a escola a responsabilidade pela transformação das práticas sociais, como se fosse a salvação para todos os males da sociedade. O caminho é concebê-la como um espaço de transmissão e apropriação de conhecimentos científicos, “[...] cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2003, p. 14) e no desenvolvimento psíquico do aluno.



Enquanto dimensão socializante entende-se a escola por uma ótica idealista delegando a mesma o papel de preparar a criança e o adolescente para o convívio social. Tanto a Pedagogia Nova quanto a Pedagogia Tradicional tinham como preocupação fazer da escola uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Na atualidade a escola continua propondo a integração social, entendendo a socialização como um dos seus principais objetivos. Porém, “A criança é um ser sempre já socializado” (Charlot por Miranda, 2004, p.130), o que afirma mais uma vez que a socialização é determinada por sua condição histórico-social e se dá antes de mesmo da entrada na escola.

E por último, porém, não menos importante apontamos a dimensão profissionalizante da escola, que tem por objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho e qualificar a mão de obra. Esta dimensão assim como as demais sofreu e sofre influências dos modos de produção capitalista que direcionam a escola a responsabilidade pela formação daqueles que irão participar ou não do processo produtivo.

Albuquerque (2008) destaca que a forma como era organizado o trabalho aos poucos foi sendo substituída por um novo paradigma de produção baseado na integração e flexibilização dos sistemas produtivos, o que tornou possível a todos “melhores” condições para usufruírem, “igualmente”, dos avanços científicos e tecnológicos. “Essas conquistas, porém continuam permeadas pela lógica do capital, caracterizada pela produção coletiva e pela apropriação individual de uma classe [...]” (Bianchetti, 1998, p. 39).

A sociedade, ao se pautar nos interesses neoliberais, torna-se cada vez mais desigual, individualista e promove a concentração do capital a um número cada vez menor de pessoas. As palavras de ordem como pontua Frigotto (1995), são: flexibilidade, competência, globalização, empregabilidade e tolerância. Divulga-se a idéia do acesso à tecnologia, às redes de informação, ao saber científico, algo ilusório, uma vez que a grande maioria da população se encontra semi-incluída ou excluída desse processo. Ter acesso à educação, saúde e políticas públicas de qualidade se torna cada vez mais distante da realidade da maior parte da população (Albuquerque, 2008).

Ao partir da lógica capitalista, cabe à escola segundo Albuquerque (2008) desenvolver as competências necessárias para a incorporação do sujeito ao mercado de trabalho; retirar do aluno a possibilidade em desenvolver o senso crítico, a autonomia e as condições necessárias para interpretar sua realidade. À classe trabalhadora cabe o mínimo de conhecimento, necessário para transformá-los em trabalhadores adestrados e



consumidores potenciais, enquanto a elite cabe o pensar, não muito diferente do período escravista.

A nova forma de produção capitalista refletiu no campo da educação marcando de maneira considerável o valor econômico atribuído à escolaridade. De acordo com Gentili (1998) a ênfase na função da escola enquanto formadora para o emprego muda de forma velada para a formação para o desemprego, visto que o discurso ainda era pautado na formação para o mercado de trabalho. Entretanto as implementações das políticas pedagógicas não acompanharam as mudanças presentes nesse discurso, que focava na globalização e na competitividade das economias.

O autor destaca que a educação passou a enfatizar a lógica econômica privada, voltada para as capacidades e competências individuais para atender as lógicas do mercado. Cabe ao indivíduo planejar suas ações e tomar decisões que lhe possibilitarão o sucesso ou fracasso profissional. Desta forma, ao desintegrar a promessa integradora, abre-se “[...] à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade”(Gentili, 1998, p. 81).

Com a diminuição dos postos de trabalho a justificativa para aqueles que permaneciam empregados seria algum atributo que os diferenciava dos demais, transferindo a responsabilidade de todo o contexto social para o indivíduo.

A ênfase no indivíduo e não nas condições sociais, como enfatiza Albuquerque (2008) está historicamente representada pelo ideário burguês. O liberalismo ao instituir idéias de igualdade passa a compreender o homem com base na natureza humana, tornando todos iguais e exigindo a liberdade como condição fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

As idéias propostas pelo capitalismo tinham como objetivo se oporem à ordem do sistema feudal, questionar as hierarquias sociais e as desigualdades próprias do momento histórico. Desta maneira era fundamental oferecer ao homem todas as condições necessárias para seu desenvolvimento.

Esta suposta “igualdade de oportunidade”, divulgada pelo capitalismo, mascara a divisão em classe, delegando exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Esta ideologia pautada no esforço individual está bem representada na imagem do Barão de Münchhausen, utilizado por Bock (2001). Toda pessoa possui uma capacidade própria para se desenvolver, além do potencial contido na natureza humana,



assim como um homem que imerso em um brejo, consegue, por sua própria força, puxar seu cabelo e tirar a si próprio e a seu cavalo que segurava entre os seus joelhos.

Da mesma forma isso ocorre com o professor, ele muitas vezes é responsabilizado pelo sucesso e/ou fracasso de seus alunos, pelas causas da indisciplina, sem considerar as condições sociais e históricas em que se encontram inseridos. O professor é convidado a retirar a si próprio e ao seu cavalo do brejo, a dar conta de questões referentes à indisciplina, aos fenômenos de violência e fracasso escolar, como se fosse o único responsável.

A ênfase no individual em detrimento do coletivo vai desenhando e evidenciando no interior da escola inúmeros eventos de indisciplina, alguns casos violentos que extrapolam os muros da escola. É deste aluno real, deste professor e desta escola real que iremos tratar, para tanto nos questionamos quais os significados da indisciplina? Para compreendermos devemos repensar o conceito de disciplina e indisciplina e como a adoção de determinada opção teórica influencia a prática pedagógica do professor e dos demais protagonistas da escola.

Pirola (2009) destaca que assim como os demais processos humanos a disciplina e a indisciplina se originam das relações sociais, desta forma faz-se necessário entendê-los enquanto constituições histórico-culturais. É por meio das experiências sociais mediadas que o homem significa a si próprio, o que indica a importância do outro, do coletivo (plano interpsicológico) para a internalização, plano individual (intrapsicológico) de significados e interpretações sobre a realidade.

Não se pode negar a importância do outro para a constituição dos sujeitos, como destaca Frigotto (1998, p.30),

A natureza e individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. Pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Por outro lado, a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A Subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico social.

Neste sentido, a indisciplina seria assim como a subjetividade, uma constituição histórica que se dá mediante a presença do outro e ao momento econômico, social e cultural em que este se encontra inserido. Assim, o conceito de indisciplina deve ser compreendido como uma construção social, carregada de valores culturais e expectativas que vão se delineando ao longo da história, o que a caracteriza como um processo dinâmico e não natural (Rego, 1996).

Ao compreendermos a (in) disciplina a partir da perspectiva Histórico-Cultural, compreendemos esse fenômeno em sua totalidade o que nos possibilita um olhar histórico ao sujeito, produto e produtor de uma dada sociedade. Isto nos permite romper com a visão natural de conceber o homem e considerar as relações estabelecidas no interior da escola, entre professor e alunos, alunos e alunos e demais protagonistas, como necessárias para a compreensão da indisciplina

Devido às inúmeras interpretações e representações a cerca da indisciplina Rego (1996) destaca a importância em refletir sobre alguns significados atribuídos a ela, em especial, em contexto escolar.

O termo disciplina no dicionário indica: “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos e normas. Submissão a um regulamento” E, disciplinar, o ato de “sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir: procurou disciplinar os instintos selvagens da criança”. E ainda, disciplinável como “aquele que pode ser disciplinado”. Já o termo indisciplina como “aquele que pode ser disciplinado”. Já o termo indisciplina refere-se “(...) ao procedimento, ato ou dito contraditório à disciplina; obediência; desordem; rebelião” (Pirola & Ferreira, 1986, p.595).

Para Rego (1996) algumas das interpretações sobre o termo nos levar a pensar em disciplinado aquele que não discorda, não questiona, é submisso e responde de forma passiva as normas estabelecidas por outra pessoa, referentes às necessidades externas desta. Nesta perspectiva, disciplinador é aquele que modela, molda o outro o levando a acomodação, obediência e submissão e indisciplinado a pessoa que se rebela contra as normas, questiona-as e provoca rupturas.

Essa concepção é muito recorrente no contexto escolar, geralmente a indisciplina refere-se ao individuo ou a um grupo que apresenta comportamentos inadequados como expressão de rebeldia, desacato ou desrespeito as autoridades. A

disciplina é vista como a aceitação cega a um conjunto de determinações, ou seja, como pré-requisito para o bom funcionamento da dinâmica escolar. A indisciplina é entendida como qualquer manifestação, discordância ou conversa, por parte dos alunos que venha interferir em um ambiente de tranqüilidade, ou passividade exigidos pelo professor.

Outra prática comum no meio educacional é compreender a disciplina enquanto tirania, prática autoritária, opressiva capaz de impedir a democracia e a liberdade enquadrando o aluno as regras e normas impostas. Neste sentido a indisciplina seria a coragem em questionar, desafiar os padrões impostos, ou seja, ir contra a tirania que impera na escola (Rego, 1996).

Essas duas formas de conceber a disciplina se apresentam como extremos, de um lado, temos a disciplina como justificativa de práticas arbitrárias despóticas, e por outro lado como estímulo para que o aluno se torne tirano, submetendo o projeto político pedagógico as suas vontades (Rego, 1996).

Para vivermos em sociedade é necessário “[...] a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social [...]” (Rego, p.86, 1996). A escola enquanto instituição também requer regras e normas de funcionamento, neste sentido as mesmas são entendidas não como mecanismos de opressão, mas como instrumentos necessários para conviver em sociedade. Nesta ótica, o disciplinador assume o papel de educador, responsável por oferecer limites e parâmetros e a indisciplina seria o desrespeito as regras consequentemente ao outro e ao grupo.

La Taille apud Rego (1996) pontua a importância das regras na vida da criança e que o adulto, sejam eles pais ou professores são responsáveis pelo estabelecimento de regras, limites e por fazer a criança ou o adolescente compreender o sentido positivo dos mesmos. As regras estabelecem a conduta do indivíduo em um grupo social e o limite situa, dá consciência do papel a ser ocupado neste grupo.

A partir desta perspectiva, questionar, se movimentar em sala, não seriam considerados atos de indisciplina, mas sim a falta de limites, desrespeito a opinião e sentimentos dos demais, dificuldade de se autogovernar e de cooperar com o grupo. Assim, “(...) a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola” (Rego p. 87, 1996).

Neste sentido, a concepção de disciplina/indisciplina adotada pelo professor influencia sua prática pedagógica, suas relações em sala de aula e na escola como um

todo, direcionando suas ações e justificando sua compreensão sobre o desempenho escolar. Com isso “(...) as diferentes relações escolares – funcionais/organizacionais, relações pedagógicas, afetivas ou sociais – trazem, sobremaneira, implicações para a forma de manifestação da indisciplina e para a maneira de compreendê-la” (Pirola, 2009, p.57).

Assim, a postura do professor em sala de aula, seu envolvimento como a dinâmica escolar, poderá se tornar favorável ou não para a manutenção ou rupturas de visões naturalizantes em relação à disciplina ou indisciplina.

Muitas explicações permeiam questões referentes à indisciplina, entre elas reflexos da modernidade, da pobreza, da violência social divulgada com intensidade pelos meios de comunicação, em especial a TV, como se a criança ou adolescente fosse um “recipiente vazio”, modelado passivamente pelo meio. Outra justificativa como a desestrutura familiar, o pouco interesse e até mesmo a ausência da família na escola, traços de personalidade, ou aspectos típicos da infância ou adolescência, falta de autoridade do professor ou prática pedagógica inadequada (Rego, 1996).

Ora delego ao aluno as causas da indisciplina, ora a família, professor, violência e miséria social, como se fosse um fenômeno particular, estático e originalmente natural. É necessário visualizarmos esse fenômeno como algo histórico, social, cultural que perpassa o aluno/professor/escola/família e sociedade, é um fenômeno transversal, dinâmico e não dever ser compreendido de forma linear como propõe o dicionário.

No entanto não basta conhecer os aspectos históricos, o que muitas vezes parece nos mobilizar, nem negar as experiências pessoais presentes, mas entender a teoria para criar novas práticas coletivas que contribuam para o processo ensino-aprendizagem.

Faz se necessário compreendermos a importância das relações estabelecidas na escola entre professores, alunos, direção, equipe pedagógica e demais funcionários para o direcionamento de questões relativas à disciplina e indisciplina. Ao considerarmos todos os aspectos envolvidos, deixaremos de delegar exclusivamente ao aluno as causas pela indisciplina, como se este portasse genes para a “desordem”, ou por ter uma família considerada, incapaz de ensinar limites ou controlar os impulsos de seus filhos. Não podemos ainda, focar somente no professor, em sua prática pedagógica, metodológica ou afetiva como sendo as únicas causas da indisciplina em contexto escolar (Pirola, 2009).



Precisamos pensar a escola em seu coletivo, em que professor, equipe pedagógica, direção, zeladoras, cozinheiras, pais e todos os demais envolvidos se responsabilizem pela organização da escola, pela indisciplina, pelos planejamentos, entres outras ações, retirando a todos dessa situação instalada.

Neste sentido, compreender os comportamentos disciplinados ou indisciplinados em uma perspectiva histórico cultural é reconhecer que as mesmas têm sua origem nas relações estabelecidas socialmente (Pirola, 2009).

As funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da personalidade estão atrelados á presença do outro que confere a criança um sentido as suas necessidades e a sua aprendizagem. De acordo com Pirola (2009), o ato de conhecer e a aprendizagem escolar pressupõem a existência no sujeito de certas propriedades que a possibilita apropriação das características dos objetos, entretanto existem razões para compreendermos que o ato de conhecer não é responsabilidade nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação e do elemento mediador.

Quando falamos em educação escolar temos o professor como elemento mediador entre aluno e conhecimento, que possibilita por meio das relações mediadas a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Para que isso ocorra Frigotto (1999), sugere uma prática educativa articulada aos interesses da classe dominada, provocando um movimento de unidade entre as dimensões política e técnica dessa prática. Este movimento requer a luta pelo acesso e condições objetivas a uma escola de qualidade, oportunizando a classe trabalhadora subsídios para os embates presentes nas classes sociais e em suas práticas. Assim, os limites da democratização da escola estão atrelados ao limites democráticos da sociedade. Lutar por uma escola democrática requer lutar por uma sociedade democrática.

Estamos falando em uma educação onilateral, como discute Manacorda (1991) ao se referir ao homem onilateral defendido por Marx, “(...) homem completo, que não trabalha apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (Manacorda, 1991, p. 95); e a uma escola que assume papel importante no desenvolvimento deste homem total, priorizando o acesso aos bens materiais e intelectuais, o ensino da teoria e sua prática, em que a educação mantenha relação direta com o trabalho.

Essa formação onilateral tem no professor seu maior aliado, este deve assumir o papel de mediador entre o aluno e os conhecimentos científicos, entendendo a

apropriação do conhecimento como algo necessário à compreensão, ao autocontrole e a transformação social.

O contato com o universo escolar segundo Vigotski (1998) proporciona à criança a aprendizagem e o desenvolvimento de novos conceitos presentes nas ciências sociais, naturais e exatas. O aprendizado, quando bem organizado pelo professor, provoca o desenvolvimento mental e movimenta os processos de desenvolvimento. O professor ao atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento culturalmente acumulado e de forma intencional, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto levará a um desenvolvimento global, porque o professor, ao privilegiar a zona de desenvolvimento proximal, provoca o desenvolvimento mental.

A criança, inicialmente, utiliza-se dos signos externos e, ao longo de seu desenvolvimento, com o auxílio de atividades mediadas, como, por exemplo, a memória, torna internas as operações anteriormente externas, que são reconstruídas internamente, desse modo, o processo interpessoal (nível social) é transformado em intrapessoal (nível individual). Esta transformação se dá mediante inúmeros acontecimentos no decorrer do desenvolvimento humano. Isto indica, segundo Vigotski (1998), a complexidade do processo de internalização dos signos externos em internos e as transformações ocorridas no desenvolvimento psicológico humano. As funções psicológicas não são apriorísticas, elas têm origem sócio-histórica, desenvolvendo-se a partir da relação entre os homens. Estas relações, ao serem mediadas pelo uso de signos ou pelo professor, promovem mudanças significativas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A relação interpessoal, estabelecida entre professor e aluno, deve ser carregada de afetividade, o vínculo deve ser estabelecido e fortalecido para que a aprendizagem se efetive de uma forma completa.

A partir do momento em que as relações entre alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e demais protagonistas, atravessam o plano coletivo – interpsicológico, seguindo em direção ao individual - intrapsicológico, essas relações, vão sendo interpretadas, internalizadas e significadas em todos os níveis,. Assim, a indisciplina não é um fenômeno inerente ao aluno, mas, este

(...) se constitui indisciplinado a partir de suas experiências concretas no grupo cultural a qual pertence (por exemplo, relações familiares e escolares). Por outro lado, nas suas relações interpessoais que acontecem cotidianamente na escola e no contexto



da prática pedagógicas, os professores estão imersos em relações e significações do/no seu fazer pedagógico (Pirola & Ferreira, 2007, p. 94).

Isto indica que a prática docente é delineada a partir das relações, e que o comportamento seja do aluno ou do professor é desencadeado pelas relações estabelecidas no interior da escola, o que torna à indisciplina um conjunto de comportamentos instituídos socialmente.

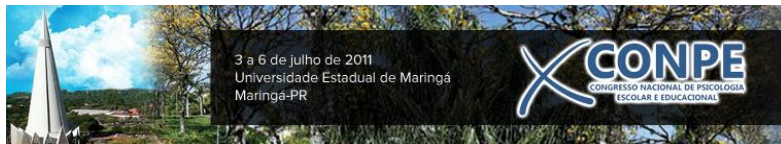
Segundo Vygotski, à medida que a formação do conhecimento, habilidades de raciocínio e condutas comportamentais são internalizados pelas crianças, eles se constituem em processos voluntários e independentes. Aos poucos os mediadores externos são substituídos pelos recursos internos. A partir dessa perspectiva entende-se que a relação professor - aluno pode “(...) favorecer ou não a constituição de determinados comportamentos indisciplinados, assim como a apropriação de conceitos justamente porque os alunos tendem a aprender e/ou fazer aquilo que acompanha as expectativas da professora, sejam positivas ou negativas” (Pirola, 2009, p. 115-116).

O professor ocupa um papel essencial neste processo, de reconhecimento, de autocontrole, do desenvolvimento da consciência quando, por meio da linguagem, problematiza o conteúdo, levanta questões, promove generalizações e comparações, provoca o movimento de conceitos já assimilados, viabilizando aos alunos recursos para a formulação de novos conceitos e a reformulação de conceitos anteriores. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, apurando a forma de compreensão da realidade, passando a explicá-la por meio de conceitos científicos ampliando sua leitura de mundo e sua postura frente ao mesmo.

Desta forma, pensar na indisciplina enquanto fenômeno natural é desconsiderar a importância do outro, neste caso, o professor para o desenvolvimento da personalidade, do autocontrole, do desenvolvimento psíquico, como também de comportamentos disciplinados, conscientes.

Ao compreendermos a ação educativa como um instrumento capaz de provocar mudanças no desenvolvimento mental e alterar o funcionamento psíquico vislumbramos o quanto o professor e todos os envolvidos na escola são responsáveis por desenvolver nos alunos comportamentos conscientes e autônomos.

Quando as relações entre todos os protagonistas da escola atravessam o plano coletivo seguindo em direção ao individual, estas são interpretadas, internalizadas e significadas pelos alunos, professores, equipe pedagógica e funcionários. Acreditamos



ser, por meio das relações estabelecidas no interior da escola e com a participação direta do professor, enquanto mediador que o aluno irá desenvolver sua consciência crítica, seu autocontrole e sua autonomia, compreendendo a importância do coletivo e do respeito ao outro em qualquer ambiente seja intra ou extra-escolar.

Referências

Albuquerque, Rosana Aparecida. Educação e Inclusão escolar: a prática pedagógica da sala de recursos de 5ª a 8ª séries. 2008. 144f Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

Bock, Mercês Bahia, A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Mercês Bahia, GONÇALVES, M. Garcia M., ODAIR, Furtado (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-36.

Frigotto, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Gentili, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos modernos. In: LOMBARDI, José Caludinei. et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 25-40.

Manaccorda, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

Miranda, Marília Gouvea de, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança In. LANE, S.T.M & CODO, W. **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Pirola, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas**. 2009. Pirola – Piracicaba, 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós- Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.



Pirola, Sandra Mara Fulco, Ferreira, Maria Cecília Carareto. O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 10, n. 002, pp.81-99, 2007.

Rego, Teresa Crisitna R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p.83-101.

Vigotski, Liev Semiónovich. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

Vigotski, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RACISMO, AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA À LUZ DA PSICOLOGIA E DOS DIREITOS HUMANOS

Rebeca Oliveira Duarte⁴⁰⁴

Introdução

Desde o debate constituinte da década de 1980, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, vem-se reestruturando o debate acerca das identidades formuladas em sociedade quando, resultante de uma acepção material de igualdade, exige-se a ação do Estado em implementar políticas focalizadas nas desigualdades historicamente construídas. O papel assumido por certos grupos subalternizados – negras(os)⁴⁰⁵, indígenas, mulheres – precisa necessariamente resgatar o sentimento de pertença individual e coletiva para a definição das demandas e exigibilidade de direitos por tais segmentos.

A questão é que quando, além da dimensão de *classe* para análise das desigualdades sociais, os movimentos negro e feminista levantam as dimensões de *raça* e *gênero* como estruturantes das relações de poder, vem a reboque do discurso o conflito sobre as relativas identidades, sob essas dimensões, se essencialistas ou construtos ideológicos. Além disso, por uma orientação formalista de cunho liberal, o individualismo sobreposto às demandas coletivas circunscreve tal debate às perspectivas de mérito pessoal e livre iniciativa como sendo fundamento da própria humanidade, assim albergado nos valores “cívicos” e no ordenamento jurídico positivado. O resultado é o escamoteamento do debate racial e feminista por, teoricamente, não existirem diferenças, visto que “somos todos iguais” desde que as constituições brasileiras adotaram o princípio de igualdade formal do liberalismo político.

⁴⁰⁴ Pesquisadora em Ciências Humanas do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afrobrasileiros – NUPEAB – da organização da sociedade civil Observatório Negro e ativista do Movimento Negro. Graduada em Direito e mestre em Ciência Política na UFPE, é doutoranda em Psicologia Cognitiva no PPG em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, bolsista do CNPq, com orientação do Prof. Dr. Antonio Roazzi.

⁴⁰⁵ Assumo a linguagem do reconhecimento de gênero, i.e., considerando homens e mulheres na pluralidade humana.



A partir dessa problematização, venho desenvolvendo no campo das ciências humanas uma pesquisa sobre os comportamentos do Estado, da sociedade e dos indivíduos, enquanto dimensões humanas articuladas e em interação necessária, na desconstrução/reconstrução das identidades raciais brasileiras – especificamente a identidade racial negra. Iniciei investigando a participação do direito na elaboração identitária da população negra e negro-mestiça no Brasil, construindo, a partir disso, uma proposta de sistematização das elaborações identitárias, aqui especificamente raciais e negras, através da análise das constituições brasileiras, ainda lançando mão de outros documentos jurídicos pertinentes em confronto com aspectos históricos da construção do termo “raça”. Em seguida, associei o debate sobre identidade e reconhecimento realizado no campo da filosofia política, contextualizando-o nas argumentações contra e a favor das ações afirmativas para a população negra.

O aprofundamento desse tema necessitava, a meu ver, de um retorno ao ponto inicial – o sujeito negro –, desta vez propondo uma busca às origens subjetivas da construção da identidade racial, do processo de formações conceituais acerca da raça e identidade, e o papel e os impactos do racismo nesta construção. Com a imagem de um espiral em mente, tal “retorno” ao sujeito como ponto de partida precisa significar, para um propósito em contribuir com a erradicação do racismo, um passo a frente nas minhas elaborações teóricas sobre o tema. Portanto, proponho aqui uma abordagem no campo das ciências humanas que faça dialogar suas diversas áreas; particularmente, lanço mão dos estudos em direitos humanos, ciências sociais e psicologia, por compreender crucial a interseção dessas áreas para buscar algumas respostas nas investigações sobre a Identidade Racial.

1. Aspectos conceituais: por que falar em “raça” no diálogo acerca das identidades

O processo de constituição de identidades raciais nas Américas, necessariamente, se inicia com o tráfico escravista. Cerca de doze milhões de africanas(os) foram sequestradas(os) e capturadas(os) na costa da África para a escravização, entre 1500 e 1870, sendo que mais de um milhão e meio de africanas(os) morreram durante a passagem entre a África e o continente americano e outros milhares ao desembarcar. Essa migração oceânica, segundo Blackburn (2003), tenha sido

voluntária (dos colonizadores europeus) ou forçada (das/os africanas/os sequestradas/os), colocou grupos humanos anteriormente distantes em estreito contato, o que trouxe a necessidade de se elaborar novos sistemas de atribuição de identidade.

Assim, nas teorias raciais associadas à escravidão nas *plantations* americanas foram as características isoladas de cor da pele e fenótipo que serviam como critérios de raça, até então com um sentido amplo que envolvia a origem e o meio, abrangendo a família e parentesco, a natureza e a cultura, tradições e religiosidade (BLACKBURN, 2003). A população africana vinda em regime de escravidão não era observada pelos traficantes em suas diferenças étnicas, mas identificada em sua totalidade por suas características físicas, sendo as(os) africanas(os) registradas(os) de forma genérica e não condizentes com sua origem⁴⁰⁶. Diante desse impacto no contraste entre grupos humanos completamente diversos, causado pela expansão colonialista do século XVI, as relações interraciais e interétnicas foram definidas a partir das posições de dominação e subalternidade, e estabelecidas enquanto objetos de um ordenamento jurídico que vincularia tais posições aos grupos e confeririam o caráter racial da escravidão.

Através das codificações, aquelas relações eram regidas no sentido de identificar os povos subalternizados ao Império Português. As Ordenações Afonsinas, vigentes de 1446 a 1447, excluíaam do acesso aos cargos públicos, eclesiásticos e a títulos honoríficos os descendentes de mouros e judeus; as Ordenações Manuelinas, vigentes de 1514 a 1521, estenderam as restrições também aos descendentes de ciganos e indígenas, e as Ordenações Filipinas, promulgadas em 1603, acrescentariam os negros à lista de exclusão. Pombal revoga as restrições aos descendentes de judeus, mouros e indígenas em 1776, mas as mantém em relação aos descendentes de africanos (MATTOS, 2000). Era o pré-requisito da *limpieza de sangre* para os ocupantes de cargos públicos⁴⁰⁷ (BLACKBURN, 2003).

Havia uma diversificação da escravidão na Europa e as subalternidades dos vários povos não-europeus, não-brancos e não-cristãos. Eram os racismos europeus. Por serem muitas as subalternidades – no tocante à sua composição étnica, religiosa e as

⁴⁰⁶ Nei Lopes (1988) nos dá o exemplo daqueles africanos comercializados na Costa de Guiné – todo o território que vai hoje do Senegal ao Gabão –, que eram dados como Sudaneses, como “peças da Guiné”, mas, na realidade, eram originários de Angola e do Congo. Mary Karasch afirma que “os estrangeiros raramente usavam grupos étnicos específicos, reinos ou estados da África, mas tendiam a repetir o que os seus informadores cariocas lhes contavam sobre as nações. Em outros casos, identificavam os portos comerciais de escravos na África, como Cabinda ou Benguela, como uma nação africana” (*In* SILVA [org.], 2000: 129).

⁴⁰⁷ Considerando que, neste sentido, apenas os homens eram considerados, permanecendo as mulheres das diversas raças e etnias ainda em posição de completa opressão.

relações econômicas dali desenvolvidas –, a escravidão que nelas se baseava tinha um caráter também diverso do que foi nas Américas; aqui, o caráter racial da escravidão desenvolveu-se particularmente em relação às/aos africanas/os, e, em 1713, ele já estava estabelecido nas terras americanas (BLACKBURN, 2003).

Por essa análise, as características diferenciadas do escravismo no continente americano não se davam apenas por ter mudado inteiramente as relações sociais a partir de uma nova escravatura em que o ser humano tornou-se “moeda” para os novos processos econômicos. Deu-se também pela formação de novas percepções de identidade. O escravizado das Américas “viu-se preso em sistemas de identificação e vigilância sociais que o marcaram como negro, e que regulamentaram cada ação sua” (BLACKBURN, 2003: 18); não se via mais, assim, inserido numa identidade que o coletivizava etnicamente, sendo-lhe difícil estabelecer identidade com aqueles que falavam línguas diferentes e que, a despeito de serem aprisionados no mesmo navio ou senzala, poderiam a qualquer instante ser vendidos ou mortos.

Da mesma forma, os racismos derivados desses novos sistemas de classificação racial foram construindo e aprimorando a identidade da comunidade colonial e escravocrata como *cristã*, *branca* e *européia*. Essa identidade era o que – apesar das *identidades nacionais* continuarem a gerar guerras e conflitos entre os povos europeus – justificava a não-escravização de súditos de outro monarca ou cidadão de outro estado (BLACKBURN, 2003).

Com o rompimento das identidades étnicas, a/o negra/o africana/o escravizada/o nas Américas, qualquer que fosse sua etnia de origem, passou a ser classificada/o, primordialmente, por suas características fisiológicas, em particular a cor da pele, tipo de cabelo, estatura, larguras de nariz e boca. A partir disso, começou-se a formular o critério da *raça* para a sujeição generalizada da pessoa negra ao ordenamento jurídico escravista, na relação dos países colonizadores com os colonizados, embora este critério tenha se tornado um conceito apenas no século XIX com o apoio dos estudos franceses sobre *raça*⁴⁰⁸.

⁴⁰⁸Em 1795-1798, Pierre Cabanis redigia obra em que se via o “físico” determinando o “moral”. Trazia a relação entre raças e qualidades, embora não a detalhasse na obra. Em 1832, Victor de l’Isle (Sociedade Etnológica de Paris) propunha uma acentuação das diferenças raciais, de modo que não se pudesse mais invocar a igualdade, que supunha gerar a crise européia. Sobre isso, Saint-Simon já afirmara em 1803: “Os revolucionários aplicaram aos negros os princípios de igualdade: se tivessem consultado os fisiólogos, teriam aprendido que o negro, de acordo com sua organização, não é suscetível, em igual condição de educação, de ser elevado à mesma altura de inteligência dos europeus” (*Apud* POLIAKOV, 1974). Essas teorias francesas terão forte impacto no Brasil através das ideias do “Conde” de Gobineau (1816-1882)

O Branco como Modelo Humano e Civilizador

O racismo, ideologia que prega a superioridade de uma raça sobre as outras, adota no Brasil características bastante peculiares. Tais peculiaridades começam pelo processo colonizador e escravista nas Américas, diferenciado de outros períodos históricos e de outras regiões e continentes. Diferentemente da escravidão entre os gregos, por exemplo, que não era motivada pela diferença racial, mas étnica, a escravidão da idade moderna “encontrou no racismo uma justificativa ideológica” (GORENDER, 2000: 55), porque fora baseada na inferiorização das pessoas negras e indígenas.

A extinção da escravatura formal em 1888 não erradicou tal ideologia; pelo contrário, renovou-a mediante teorias racistas de grande impacto no pensamento político, social e jurídico do país. Autores como Euclides da Cunha, Raimundo Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Oliveira Viana, acompanhando teses já trazidas ao Brasil por Gobineau, sustentaram teorias que adotavam posições racistas e a defesa de um “clareamento” da população. Isso viria a contribuir com a grande imigração européia ocorrida principalmente entre as décadas de 1820 e 1920, constituindo um verdadeiro projeto de embranquecimento do país.

Ainda com o advento da tese opositora ao enfoque racista de extinção gradual do ser negro/indígena, reconhecida mais tarde como tese da “democracia racial”, o projeto de embranquecimento manteve-se sob o discurso de louvação da mestiçagem como identidade do povo brasileiro. Isso porque, no discurso da propagação da mestiçagem, classificou-se meramente como “popular” as características sociopolíticas do povo negro: negava-se, assim, as identidades de tal povo, defendendo um processo de integração ou assimilação em que, diante das medidas eugenistas da Era Vargas e do período militar nas décadas de 1960/70 e início dos anos 1980, quer dizer integrar ao branco “civilizador”. A ação persecutória do Estado faz criminalizar os segmentos negro e indígena por sua situação social e por suas manifestações culturais e religiosas (NASCIMENTO, A., 1982; LOPES, 1988; MOURA, 1994; SILVA JR., 1998; SANTOS, H., 2003; NASCIMENTO, E. 2003; DUARTE, 2004).

Como alerta Gorender, apesar de em nosso país não se ter legalizado uma segregação no aspecto espacial e institucional, no Brasil pós-escravidão o racismo

e o seu “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”. Sua missão diplomática no Brasil em 1869 estabeleceu uma grande influência em D. Pedro II.

colocou a população negra em aglomerações de favelas e bairros de periferia. Tal estruturação, adquirindo aspecto difuso, “dificultou o desenvolvimento de uma atitude combativa da própria população negra diante das discriminações costumeiras que lhe eram impostas, na vida cotidiana” (GORENDER, op. cit.: 60). Por ser costumeira, a discriminação racial entrou no repertório de “brincadeiras” e expressões racistas, diariamente solapando-se a dignidade humana da pessoa negra, desde a infância.

E é essa manifestação “costumeira” que caracteriza o racismo brasileiro, focando exatamente a desconstituição de sua humanidade. Como categoria estrutural de nossa sociedade, o racismo impõe ao sujeito negro um modelo de identificação normativo, que é o modelo branco, a idealização da brancura. Sobre isto, o psicanalista Jurandir Freire Costa alerta que a violência racista é exercida, antes de tudo, pela “impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro”; assim, pensar sobre essa identidade, para a pessoa negra, redundará sempre em sofrimento. O pensamento constrói “espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria” (*apud* MOURA, M. J., 2001).

Acobertado por práticas culturais, o racismo busca associar os aspectos fenotípicos a elementos desumanizadores da pessoa negra. O conceito de raça, desestabilizada a noção meramente biológica, se faz sobre as construções sociais acerca da variação fenotípica que diferencia os grupos humanos no processo histórico brasileiro, tendo por base os confrontos do colonialismo. Assim, em relação ao povo negro, essas construções carregam necessariamente a identificação da variação fenotípica que dizem respeito à origem africana, imagem, representações sobre o corpo negro, história, tradições, símbolos e significados, relações entre grupos, estereótipos e também os estigmas, preconceitos e discriminações.

Historicamente, enquanto ideologia de opressão, o racismo está voltado à desagregação do sujeito oprimido, primordialmente, em sua representação humana. No Brasil, o racismo original fundamentou um país em que as distinções raciais servem à subalternização do povo negro e indígena, através de suas identificações, identidades e pertencimentos raciais.

2. A contribuição da Psicologia: a autoestima como suporte identitário

As indagações sobre identidade e pertencimento tornam o tema étnico e racial historicamente recorrente no conjunto das ciências humanas. As perspectivas antropológicas, sociológicas e políticas se somam, se relacionam e dialogam com as perspectivas da psicologia. A contribuição das pesquisas psicológicas nessa área está, fundamentalmente, sobre as dimensões indivíduo-grupo que constituem as conceituações de identidade, categorização e autocategorização, autoconceito e autoestima, pertença e preferências raciais.

Identidade

Tajfel (1981) contribuiu com uma das definições de identidade social mais sustentadas por pesquisadoras e pesquisadores da temática racial na psicologia, desde que, ao conceituar a identidade social como a *parte do autoconceito do indivíduo que se deriva do reconhecimento de filiação a um (ou vários) grupo social, juntamente com o significado emocional e de valor ligado àquela filiação*, chega à definição de identidade racial *como a parcela do autoconceito da pessoa que deriva do conhecimento da sua pertença a um grupo racial, juntamente com o valor associado àquela pertença e o significado emocional que ela possui*. Não obstante o autoconceito seja referenciado como um constituinte da identidade social, derivado de um ato pessoal de conhecimento, Tajfel também vê como necessário o reconhecimento, por parte dos *outros*, do indivíduo como membro de um determinado grupo. Desse modo, “a pertença do indivíduo a um grupo atinge seu significado, no processo de comparação social (conflitos sociais)”, e assim “existiria uma tendência dos indivíduos a manter ou acentuar a auto-estima pela valorização da identidade social”. Por essa perspectiva, pensa-se a “identidade como produto social, resultante de conflito, envolvendo discriminação, exclusão social, exploração e opressão individual e coletiva” (OLIVEIRA e CAMINO, 2005: 03).

Deschamps e Moliner (2009), propondo que a base do sentimento de identidade é a percepção de semelhanças e de diferenças, conceituam identidade pelo postulado da aparente dicotomia e da complementaridade entre as identidades social e pessoal. O que pretendem com este conceito, ao recuperarem e avançarem sobre as definições de William James e G. Mead sobre o si-mesmo e o mim (me), é demonstrar um processo de articulação, organização e síntese dos aspectos pessoais e sociais da identidade: enquanto a identidade social “remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros de mesma pertença (o nós), mas ela remete também a uma

diferença...em relação aos membros de outros grupos...(o eles)”, realizando um duplo movimento (endogrupo / exogrupo), a identidade pessoal indica o reconhecimento que um indivíduo terá de sua diferença em relação aos outros; ou seja, sendo idêntico a si mesmo no tempo e no espaço, se especifica e se singulariza em relação aos outros, tornando o indivíduo “semelhante a si mesmo e diferente dos outros” (2009: 23-24). Essa distinção de social e pessoal será a imagem da dualidade entre indivíduo e sociedade, entre diferença e semelhança; sendo a identidade social um sentimento de semelhança com outros e a identidade pessoal um sentimento de diferença em relação a esses outros, a identidade enfim é concebida “como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos” (DESCHAMPS e MOLINER, op.cit.:14).

Oliveira e Camino (2005), citando Ellemers, Kortekaas e Ouwerkerk (1999), abordam essa consciência da pertença de um indivíduo a um grupo social enquanto a dimensão cognitiva da identidade social, consciência essa realizada pela autocategorização; além da dimensão cognitiva, a identidade social possui, para os autores, uma dimensão avaliativa, representada pela autoestima, e uma dimensão emocional, pelo envolvimento afetivo com o grupo.

Categorização e Autocategorização

Almir e Zilda Del Prette afirmam que “a formação da identidade está relacionada a processos cognitivos de busca de compreensão de ambiente” (2003: 127). Portanto, ao organizar seu ambiente, o indivíduo separa objetos ou pessoas com base em características comuns.

Nesse sentido, Bruner (1951) já registrava, como processos essenciais nos movimentos de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, os de discriminação e os de categorização, sendo a categorização um procedimento que permite discriminar diferentes objetos equivalentes e formar agrupamentos em classes de objetos, pessoas e acontecimentos. O ato de categorizar, para Bruner, em muitas situações se cumpre sem qualquer correspondência verbal, sendo altamente eficaz para a facilitação dos processos adaptativos, reduzindo a complexidade do meio ambiente; permitindo a identificação dos objetos que nos cercam na condição de membros de uma classe; reduzindo a necessidade constante e contínua de aprendizagem; fornecendo sugestões para atividades instrumentais e permitindo que essas se ordenem e relacionem classes de eventos. Vale ressaltar que, ainda para esse autor, a categorização implica a seleção de



atributos – toda e qualquer característica discriminável passível de variações discrimináveis – e, por consequência, a efetuação de inferências.

A respeito dessa perspectiva, Deschamps e Moliner afirmam que o processo de categorização “permite, pois, a decupagem do entorno, reagrupando os objetos que são ou que parecem ser semelhantes uns aos outros em certas dimensões”; a categorização terá “sua função no papel que ela desempenha na sistematização do entorno, sua decupagem e sua organização”, do qual decorre uma simplificação para que as características dos estímulos devem poder ser modificadas para se integrarem às estruturas existentes. Portanto, “através da categorização, as semelhanças ou as diferenças entre os objetos categorizados se tornam mais marcantes do que são na realidade”; enfim, “a categorização, por sua função de sistematização do entorno, nos mostra um mundo mais estruturado, mais bem organizado, portanto, mais explicável e controlável, mas também simplificado”, tendo por efeitos principais a “percepção do aumento das diferenças intercategoriais (efeito de contraste ou de diferenciação cognitiva) e das semelhanças intracategoriais (efeito de assimilação ou de estereotipia cognitiva)” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009: 29-31).

Para Tajfel, no caso da classificação de pessoas, as categorizações estarão relacionadas a diferenciais de valor. O processo de categorização referente a pessoas é uma categorização social, em que os sujeitos estão no interior de uma rede de categorias. Desse modo, as pessoas são ao mesmo tempo sujeitos e objetos da categorização. Em Deschamps e Moliner, o processo de categorização interviria na percepção das características dos grupos e acentuaria as diferenças possivelmente existentes entre membros de grupos sociais diferentes, ainda minimizando as diferenças entre os membros de um mesmo grupo.

A categorização racial, portanto, refere-se à capacidade de distinguir as pessoas em termos de suas características fenotípicas racializadas, como a cor de pele, tipo de cabelo e estrutura facial, constituindo no primeiro passo na formação de atitudes raciais, negativas ou positivas (Grupo de Pesquisa em Comportamento Político/UFPB, s/d).

A autocategorização racial é o conhecimento do indivíduo de sua pertença a determinado grupo racial; como acentuam Oliveira e Camino (2005), o aspecto do reconhecimento externo deverá desempenhar um papel forte no processo de autocategorização racial. Porém, no caso da sociedade brasileira, em que o discurso da mestiçagem e da democracia racial ainda são dominantes, o conhecimento do indivíduo

sobre sua pertença racial nem sempre coincide com o que as outras pessoas atribuem a ele. De um lado, pela manutenção do ideal mestiço, em que o negro torna-se “moreno”, “mulato” (OLIVEIRA, 2004); e, sobretudo, o que é comprovado pelos resultados de diversas pesquisas psicológicas, a ideia de inferioridade e a desumanização da pessoa negra prejudica a formação de um autoconceito positivo por parte desta (FRANÇA e MONTEIRO, 2004; OLIVEIRA e CAMINO, 2005; FERNANDES, ALMEIDA e NASCIMENTO, 2008).

Autoconceito e autoestima

Autoconceito é a avaliação que a pessoa faz de si mesma, constituindo num “construto complexo”, que é definido, “de forma geral, como o conjunto de características ou atributos que utilizamos para descrevermos a nós mesmos” (ROAZZI e NUNES, 2006).

Ainda surge a noção da “autoimagem”, considerada sinônima de autoconceito, mas sendo enfatizado nesta o aspecto social de sua formação, enquanto a autoestima será abordada em termos de atitude valorativa que o indivíduo desenvolve acerca de si mesmo (OLIVEIRA, 2009). Para Turner, o autoconceito em si é um conceito amplo que tem por componente cognitivo a identidade social (**In** DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003). Por outras abordagens, como a de Ellemers, Kortekaas e Ouwerkerk, seguidas por Oliveira e Camino (2005), associando ainda à de Marinho (1992, citado por ROAZZI e NUNES, 2006), o autoconceito traz a autoestima como componente avaliativo: a autoestima é uma autoavaliação valorativa ligada à percepção que o meio possui sobre a pessoa.

Considera-se haver uma diferenciação na autoestima em diferentes grupos racializados, “já que a mesma é construída na relação com o outro e seu contexto” (OLIVEIRA e CAMINO, 2005: 04). A construção social acerca do conceito de raça no Brasil indica historicamente um *locus* da opressão racista: a imagem e o corpo da pessoa negra, compreendendo-a num conjunto indissociável às suas manifestações intelectuais, culturais e espirituais. O custo emocional do racismo, usando uma expressão de Neuza Santos Souza, está na destruição do sentimento positivo de uma pessoa negra por si mesma, ainda mais quando sua identidade histórico-existencial é completamente invisibilizada através da negação do ser negro em sua perspectiva política e cultural. A relação entre o sentimento por si, a autoestima, e o

fortalecimento político e econômico é indissociável, porque, tendo de se livrar “da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como identidade”. Essa identidade tomada, no entanto, é constantemente desmentida ao ser a pessoa negra sempre identificada como *o outro* no interior das relações interpessoais e das relações sociais (SOUZA, 1983: 19).

O resultado é a rejeição “levada ao nível do desespero” (SOUZA, op.cit.: 35), iniciada desde a infância, que violenta o corpo físico – esse corpo *locus* da violência simbólica e concreta do racismo:

(...)me achava muito feia, me identificava como uma menina negra, diferente: não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, o nariz fino. (...) Depois eu fui sentindo que aquele negócio de olhar no espelho era uma coisa ruim. Um dia eu me percebi com medo de mim no espelho! Tive uma crise de pavor. (Luísa, *In* SOUZA, 1983: 35).

Eu sou preta tenho o cabelo duro

Os meninos diram saro de mim só porque eu sou preta (...)

A Ana é diferente de mim ela tem cabelo grande

Ela é morena eu sou preta os meninos agaram ela... (Alc, *In* OLIVEIRA, 2009: 48)

(Entrevistador pergunta à criança “o que você gostaria de mudar em seu rosto?”:) O cabelo, a cor e o tamanho, porque não gosto muito de ser preto, é uma cor cinzenta. (*In* OLIVEIRA e CAMINO, 2005).

No processo de construção da identidade, o corpo é para a pessoa negra um suporte. A cor da pele, os formatos de nariz, boca e a textura do cabelo são fortes ícones identitários. Contudo, esses ícones se apresentam socialmente como uma forte ameaça identitária por ser visto como algo negativo – por exemplo, o tal “cabelo ruim” –, fortalecendo-se assim como uma marca de inferioridade (GOMES, 2002).

2.1. Racismo, rejeição e autoestima na infância

Crescentemente, as(os) pesquisadoras(es) em Psicologia e em Educação vêm investigando o autoconceito e a autoestima na escola e suas relações com o desempenho escolar da(o) educanda(o). Nesse sentido, o problema do racismo em sala de aula propõe uma problemática complexa, em que aspectos da identidade racial são motivações para sucessos ou fracassos no contexto escolar, tanto por gerarem sentimentos de baixa autoestima e autodesvalorização quanto por naturalizarem atos de rejeição/discriminação por parte de colegas e professoras/es.

Os estudos psicológicos vêm colaborando na demonstração desse dado, já percebido pela experiência, através de investigações na área da autocategorização, autoconceito e da autoestima como seu componente avaliativo, em crianças e jovens negras(os).

Segundo Oliveira e Camino (2005), essas investigações, anteriores à década de 1980, demonstravam que crianças de *status* social alto tinham mais aceitação da categorização social convencional, enquanto crianças de *status* social baixo demonstravam rejeitar a categoria socialmente convencionada. Com base nos diversos estudos nesse sentido (Clark et. al., 1947; Katz, 1983; Milner, 1973, 1983, 1984) os autores afirmam que, enquanto nas crianças de grupos de alto *status* a autocategorização é forte, nas crianças de grupos de baixo *status* apresentam uma tendência à rejeição da categoria de pertença.

Buscando aprofundar a reflexão sobre o modo pelo qual a criança se vê e se avalia na escola, Ivone Martins de Oliveira (2009) desenvolveu pesquisa em 1990 numa sala da então 3ª. série de uma escola municipal em Campinas, com crianças entre 10 e 13 anos, para procurar responder à indagação de como as crianças discriminadas racialmente viviam as situações discriminatórias, e se essas situações interferiam na elaboração da imagem que a criança faz de si mesma na escola. Observou, inicialmente, que as descrições de si mesmos e os aspectos mais ressaltados nessas autodescrições diziam respeito aos atributos físicos referentes à cor de pele, cor e tamanho dos cabelos, cor dos olhos, idade, estatura e peso. Ressaltou as enunciações acerca de duas alunas consideradas “pretas” pelos colegas, recebendo, por estes, chamamentos como “noite”, “escuridão” e “feia”. Percebeu, na contrapartida das enunciações dessas alunas discriminadas, a perspectiva da voz de quem sofre a discriminação e que, com a interrelação com outras diferentes vozes, levou a autora a buscar sair do que considerou



uma “visão ingênua que tem atravessado os estudos realizados a respeito da noção de autoconceito no universo educacional”. Tal noção se apoia na redução da linguagem a um instrumento de comunicação, tomando o sujeito como origem dos sentidos produzidos no momento em que se enuncia, isentando-se o contexto. As identidades, para a autora, devem ser examinadas sob a compreensão dos problemas resultantes do embate das diferentes vozes, nos modos de interação social e histórica, mediados pela linguagem e permeados pelo ideológico (OLIVEIRA, 2009: 110-111).

Uma pesquisa referencial no tema foi realizada por França e Monteiro em Sergipe (2000), analisando o efeito da cor da pele e da idade sobre a identidade e a preferência raciais. As autoras demonstraram que havia uma forte tendência ao “branqueamento” entre as crianças sergipanas, influenciadas pela idade – ou seja, a preferência do “mulato” pelo branco e do negro pelo “moreno”. Enquanto as crianças negras de 5 a 8 anos afirmaram não gostarem de ser negras, as “mulatas” percebiam sua identidade racial num meio termo entre positiva e negativa, e as crianças brancas, independentemente da idade, possuíam uma identidade racial positiva (In OLIVEIRA e CAMINO, 2005).

Para a confirmação das seguintes hipóteses: do branqueamento na autocategorização racial já proposto por França e Monteiro; da atribuição de características favoráveis às figuras brancas e desfavoráveis às figuras negras pelas crianças; e da baixa autoestima entre crianças negras, Oliveira e Camino realizaram uma pesquisa semelhante com crianças brancas e negras entre 9 e 12 anos na cidade de João Pessoa, Paraíba (2005).

Avaliando os aspectos da categorização e preferências raciais, através de desenhos, histórias e perguntas sobre autocategorização baseada em figuras de crianças brancas e negras, questões abertas sobre a satisfação da criança com sua aparência física (autoestima e avaliação emocional da pertença), obteve-se a confirmação da tendência ao branqueamento na autocategorização racial: das crianças negras assim definidas pelos entrevistadores, apenas 6,3% escolheram figuras negras como suas semelhantes, enquanto a porcentagem das que se identificaram com as figuras “morenas” e brancas foi de 70,8% e 22%, respectivamente. No que se referia à preferência racial, foi destacado que tanto as crianças brancas quanto as negras tenderam a escolher as figuras brancas nas situações favoráveis socialmente.

Com relação à autoestima, as entrevistas demonstraram uma grande dificuldade das crianças negras em se verem como tais, apesar de saberem que eram

negras. Isso fica explícito quando 13% das crianças negras escolheram uma figura branca como sua semelhante, justificando sua escolha pelo fato dela ser “bonita”, e 30,8% a escolheram por ela ser branca. Entre as respostas, a expressão do desejo de semelhança com a imagem branca: “Porque é uma cor bonita”; “Porque ela tem o cabelo loiro, os olhos azuis e a pele branca”; “Porque é uma cor bonita, ser branco é a cor de Deus”. Desse desejo de semelhança ao branco, decorre necessariamente o desejo de mudar seus traços raciais: “Eu queria ser galego, de olhos azuis”; “A cor, porque é negra”; “Mudar pra branco”; “O nariz, porque é muito achatado e eu não gosto” (OLIVEIRA e CAMINO, 2005: 09).

2.2. Comportamento assertivo e luta por direitos

De fato, fica demonstrado que a relação com o próprio grupo racial por parte das crianças negras pequenas fica extremamente prejudicado pelo racismo, atingindo sua autoestima e forçando-as a assumir um ideal de branqueamento.

Como reforçam Almir e Zilda Del Prette, o “indivíduo social, ou cultural, possui interfaces que tanto o separam como o aproximam dos demais”, interfaces essas que são dadas “pelo tempo” e resultam “em uma história pessoal/social” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003: 126). Vimos que as crianças negras pesquisadas demonstraram certo afastamento de seu próprio grupo racial pela tendência de negação às suas próprias características raciais, decorrente do racismo. No entanto, nenhum grupo social discriminado persistiria sem aspectos de resistência (YOUNG, 2000; SANTOS, B. 2003), o que nos faz admitir a existência de interfaces que aproximem, de algum modo, o sujeito negro de seu grupo, já que “É no grupo que ele (o indivíduo) internaliza as noções (crenças) de mobilidade ou estratificação, estabelece expectativas de auto-eficácia”, e é, também, “a base para a formação de sua identidade social, juntamente com as crenças e comportamentos a ela associados” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, op.cit: 127).

Os autores, acompanhando Tajfel (1978, 1981), enfatizam que, por consequências do reconhecimento de pertença a um grupo, temos: a) a busca do indivíduo por um novo grupo se este contribuir para melhorar os aspectos positivos de sua identidade social; b) se possível, o indivíduo abandona o grupo que não contribui positivamente para a sua identidade; ou c) se isto (b) não for possível, ou o indivíduo



reinterpreta os atributos do seu grupo, ou se esforça para melhorar a sua posição na sociedade.

Isso nos leva a refletir sobre o que esses autores tratam do pensar e agir assertivamente. Agir assertivamente significa “defender-se em uma situação de injustiça ou, no mínimo, buscar restabelecer uma norma que, quando rompida, causa algum tipo de prejuízo a pessoa ou ao seu grupo”; assim, as pessoas tendem a agir assertivamente quando desenvolvem a crença de que os eventos que lhes ocorrem são injustos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, op.cit.: 131).

3. Concluindo por uma defesa: a Lei nº 10639/03 como meio de reinterpretação dos atributos raciais entre crianças negras e brancas

A reinterpretação dos atributos raciais é a chave que nos leva a examinar a importância de se trabalhar no contexto escolar os aspectos da identidade racial e seus impactos sobre o autoconceito e a autoestima das crianças.

Relembrando o construto histórico-social de raça, vimos que esta diz respeito não a uma noção meramente biológica, mas se faz sobre as construções sociais acerca da variação fenotípica que diferencia os grupos humanos no processo histórico brasileiro, tendo por base os confrontos do colonialismo e adquirindo novos contornos a partir das reelaborações estruturais do Estado. E serão essas construções sociais que indicarão historicamente um *locus* da opressão racista: a imagem e o corpo da pessoa negra, compreendendo-a num conjunto indissociável às suas manifestações intelectuais, culturais e espirituais, bem como ao contexto político-econômico das desigualdades sociais vivenciadas. Compreender esse construto histórico-social é fundamental para, em primeiro lugar, evitar-se o escamoteamento da questão racial pela justificativa da inexistência de raças humanas na perspectiva biológica, justificativa que, embora apoiada numa “verdade científica”, é negadora do conflito faticamente existente nas racializações ideológicas.

Compreendendo a necessidade desse debate na educação formal, a discussão sobre o combate ao racismo e acerca da visibilização positiva da população negra na atividade escolar resultou na Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Isso inclui “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra



brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (L9394, art.26-A, *caput* e §1º).

Tem-se, com isto, uma possibilidade concreta de ativar, em sala de aula, uma reinterpretação dos atributos raciais, não apenas entre as crianças, mas também entre educador(a) e educandas(os). Os atributos negros, por esse propósito, são referenciados não mais sobre as construções sociais acerca das variações fenotípicas de base colonialista – isto é, a(o) negra(o) vista(o) como inferior, “ruim”, feio, restrita(o) à exploração de seu trabalho produtivo e reprodutivo – mas devem ser (re)elaborados pelo viés de um sujeito social atuante na formação da sociedade nacional.

Por essa reelaboração dos atributos do grupo racial negro, compreendem-se do mesmo modo as reelaborações do autoconceito da criança negra, consequentemente, de sua identidade social racial e da sua autoestima, resgatando-as de um processo de rejeição e desfavorabilidade. Mas não somente. Pensando nas concepções de identidade, autoconceito e autoestima como um processo que não se isola no sujeito, mas que se constituem pelas interações sociais e históricas, também a criança branca poderá reelaborar seu autoconceito e sua autoestima não mais os ancorando sobre noções de superioridade racial, em que os atributos raciais brancos são os desejáveis por serem os “melhores” e os mais “belos”. Nessas novas interações, crianças negras e crianças brancas reconstroem suas relações, possibilitando uma diminuição de atitudes discriminatórias em sala de aula.

De modo geral, concluo que promover essa reelaboração possibilita estimular uma atitude assertiva por parte das crianças negras, que as coloque efetivamente como sujeitos de sua história e garanta a elas as condições para uma participação ativa e livre de estereótipos no contexto escolar. A Lei nº 10.639/03, vista por esse ângulo, instiga educadoras(es) a contribuírem no combate ao racismo e na peleja pela igualdade racial no Brasil, assim como garante às crianças negras o seu direito humano à educação na perspectiva mais ampla e profunda do termo.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. (1998), Grupos Étnicos e suas Fronteiras, ***In Teorias da Etnicidade***. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP.



CABECINHAS, Rosa. (2004), Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, **14(28)**, 125-137.

CARNEIRO, Sueli (2002-A). Focalização X Universalização. In **Revista Negra Afirma On-Line**, www.afirma.inf.br, capturado em abr/2003.

_____.(2002-B). A Dor da Cor. In **Revista Negra Afirma On-Line**, www.afirma.inf.br, capturado em abr/2003.

_____.(2002-C). Ideologia Tortuosa. In **Revista Caros Amigos**. São Paulo: Casa Amarela.

DELL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. (2003), Assertividade, sistema de crenças e identidade social. In **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136.

DESCHAMPS, Jean-Claude & MOLINER, Pascal. (2009), **A Identidade em Psicologia Social**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes.

DUARTE, Rebeca O. (2003), **Manual Sobre Discriminação Racial – A Perspectiva dos Direitos Humanos**. Recife: Djumbay.

_____. (2004), Direito e Negritude: a contribuição do Direito da Construção/Desconstrução da Identidade Negra. Monografia do Curso de Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

_____. (2006), “Nos Alicerces do Mundo”: o Dilema e a Dialética na Afirmação da Identidade Negra. Dissertação de Mestrado em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco.

FERNANDES, Sheyla C. S. & ALMEIDA, Saulo S. M. & NASCIMENTO, Conceição B. S. (2008), Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. **PSICO**, v. **39**, 441-447.



FRANÇA, Dalila X. & MONTEIRO, Maria Benedita. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. **In Análise Psicológica**, 4 (XXII): 705-720.

GOHN, Maria da Glória. (2001), **História dos Movimentos e Lutas Sociais – A Construção da Cidadania dos Brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola.

GONZALEZ, Lélia. (1979), Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Lingüísticos e Políticos da Exploração da Mulher. Capturado em julho de 2006, **In** Memória Lélia Gonzales, www.eliagonzalez.org.br.

_____. (1985), Mulher Negra. Capturado em julho de 2006, **In** Memória Lélia Gonzalez.

GORENDER, Jacob. (2000), **Brasil em Preto & Branco**. São Paulo: SENAC.

Grupo de Pesquisas em Comportamento Público. Projeto Racismo e Auto-Estima, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Depto. de Psicologia.

LOPES, Nei. (1988), **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MOURA, Clóvis (1983). **Brasil: Raízes do Protesto Negro**. São Paulo: Global.

_____. (1994). **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita Ltda.

_____. (2003). **Na Encruzilhada dos Orixás – Problemas e Dilemas do Negro Brasileiro**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.

MOURA, Maria de Jesus (2001). Responsabilidade Civil por Danos Morais nos Atos de Racismo **in Dano Moral nos Atos de Racismo**. Olinda: Djumbay.



MUNANGA, Kabengele (1999). **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Vozes.

NASCIMENTO, Abdias do (org). (1982), **O Negro Revoltado**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

NASCIMENTO, Elisa L. (2003), **O Sortilégio da Cor – Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus.

OLIVEIRA, Fátima. (2004), **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. (2004), *Estud. av.*, 2004, vol.18, no.50, p.57-60. ISSN 0103-4014.

OLIVEIRA, Thaís A. C. & CAMINO, Leoncio. (2005), Processos de Exclusão Racial e Auto-Estima. Grupo de Pesquisa em Comportamento Político, UFPB – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

PENNA, Antonio G. (1999), **Introdução à Psicologia Cognitiva**, 2ª Ed. Ampl. – São Paulo: EPU.

PEREIRA, Cícero & TORRES, Ana R. R. & ALMEIDA, Saulo T. (2003), Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), 95-107.

POLIAKOV, Léon. (1974), **O Mito Ariano – Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos**, São Paulo: Perspectiva.

ROAZZI, Antonio. (1995), Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, 1.



ROAZZI, Antonio & FEDERICCI, Fabiana & WILSON, Margaret. (2001), A estrutura primitiva da representação social do medo. **Psicologia: Reflexão e Política**. 14 (1), 57-72.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). (2003), **Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Helio. (2003), **A Busca de Um Caminho Para o Brasil. A Trilha do Círculo Vicioso**. São Paulo: SENAC.

SILVA JR. Hédio. (1998), Crônica da culpa anunciada, *in* **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. Dijaci David de...[et al.] organizadores. Brasília: UnB; Goiânia: UFG.

SILVA, N. F. I. (2001), **Consciência Negra em Cartaz**. Brasília: UnB.

SODRÉ, Muniz. (1999), **Claros e Escuros – Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes.

SOUZA, Neusa Santos. (1983), **Tornar-se Negro – ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal.

TAJFEL, H. (1978), **Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup behavior**. London: Academic Press.

_____. (1981), **Human Groups and Social Categories: studies in Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press.

YOUNG, Í. M. (2000), La justicia y la política de la diferencia. Trad. de Silvina Álvarez. Madrid: Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.

REDES SOCIAIS: UM RECURSO PARA CONSTRUÇÃO DE NOVOS VÍNCULOS ENTRE EDUCADORES E ALUNOS

Aline Spaciari Matioli⁴⁰⁹

Camila Calsavara Martines⁴¹⁰

RESUMO: Este trabalho visa discutir acerca das novas modalidades de vínculos estabelecidos entre orientador social (assistente social) e orientador profissional (psicóloga) e o coletivo de jovens do ProJovem Adolescente, de uma pequena cidade do noroeste do Paraná, entre outubro de 2008 à julho 2010. O ProJovem Adolescente é um projeto do governo federal destinado a jovens entre 15-17 anos, beneficiários do Bolsa Família, cujo objetivo era oferecer um tipo especial de contra-turno escolar, onde temas transversais aos abordados na escola, eram trabalhados, como: meio ambiente, cultura, direitos humanos, saúde, mercado de trabalho, esporte e lazer. Os temas eram trabalhados através de palestras com profissionais convidados, seminários e júris-simulados realizados pelos alunos. Após os trabalhos, os jovens eram estimulados a semear o conhecimento adquirido no grupo, através de campanhas nas ruas, visitas domiciliares e confecção de material informativo distribuído nas escolas da rede pública. Uma das adversidades do trabalho com os adolescentes era o seu caráter de vulnerabilidade e exclusão social, devido o pertencimento a famílias de baixa renda. A falta de condições financeiras junto a um ambiente familiar, por vezes, violento ou desestruturado (ausência de pai ou mãe) afetava a auto-estima dos jovens, tornando-os menos favoráveis ao compartilhamento de experiências pessoais ou atividades em grupo. Frente a tais dificuldades, além do emprego de dinâmicas grupais, foi estabelecida uma nova modalidade de vínculo entre orientadores e jovens, que buscava ir além do trabalho realizado em sala. Visando um fortalecimento desses vínculos eram realizadas visitas nas escolas para conhecer os motivos das faltas ou dificuldades de inserção no grupo; visita domiciliar para conhecer a realidade familiar dos jovens, e, ainda, foi estabelecido um vínculo afetivo, de comunicação empática e confiança na capacidade de desenvolvimento e mudança dos jovens. Este vínculo se estendia ao meio

⁴⁰⁹ Psicóloga, mestre em Psicologia, na área de Psicanálise e Civilização pela Universidade Estadual de Maringá. CRP: 08/13514. E-mail: aline_matioli@hotmail.com

⁴¹⁰ Assistente Social, pós-graduada em Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA) e pós-graduada em Saúde Mental pela Faculdade de Apucarana (FAP). CRESS 5761. E-mail: camilacmartines@hotmail.com



eletrônico, através do contato permanente entre os jovens e os orientadores nas redes sociais, onde informações e sugestões sobre as atividades do grupo eram compartilhadas, além de outras trocas, como conversas informais. Esta ferramenta eletrônica proporcionou um melhor contato principalmente com os jovens com maiores dificuldade de comunicação ou relacionamento no grupo, o que favoreceu o surgimento de novas amizades entre os integrantes do coletivo. Acreditamos que esta experiência pode ser empregada pelos professores nas escolas, principalmente no que diz respeito a uma comunicação empática e no vínculo afetivo, fazendo uso, por exemplo, das redes sociais. Nessas, alunos pouco comunicativos tornam-se menos inibidos, dúvidas relativas às matérias são expostas com mais facilidade, sugestões e comentários podem ser úteis para uma mudança de postura do professor frente à sala, o que facilita o seu trabalho e incentiva a comunicação entre os pares. Passados meses do encerramento dos trabalhos no grupo, o contato entre orientadores e jovens ainda permanece através das redes sociais, utilizadas pelos alunos que buscam, por exemplo, ajuda quanto à inserção no mercado de trabalho, dúvidas relativas à escolha profissional e ao vestibular.

Palavras chaves: psicologia; assistência social; adolescência; vínculo afetivo; rede social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a influência das redes sociais no estabelecimento e fortalecimento de vínculos com os alunos do ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, projeto do Governo Federal implantado em julho de 2008, em uma pequena cidade do noroeste do Paraná⁴¹¹. Com base na experiência obtida em dois anos de trabalho junto ao coletivo de jovens ProJovem Adolescente, discutiremos a efetiva contribuição da utilização da Internet e das redes sociais nos vínculos entre orientador/jovem e jovem/jovem.

⁴¹¹ Optamos por não revelar o nome da cidade sede do projeto como uma medida protetiva, à medida que no trabalho intitulado “*As dificuldades de inclusão de alunos provenientes de medidas socioeducativas da rede pública de ensino*”, também presente nestes mesmos anais, apresentamos a história de um dos jovens do projeto, e, pelo caráter confidencial do conteúdo apresentado, acreditamos importante preservar o nome da cidade para evitar a identificação do jovem.



O projeto ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo foi instituído pela Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007, para ser aplicado nos municípios que possuem Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), e que possuam demanda mínima de 40 jovens oriundos do Programa Bolsa Família (PBF) interessados em participar do projeto (Brasil, 2008a).

O programa Bolsa Família é gerenciado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) e pela Secretaria Nacional de Assistência Social, e visa amparar as famílias mais vulneráveis, no que diz respeito à distribuição de renda. O programa foi criado com vistas a combater a fome e a miséria, além de promover a emancipação das famílias que se encontram em situação de pobreza extrema.

Contudo, aos poucos, junto aos programas socioassistenciais já existentes, como o Bolsa Família, surgiu o objetivo de articular, intersetorialmente, as políticas públicas para a juventude. Nesse sentido nasceu o ProJovem Adolescente, “como mais um passo importante na consolidação da rede de proteção e promoção social” (Brasil, 2008c, p.4). Com propósitos maiores do que superar a fome e a miséria social, o projeto tem como intuito oferecer aos sujeitos, dignidade humana, e, para tanto, “é necessário garantir a todos e a todas as oportunidades para desenvolverem plenamente suas potencialidades e capacidades e, assim, viverem de forma digna e autônoma” (Brasil, 2008c, p.4).

EIXOS ESTRUTURANTES DO PROJETO PROJOVEM ADOLESCENTE

O ProJovem Adolescente faz parte das políticas públicas de proteção social oferecidas aos beneficiários do programa Bolsa Família. O público alvo do projeto ProJovem Adolescente, são jovens entre 15 à 17 anos de idade, egressos ou vinculados a programas e serviços de proteção especial, tais como: os programas de Erradicação do trabalho Infantil (PETI) e programas de Combate a Exploração Sexual, além de adolescentes oriundos de medidas socioeducativas (prestação de serviço à comunidade ou liberdade assistida) encaminhados pelo fórum municipal, e, ainda, é aberto a todos os jovens beneficiados que se interessem pelas atividades desenvolvidas no projeto.



Para garantir sua vaga no projeto, o jovem beneficiado deve cumprir algumas condicionalidades, como a frequência escolar mínima de 85% para aqueles jovens até os 15 anos de idade, e 75% para jovens de 16 à 17 anos de idade. A frequência escolar dos jovens é acompanhada pelo departamento de educação das cidades sedes do projeto, e repassada à equipe de coordenação dos respectivos coletivos.

Os trabalhos desenvolvidos pelo ProJovem Adolescente tem como eixos estruturantes os seguintes temas: meio ambiente, cultura, direitos humanos e socioassistenciais, saúde física e mental, mercado de trabalho, esporte e lazer. Temas estes, abordados de forma dinâmica e inter-relacionados, com vistas a oferecer ao jovem uma relação com sua própria história da vida. E, ainda, os trabalhos nos coletivos visam incentivar o desenvolvimento integral dos jovens, compreendendo as dimensões, dialógicas, lúdicas, estéticas, afetivas, cognitivas e reflexivas, por meio de práticas como, por exemplo:

o aprendizado mútuo, a troca de idéias e de experiências e estimular o desenvolvimento da postura crítica a partir da reflexão sobre o cotidiano e suas vivências (dialógica e reflexiva); ampliar a capacidade de analisar, comparar, refletir e de acessar informações e conhecimentos, bem como de reproduzir e criar novos saberes (cognitiva); investir no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, na construção de interesses comuns e na criação de vínculos (afetiva); exercitar a tolerância, a cooperação, a solidariedade, o respeito, às diferenças e a cidadania (ética); desenvolver sensibilidade para a percepção do outro em suas diferenças e na diversidade de suas expressões artísticas, culturais, étnicas, religiosas, de condições físicas e de orientação sexual (estética) e, por fim, valorizar o jogo, a brincadeira, e a alegria no jeito de ser jovem e para seu desenvolvimento integral e sua emancipação (lúdica) (Brasil, 2008b, p.12)

Sobre as temáticas transversais que abordamos no projeto – devido à flexibilidade e autonomia permitida aos gestores – estas buscavam a redução de riscos provenientes do envolvimento com drogas lícitas e ilícitas, atos de violência e gravidez não planejada, acontecimentos estes, vistos pelas orientadoras, como fatos comuns na adolescência. Outros temas visavam contribuir para reforçar a auto-estima dos jovens (geralmente baixa, devido às condições econômicas familiares), o desenvolvimento de sua autonomia, e capacidade de lidar com as adversidades da adolescência, além de



servir como complemento das atividades escolares. Após os trabalhos, os jovens eram estimulados a semear o conhecimento adquirido no grupo através de campanhas nas ruas, visitas domiciliares e confecção de material informativo entregues nas escolas da rede pública (cartazes, folders, etc).

O coletivo de jovens era coordenado por uma assistente social, denominada “Orientadora Social”, encarregada de gerenciar os aspectos socioassistenciais do trabalho com os jovens como, por exemplo: as visitas domiciliares, as reuniões com as famílias e outros encaminhamentos necessários, e por uma psicóloga, denominada “Orientadora Profissional”, responsável por preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho através de dinâmicas, testes psicológicos para avaliar as habilidades e aptidões dos jovens (EAP e BPR5⁴¹²), e organização de palestras com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, além de dar atenção psicológica particular àqueles jovens que mais necessitavam. Porém, apesar de compreenderem aspectos diferentes da realidade dos jovens, o trabalho de ambas profissionais era realizado de forma interdisciplinar, onde cada profissional auxiliava o trabalho da outra, no que diz respeito à particularidade de sua escuta e visão de homem, no intuito de acrescentar conhecimentos às práticas individuais, trazendo benefícios para o coletivo de jovens, além de facilitar a atuação de ambas.

A INTERNET E OUTROS DISPOSITIVOS FACILITADORES

Embora a estrutura do projeto ProJovem Adolescente tenha seu alicerce sobre objetivos sólidos e bastante específicos, a realidade do dia-a-dia com os jovens eram bastante divergente do ideal encontrado nos manuais.

Durante os dois anos que fizemos parte da implantação e exercício do projeto convivemos diariamente com a escassez de recursos, matérias e mesmo de uma sede própria para os encontros, que eram realizados em uma sala cedida gentilmente pela direção de uma escola estadual do município. Junto a tais adversidades, no início dos trabalhos com os jovens encontramos ainda as resistências pessoais, muitas relacionadas à vergonha ou timidez dos jovens participarem das atividades, o medo em se expor diante do grupo e o preconceito com os colegas mais vulneráveis (pais alcoólatras, desempregados, etc). Além desses problemas, a inclusão digital, um dos objetivos

⁴¹² EAP: Escala de Aconselhamento Profissional; e BPR5: Bateria de Provas de Raciocínio.



contidos nos manuais do projeto, não era realizada pela inexistência de computadores disponíveis para os jovens.

Todavia, mesmo sem a possibilidade de trabalhar com os alunos em meio digital em sala de aula, utilizamos os recursos disponíveis na Internet além dos encontros. Fora sua função como ferramenta de pesquisa utilizada para elaboração de muitos encontros com os jovens, utilizamos a Internet como um dispositivo auxiliar no contato e melhoria dos vínculos com o grupo. Fato possível, pois apesar de não terem acesso a Internet em suas casas, os jovens utilizam as *lan houses* para se comunicar esporadicamente. Assim, os alunos foram incluídos nas redes sociais das orientadoras e estimulados a adicionarem uns aos outros do grupo.

É de conhecimento geral que a grande expansão da Internet nos últimos anos vem proporcionando mudanças profundas em vários setores da vida dos sujeitos, tanto no que diz respeito às mudanças econômicas, sociais e até mesmo psicológicas desencadeadas com seu advento, seja de forma direta (geradas nos usuários da rede), ou de forma indireta (causada pelos impactos no mercado de trabalho, acesso a informação, etc.), sua importância não poderia ser deixada de lado justamente em um projeto que se presta ao desenvolvimento integral dos jovens.

Dessa forma a Internet foi utilizada, dentre outras formas, como dispositivo facilitador da comunicação e da interação entre orientadores e jovens, e entre os pares, ampliando o campo de atenção psicossocial para além das práticas presenciais no coletivo, atingindo também os jovens por meio virtual. Percebemos que a Internet possibilitou abrir caminho para mudança nos processos psicológicos e sociais dos jovens, por meio, por exemplo, de uma prática descentralizadora, onde a competência decisória sobre os temas a serem trabalhados no coletivo deixava as mãos exclusivas das orientadoras para uma atuação conjunta com os alunos, fato que, a nosso ver, estimulou a responsabilidade dos jovens diante da aprovação e do olhar avaliativo dos demais colegas do coletivo.

Faz-se importante marcar a diferença entre uma “condescendência a tudo” que era proposto pelos jovens, não somente por meio digital, mas também nas discussões no coletivo, e a “participação consciente de todos”. Frente às sugestões e propostas apresentadas pelos jovens, nem tudo era acolhido e trabalhado no grupo, à medida que era necessária a aprovação e o olhar crítico dos demais membros do coletivo. Assim, nem todas as propostas eram boas idéias, mas todas as boas idéias eram bem vistas e, de preferência, bem trabalhadas pelo coletivo, seja em grupos, em pares, em trios. A



organização para a abordagem dos temas escolhidos em conjunto não era fixa no coletivo – já bastavam às regras escolares nada maleáveis a que o grupo enfrentava todas as manhas na escola. No coletivo de jovens, diferente das práticas pedagógicas escolares, estimulávamos a liberdade, liberdade que não era sinônimo de desordem e indisciplina, mas de respeito e responsabilidade.

Um exemplo da liberdade oferecida ao coletivo de jovens era o trabalho fora da sala de aula, estendido para o pátio da escola sede do projeto. Independentemente da temática a ser trabalhada no grupo, era necessária a leitura, fichamento ou elaboração de textos para serem apresentados para todo o grupo, desse modo os jovens tinham como opção sair no pátio da escola para ler e produzir ao ar livre, desde que, voltassem para a sala quando terminassem os trabalhos. Nesses casos, as vozes não precisavam ser tão contidas como o eram em sala, as falas ficavam mais soltas e livres, pois não havia o olhar regulador ou desaprovador dos demais grupos e mesmo das orientadoras. Obviamente conversas alheias ao tema proposto para o estudo ocorriam, mas rapidamente o jovem incumbido da coordenação dos mini-grupos estabelecia a ordem necessária para a continuidade dos trabalhos. Havia assim, junto à liberdade, a responsabilidade.

Como dissemos, na divisão do coletivo em pequenos grupos, sempre havia um coordenador do mini-grupo, para quem destinávamos a responsabilidade em gerenciar os demais colegas. Esta responsabilidade era alternada para que ao longo de algumas semanas, todos os jovens pudessem ocupar este papel organizador. Junto com a utilização da Internet, esta foi uma das experiências mais positivas do trabalho com o grupo, pois eles foram capazes de experimentar que, junto a um “suposto poder” sobre um grupo ou equipe de pessoas, há sempre uma grande e difícil responsabilidade. Esta experiência facilitou nossas atuações junto ao coletivo, possivelmente pela identificação dos jovens com o papel das orientadoras, à medida que, no início de nossa atuação, os jovens se mostravam resistentes, apáticos e desmotivados para o exercício de várias atividades proposta pelo programa.

Através da participação dos jovens pela Internet, e sua experiência como “coordenadores dos mini-grupos”, os jovens deixaram o papel passivo de simples “internalizadores” do conhecimento e dos saberes apresentados pelas orientadoras – que, de certa forma, ocupavam um papel semelhante ao papel dos educadores –, para participantes ativos do processo ensino-aprendizagem. Esta atitude ativa e independente dos jovens era manifestada através da montagem de atividades, testes, júris-simulados e



gincanas para os demais mini-grupos, em uma espécie de competição interna no coletivo, que estimulava a criatividade e a capacidade de gerir, de organizar e de executar as atividades proposta em papel. Foram também frutos dessa experiência positiva, a elaboração de um questionário sobre reciclagem e outro sobre gravidez na adolescência, ambos aplicados em pesquisa de rua na cidade.

Apesar das inúmeras dificuldades, nossa experiência de utilização da Internet como ferramenta não somente de pesquisa, mas de comunicação foi positiva, à medida que facilitou o contato com os alunos mais “tímidos” e a inclusão dos alunos antes “excluídos”. E, ainda, mesmo passados meses do afastamento do trabalho no coletivo, ainda mantínhamos contato com um número considerável de jovens. Alguns mantinham contato com a orientadora social, outros com a orientadora profissional, outros com ambas, mas de forma geral, escolhiam uma das antigas orientadoras para se comunicar através dos diferentes dispositivos virtuais disponíveis: email, MSN, Orkut, Facebook. Acreditamos que este contato seletivos com as orientadoras do ProJovem se manteve semelhante a afinidade desenvolvido nos encontros presenciais, dessa forma, os vínculos mantidos pela Internet eram uma espécie de prolongamento dos vínculos estabelecidos previamente, ou seja, o meio virtual não era capaz de formar novos vínculos, apenas fazia perdurar os vínculos afetivos e empáticos já existentes entre orientadoras e jovens.

Nesses contatos após o término do trabalho com o grupo, alguns jovens entraram em contato somente para dizer um “oi”, mandar mensagens ou recados de “boa semana”, “boas festas” e “feliz aniversário”, deixando transparecer que a relação com as orientadoras havia assumido um colorido afetivo diferente de uma relação tradicional entre educador/aluno. Outros jovens entraram em contato para contar sobre suas novas conquistas, como o início de novos cursos, novos empregos, viagens. Outros jovens entraram em contato para fazer perguntar mais específicas, sobre profissões, mercado de trabalho e informações acerca do vestibular e sistema de cotas para alunos de escolas públicas, demonstrando que apesar da inexistência dos vínculos reais dentro do coletivo de jovens, o vínculo virtual foi mantido e era uma importante ferramenta de comunicação, utilizada tanto para conversas, digamos, “mais informais”, quanto para a discussão de assuntos considerados mais relevantes para a vida dos jovens, como mercado de trabalho e vida profissional.

O USO DA INTERNET NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante a vigência dos trabalhos no coletivo, os jovens relataram que não tinham contato com os professores para além do ambiente da sala de aula, e que as novas tecnologias quase nunca eram utilizadas pelos professores nas escolas. É importante lembrar, que todos os jovens participantes do ProJovem Adolescente estudavam em escolas públicas estaduais que, por sua vez, apesar de possuírem computadores conectados a Internet, pouco utilizavam este recurso, seja como ferramenta de pesquisa, seja como meio de comunicação. Segundo relato dos próprios jovens, nas poucas ocasiões em que a sala de computadores das escolas públicas era utilizada, os alunos eram desestimulados, quando não, proibidos de utilizarem a Internet como ferramenta de comunicação entre os pares.

Em uma pesquisa realizada por Silva e Azevedo (2005), as autoras apontam que a presença das novas tecnologias não é vista da mesma forma por professores e alunos, pois “os alunos parecem encará-las com naturalidade tanto no ambiente de aprendizagem, quanto no seu dia-a-dia. Com relação aos professores, embora boa parte deles as utilize em suas vidas, o mesmo nem sempre é verdadeiro no caso de sua prática pedagógica” (p.39).

Segundo Silva e Azevedo (2005), as principais causas para a pouca utilização da Internet e das novas tecnologias pelos educadores englobam um conjunto de fatores dos quais alguns se destacam. Para as autoras existem grandes diferenças entre professores das escolas particulares e professores das escolas públicas. De forma geral, os últimos encontram maior dificuldade em lidar com as novas tecnologias do que os professores das escolas particulares, uma das razões para o fato está vinculada ao acesso dos próprios professores a Internet, sendo tanto maior quanto mais alto os salários. Dessa forma, muitos professores de escolas estaduais, por não possuírem Internet em suas residências, acabam por não utilizarem esta ferramenta como recurso pedagógico. Nesta mesma linha de pensamento, Abreu (2003, citado por Nicolaci-da-Costa, 2005, p.71), afirma através de suas pesquisas que:

Usuários comedidos da rede, esses professores se mostram ameaçados e ansiosos diante das mudanças radicais que a rede está impondo à pedagogia tradicional. Isso porque, entre outros fatores, têm menos familiaridade com as novas tecnologias do que os alunos, sobre ela sabem menos do que estes e, por isso mesmo, temem se tornar obsoletos.

Embora as pesquisas realizadas por Silva e Azevedo (2005) e por Abreu (2003, citado por Nicolaci-da-Costa, 2005), tenham pouco mais de seis anos, é importante ressaltar que apesar de se tratar de um tempo relativamente curto cronologicamente, é um tempo considerável se pensarmos nas facilidades oferecidas nos últimos anos, tanto para a compra de computadores e notebooks, como para o acesso a Internet, no que diz respeito à queda dos custos. Dessa forma, pensamos que apesar de muitos professores de escolas públicas já terem acesso a Internet em suas casas e, conseqüentemente, maior intimidade com a rede, muitos ainda resistem à utilização dela como recurso pedagógico, principalmente no que diz respeito a sua utilização como ferramenta de comunicação extraclasse com os alunos.

Nicolaci-da-Costa (2002), apesar de não trabalhar a questão da resistência às “tecnologias da informação (TI)”⁴¹³, pelos professores, expõe algumas razões para a relutância dos sujeitos de modo geral, como sendo: “intensas reações nostálgicas e muito medo do desconhecido” (p.200); a lentidão das mudanças internas que possibilitam entender/interagir com as mudanças externas; a falta de visão do conjunto do processo, à medida que inseridos em um momento de mudanças intensas, é difícil e confuso para o sujeito perceber a abrangência e radicalidade das transformações proporcionadas pelas TI. Pensamos que, como sujeitos inseridos na cultura, os educadores seriam afetados pelas mesmas razões para o ceticismo frente às novas tecnologias, daí sua resistência.

Já a resistência da utilização da Internet como “meio de comunicação educador-aluno” parece ser ainda mais acentuada. No momento, o motivo desta intensa reação contrária nos parece enigmática e deverá ser objeto de novas pesquisas. Contudo, o que podemos pensar acerca da resistência da utilização da Internet como meio de comunicação educador-aluno é, talvez, a privacidade desejada pelos educadores na vida além dos muros da escola. No entanto, baseados em nossa experiência, podemos afirmar que não tivemos maiores problemas com os participantes do ProJovem, à medida que estes somente entravam em contato conosco esporadicamente, mantendo assim, apesar da maior aproximação, um grau de distanciamento respeitoso.

⁴¹³“As Tecnologias da Informação estão por trás de vários desenvolvimentos tecnológicos recentes: computadores, telefonia digital fixa, telefonia celular, etc. seu maior impacto foi, no entanto, gerado pela conexão de computadores em rede. A Revolução das Tecnologias da Informação é também conhecida por outros nomes como, por exemplo, Revolução Digital, Revolução da Microeletrônica, e Revolução Informacional (Nicolaci-da Costa, 2002, p.195, nota)”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da Internet criamos um território para além do modelo vigente, saindo do campo estritamente físico da sala de encontros, para o território virtual. Do visível ao invisível, as redes sociais proporcionaram o nascimento de novos vínculos e facilitaram o desaparecimento de medos, receios, vergonha e resistências dos jovens, no que diz respeito, por exemplo, a sua participação no coletivo e a dúvidas sobre os temas trabalhados. Dessa forma, várias barreiras para a comunicação inter-grupal e entre orientadoras/jovens foram rompidas com a utilização das ferramentas disponíveis *on-line*.

A utilização dos relacionamentos virtuais não visava substituir o relacionamento real na sala de encontros do coletivo, mas complementar e possibilitar sua continuidade frente à impossibilidade dos contatos presenciais, objetivando nesse sentido, uma ruptura do modelo excludente, hierárquico e individualista, oferecendo modos modernos de integração e interação social. Do mundo abstrato das redes sociais, as redes reais entre orientadoras/jovens e entre jovens/jovens foi fortalecida, e as mutações no grupo trouxeram benefícios, aumentando a expressividade dos alunos e multiplicando a participação antes efêmera na sala de encontros.

Acreditamos que a utilização da Internet não apenas como ferramenta de pesquisa como já é utilizada por muitas escolas e educadores, possa ser também utilizada como ferramenta de comunicação entre educadores e alunos, abrindo um novo canal de comunicação entre ambos. Pensamos ainda que a Internet, com a ajuda dos educadores, pode auxiliar a cooperação, a autonomia e a reflexão crítica por parte dos alunos, pois assim como ressalta Silva e Azevedo (2005), frente às novas tecnologias o professor “deixa de ser um repassador de informação, para atuar como mediador do processo, bem como incentivar os alunos a serem mais independentes e responsáveis por sua própria aprendizagem” (p.41).

REFERÊNCIAS

BRASIL (2008a). *ProJovem Adolescente: Traçado metodológico*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, junho de 2008.



BRASIL (2008b). *ProJovem Adolescente: Caderno do Orientador Social – Ciclo I: Percurso socioeducativo I: “Criação do Coletivo”*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, junho de 2008.

BRASIL (2008c). *ProJovem Adolescente: Caderno do Orientador Social – Ciclo I Percurso socioeducativo II: “Consolidação do Coletivo”*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, junho de 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (ago, 2002). Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 18(2), doi: 10.1590/S0102-37722002000200009. Recuperado em 28 de fevereiro de 2011, de www.scielo.br

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (abr. 2005). Primeiros contornos de uma nova "configuração psíquica". *Cad. CEDES*, Campinas, 25(65), doi: 10.1590/S0101-32622005000100006. Recuperado em 11 de março de 2011, de www.scielo.br

SILVA, Christina Marília Teixeira da; AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. (mar. 2005). O significado das tecnologias de informação para educadores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, 13(46).



REFLEXÕES A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E A PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO

Clayton Washington dos Reis

Faculdade Guairacá; UEM, cwashingtondosreis@gmail.com.

Carine Suder Fernandes

Faculdade Guairacá, casufe@gmail.com.

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo examinar as implicações das relações entre a PEE e a POT para a formação e atuação profissional em Psicologia. Para atingir esse objetivo, foram selecionados e examinados diversos documentos técnico-científicos em portais eletrônicos, acervos de bibliotecas universitárias, domínio público e acervo pessoal. Considerando as questões que emergem desse debate, se torna de fundamental importância repensar o modelo de atuação que orienta a formação profissional, de maneira a possibilitar a aprendizagem de habilidades e competências que extrapolam o âmbito acadêmico. A formação continuada, pautada pelo compromisso ético-político com a educação e com a dignidade humana deve ser uma das metas a serem atingidas na transformação da identidade profissional do psicólogo que atua em organizações escolares.

Passados mais de 40 anos de regulamentação da profissão (Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962), muitos psicólogos ainda estão restritos ao atendimento de demandas e rotinas, com o foco no indivíduo isolado de seu contexto sociocultural e político-econômico, seja no campo educacional (Antunes, 1998, 2003; Cironici & McCulloch, 1999; Meira, 2000; Cabral & Sawaia, 2001; Souza, 2005). Por outro lado é possível perceber mudanças nas práticas profissionais de psicólogos que atuam em organizações de trabalho – entre elas as escolares – na medida em que esses profissionais vêm ampliando o seu foco de análise, considerando cada vez mais a variedade de aspectos que compõem os fenômenos psicológicos e organizacionais, de forma que essa compreensão reflita em suas ações profissionais (Bastos, 1992; Zanelli, 1994; Zanelli & Bastos, 2004; Cironici & McCulloch, 1999; Andrada, 2005). Esse tipo de atuação ainda



é dispersa, incipiente e pouco conhecida em sua profundidade e em suas relações com as necessidades da população. Debater e refletir sobre as relações entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Organizacional, bem como sobre suas implicações para a formação e atuação profissional do Psicólogo significa problematizar o conhecimento científico já existente, de forma a fomentar mais estudos e pesquisas nesse subcampo de investigação. Também possibilita a avaliação crítica das práticas profissionais usuais, favorecendo o aprimoramento das intervenções psicológicas, de modo que as relações saudáveis que ocorrem nas escolas sejam preservadas e a qualidade dos processos de ensinar e aprender melhorada.

O presente trabalho tem como principais objetivos delinear as relações entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Organizacional e do Trabalho, assim como propor ideias para o debate e reflexão sobre as implicações destas relações para a atuação e formação profissional do psicólogo escolar. Para tanto, foram selecionados diferentes e textos técnico-científicos, bem como dois filmes documentários, a partir da busca em portais eletrônicos de acesso a periódicos, tais como o SCIELO, PEPSIC, BIREME, Domínio Público, como também nos acervos pessoais e de bibliotecas universitárias. Após a seleção, os textos e filmes foram examinados e, partindo dessas leituras, elaboradas algumas reflexões sobre a atuação e formação profissional do psicólogo escolar. Neste trabalho serão utilizadas contribuições de diferentes estudiosos da Psicologia Organizacional e do Trabalho e da Psicologia Escolar/Educacional, por meio da revisão de literatura, sobre as características atuais da atuação profissional do psicólogo que exerce sua função em organizações de trabalho, mais especificamente, as organizações escolares. Inicialmente será discutida a complexidade do fenômeno psicológico, para em um segundo momento refletir brevemente sobre o percurso histórico das relações entre Psicologia Organizacional e do Trabalho e Psicologia Escolar/Educacional. Também será alvo de discussão e debate a caracterização da instituição escolar como organização de trabalho e, finalmente, algumas considerações finais sobre as implicações dessas reflexões para a formação e atuação profissional do psicólogo que atua em organizações escolares.

Variabilidade e multideterminação do fenômeno psicológico

A subjetividade é um fenômeno constituído por complexas redes de variáveis que podem ser combinadas de diferentes formas, muitas delas ainda pouco conhecidas.

A percepção da realidade como um conjunto de fatos e eventos estáveis e sólidos passou a ser questionada por meio das contribuições da física quântica, quando os fenômenos naturais passaram a ser vistos pelos cientistas como eventos determinados probabilisticamente por muitos aspectos, de forma que a previsão absolutamente precisa de sua ocorrência é impossível (Soar Filho, 2003; Aun, Coelho & Esteves de Vasconcellos, 2005). Análise semelhante também é possível em relação ao fenômeno psicológico, uma vez que este é constituído e determinado por fatores que variam em grau e natureza, desde os microbiológicos até os sócio-econômicos.

O conceito de fenômeno psicológico ainda é controverso em Psicologia e muitas tentativas para esclarecer e precisar uma definição tem sido feitas desde que essa área se estabeleceu como ciência. Desde a década de 1980, quando se iniciou a crítica ao modelo clínico de atuação e a procura por uma nova forma de compreender o fenômeno psicológico, vários autores vêm elaborando e desenvolvendo um “novo” termo para definir o objeto de estudo e intervenção do profissional de psicologia (Antunes, 1998; Andrada, 2005; Meira, 2005). Tanto pela etimologia da palavra quanto pela riqueza do debate epistemológico que a mesma produz, o termo subjetividade parece ter sido adotado pela comunidade científica e profissional da Psicologia para representar seu fenômeno de interesse (Gonçalves, 2001).

De acordo com a perspectiva materialista dialética da psicologia, o homem se constitui como sujeito a partir da relação que estabelece com a natureza (o contexto que está inserido), por meio do trabalho e do uso de instrumentos (Codo, 1985; Gonçalves, 2001). Tal perspectiva do ser humano o coloca como construtor ativo de sua história e da história social na qual se insere, por meio de suas escolhas e ações. Essa complexa e intensa relação que estabelece com o contexto possibilita a constituição social das ações, crenças, valores, pensamento, linguagem e emoção, que ocorre ao longo do desenvolvimento humano (Vigotski, 1998). A síntese desses processos e das relações consigo mesmo e com o contexto social no qual está inserido, construídas ao longo da vida e a partir da materialidade do cotidiano, é denominada de “subjetividade” e é defendida por alguns autores como o objeto de estudo e de intervenção do profissional de psicologia (Gonçalves, 2001).

Essa perspectiva relacional é também compartilhada por autores dedicados ao pensamento complexo (Soar Filho, 2003; Andrada, 2005; Aun, Coelho & Esteves de Vasconcellos, 2005), segundo os quais o ser humano somente pode ser entendido enquanto uma totalidade que compõe, conjuntamente com outros sujeitos, uma



totalidade ainda mais complexa – os sistemas micro e macrossociais. Partindo desse ponto de vista, os sistemas humanos (grupos, comunidades e sociedades), adquirem fundamental importância para entender as particularidades de cada sujeito, uma vez que a subjetividade, como síntese de relações intersubjetivas e intrapessoais, é mais do que a simples soma desses diferentes processos. Também é influenciada por uma série de eventos que variam em natureza e abrangência, tais como o sistema socioeconômico de um país, as características físicas e sociais do ambiente mais imediato, características fisiobiológicas do organismo e a constituição genética do mesmo. Assim, o trabalho e a organização em que é realizado também são considerados importantes para compreender as possíveis relações entre diferentes comportamentos e para definir mais clara e precisamente o campo de atuação do psicólogo.

A inserção do psicólogo em organizações de trabalho e em organizações escolares

A partir da década de 1980, a prática profissional do psicólogo que atua em organizações passou a ser questionada quanto à sua efetividade e suas características éticas: A quem serve o psicólogo? A quem responde? Que tipos de resultados são obtidos com a sua prática? As respostas a esses questionamentos ainda estão sendo produzidas por meio de investigações científicas, mas algumas respostas são possíveis e essas têm sido utilizadas na elaboração de novas práticas que estão relacionadas à complexidade do trabalho, das organizações em que esse é realizado, assim como o bem estar dos trabalhadores. Por outro lado, faltam subsídios que permitam uma compreensão clara e precisa dessas novas formas de intervir em organizações de trabalho, em especial as escolas, bem como a avaliação mais detalhada de seus resultados e suas implicações sobre a vida de outras pessoas, que estão inseridas nesses contextos.

Diante da velocidade com que as transformações do mundo do trabalho vêm ocorrendo, identificar principais tendências de atuação para o psicólogo organizacional é uma necessidade cada vez mais urgente. Com esse fim foram realizados estudos de mapeamento, oferecendo uma boa visualização das possibilidades de atuação e do que o psicólogo vem fazendo no contexto das organizações. Ao examinar a produção científica na área, Bastos (1992) identificou três movimentos distintos na prática em Psicologia Organizacional e do Trabalho: 1) no nível técnico, entre as práticas



tradicionais, ao adotar uma perspectiva mais sistêmica da organização e perceber aspectos que estão além das características individuais do trabalhador; 2) no nível estratégico, com o crescimento da atuação como assessores e consultores nos contextos organizacionais; 3) no nível político, com a participação mais ativa nos processos decisórios e a crescente ocupação por parte de psicólogos de cargos de gerência. Ao buscar compreender a formação e atuação de psicólogos organizacionais, Zanelli (1994; 2004) encontrou sete tendências na prática profissional: 1) tentativas importantes de romper o nível técnico; 2) o uso cada vez menor de testes psicológicos; 3) a atenção cada vez maior aos aspectos da cultura organizacional; 4) a crescente importância da interdisciplinaridade; 5) a falta de preparo para agir com mais autonomia, no papel de consultor; 6) a perda de espaço profissional decorrente da desatenção às mudanças macro e micro organizacionais; 7) predomínio em atividades tradicionais e intervenções diferenciadas ainda incipientes. É interessante perceber como essa tendência também é observada nas reflexões sobre a atuação do psicólogo em contextos educacionais (Meira, 2000; Andrada, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

As subáreas conhecidas como Psicologia Organizacional e Psicologia Educacional no Brasil possuem um ponto de intersecção, que coincide com o processo de industrialização do país: a necessidade de preparar tecnicamente o sujeito para o mercado de trabalho. Historicamente a atuação do psicólogo no contexto escolar foi constituída por práticas avaliativas e classificatórias, de forma que esse profissional era o responsável por atribuir aos alunos escores de desenvolvimento e alocar cada um em salas adequadas ao seu nível intelectual, retirando o “aluno-problema” da sala de aula e tratando-o clinicamente, sem considerar os outros fatores envolvidos nos processos escolares. Dessa forma a prática profissional do Psicólogo em escolas foi marcada por objetivos adaptacionistas, de acordo com a manutenção da ordem vigente. (Yazlle, 1997; Antunes, 1998, 2003; Meira, 2000; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

A partir da década de 1970, as bases epistemológicas e metodológicas passaram a ser revisitadas e reconstruídas, a fim de atender às necessidades que surgiam de um novo contexto sócio-cultural. Em paralelo a essas transformações, o incentivo à abertura de escolas particulares e a busca por formação de nível superior levaram a profissão a uma crise instaurada pela desproporção entre o crescente número de profissionais e a decrescente disponibilidade do mercado de trabalho. A década de 1980 distinguiu-se pela mobilização de toda a sociedade por melhores condições de vida, na qual a Psicologia esteve envolvida por meio de suas organizações representativas. O

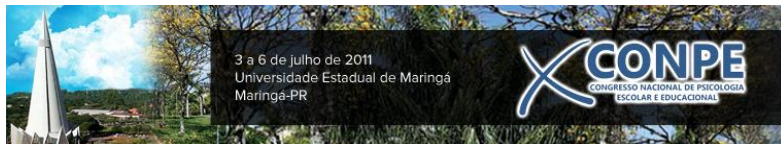


modelo clínico importado para a escola vem sendo questionado desde a década de 1980 por ser restrito a técnicas de avaliação psicológica individualizantes. A partir dessas críticas novas formas de atuação têm surgido, voltadas para a flexibilização das relações presentes nos processos escolares.

Gradativamente os psicólogos que atuam em organizações escolares estão deixando de focar suas intervenções no aluno e passam a concentrar suas intervenções nas relações existentes no contexto escolar. Tais intervenções podem ser exemplificadas pela aproximação da família mediada por psicólogos (Andrada, 2005) e assessorias a professores que enfrentam dificuldades maiores em sala de aula (Curonici & McCulloch, 1999), bem como intervenções institucionais, que objetivam gerar transformações na escola como totalidade (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Contudo os dados acerca dessa atuação diferenciada ainda são escassos e dificultam a aferição do quanto e como as relações no contexto escolar são afetadas pelas intervenções psicológicas.

Por meio das críticas que foram constituídas no período de abertura política, os anos de 1990 foram marcados pela diversidade de tendências e práticas profissionais. Ao mesmo tempo, teorias e práticas neoliberais com objetivos e modelos adaptacionistas foram desenvolvidas, fundamentados em visões capitalistas do homem e do mundo (Antunes, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Para Andrada (2005), a prática individualizante e descontextualizada é permeada pelo pensamento linear de causa e efeito, gerando uma crise desses subcampo profissional e subárea de conhecimento da Psicologia, pois a atuação clínica tem se mostrado insuficiente para atender a crescente demanda de alunos “desviantes”. Além disso, o paradigma “normalidade X anormalidade” prevalece, gerando expectativas que direcionam o desenvolvimento acadêmico do estudante e pouco considera as diversidades observadas na escola. Contribuindo para a complexidade desse caos, as teorias que atualmente fundamentam as práticas de muitos psicólogos foram importadas, sem grandes preocupações em verificar sua validade na realidade brasileira.

A descrição desses fatores de crise chama a atenção para a necessidade de identificar outros aspectos que compõem os processos de ensinar e aprender, tais como o conjunto de relações entre professor e aluno, entre os pares e com o próprio ambiente escolar. Há ainda aqueles aspectos que permeiam o ensinar e o aprender, como as relações familiares, a cultura local e o contexto socioeconômico (Andrada, 2005; Szymanski, 2007). Alguns estudos sobre a produção científica e sobre a formação e



atuação profissional do psicólogo escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Fernandes, 2007) sugerem que as primeiras décadas do século XXI serão marcadas pela constatação da complexidade das organizações escolares e da necessidade de integrar as diferentes áreas do conhecimento, não só da Psicologia e da Educação, como também da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Administração entre outros.

A partir das críticas sobre a atuação individualizante e burocrática do psicólogo escolar, ao considerar a multiplicidade de variáveis que constituem a organização escolar, Ribeiro do Valle (2003) apresenta algumas possíveis atribuições desse profissional: a) investigar os processos de desenvolvimento e aprendizagem; b) interferir nos fatores de desenvolvimento, potencializando-os na promoção de saúde; c) dialogar e refletir com os educadores, criando condições para a cooperação interprofissional; d) mediar as relações entre família e escola, e assim preservar o desenvolvimento dos alunos, e outras. Tais práticas são possíveis primeiro no plano teórico-metodológico, ao conceber o homem como sujeito que é constituído por meio das relações sociais que estabelece e todos os fatores nelas envolvidos; depois no plano prático, ao considerar a multiplicidade do fenômeno psicológico e criar espaços para que essas trocas de experiências e o diálogo com outros profissionais sejam possíveis, elaborando em conjunto estratégias de enfrentamento e solução dos problemas encontrados no cotidiano escolar. Entretanto, por serem práticas ainda incipientes, esse tipo de atuação do psicólogo que atua em organizações escolares é pouco conhecido e difundido, o que proporciona muitos desafios para a inserção desse profissional.

O exame e análise do papel do psicólogo em organizações escolares estão cada vez mais presentes no debate acerca da atuação profissional em psicologia. As contribuições oriundas desse diálogo possibilitam o esclarecimento sobre as possibilidades de atuação, a avaliação das práticas emergentes e diferenciadas bem como de seus resultados e a identificação das implicações dessas práticas sobre a vida das pessoas que estão relacionadas ao contexto escolar. Caracterizar as relações entre o contexto escolar, a atuação do psicólogo e as consequências de suas ações sobre esse meio é uma forma de ampliar o conhecimento a respeito da inserção do psicólogo em organizações de trabalho “especializadas” na prestação de serviços educacionais.

A escola como organização de trabalho e o professor como um de seus trabalhadores



Como uma organização, a escola é um sistema constituído por relações de diferentes naturezas que, combinadas de determinadas maneiras, definem a sua estrutura organizacional. Para que a atuação sobre essa complexidade seja suficientemente eficaz, o psicólogo precisa entrar em contato com outras áreas do saber e trabalhar em conjunto com profissionais de outros campos. Do ponto de vista organizacional, a escola pode ser considerada como uma organização de trabalho e o professor como um de seus trabalhadores, compondo o sistema de variáveis constituintes da situação com a qual o psicólogo é defrontado em seu cotidiano.

Como toda organização, a escola é composta principalmente pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano. Nesse sentido, está inserida em um contexto social mais amplo, determinado por questões políticas e econômicas próprias do sistema capitalista, e a lógica que permeia as práticas sociais também estará impregnada nas práticas educacionais (Meira, 2000; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Entender a escola como contexto de trabalho de professores e psicólogos significa compreender a dinâmica das relações estabelecidas na materialidade do dia a dia, sua inserção no sistema social mais amplo e as formas de produção e reprodução de crenças e valores que perpetuam e transformam as relações sociais.

Em um sistema capitalista a escola assume duas funções contraditórias, mas fundamentais para a concretização da educação enquanto processo dialético: a de reproduzir – de forma mediada – as relações sociais do contexto social mais amplo e a de produzir, a partir da socialização significativa do conhecimento sistematizado, a conscientização sobre a rede de determinações das condições de existência humana (Freire, 1997; Marinho-Araujo e Almeida, 2005). Tais características fazem parte do contexto no qual o psicólogo está inserido e o exame de cada um desses aspectos amplia as possibilidades de análise do comportamento profissional do psicólogo escolar e contribui para o aprimoramento das intervenções psicológicas no contexto escolar.

A organização escolar é um sistema de relações muito complexo, constituído por diferentes profissionais com diferentes níveis de qualificação. Os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar são apenas alguns dos problemas enfrentados pelas pessoas envolvidas com as escolas e mesmo esses problemas, considerados próprios da Psicologia, são constituídos por muitas variáveis que estão além daquilo que é considerado psicológico (Meira, 2000; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Dentre os profissionais mais envolvidos com a organização escolar e com o qual o psicólogo trabalhará com mais frequência está o próprio professor. O trabalho do educador é um



dos trabalhos de maior importância para qualquer sociedade, pois é por meio da educação que o ser humano é capacitado para atuar sobre a realidade de forma a atender suas necessidades e/ou de outras pessoas (Freire, 1997; Rodrigues, 2001). Em outras palavras, é por meio da educação – com especial contribuição do professor – que o homem deixa de ser simplesmente o *homo sapiens sapiens* e passa a ser cidadão, sujeito livre e autônomo, capaz de responder por suas ações e lutar por seus direitos (Freire, 1997; Rodrigues, 2001; Meira, 2000; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Por essa razão o professor deve ser o principal parceiro do profissional de psicologia em sua atuação no contexto escolar, uma vez que são eles que convivem com as crianças e adolescentes que constituem o futuro de nossa sociedade e é por meio deles que a apropriação de novas crenças e valores, permeados pelo respeito à dignidade humana e à diversidade, pode ser viabilizada concretamente no cotidiano das escolas.

A atuação profissional do psicólogo em contextos educacionais tem se restringido ao atendimento de queixas escolares pelos serviços de psicologia nas Unidades Básicas de Saúde (Cabral & Sawaia, 2001) ou nas Clínicas Escola (Souza, 2005), com ênfase predominante em referenciais teórico-metodológicos pautados no modelo médico. Essa tradição, ao ser concretizada nas escolas, prejudica os usuários dos Serviços de Psicologia Escolar e gera questionamentos sobre o compromisso ético-político do profissional que atua nesse campo (Souza, 2005). Agravando a situação, a formação profissional pautada no modelo médico de atuação dificulta o desenvolvimento de competências necessárias para a transformação do quadro atual.

No entanto, apesar das perspectivas desanimadoras para o campo profissional em Psicologia Escolar, práticas diferenciadas, porém incipientes, vêm se tornando possíveis em função da compreensão sobre a complexa rede de multideterminações da subjetividade (Andrada, 2005; Meira, 2000; Marinho-Araujo e Almeida, 2005; Fernandes, 2007). A clareza da relação histórica entre educação e o trabalho na sociedade capitalista e a compreensão da escola como uma organização de trabalho são importantes instrumentos teóricos capazes de iniciar um movimento de transformação da formação e atuação profissional do psicólogo que atuará em escolas e outras organizações vinculadas ao processo educacional. Aprofundar essas reflexões e fomentar o debate acerca das implicações dessas relações para a atuação e formação profissional do psicólogo escolar deve ser a próxima etapa nessa importante tarefa.



Implicações para a atuação e formação profissional do psicólogo escolar

As reflexões apresentadas até aqui revelam a escola como uma complexa organização de trabalho, diferenciada das demais instituições por sua história social, sua estrutura e sua função. O atual momento histórico é marcado por crises econômicas e políticas, que intensifica as desigualdades e injustiças sociais que são reproduzidas de formas mediadas na escola, evidenciando a crise da instituição escolar. Diferentes documentários revelam que, em diferentes países, a escola está deixando de realizar suas funções: humanizar os sujeitos e formar trabalhadores qualificados para uma sociedade em constante transformação (Jardim, 2007; Guggenheim, 2010). A relação entre Psicologia, trabalho, e educação vem sendo historicamente marcada pela prática individualizante e ajustadora, mas a complexidade dos problemas que a escola apresenta ao profissional de psicologia exige novas formas de pensar e agir no contexto educacional, de forma a contribuir efetivamente para a solução desses problemas e transformação da sociedade.

Uma das características definidoras da escola como uma instituição é a função social para a qual foi planejada: socializar e difundir o conhecimento socialmente compartilhado e historicamente sistematizado pela humanidade, de forma a produzir força de trabalho qualificada para atender as demandas produtivas de uma sociedade capitalista (Antunes, 1998, 2003; Meira, 2000; Marinho-Araujo e Almeida, 2005; Fernandes, 2006; Guggenheim, 2010). Esta função remete ao próprio processo educativo, processo social por meio do qual o *homo sapiens sapiens* se humaniza, tornando-se sujeito dotado de razão e sensibilidade, bem como cidadão, com direitos e deveres diante da sociedade em que está inserido (Freire, 1997; Rodrigues, 2001; Fernandes, 2006). Nesse sentido, a escola assume outra função, contraditória à primeira: a de possibilitar a reapropriação do conhecimento que historicamente vem sendo negada às classes mais empobrecidas e criar condições de conscientização sobre os diferentes papéis ocupados pelos sujeitos na sociedade e sobre as redes de multideterminação de suas condições de existência (Freire, 1997; Meira, 2000; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Szymanski, 2007). O psicólogo que atua em contextos educativos deve compreender e refletir com clareza sobre essa contradição que define a própria instituição escolar e, a partir da mesma, identificar e caracterizar os diferentes papéis ocupados pelas pessoas que a compõem, de forma que suas ações profissionais possam



ser planejadas a partir dos recursos que dispõe, sejam estes materiais, sejam estes relacionados às subjetividades e intersubjetividades constituídas no contexto escolar.

Alguns dos setores que compõem a escola possuem definições claras e precisas a respeito de suas atribuições e funções nesse contexto, tais como a secretaria, a zeladoria, a segurança. Outros, como a família, a equipe diretora, a equipe pedagógica e o corpo docente, com as mudanças de valores e crenças que compõem a sociedade, estão passando por um processo que poderia ser denominado crise de identidade: a falta de clareza sobre suas funções e seus objetivos no processo de desenvolvimento dos sujeitos que são usuários de seus serviços (Meira, 2000; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Acrescente a esse processo a escassez de recursos que são destinados às escolas, especialmente as públicas e constitui-se uma situação de abandono da educação (Jardim, 2007; Guggenheim, 2010).

Essa crise pode ocasionar conflitos de diferentes formas e intensidades entre os componentes da comunidade escolar, especialmente entre a família e a escola como um todo, confundindo papéis e prejudicando o trabalho que deveria ser realizado junto a crianças e adolescentes. Tal situação se configura como um desafio altamente complexo para o profissional de Psicologia escolar, exigindo habilidades que são desenvolvidas nos cursos de graduação, tais como a observação e a escuta. No entanto, ainda há a necessidade de outras aptidões que superam as barreiras técnico-científicas, tais como a empatia, o acolhimento, o questionamento crítico e a mobilização dos recursos pessoais (seus e de outras pessoas com as quais trabalha) no enfrentamento e solução dos problemas e desafios apresentados pela comunidade escolar.

Como profissional supostamente conhecedor de tais processos, o psicólogo escolar pode, por meio da escuta e do questionamento que possibilita a circulação e descrystalização dos discursos, coordenar ações na estruturação desse trabalho conjunto. Szymanski (2007) apresenta uma proposta de reflexão sobre essa relação de trabalho com famílias, que parte inicialmente do esclarecimento e ressignificação dos respectivos papéis para, em um segundo momento, possibilitar um espaço de escuta, durante o qual há a possibilidade de conhecer a realidade concreta nas quais estas famílias estão inseridas, bem como a linguagem que utilizam para representar o mundo em que vivem, sendo que a escola é parte integrante do mesmo. Partindo dessas premissas, segundo a autora, é possível construir conjuntamente as respostas para os problemas compartilhados por essas instituições.

A inserção gradativa do profissional no contexto escolar, a partir do mapeamento institucional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005) e do diálogo esclarecedor e argumentativo (Andrada, 2005), pode ser a forma mais efetiva de conquistar o espaço na instituição. Ainda como parte dessa estratégia, Marinho-Araujo & Almeida (2005) propõem ainda a criação de espaços de escuta, por meio dos quais será possível obter outros dados acerca da dinâmica institucional, mediados pelas subjetividades dos componentes da escola, como também circular os discursos cristalizados, que enrijecem os papéis assumidos neste contexto. A participação ativa na reelaboração do Projeto Político Pedagógico são outras formas de intervenção institucional das quais se vale o psicólogo escolar para concretizar as mudanças necessárias (Marinho-Araujo, 2005; Andrada, 2005).

Uma atuação profissional com essas características exige contatos mais prolongados e graduais com o universo de atuação, iniciando ainda na graduação, por meio de estágios básicos e profissionalizantes. A relação entre a formação acadêmica e a prática profissional pode ser ratificada pela formação continuada, tanto por meio da aprendizagem formal (cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação) quanto pela troca de experiências e reflexões com outros profissionais, em eventos técnico-científicos e encontros informais de supervisão mútua. Tais práticas permitem o desenvolvimento da práxis do psicólogo escolar, uma vez que as decisões e ações profissionais são sustentadas pela produção de outros profissionais e estudiosos. Nesse conjunto de ações e imperativos, o profissional desenvolve tanto as habilidades já preconizadas nos cursos de graduação, mas também outras que superam os limites postos pelos objetivos educacionais formais, mas imprescindíveis no trabalho com outros seres humanos. Neste contexto, é importante salientar que, sem o real compromisso ético-político com a Educação e com a dignidade humana, o trabalho psicológico na escola será apenas mais um acessório nos discursos típicos de plataformas eleitorais que caem no esquecimento após o acesso dos representantes eleitos ao poder.

Referências:

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2), 196-199.
- Antunes, M. A. M. (1998). A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco/EDUC.
-



Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. M. Meira; M. A. M. Antunes (Eds.). Psicologia Escolar: teorias críticas. (pp.139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Aun, J. C.; Esteves de Vasconcellos, M. J.; Coelho, S. V. (2007). Família como sistema, sistema mais amplo que a família, sistema determinado pelo problema. In: _____. Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais: O processo de atendimento sistêmico. Tomo I. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa.

Bastos, A. V. B. (1992). A Psicologia no contexto das organizações – tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In Conselho Federal de Psicologia (Ed.), Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços (pp. 135-204). Campinas: Atomo.

Cabral, E.; Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. Estudos de Psicologia (Natal), 6(2), 143-155.

Codo, W. (1985). O fazer e a consciência. In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense.

Curonici, C.; McCulloch, P. (1999). Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares. Bauru/SP: Edusc.

Fernandes, C. S. (2006). A quem serve a escola pública? Paideia, 16, 119 – 121.

Fernandes, C. S. (2007). Características de comportamentos profissionais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região da Grande Florianópolis. [Dissertação]. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Freire, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. In: M. H. S. Patto (Ed.) Introdução à Psicologia Escolar. 3 ed. rev. atual. (pp. 61-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gonçalves, Maria das Graças M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves; O. Furtado (Eds.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. (pp. 37 – 52). São Paulo: Cortez.

Guggenheim, D. (2010). Waiting for Superman. [Filme-Vídeo]. Direção de Davis Guggenheim. Roteiro de Davis Guggenheim e Billy Kimball. USA: Eletric Kinney Films/Participant Media/Walden Media. DVD, 111 min. color. son.



Jardim, J. (2006). Pro dia nascer feliz. [Filme-Vídeo]. Direção de João Jardim. Produção de Flávio Tambellini e João Jardim. Rio de Janeiro: Ravina Filmes/Fogo Azul Filmes, DVD, 88 min. color. son.

Marinho-Araujo, C. M.; Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e práticas profissionais. In: E. Tanamachi; M. Proença; M. Rocha (Eds.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ribeiro do Valle, L. E. L. (2003). Psicologia escolar: um duplo desafio. Psicologia: Ciência e Profissão, 23(1), 22-29.

Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade, 22(76), 232-257.

Soar Filho, E. J. (2003). Psiquiatria e pensamento complexo. Revista de Psiquiatria, 25 (2), 318-326.

Souza, M. P. R. (2005) Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. Estilos da Clínica, 10, (18), 82-107.

Szymanski, H. (2007). A relação família/escola: desafios e perspectivas. 2 ed. Brasília: Liber Livro.

Yazlle, E. G. Atuação do Psicólogo Escolar: Alguns dados históricos. In: B. B. Cunha; E. G. Yaslle.; M. R. R. Salotti, (Eds.) Psicologia na escola: um pouco da história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência.

Zanelli, J. C. (1994). Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicação para a formação. In Conselho Federal de Psicologia (Ed.), Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação (pp. 101-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zanelli, J. C.; Bastos, A. V. B. (2004). Inserção do psicólogo em organizações do trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Eds.), Psicologia, organizações e trabalho no Brasil (pp. 466-491). Porto Alegre. Artes Médicas.

REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO COGNITIVO-AFETIVO-SOCIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Jesus Garcia Pascual⁴¹⁴

Universidade Federal do Ceará - UFC

garciapascual2001@yahoo.com.br

Áurea Júlia de Abreu Costa⁴¹⁵

Universidade Federal do Ceará - UFC

aureajulia@yahoo.com.br

Agência financiadora: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Introdução

Este trabalho decorre de resultados exauridos em pesquisa anterior (PASCUAL, 2008), que investigou o desenvolvimento de estruturas cognitivas formais como instrumentos psicológicos para o processo da aprendizagem de conhecimentos específicos, isto é, conteúdos curriculares, exigidos aos candidatos por ocasião do vestibular. Defendemos naquele estudo que o desenvolvimento de estruturas cognitivas formais torna-se tão importante quanto os conteúdos das disciplinas estudadas para o sucesso no ingresso na universidade pública. Nesse sentido, afirmávamos que estudantes que analisassem as questões propostas no vestibular mediante estruturas cognitivas formais – isto é, utilizando-se da *abstração reflexionante* (Piaget) – concorreriam com garantia de sucesso, pois analisariam as questões propostas, articulando-as com as opções de múltipla escolha.

Tal suposição apoia-se em constatações da pesquisa que mostraram que sujeitos com as estruturas formais consolidadas resolviam com mais propriedade científica a situação experimental proposta. Embora, todos os sujeitos da pesquisa

⁴¹⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor do Mestrado em Psicologia da mesma Universidade.

⁴¹⁵ Psicóloga Escolar e Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

tivessem estudado os conceitos de ‘densidade’ e ‘peso absoluto’ na disciplina de Física, no ensino médio, a solução correta do problema proposto na pesquisa (‘Flutuação de corpos’) dependia do desenvolvimento estrutural de sujeito, como mostram os exemplos a seguir (Pascual & Nascimento, 2010): “‘Eu acho que é por que ele tem por onde respirar. Não sei’. Observamos que Sônia usa respiração (fenômeno vital) para falar de orifícios dos objetos depositados na água (fato físico) sem contradição interna!” (p. 20).

A resposta para a mesma situação física ganha consistência quando formulada por sujeitos com estruturas formais consolidadas:

“O confronto com nova dificuldade leva Márcia a inserir, no seu discurso, conceitos próprios da Física, tais como densidade: ‘A outra régua de metal, de quinze centímetros, afundou’. Ela é maior ou menor que a outra de plástico? (examinador). “É menor”, responde Márcia. E afundou, como é que você explica isso? (continua-se o processo desequilibrador). “Por que o material dela é mais denso, é metal, e metal é diferente de plástico, eu sei que é isso mais eu não sei formular a resposta (p. 21).

O suporte teórico da pesquisa ancorava-se em dois livros de Piaget e Inhelder que tratam diretamente dos exames realizados com os sujeitos: ‘Da lógica da criança à lógica do adolescente’ (publicado em 1955) e ‘A origem da idéia de acaso na criança’ (publicado em 1951), respectivamente. Os conteúdos da pesquisa foram obtidos mediante o ‘Método clínico’ de Piaget, com a utilização das provas ‘Flutuação de corpos’ e ‘Quantificação de Probabilidades’. Constatamos que todos os sujeitos da pesquisa utilizavam estruturas cognitivas formais, porém, as certezas mostradas pelos mesmos, diante das provas oscilavam perante *a argumentação do examinador*.

Além do mais, os resultados obtidos a partir da aplicação das referidas provas operatórias mostraram que algumas respostas estavam claramente inseridas na estrutura pré-operatória e estrutura operatória concreta da inteligência, mas alguns sujeitos mostravam *certa inibição diante dos examinadores*. Daí que algumas respostas, que pareciam inicialmente infantis, adquiriam sentido mais avançado (em termos de estágio de desenvolvimento da inteligência) quando eram feitos questionamentos adicionais àqueles previstos para o experimento (no entanto, sem alterar a essência do mesmo), o que nos remete a considerar a qualidade da interação estabelecida com o experimentador no processo da pesquisa.

A análise das respostas dadas pelos participantes centrou-se, tendo em vista os objetivos da pesquisa, nos aspectos qualitativos (argumentos) que permitiram a

identificação de estruturas cognitivas de pensamento, utilizadas pelos sujeitos para solucionar os problemas propostos nas provas piagetianas.

Na aplicação das referidas provas e nas entrevistas, entretanto, emergiram também os aspectos social e afetivo-relacional, que constituem o escopo deste trabalho. Centraremos nossa análise em fatores que transcendem a dimensão cognitiva, mas que exerceram significativa influência sobre o desempenho dos participantes, segundo dados oriundos de constatação empírica, o que nos permitiu tecer algumas considerações sobre a possível participação e integração desses fatores (afetivos e sociais) com os fatores cognitivos nos processos de ingresso e inserção do aluno na universidade.

Aspectos afetivos e sociais na Psicologia histórico-cultural

A concepção do funcionamento psicológico como totalidade indissociável não é recente. Nas décadas de 1920 e 1930, Vigotski (2001; 2004 e 2007) já pontuava as incoerências de se abordar as funções psicológicas a partir de análises destas, como processos isolados uns dos outros. Para o autor, as funções psicológicas superiores interagem umas com as outras e desenvolvem-se a partir da interação com o meio social e cultural.

Corroborando o posicionamento teórico defendido por Vigotski (2004) de que o funcionamento psicológico humano não pode ser compreendido a partir da análise fragmentada dos aspectos que o compõem, o presente trabalho evidencia a relação intrínseca que se estabelece entre o aspecto cognitivo e os aspectos afetivos e sociais, que exercem impacto sobre o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem, mesmo se considerarmos atividades de caráter essencialmente cognitivo (como no caso dos experimentos utilizados na pesquisa que deu origem às atuais reflexões). Quanto à tendência a privilegiar somente os aspectos cognitivos, Vigotski (2003) afirma:

Não sei por que em nossa sociedade formou-se um critério unilateral sobre a personalidade humana, nem por que todos relacionam dons e talento apenas ao intelecto. Além de ser possível pensar com talento, também se pode sentir talentosamente. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas (p. 122).

O aspecto afetivo encontra-se intrinsecamente relacionado a outros fatores que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento (Vigotski, 2004). A afetividade medeia o desenvolvimento humano desde o nascimento, participa da constituição do sujeito e se constroi no seio das relações e interações estabelecidas com outros membros dos grupos sociais de que participa (Wallon, 2005) e, portanto, não pode ser desconsiderada quando se trata da análise dos processos que resultam da interação entre pessoas.

Segundo Vigotski (2007), aprendizagem é uma atividade socialmente mediada pelo outro e pelos signos (instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o sujeito e a realidade). Por se tratar de uma atividade que envolve sujeitos em interação, essa atividade implica a participação da afetividade destes, a que Vigotski (2001) chamou de tendência afetivo-volitiva, a saber, as necessidades, interesses, motivações, afetos e emoções do sujeito.

Pesquisas recentes (Leite & Tassoni, 2002; Araújo, 2003; Falcin, 2006; Leite, 2006) mostram que as interações estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento, bem como entre o estudante e o professor são perpassadas pela afetividade, influenciando significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a relação entre o estudante universitário e o conhecimento a ser construído na universidade é impactada pela qualidade da mediação oferecida pelo professor, bem como pela relação estabelecida entre ambos, aluno e professor.

Além dos aspectos afetivos, ressaltamos aqueles relativos às condições socioculturais, como parte de uma realidade social mais ampla. Apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural, que desvela o papel desempenhado pelo contexto social no desenvolvimento humano, para afirmarmos que também as condições socioculturais (entre as quais também é possível incluir aquelas de ordem econômica), constituem aspectos importantes para compreendermos o ingresso e inserção de alunos nas instituições públicas de ensino superior.

Contudo, consideramos pertinente esclarecer que não defendemos a supremacia de um aspecto em detrimento dos outros na análise desse fenômeno social, mas a compreensão do mesmo a partir das inter-relações entre os aspectos que o tornam complexo, a saber, cognitivos, afetivos e sociais.

Reflexões (in) conclusas

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (Pascual, 2008), sete alunos do cursinho preparatório para o vestibular PNV (projeto coordenado pelos alunos do curso de História da UFC para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas), e dos resultados obtidos na referida pesquisa, constatou-se que, para além das estruturas cognitivas formais salientadas nesse estudo como importantes para o desempenho satisfatório nos exames do vestibular, devemos considerar também as contingências afetivas e socioculturais que intervêm no processo de ingresso e inserção em universidade pública.

Os resultados obtidos com a pesquisa e os desdobramentos que dela emergiram nos permitiram algumas reflexões que serão apresentadas a seguir:

I - As escolas públicas promovem o desenvolvimento cognitivo formal, mas...

Os candidatos que participaram da pesquisa demonstraram utilizar-se de estruturas cognitivas formais, o que sugere que as escolas públicas, que estes sujeitos freqüentaram, podem estar sendo bem sucedidas na tarefa de promover o desenvolvimento cognitivo formal.

Constatamos, contudo, que isso não é suficiente para o ingresso na universidade pública. Para ‘incluir intelectualmente’ estudantes oriundos de escolas públicas no Ensino Superior gratuito, deve-se ir além da confiança no potencial cognitivo desses estudantes, porque Piaget (1976) afirma que: “a lógica não é tudo no pensamento, e é preciso verificar, agora, se tais transformações das estruturas lógicas acompanham outras modificações gerais do pensamento [...]” (p. 56). Essas modificações gerais do pensamento, de que Piaget fala, não podem ser compreendidas apenas no sentido estritamente cognitivo, já que, segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento pensamento é perpassado também por elementos de caráter afetivo-volitivo.

Dentre essas outras transformações, Piaget (1976) aponta ‘a integração do indivíduo na sociedade’, ‘a construção de teorias’ e a ‘construção de sistemas’. As estruturas cognitivas são reforçadas na adolescência também pela sua confiança como cidadãos (integração social, mas que propõem novos modelos sociais, daí que os jovens engajam-se facilmente em movimentos sociais de vanguarda) e pelas novas teorias, que



embora sem o apoio científico necessário, os adolescentes arriscam-se a propor aos professores!

II - Quando o estudo representa o terceiro expediente diário...

A maioria dos alunos que compõem as turmas do cursinho PNV (Projeto Novo Vestibular) vive situações socioeconômicas menos favorecidas, e, sendo assim, o estudo torna-se, para muitos deles, o terceiro expediente, o que exige maior esforço para alcançar o tão desejado lugar na universidade. Mesmo nessas condições, constatamos prestimosa colaboração em todos os sujeitos porque as provas foram realizadas antes do início das aulas (18h) e eles chegavam mais cedo para não “perder conteúdo”. Para alguns dos sujeitos, o cursinho não representava terceiro expediente, mas o estudo à noite era uma oportunidade para continuar tentando uma vaga na universidade, já que tinham concluído o ciclo regular na escola pública (ensino médio) e não podiam arcar com as despesas de cursinhos pré-vestibulares diurnos.

Cabe acrescentar ainda mais um episódio que abona o esforço que pessoas em condições sócio-econômicas menos favorecidas fazem para galgar até o ensino superior. Durante a fase de aplicação das provas, deflagrou-se uma greve dos ônibus municipais que prejudicou o acesso dos estudantes à universidade onde eram realizadas as provas. Sendo assim, tivemos que remarcar os encontros e horários, o que atrapalhou a aplicação das provas, porque vários dos sujeitos não possuíam telefone (celular ou fixo) e a comunicação tinha que ser feita via telefones do trabalho ou de parentes e amigos. As distâncias entre o local de trabalho (área industrial), a moradia e o *campus* universitário são muito grandes, portanto, tornava-se impossível pagar condução especial. Com isso, o cronograma que tinha sido feito no encontro preparatório (onde compareceram dezessete estudantes) teve de ser refeito e alguns sujeitos que, inicialmente se mostraram interessados, não puderam mais participar, restando apenas sete.

Vigotski (2007) afirma o papel determinante das contingências sociais no processo de internalização da experiência cultural e, portanto, na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Em sendo assim, não podemos deixar de considerar outro aspecto que baliza os resultados aqui apontados; trata-se da condição social, cultural e – principalmente – econômica dos estudantes que acederam participar livremente da pesquisa. Estamos falando não de pessoas hipotéticas, mas de sujeitos concretos,



estudantes condicionados por determinantes sociais e econômicos, que no final de tarde/início de noite, cansados pelo trabalho, pegavam condução pública – a greve de ônibus interferiu diretamente no cronograma da aplicação dos exames piagetianos. Esses foram aplicados antes do início das aulas do PNV com a anuência de estudantes, Coordenação e professores do projeto.

A questão econômica está presente e determina também a condução do percurso acadêmico dos alunos que ascedem à universidade. Se o trabalho complica a vida acadêmica dos estudantes/trabalhadores, o desemprego pode ser pior, como o atesta este depoimento de Suzana: *Meu desemprego atual não ajuda muito nos estudos. Mesmo tomando a resolução de realmente priorizar a faculdade neste semestre e ter me preparado minimamente, guardando algum dinheiro no semestre anterior para segurar as despesas deste, quando eu percebi, o dinheiro acabou e não apareceu mais trabalho* (Pascual, 1999, p.39).

Deve ser salientado o esforço que essa aluna fez para, apesar da situação econômica precária, resistir e superar as dificuldades: *“A motivação para continuar as oito disciplinas em que me matriculei balançou, mas eu resisti, colocando este desafio de terminá-las como uma questão de honra. Assim, minha situação financeira atual é delicada, mas acredito que vai dar para segurar até o fim do semestre”* (ibid.). Diante das dificuldades acadêmicas enfrentadas por alguns estudantes, deve-se refletir sobre a *condição de aluno-trabalhador* na universidade pública latino-americana, não só depois que ingressa na universidade, mas enquanto é candidato em um dos cursinhos preparatórios. Consideramos candidato e aluno-trabalhador aquele estudante que utiliza em torno de 20 horas semanais realizando uma atividade laboral para seu sustento e/ou da família.

III - Trata-se de inteligência cognitiva/afetiva/social e não de escores em tabelas.

Há outro aspecto que não podemos deixar de ressaltar no que concerne aos resultados da pesquisa. Usamos os exames piagetianos, não para ‘classificar’ os sujeitos numa escala psicométrica de inteligência. A investigação não buscou mensurar inteligências, mas encontrar conexões entre o desenvolvimento cognitivo real de estudantes que se preparavam para o vestibular 2009 da UFC e a possibilidade de

articular conhecimentos nas questões solicitadas. Cabe ressaltar que os alunos dos cursinhos preparatórios não são **inteligências abstratas**, mensuradas com testes psicométricos e distribuídas nos percentis de tabelas, mas sujeitos com desejos, com vontade de ingressar na universidade, que ‘têm febre de aprender’ e ‘a faculdade é o momento de burilar essa habilidade (inteligência) e é por isso que sonhamos com um mundo de oportunidades’ (Pascual, 1999, p.36).

Daí, a razão de não nos referirmos a sujeitos que estejam no ‘estágio pré-operatório’, ‘operatório concreto’ ou ‘operatório formal’, mas a sujeitos que se utilizam, frequentemente, de estruturas ‘pré-operatórios’ ou ‘operatórias’ (concreta ou formal) para resolver problemas. Tendo constatado que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos oscila muito entre as três formas estruturais de inteligência, regredindo momentaneamente da estrutura formal até a pré-operatória em decorrência das argumentações dos examinadores, parece-nos que os sujeitos tiveram dificuldades com as questões do vestibular. Isso estabelece pontes relacionais entre as duas variáveis da pesquisa, a saber: *estruturascognitivasoperatórias poralunos de cursinhos preparatórios e sucesso no vestibular*.

Várias respostas mostraram elementos da lógica formal, mas os sujeitos mudavam suas respostas diante das novas perguntas do examinador. Eles modificavam as repostas mais pela coação heterônoma do que pela lógica. Esse tipo de procedimento remete aos estudos realizados por Piaget em 1932 por ocasião de conhecer a gênese do raciocínio moral em crianças. No livro ‘O juízo moral na criança’ (Piaget, 1994), o autor genebrino fala de três tipos de *regras*: regra *motora* (“oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social”, p.76), regra *coercitiva* (“oriunda do respeito unilateral” p. 76) e regra *racional* (“oriunda do respeito mútuo”, p.76).

Interessa-nos, sobretudo, neste texto o que ele diz acerca dos dois últimos tipos de regras. A regra coercitiva gera o *respeito unilateral*, isto é, a pessoa que pára seu desenvolvimento moral na regra coercitiva aceita que há “verdadeiras regras” que devem ser obedecidas. Seu portador, contudo, será sempre alguém supostamente mais importante socialmente do que ela. Talvez fosse assim que os jovens da pesquisa viam o pesquisador! Cabe aos educadores no ensino superior, pois, estarem atentos para promover o *respeito mútuo* e *as regras racionais*, evitando desse modo que os estudantes fiquem submissos à ‘autoridade científica’ dos professores interrompendo dessa feita sua trajetória cognitiva, refém da moralidade heterônoma, porque: “[...] o



respeito mútuo, bem mais que o respeito unilateral, encontra o elemento de racionalidade anunciado desde a inteligência motora inicial, ultrapassando, assim, o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo” (Piaget, 1994, p.82).

III - Quando a cognição é insuficiente para avaliar o compromisso dos estudantes...

Oportunidade e compromisso são correlatos sociais que devem se analisados com cuidado, porque à primeira reunião da pesquisa, compareceram dezoito estudantes interessados em participar da mesma; mas, por problemas pessoais e outros externos, o número ficou reduzido a sete. Entre a oportunidade de preparar-se para o vestibular (projeto PNV) e o compromisso da frequência nas aulas interpôs-se a *greve* de ônibus urbanos, já mencionada, comprometendo severamente a participação na pesquisa. Mesmo com condições econômicas precárias, observamos que alguns alunos vinham da periferia da cidade em condução mais cara para não perder as aulas porque sabiam que era a única oportunidade de conseguirem uma preparação mais eficiente para enfrentar o vestibular. Mas, com o prolongamento da greve, mesmos esses alunos tiveram que renunciar temporariamente às aulas, deixando os espaços para aqueles colegas que moravam nos arredores da UFC e não dependiam de condução para acessar o cursinho.

Além de fatores sócio-econômicos (remediados em parte por bolsas universitárias), deve-se promover o desenvolvimento de auto-estima desses jovens — parceira inextricável da cognição — após seu ingresso na universidade, pois observamos que estudantes relatam situações de *bullying*, conforme as palavras de uma aluna que tinha sido reprovada várias vezes na mesma disciplina e quando adentrava a sala de aula no semestre seguinte para cursá-la novamente, o professor reprovador falava: “Xiii... você aqui de novo!” (Pascual, 1999, p. 37). Mas, não são somente os fatores externos devem ser considerados na hora de promover ações assertivas para o acesso de estudantes das escolas públicas à universidade. Convém acrescentarmos fatores de ordem afetivo-emocional e da personalidade envolvidos na aprendizagem e, desse, modo, reforçarmos o cardápio pedagógico dos estudantes que ingressam no cursinho PNV, alimentados pela política da esperança!

Em relação aos componentes emocionais que revestem o processo de ensino-aprendizagem, Lima, Bomfim e Pascual (2009) solicitam aos professores que enveredem seus percursos pela Psicologia histórico-cultural para superar dicotomias



entre cognição e emoção porque as emoções mobilizam o compromisso social e o engajamento na transformação positiva da realidade.

A personalidade dos estudantes está envolta, igualmente, pelos processos do ensino e da aprendizagem como afirma Núñez, apoiado na Teoria da Atividade de Leontiev: “Atividade de aprendizagem é também atividade de desenvolvimento. Nela, podem ser evidenciados dois objetos: o conteúdo, como objeto do conhecimento, e o próprio *estudante* (itálico nosso), como objeto do desenvolvimento interno de sua personalidade” (2009, p. 67/68, itálico nosso). Desse modo, o referido autor pensa na educação como um processo que mobiliza “*a personalidade integral do aluno na sua formação como sujeito social e histórico*” (ibidem, p. 17). Mas, cabe lembrar que nos referimos aqui à noção de *personalidade* consoante à Teoria Histórico-Cultural (Vigotski) e a Teoria da Atividade (Leontiev) que a caracterizam sob a perspectiva social, um conjunto de seres humanos sempre entrelaçados mutuamente e em todo lugar.

Findamos o texto mostrando alguns aspectos que os cursinhos preparatórios ao vestibular da UFC devem levar em conta para melhorar a sua contribuição: a) incorporar práticas pedagógicas que equilibrem os *conhecimentos específicos* das disciplinas e a *reflexão* sobre os destinos sociais da ciência; b) partilhar com a psicologia momentos para *avaliar e desenvolver estruturas da inteligência* dos estudantes promover seu *desenvolvimento pessoal* (escolha profissional e conhecimento de si). Não basta ensinar conhecimentos, é necessário promover o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo-emocional e social dos candidatos; a isso nós chamamos de **inclusão cognitivo-afetivo-social!**

Referências

Araújo, F. U. (2003). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In Valéria Amorim Arantes (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial.



FALCIN, D. C. (2006). Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. & Tassoni, E.C.M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In Roberta Gurgel Azzi & Ana Maria Sadalla Falcão de Aragão (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São

Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. S. (2006). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lima, D., Bomfim, Z. & Pascual, J. G. (2009). Emoção nas veredas da psicologia social: reminiscências na filosofia e na psicologia histórico-cultural. Revista de Psicologia Argumento, Curitiba, v.27 n. 58, pp. 231-240, jun./set.

Núñez, I. B. (2009). Vygotsky, Leontiev, Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro.

Pascual, J. G. (1999). Um estudo inicial sobre a multirrepetência na universidade. Revista de Psicopedagogia. São Paulo, vol.18, n 48, pp.31-39.

Pascual, J. G. (2008). Desenvolvimento de 'estruturas cognitivas formais' em alunos de Cursinhos preparatórios. In: Educação IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Fortaleza. Resumos... Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/UFC, p. 95.

Pascual, J.G. & Nascimento, N. (2010). Estruturas cognitivas formais: reflexões sobre o acesso à universidade. In Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705). Versão on line no. 08., Jun./2010 (pp. 15-29).

Piaget, J. e Inhelder, B. A origem da ideia de acaso na criança [1951]. Rio de Janeiro: Record, s/d.



Piaget, J. e Inhelder, B. Da lógica da criança à lógica do adolescente[1955]. São Paulo: Pioneira, 1976.

Piaget, J. [1994 (1932)]. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus.

Vigotski, L.S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003). Psicologia Pedagógica. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed.

Vigotski, L. S. (2004). Teoria e método em Psicologia. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). A formação social da mente. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (2005). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Portugal: Edições 70.



REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Júlia Lemes Ribeiro

Marinês Saraiva

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

A influência das concepções de deficiência no atendimento ao aluno

A história da Educação Especial mostra uma construção ambígua e até certo ponto confusa, que sempre refletiu as posições ambivalentes ou de dúvida tanto da sociedade vista de forma mais ampla, quanto dos próprios professores que trabalham com crianças portadoras de deficiências. Essas posições estão presentes em suas prática educacional e podem ser observadas nas divergências entre sua intenção, suas concepções acerca da deficiência e sua forma de atuação com esse aluno. É importante desvendar e entender esse modelo de relações divergentes, quando estas envolvem pessoas deficientes, para que se possa conduzir o trabalho de forma a garantir o desenvolvimento dos alunos, independente de suas deficiências ou condições.

Partimos dos referenciais teóricos que apontam as divergências entre o conceito adotado e a prática realizada, podendo citar Denari (1984), Almeida (1984), Garcia (1990), Tunes e outros (1996), entre outros, para destacar a importância de mudanças nessa proposta: da divergência para a compreensão, da confusão para o esclarecimento dos conhecimentos sobre o significado da deficiência, já que estes estudos apontam para a dificuldade de alcançar um tratamento idêntico na escolarização de deficientes.

Em Tunes e outros (1996), encontra-se a idéia de concepção como um dos caminhos para que se compreenda qualquer fenômeno, que pode ser estabelecido pelo discurso ou pela prática. Nesse caso, devem-se colocar em evidência os estudos que incidem sobre a questão da forma como os profissionais e professores concebem aquilo com que lidam no cotidiano – as deficiências – o que certamente influenciará suas ações no trabalho.

Estudos como os de Ferreira (1986), Omote (1987), Manzini & Simão (1993), Mendes (1996), indicam que o fundamento da concepção sobre a deficiência é a idéia de que o próprio deficiente é o portador da limitação. O comportamento difuso e a dificuldade apresentada pelo aluno são os grandes responsáveis pela dificuldade em se relacionar com ele em situação de aprendizagem. Dessa idéia para a formação de estereótipos⁴¹⁶ falta pouco.

Os estereótipos, por sua vez, possuem uma vasta gama de referenciais: as pessoas caracterizam cada categoria de deficiência como fundamentalmente diferentes entre si (o conceito de que a deficiência física é menos desfavorável do que a deficiência mental, por exemplo). Essa questão dos estereótipos nos encaminha diretamente ao estigma que, por sua vez, produz o preconceito e gera a exclusão social em vários níveis.

Entre outros aspectos, esse é um ponto que chama a nossa atenção para a necessidade de se incentivar estudos e gerar discussões sobre as concepções que influenciam as formas de atendimento que vem sendo realizadas pelas escolas e pelos professores

Ao final do século XVIII, o atendimento a crianças com deficiência na escola era pautado pelo “modelo médico”, em que a deficiência era colocada como o centro do problema, mantendo uma dependência baseada nas estereotipias e que requeria atitudes paternalistas, pois inspirava-se nos movimentos de “avaliar” e “medir” a “normalidade” ou “anormalidade” da pessoa deficiente, movimento para o qual a ciência psicológica, neurológica, fisiológica muito contribuiu, levando à idéia da construção de uma “pedagogia terapêutica”.

A idéia de “doença e cura”, que permanece até hoje nas concepções sobre a deficiência, tem aí seus fundamentos, dificultando os avanços, principalmente no trabalho pedagógico, já que qualquer mudança na condição de deficiência dependeria, basicamente, da própria criança e do nível de sua deficiência.

Desse modelo, passamos para construção de uma concepção de deficiência que indicava (e parece indicar ainda hoje) o “modelo assistencial”, como uma ramificação do “modelo médico”, onde a avaliação do aluno também é feita nos moldes da “limitação” e dependência que apresenta, gerando no professor a idéia de “ajuda”, de “assistência” ou de manutenção na descrença de capacidades, diminuindo, com isso, as

⁴¹⁶ Os estereótipos designam “imagens de nossa cabeça” que se interpõem entre a realidade objetiva e a percepção que se tem dela (Lipman, citado em Omote, 1987).

chances de apresentação de condições estimuladoras, pois, nesse caso, a criança é vista como tendo possibilidade de chegar apenas a um determinado “nível” permitido por sua deficiência. Nessa situação, a deficiência acaba sendo vista como um elemento que impede o aproveitamento de condições para aprender.

Na atualidade é possível localizar os primeiros traços de mudança nas concepções. Trata-se da idéia, apresentada por algumas escolas e professores, da concepção da deficiência pautada ou embasada no “modelo social”. Nessa proposição, já descrita por Rieser (1996), a preocupação com o atendimento não está ligada à “normalização” ou “cuidado e cura”, mas trata da remoção de barreiras, não apenas físicas, mas principalmente atitudinais. Nesse modelo, a concepção do que seja a deficiência aparece com fazendo a diferença pela diversidade posta. Contrasta diretamente com as idéias de “falta” ou “desvio”, pela apresentação da possibilidade da presença de potencial a ser explorado (CARLOTA, 2004).

Não se trata mais de avaliar pelo QI (Quociente de Inteligência), medido através de testes padronizados, mas sugere-se a inclusão de observações sobre as formas de desempenho e participação nas atividades propostas para estimulação do potencial intelectual, afetivo, sensorial, motor, social, de linguagem e a descrição funcional das possíveis limitações e restrições dessa participação. A Classificação Internacional da Funcionalidade, incapacidade e saúde CIF (2003), define esses qualificadores de desempenho baseando-se na funcionalidade do comportamento da pessoa com deficiência.

Uma revisão da história da definição e classificação da deficiência começa por um modelo de relações que excluía aqueles considerados impuros e deficientes, como uma forma de proteger a sociedade e vice-versa (PESSOTTI, 1984; CARMO, 1991), passando para a possibilidade de institucionalização e educabilidade (FERREIRA, 1989; MAZZOTTA, 1996). Um novo conceito é proposto, trazendo a idéia de integração (AMARAL, 1992), seguida da discussão de uma proposta de educação inclusiva, que surge na Conferencia de Educação para Todos (1990), é efetivada pela Declaração de Salamanca (1994) e demais legislações promulgadas, tais como as leis 9394/96, a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Resoluções promulgadas e editadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, dando conta de garantir o acesso e assegurar a continuidade do atendimento às pessoas com deficiências.

A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, explicita que a escola deve acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras, com a utilização de uma pedagogia equilibrada, capaz de beneficiar a todos. Desse modo, traz à tona a necessidade de discussões e reflexões sobre as novas possibilidades no ato de ensinar e aprender. Stainback & Stainback (1999), avaliam esse processo como o de “criar um todo, juntar todas as crianças e fazer com que aprendam juntas, apreciando os dotes únicos que cada pessoa traz para a situação” (p.178).

Assim, torna-se relevante, nesse momento, falar das possibilidades de formação de um professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), que retoma Dewey (1959), quando propõe que “a ação reflexiva exige uma consideração ativa e criadora daquilo em que se acredita ou se pratica” (p.18) e suas idéias continuam a indicar que a “ação reflexiva que a prática desencadeia, exige do professor a emoção, a paixão, que anime na diversidade mas não cegue perante a realização” (p.18).

Podemos lembrar, nesse contexto, o próprio dizer de Dewey (1971) quando argumenta que:

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (p.31).

Para a formação de professores, especificamente no que se refere às estratégias, Schön (1982) propõe que esse processo exige também a capacidade de interpretação, de compreensão do outro, além da capacidade de questionamento.

Se os professores estão agindo na prática conforme suas concepções de deficiência, seria importante que a eles fossem dadas condições facilitadoras para rever suas formas de pensar a deficiência que levantassem questionamentos sobre práticas mais efetivas. Com esse processo os professores poderiam sentir-se mais seguros para organizar programas de ensino e aprendizagem para seus alunos, a partir de suas necessidades.

Essas idéias nos encaminham diretamente para a necessidade de pensar como tem sido a formação do professor para suas ações com a criança com deficiência. Questionamos as ideologias veiculadas nos diferentes tipos de formação profissional (inicial ou continuada) e as exigências de uma legislação presente que indica a



necessidade da inclusão de deficientes no ensino regular, que têm levado o professor a uma corrida aos cursos de extensão e pós-graduação. Esse processo, na verdade, significa uma reviravolta no conhecimento, pelo volume de informações sobre as deficiências, na maioria das vezes sem questionamentos sobre suas reais concepções desse fenômeno social.

É importante, portanto, formar o professor como um investigador de sua própria prática. Ao refletir e questionar sua prática, os problemas e comportamentos experienciados nas relações com os alunos favorecem a reflexão sobre suas concepções acerca do aluno e de suas necessidades, sobre o modo como realiza sua atividade e, assim, pode tornar-se um pesquisador na criação de novas condições de ensino, novas soluções adaptadas às necessidades apresentadas pelos alunos com necessidades especiais.

Todas essas argumentações pretenderam salientar a crença que temos na possibilidade de mudanças do conhecimento sobre o aluno com deficiência, através do investimento na formação, experiência e trabalho prático do professor, que é quem empreende, quem forma os saberes do aluno, quem pode perceber as potencialidades a serem estimuladas e através delas facilitar as formas alternativas de aprender.

O que revelam os estudos sobre a inclusão escolar

A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional/escolar vem sendo muito discutida entre profissionais da educação e áreas afins e tem sido amplamente divulgada pela mídia no Brasil. Tornou-se bastante comum a apresentação desta temática nos programas de televisão, principalmente novelas, com a exibição de cenas diretamente relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino, bem como no contexto social mais amplo. Vale destacar, no entanto, que as informações veiculadas nem sempre refletem o fato em todas as suas dimensões, sem deixar claro se o projeto político pedagógico tem possibilitado a manutenção com qualidade destas crianças no ensino regular.

Diante disso, cabe então questionar a inclusão escolar. Trata-se apenas de permitir a entrada dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino? Como tem sido concebida a educação inclusiva? O que pensam os diversos envolvidos



acerca das dificuldades nesse processo? Quais são suas expectativas, crenças e sentimentos? Como as escolas estão se estruturando para participar deste processo? Como tem se dado o preparo dos profissionais da educação para receber e atender estes alunos? Eles estão se beneficiando com efetivação da educação inclusiva? A inclusão na forma que está sendo implantada tem sido eficaz? Questões como estas sugerem discussões e investigações por pesquisadores da educação e áreas afins na tentativa de obter conhecimento a respeito da implantação e efetivação da educação inclusiva no Brasil.

São estas preocupações que permeiam o presente estudo, que objetiva apresentar algumas reflexões e encaminhamentos acerca da temática da inclusão escolar e da preparação do professor, agente direto para a implementação de ações inclusivas efetivas.

Infelizmente grande parte das pesquisas tem apontado a falta de êxito na proposta de inclusão, o que é preocupante quando se tem claro que incluir significa colocar todas as pessoas (independente de seu talento, deficiência, nível socioeconômico ou cultural) em salas de aula, atendendo a todas as suas necessidades (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK , 1999) e não apenas juntar no mesmo espaço físico alunos com diferentes características, o que seria apenas um processo de realocação ou transferência dos alunos da educação especial para a educação regular.

A maioria dos estudos que tem sido realizados denuncia uma estrutura ainda carente de informações e de adequação, indo desde a estrutura física até as práticas pedagógicas que necessitam de vinculação à proposta política de inclusão vigente na atualidade. Em número significativamente menor, alguns estudos apontam para os benefícios da implantação do processo de inclusão escolar.

O desencadeamento do processo pode ter se iniciado sem os devidos cuidados, longe do ideal, podendo proporcionar muito mais prejuízos do que benefícios aos que dela fazem parte, em específico o aluno que apresenta algum tipo de deficiência. Isto demonstra, portanto, que este é o momento adequado para se repensar as tentativas de implementação que não alcançaram os objetivos e levar em consideração a sua complexidade, as várias dimensões que compõem a inclusão escolar, caso contrário esta poderá não passar de uma ilusão, não sair do plano imaginário.

Os estudos e pesquisas vêm demonstrando a realidade em termos de infraestrutura física e de recursos humanos de escolas que fazem parte de projetos inclusivos,

evidenciando aspectos preocupantes e que mostram a carência de investimento em ações que garantam a eficácia desse processo. O que parece estar acontecendo é apenas a transferência dos alunos da educação especial para a educação regular, sem conseguir realizar o atendimento de acordo com suas necessidades e especificidades.

O estudo desenvolvido por Antunes (2001) com professores da rede pública regular de ensino fundamental mostra que os professores não participaram de nenhum curso para implantação da proposta inclusiva nas escolas que trabalham. Eles se apresentaram contrários à implantação da educação inclusiva e incapacitados para lidar e atender o aluno com necessidades educativas especiais, o que pode indicar justamente a falha na sua preparação para a efetivação do processo de inclusão escolar.

Assim como Antunes, outros autores (MAZZONI, TORRES e ANDRADE, 2000; GASPARETTO, 2001; FALEIROS, 2001; CASTRO, 2002; SANT'ANA, 2003; TESSARO, 2004) também apontam o despreparo dos professores e as falhas em sua formação para atender alunos em suas necessidades específicas e de forma diferenciada como um sério problema que compromete o processo de inclusão.

Os resultados dos diversos estudos que vem sendo encaminhados por estes e outros autores tem revelado dificuldades na preparação dos professores para conduzir o processo educativo o que, juntamente com a ausência de materiais diversificados, dificultam a ação pedagógica. Matos (2000), em sua pesquisa, mostra uma inadequação do paradigma da inclusão e a ausência de um trabalho participativo que considere os professores e as famílias como elemento de cooperação e envolvimento no processo. Gasparetto (2001) verificou, em sua pesquisa, que 82,3% dos professores pouco ou nada conheciam sobre a área e que 92,6% não tinham formação específica para atender aos alunos com necessidades educativas especiais.

Faleiros (2001) constatou que os professores não receberam orientação sistematizada para trabalhar com esta clientela no ensino regular, como também não ocorreu alteração no funcionamento da escola para o recebimento desses alunos e raramente foram realizadas adaptações ou adequação de procedimentos de ensino para atender às necessidades dos mesmos. Ao final do ano os professores continuaram acreditando que esses alunos seriam melhor atendidos nos programas de educação especial.

Castro (2002) identificou, em seu estudo, que há poucas práticas inovadoras sendo desenvolvidas pelos professores, que se encontravam sozinhos e despreparados para a realização de adaptações curriculares que favorecessem a inclusão dos alunos

com algum tipo de deficiência. Estes resultados evidenciam a importância do comprometimento da escola e dos sistemas de ensino com o suporte à prática pedagógica do professor, centrado na disponibilização de material, recursos e serviços de apoio, oferecendo uma formação direcionada à reflexão sobre sua prática com novas possibilidades. Desta forma, pode-se concluir pela necessidade de orientação aos professores por parte de pessoal especializado, importância da formação continuada e disponibilidade dos agentes, bem como apoio da família e da comunidade.

Além do problema da preparação dos professores para garantir a eficácia da inclusão, há ainda o problema da falta de infra-estrutura das escolas para favorecer o processo. Nesta área os problemas são bastante diversificados, começando pela acessibilidade dos alunos, que em geral encontram prédios com escadas, sem rampas, sem banheiros adaptados, com inúmeras dificuldades de acesso.

Um estudo desenvolvido por Rodrigues (2001) com professor, diretor e coordenador pedagógico de escolas de uma rede pública revelou dados muito negativos do ponto de vista da inclusão. Identificou, neste estudo, que a deficiência mental é concebida como um fenômeno patológico, inscrito no indivíduo, deixando de lado a dimensão social e cultural em que os sujeitos estão inseridos e, assim, priorizando práticas educativas que privilegiam o desenvolvimento de competências e habilidades dos sujeitos envolvidos, atreladas a uma concepção de desenvolvimento voltada para a capacidade de assimilar conhecimentos e informações.

Batista (2001) também aponta dados negativos no processo de inclusão, tendo percebido que os alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus colegas de classes regulares. Os alunos com deficiência passavam a maior parte do tempo sozinhos, demonstrando dificuldades para iniciar e para manter e finalizar contatos com os colegas. Também alunos surdos que participaram do estudo realizado por Tartuci (2001) disseram não ter tido, em sua trajetória escolar, oportunidades de vivenciar experiências que respeitassem suas necessidades e seu direito a uma condição bilíngüe. As ocorrências interativas eram limitadas e as escolas não efetuaram nenhuma mudança que contemplasse as condições de aprendizado dos mesmos. Os professores realizaram adaptações em sua metodologia de ensino, nem recorreram a alternativas de comunicação para favorecer a relação com os surdos. Ou seja, não foram criadas condições favoráveis para a interação e a construção de conhecimentos, configurando-se, assim, um atendimento educacional precário.



Tessaro (2004) envolveu, em sua pesquisa, professores e alunos da educação regular e especial, obtendo dados muito interessantes do ponto de vista da educação inclusiva. Tanto professores como alunos expressaram várias dificuldades envolvidas no processo, destacando a falta de infra-estrutura das escolas e de preparo/capacitação do profissional, discriminação social e a falta de aceitação da inclusão. Os sentimentos decorrentes da inclusão que prevaleceram entre os professores e os alunos com necessidades educativas especiais foram medo, insegurança, desespero, angústia, etc., sentimentos que podem ser considerados como negativos em relação aos objetivos da perspectiva inclusiva.

Diante do que foi acima exposto, parece óbvio que educação inclusiva vem sendo implantada de forma precipitada, irresponsável, sem os devidos cuidados, longe do ideal, podendo proporcionar muito mais prejuízos do que benefícios aos que dela fazem parte, em específico ao aluno portador de deficiência. Os resultados apontam para um processo de inclusão escolar que tem se apresentado como inadequado a quem dele necessita, tornando-se necessário, portanto, mudar esta situação, pois se os projetos inclusivos continuarem sendo implantados sem levar em consideração a sua complexidade, a inclusão escolar não passará de uma ilusão e não sairá do plano imaginário.

Esses resultados sugerem, portanto, a necessidade de melhor estruturar o processo de inclusão, bem como a implantação de uma política educacional ampla, que promova mudanças curriculares, efetivando a participação dos pais no processo, instrumentalizando as escolas, capacitando e apoiando os professores que trabalham com esses alunos. O estudo desenvolvido por Machado (2003) aponta para a necessidade do estabelecimento de uma política educacional na área de educação especial, constituída pelo trabalho coletivo com educadores de todas as instâncias, articulando as diferentes esferas do poder público, pais, alunos e pesquisadores, tendo como meta a explicação de mecanismos e as estratégias de ação necessárias à sua efetivação.

A formação do professor: implicações para a prática pedagógica

Considerando-se os dados apresentados por estudos e pesquisas sobre a inclusão escolar, as preocupações que emergem destes e o compromisso enquanto educadores e pesquisadores destacar-se-á o preparo e a formação do professor para a realização de um trabalho que possa atender a nova demanda, com a presença de uma clientela diversificada nas escolas regulares, incluindo diferentes tipos de deficiências ou dificuldades escolares.

A formação de professores tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas, reunindo diferentes referenciais teóricos. Para a reflexão ora proposta, buscou-se autores que estudam a formação do professor reflexivo, como: Nóvoa (1995), Shulman (1986), Schön (2000), Zeichner (1993); estudos de pesquisadores acerca do currículo e formação de professores, como: Serbino (1998), Brzezinski (1998), Baumel (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Moreira (1999a e 1999b), entre outros; e autores que tratam da formação de professores enfocando o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, como Baumel (2003), Mazzotta (1993), Vitaliano (2002), Carlota (2004), Castro (2003), Chacon (2001) e outros que estudam o processo de formação e as implicações educacionais. Esta revisão empreendida objetiva a articulação da proposta política atual em educação de priorizar o atendimento de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e a formação do professor que de fato o prepare para esta demanda.

Após intenso processo de lutas e conquistas com relação ao atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais, vivencia-se atualmente a proposta de Inclusão escolar, priorizando o atendimento educacional preferencialmente em salas regulares, com um atendimento que pressupõe adaptações curriculares, quando necessário, e utilização de métodos, técnicas e recursos de ensino especiais, desde que sejam requeridas para que haja o desenvolvimento das potencialidades do educando.

Neste sentido, torna-se necessário que se mudem os paradigmas, pois o foco do atendimento é deslocado da deficiência para o potencial, das características individuais impossibilitantes para as possibilidades pedagógicas de ensino e desenvolvimento. Ribeiro (2005) lembra os estudos de Baumel (2003), que pontuam a necessidade de reformulações nas dimensões pedagógicas e no direcionamento das ações na escola para que, de fato, se realize a Inclusão, de tal forma que as condições escolares e a organização de recursos educativos sejam favoráveis à aprendizagem em sala de aula.

Atender aos alunos com necessidades educativas especiais implica na mobilização da escola como um todo e na adoção de uma postura que conduza ao



planejamento de ações e respostas efetivas para o atendimento da diversidade. No encaminhamento político vigente, novos papéis são aclamados para serem assumidos por seus participantes e, no caso da escola, além de todos os envolvidos no processo escolar, está a figura fundamental do professor, de quem se exigem novas posturas, desde a prática pedagógica até o compromisso político-social de seu trabalho, na perspectiva de participação na construção de um projeto democrático que contribua com a inclusão social. Isto significa que a formação do professor tem que ser revista, no sentido de comprometer-se com uma proposta de formação que prepare os indivíduos para o atendimento da demanda posta.

Estudos recentes sobre a formação de professores têm focado a valorização do saber docente articulado ao saber acadêmico. A não possibilidade de estabelecer uma relação de complementaridade entre os saberes da experiência e os saberes científicos da academia gera o risco de apropriação de uma forma única da teoria ou da prática, esvaziando-se ambas. O saber docente refere-se ao plural, no sentido de constituir-se em saberes científicos originados da formação profissional, saberes das disciplinas, dos currículos e saberes da experiência. Trata-se de um processo interativo dos saberes que se constituem como parâmetros de referência mutuamente. Os referenciais oriundos das práticas profissionais, além de extremamente importantes para a significação dos conhecimentos teóricos, contribuem para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de componentes sócio-políticos e culturais (RIBEIRO, 2005). Também na área de Didática e Formação de Professores, estudos recentes têm defendido a articulação e integração dos aspectos formativos, saberes específicos das áreas de conhecimentos, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência. A premissa básica é a valorização da experiência do professor, sua habilidade de análise e crítica, tendo em vista o contexto histórico e social.

Schön (2000) localizou o processo de desenvolvimento do professor baseado na reflexão a partir da ação e, analisando as formas de ação cotidianas do mesmo, propôs as dimensões: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Também Shulman (1986) defende o que denomina de “paradigma perdido”, significando-o como os saberes do professor sobre o que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem e distingue três categorias de conhecimento do professor: conhecimento da matéria que ensina, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. O autor trabalha a idéia de que o professor pode ter o papel de



mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele já elaborado e significativo no contexto sócio-cultural.

Ribeiro (2005) realizou um estudo em que analisou Cursos de Especialização em Educação Especial de três Instituições de Ensino Superior do Estado, utilizando como instrumentos para análise as grades curriculares dos referidos Cursos e as respostas a um questionário proposto aos professores egressos destes cursos, sobre a suficiência de conteúdos, disciplinas, carga horária e proposta curricular para a prática de uma educação que realmente possa atender a diversidade.

A proposta metodológica mostra o entendimento de que o professor, apropriando-se dos conhecimentos produzidos pela academia e refletindo sobre sua ação na prática pedagógica, teria elementos suficientes para contribuir com um estudo sobre a formação de professores. Tendo concluído um Curso de Especialização voltado para a Educação Especial e tendo, como parâmetro de avaliação, os seus saberes docentes acumulados no dia-a-dia, o professor poderia relacionar as necessidades em termos de conteúdos curriculares ofertados pelo Curso e sua prática pedagógica.

As respostas dos professores, analisadas junto às propostas curriculares dos cursos, complementaram-se no objetivo de contribuir para reflexão acerca dos Cursos de Especialização. Um dos resultados obtidos é a relevância da valorização dos saberes docentes, ilustrada pelos professores egressos dos Cursos de Especialização que participaram do estudo, quando questionaram o distanciamento teórico-prático existente nas disciplinas destes cursos. A esse respeito evidenciaram a importância da reflexão sobre o que a prática diária e as necessidades cotidianas. Assinalaram a mesma necessidade com relação aos professores que ministram as disciplinas, pois a maioria deles detém um conjunto de informações, porém a não atuação na área cuja disciplina lecionam, limita a possibilidade de articulação teórico-prática tanto por ele, como pelos alunos.

O professor que tem vivenciado o processo de Inclusão Escolar, segundo estudos realizados, tem um repertório adquirido na experiência que lhe autoriza a reflexão sobre a sua formação, quais os elementos que fizeram falta para a prática de uma educação inclusiva, o que poderia ser sugerido para os cursos de formação inicial e continuada.

Em algumas pesquisas, como a de Vitaliano (2002) e Ribeiro (2005), o professor aponta a necessidade de informações específicas sobre as deficiências, por considerar que sua formação inicial não forneceu este instrumental. Cabe aí uma



reflexão: desde há muito se fala em educação para todos e este direito é garantido constitucionalmente, porém, como isso é possível, se não se trabalha o atendimento educacional para as necessidades educativas especiais nos cursos de formação inicial? De fato, cabe à Academia a tarefa de prover reformulações em suas grades curriculares para possibilitar, ao professor, uma formação que o instrumentalize para a atuação com a diversidade em um mesmo contexto educacional.

A identificação da necessidade de reformulação nos cursos de formação pode ser considerada como um avanço, no sentido de se estar ouvindo de fato os professores, valorizando sua experiência profissional e partindo para mudanças que se constituiriam em verdadeiras respostas às demandas postas. Nesta empreitada convém lembrar Kuenzer (1999), quando assinala que ao professor, neste novo momento, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, não será suficiente conhecer conteúdos específicos de sua área. Um currículo promissor deverá ofertar-lhe a possibilidade de colocar-se como um profissional conhecedor e comprometido com a sociedade de seu tempo, em um momento em que se prioriza a articulação política e sociedade econômica com os fortes momentos vividos na formação e educação escolar.

Mudanças curriculares são necessárias, porém é preciso pensar que o movimento pela educação escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido atrelado à diferentes visões de homem que norteiam as práticas educacionais vigentes na sociedade em determinado momento. É neste contexto que se faz necessária uma ampla discussão sobre a perspectiva da inclusão e os diferentes elementos que perpassam a colocação em prática desta perspectiva, para que possa tornar-se realidade, de maneira a atender a todos os alunos, desenvolvendo-os ao máximo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Uma análise da nova definição e classificação do retardo mental. Londrina, PR. **IV Encontro Londrinense de Odontologia para o paciente especial**. Texto mimeografado, 1994.

ANDRETTO, Y. T. T. (2001). Os impactos iniciais da inclusão de criança deficiente no ensino regular: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia



cerebral. **Dissertação de Mestrado da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.**

ANTUNES, A. P. G. S. A. (2001). Inclusão: dificuldades para efetivação nas escolas do sistema público de ensino. **Dissertação de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente, SP.**

BATISTA, M. W. (2001). Inclusão escolar e deficiência mental: **a análise da interação social entre companheiros. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, ES.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5692/71 e 9394/96. Brasília, 1996.**

CAMELO, A. I. F. (1999). **Educação inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – Natal, RN.**

CARMO, A. A. do. **Deficiência Física: a sociedade cria, “recupera” e discrimina. Brasília, Secretaria do Desporto, 1991.**

CASTRO, A. M. de (2002). **A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola da escola pública. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de São Paulo, SP**

CLASSIFICAÇÃO Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde/Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família (org.). **Coord. E Trad. de Cássia M. Buchalla. São Paulo: Editora da USP, 2003.**

CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –**Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.**

DENARI, F. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição da clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis. São Carlos, SP., Universidade Federal de São Carlos, Dissertação de Mestrado, 1984.**

FALEIROS, M. H. S. (2001). **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, SP.**

FERREIRA, M. S. **Interação verbal professor-aluno em situação de sala de aula com crianças deficientes mentais. São Carlos, SP. Universidade Federal de São Carlos, Dissertação de Mestrado, 1986.**



GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. Texto apresentado à Conferencia sobre “Modelos y estrategias em la formación permanente del professorado em los países da CEE. Barcelona, 1990.

GASPARETTO, M. E. R. F. (2001). **Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP.

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

MANZINI, E. J. & SIMÃO, L. M. **Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudança em alunos em formação profissional. Temas em Educação Especial**. São Carlos, v.02, 1993.

MATTOS, E. A. de (2000). **Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental – na escola regular**. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo, SP.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. e ANDRADE, J. M. B. de (2000). Sobre acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educacionais especiais In: N. N. R. MORI; M. C. MARQUEZINI; M. L. P. de GUHUR e E. M. SHIMAZAKI (orgs.) **Educação Especial: olhares e práticas**. Londrina: Ed. UEL, p. 225 – 233.

MENDES, E. G. **Construindo a concepção de deficiência: implicações no processo de formação de educadores**. São Carlos, UFSCAR, PPGEE, doc., 1996.

OMOTE, S. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. São Paulo: Didática, 1987.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz ed., 1984.

RIESER, R. The social model of disability: invisible children. In: **Joint Conference on Children, Images and Disability**. Appendix 3, 1995.

RODRIGUES, B. M. A. de (2001). **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

SANT’ANA, I. M. (2003). **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.



SCHÖN, D. **The reflective practioner**. New York: Basic Books, 1982.

SILVA, M. O. E. da (2000). **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para integração escolar**. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo, SP.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARTUCI, D. (2001). **A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento**. Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba, SP.

TESSARO, N. S. (2004). **Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas- SP.

TONINI, A. (2001). **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola Estadual de Santa Maria/RS**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, RS.

TOREZAN, A. M. (1999). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In: R. S. L. Guzzo (org.) **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, SP:Editora Alínea, p. 35 - 48.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993



RELAÇÕES FAMÍLIA/ESCOLA E RENDIMENTO – UMA INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES DA UFAM E DA UNIR

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Universidade Federal do Amazonas (suezymascarenhas1@yahoo.com.br)-CNPq

Denise Machado Duran Gutierrez, Universidade Federal do Amazonas (ddgutie@vivax.com.br)-CNPq

Iolete Ribeiro da Silva, Universidade Federal do Amazonas (ioletesilva@hotmail.com)-CNPq

Antônio Carlos Maciel, Universidade Federal de Rondônia (acmaciel@unir.br)-CNPq

RESUMO

A literatura especializada há muito tempo evidencia a importância da participação da família nos processos educativos escolares. Todavia, no contexto do ensino superior são poucos os trabalhos disponíveis. Esta comunicação objetiva apresentar parte dos resultados de uma investigação mais ampla realizada ao abrigo do projeto de pesquisa transversal: *Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia*, processos 575.723/2008-4 e 502.723/2009-2/CNPq destacando os impactos da atenção da família sobre o rendimento acadêmico. Para o efeito tomou-se em consideração uma amostra de n=1.324 estudantes matriculados em diversos campi universitários da UFAM e da UNIR localizados em Manaus, Porto Velho, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá, Guajará Mirim, Ji-paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Ariquemes. Para a coleta de dados recorreu-se à *Escala de Avaliação de Dimensões Contextuais e Cognitivas - Estudantes Universitários* de Mascarenhas & Gutierrez (2008), com a qual se busca compreender as dimensões contextuais da relação família/escola na perspectiva de universitários. A Escala é organizada em três dimensões (relações família-universidade 10 itens, hábitos de estudos 15 itens e representações sobre universidade 7 itens) total de 32 itens, com opções de respostas tipo *Likert* de cinco pontos variando de 1. Totalmente em desacordo a 5. Totalmente de acordo. A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes que foram 55,0% do Gênero feminino, 37,2% do masculino e 7,8% não informaram. Os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0. Os resultados mostram

que o instrumento é adequado para os fins a que se destina apresentando um coeficiente *Alpha de Cronbach* 0,824. Em termos da participação familiar na vida estudantil os sujeitos informaram que são acompanhados e apoiados nas atividades acadêmicas o que exerce efeito sobre o rendimento como evidenciou a ANOVA aplicada aos itens da dimensão família-universidade co-relacionando com a variável rendimento 1. *Meus pais/familiares se preocupam e acompanha as condições logísticas* ($F=17,193$; $p<.01$); 2. *Meus pais/familiares estão satisfeitos qualidade e notas* ($F=17,486$; $p<.01$); 3. *Meus pais/familiares me recompensam ou elogiam* ($F=36,653$; $p<.01$); 4. *Meus pais/familiares comparam notas com outros* ($F=13,476$; $p<.01$); 5. *Meus pais/familiares elogiam ou me recompensam quando me esforço* ($F=12,226$; $p<.01$); 6. *Meus pais/familiares acham que sou o melhor da turma* ($F=10,516$; $p<.01$); 7. *Meus pais/familiares acreditam que tenho capacidade e com esforço* ($F=9,266$; $p<.01$); 8. *Meus pais/familiares desejam que eu conclua o curso* ($F=10,672$; $p<.01$); 9. *Meus pais/familiares me punem quando não obtenho boas notas* ($F=25,811$; $p<.01$); e 10. *Meus pais/Familiares vêem a conclusão do curso como meio de ascensão social* ($F=6,500$; $p<.01$). Os resultados evidenciam impacto da influencia familiar sobre o processo educativo e o rendimento sugerindo aos serviços de orientação acadêmica atenção a essa dimensão do contexto universitário e a continuidade de investigações neste domínio da psicologia escolar.

Palavras-chave: Relações família-universidade, Rendimento, Estudantes universitários.

INTRODUÇÃO

Esta investigação no domínio da psicopedagogia escolar em contexto do ensino superior estabelece interfaces com domínios conceituais da psicologia escolar, psicologia educacional, sociologia da educação e a orientação educativa. Sabe-se que tradicionalmente a família exerce quatro funções: (i) a função procriativa que garante a permanência e eventual expansão do grupo sendo ainda fator de promoção humana dos cônjuges; (ii) a função educativa que prolonga a precedente e proporciona à prole os

meios necessários para participar da vida em grupo. É a família que ensina os comportamentos e atitudes de ajustamento social; (iii) a função econômica, pela qual se asseguram os meios para a subsistência e o conforto, sendo a base material necessária ao desempenho das demais funções e (iv) a função emocional que se caracteriza por vínculos afetivos profundos de carinho, cuidado e respeito mútuo (Ávila, 1982).

Este trabalho enfatiza a importância da presença e do apoio familiar no acompanhamento das atividades acadêmicas. As universidades integram o sistema escolar formal ministrando escolarização na modalidade superior e como escolas mantidas pela sociedade podem e devem contar com a presença e a participação dos pais dos estudantes no sentido de oferecer o apoio necessário para assegurar condições adequadas para os processos de estudo-aprendizagem significativa e de qualidade.

Importância da família na organização das atividades de estudo-aprendizagem é central. A atitude da família com relação ao processo de escolarização do estudante, é fundamental no sentido de contribuir para a gestão do processo eficiente de aprendizagem, que concorre para a obtenção da aprendizagem significativa e do alto rendimento acadêmico. Sintetizando um estudo acerca dos tipos de intervenção que as famílias podem realizar com relação às tarefas escolares evidenciamos, a partir de Mascarenhas (2004), que é relevante:

- Estabelecer ambientes físicos e psíquicos adequados para realizar as tarefas, com por exemplo proporcionar espaços e materiais para a realização dos deveres solicitados pelos professores: organizar e estruturar o ambiente onde será efetivada a aprendizagem; especificar o tempo para a realização das tarefas, estabelecer modelos estruturados para a distribuição do tempo; desenvolver regras e procedimentos para proteger os estudantes de distrações; Fazer cumprir as regras estabelecidas para os deveres; controlar o processo de realização das tarefas e insistir sobre a necessidade de concluí-los; ajudar os alunos a dividirem o tempo, o espaço e os materiais necessários para a realização das tarefas escolares; estruturar o tempo dedicado aos deveres dentro do ritmo das atividades diárias da família; estar disponível diante das demandas dos filhos com relação às tarefas escolares.

- Interagir com a escola com relação às tarefas escolares: falar com os professores sobre as realizações dos filhos, progressos e necessidades para realização de suas tarefas; conhecer as demandas da escola em relação com as tarefas escolares.



Participar em programas de intervenção. Oferecer-se voluntariamente para as demandas de apoio, criar metas conjuntas entre escola e família em relação às tarefas escolares.

- Prevenir descuidos na realização das tarefas escolares: monitorar, supervisionar e examinar o processo de realização das tarefas; assegurar a compreensão e entendimento das tarefas pelo aluno; Atender aos sinais de dificuldades ou êxito dos alunos em relação com as tarefas escolares ou com o processo de motivação; motivar e mostrar interesse pelo o que o estudante realiza; Coordenar e conseguir o apoio necessário à realização das tarefas escolares.

- Dar respostas à realização das tarefas escolares: reforçar ou recompensar, extrínseca ou intrinsecamente, os esforços na realização dos deveres, sua correção e finalização, etc; reconhecer e oferecer apoio emocional ao esforço, habilidade e execução dos alunos; Revisar, controlar, corrigir as tarefas ou deveres;

- Comprometer-se na realização dos deveres e tarefas com o estudante: assistir, ajudar, tutorizar, trabalhar com ou fazer os deveres com o aluno, Ensinar o aluno a derivar perguntas, praticar, memorizar, aprender fatos, etc; ensinar ao estudante utilizando métodos mais informais ou menos diretos;

- Comprometer-se em planejar metaestratégias que resultem num ajuste entre a tarefa e o nível de habilidade do estudante: dividir as tarefas por partes manejáveis e acessíveis para o aluno. Observar, entender e ensinar ao aluno em função do nível de desenvolvimento; realizar processo de andaimaria;

- Comprometer-se em processos interativos que ajudem ao estudante em sua compreensão das tarefas: modelar ou demonstrar apropriadamente processos e estratégias de aprendizagem, discutir estratégias de resolução de problemas; ajudar aos alunos a compreender conceitos e corrigir sua compreensão; desenvolver no estudante habilidades para aplicar e transferir aprendizagens;

- Comprometer-se com metaestratégias que ajudem aos alunos a aprender os processo que conduzem ao bom resultado: apoiar aos alunos em suas habilidades e estratégias de auto-regulação e em sua responsabilidade na realização das tarefas e por seus resultados. Ajudar aos alunos a organizar seus processos de pensamento sobre as tarefas, fomentar a automonitoração nos alunos, focalizando sua



atenção; ensinar e fomentar a regulação emocional do estudante em resposta às suas tarefas.

- A atitude dos pais, suas expectativas, idéias sobre as habilidades e atitudes ou competência acadêmicas de seus filho que demonstram ao longo do acompanhamento das atividades de estudo influenciam no esforço que estes empreendem na realização de suas tarefas escolares contribuindo para a obtenção de uma aprendizagem significativa que tem como resultado natural, ou mais provável, o alto rendimento acadêmico.

A vontade e a determinação do estudante para efetivamente estudar e aprender é fundamental. Sabe-se que de boas escolas, com estrutura atualizada de meios como bibliotecas, laboratórios, professores atualizados e comprometidos, tempo para estudo e todos os recursos necessários para um bom processo de ensino-aprendizagem, saem alunos com dificuldades ou limitações de aprendizagem os chamados “maus alunos”.

Por outro lado, observa-se que de escolas com estrutura logística limitada, registra-se a saída de alunos talentosos e determinados a aprender, com elevado padrão de aprendizagem os chamados “bons alunos”. O que diferencia um resultado do outro é a determinação dos “bons alunos” em efetivamente utilizar todos os recursos disponíveis para o desenvolvimento de suas potencialidades, e, o desejo dos “maus alunos” em simplesmente atender aos requisitos mínimos para promoção. O que indica que não basta, embora seja essencial, que a escola e a família disponibilizem as condições materiais e pedagógicas e psicopedagógicas essenciais para a qualidade do processo ensino- aprendizagem, é fundamental que seja realizada com determinação, a parte intransferível que compete ao aluno, que chamo de processo estudo-aprendizagem. Deste modo, a equação da qualidade de ensino ou qualidade da educação formal poderá ser aprimorada de modo significativo. A relação educativa entendida como ensinar e aprender, no sistema formal, é uma via de mão dupla: existem responsabilidades intransferíveis dos professores, alunos, gestores e familiares que com eficiência ou com eficácia, conduzem ou arrastam, os estudantes para que atinjam os objetivos do sistema de ensino formal.

MÉTODO

Participantes

Para diagnosticar e avaliar a dinâmica das relações família-escola estabelecida pelos estudantes da UFAM e da UNIR tomou-se em consideração uma amostra de $n=1.324$ estudantes matriculados em diversos campi universitários da UFAM e da UNIR localizados em Manaus, Porto Velho, Itacoatiara, Coari, Benjamin Constant, Parintins, Humaitá, Guajará Mirim, Ji-paraná, Cacoal, Rolim de Moura e Ariquemes. A aplicação observou os procedimentos éticos vigentes, sendo assegurada a confidencialidade dos resultados e o anonimato dos participantes com faixa etária entre 18 e 54 anos, média 24,31; $DP = 6,30$, sendo 55,3% do sexo feminino, 36,2% do masculino e 8,5% não informaram.

Quanto à etnia 14,8% identificam-se como da etnia branca, 4,2% como negros, 17,2% como pardos, 1,7% como indígenas e 62% não se identificaram ou não declararam nenhuma etnia.

No que se refere ao rendimento acadêmico até a data da coleta de dados, 3,9% dos participantes referiram estar com rendimento baixo (0 a 5); 31,2% informaram rendimento médio (5,1 a 7); 26,1% afirmaram possuir rendimento alto situado entre 7,1 e 8; 18,6% dos participantes afirma possuir rendimento superior ou seja acima de 8,1. Todavia, 20,2% dos participantes da amostra não referiram qualquer rendimento.

À questão está devendo matérias? 34,% afirmam que sim; 52,4% que não devem matérias e 13,2% não informaram se devem ou não matérias.

No que se refere à situação de trabalho 25,1% afirma estar trabalhando, 32,5% declararam não estar trabalhando; 22,4% informaram atuação como bolsistas. 5,1% exercem atividades autônomas e 14,9% não informou nenhuma atividade de trabalho.

41,2% dos estudantes que participam da amostra informaram que praticam atividades físicas, 47,2% declaram que não praticam atividades físicas e 11,6% na informou a prática ou a não prática de atividades físicas.

31% dos participantes da amostra exercem alguma atividade remunerada. 47% dos estudantes não exercem nenhuma atividade remunerada e 22 % não informou o exercício ou o não exercício de atividade remunerada.

Dos estudantes que exercem atividade remunerada 10,4% informa possuir a carteira de trabalho assinada. 40,9% dos estudantes que exercem atividades remuneradas informaram que não possuem carteira de trabalho assinada e 48,7% dos participantes não informaram se possuem ou não possuem carteira assinada.



87,5% dos participantes da amostra informaram a intenção de continuar o curso. 2% dos estudantes informaram que não pretendem continuar o curso e 10,5% dos integrantes da amostra não informaram.

Instrumento

Para a coleta de dados analisados nesta comunicação, recorreu-se à *Escala de Avaliação de Dimensões Contextuais e Cognitivas - Estudantes Universitários* de Mascarenhas & Gutierrez (2008), com a qual se busca compreender as dimensões contextuais da relação família/escola na perspectiva de universitários. A Escala é organizada em três dimensões (relações família-universidade 10 itens, hábitos de estudos 15 itens e representações sobre universidade 7 itens) total de 32 itens, com opções de respostas tipo *Likert* de cinco pontos variando de 1. Totalmente em desacordo a 5. Totalmente de acordo.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram obtidos observando os procedimentos éticos nacionais e internacionais. Os participantes após serem informados sobre os objetivos da pesquisa responderam voluntaria e anonimamente ao instrumento em horário de aula previamente agendado com os professores. O tempo de resposta variou de 10 a 15 minutos. Média 10 minutos. Foi assegurado aos participantes que os dados seriam utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos teriam acesso às informações.

Tratamento de dados

Após os procedimentos de coleta de dados, observando os procedimentos éticos vigentes, os dados receberam tratamento estatístico com apoio do SPSS 15.0 de acordo com os objetivos da investigação. Cabe destacar que os cadernos com os dados coletados em todos os campi universitários que integram a amostra foram transportados via aérea da cidade de coleta de dados para a sede a pesquisa em Humaitá, onde, sob a supervisão da responsável pela pesquisa, foram lançados na base geral de dados do



projeto por estudantes capacitados para o efeito que receberam e recebem a coordenação e supervisão direta da pesquisadora proponente. Todos os questionários receberam uma numeração individual e estão arquivados no laboratório em causa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que o instrumento é adequado para os fins a que se destina apresentando um coeficiente *Alpha de Cronbach* 0,824. O indicador de fiabilidade registrado acima de 0,70 confere ao instrumento bom grau de confiança.

Em termos da participação familiar na vida estudantil os sujeitos informaram que são acompanhados e apoiados nas atividades acadêmicas o que exerce efeito sobre o rendimento como evidenciou a ANOVA aplicada aos itens da dimensão família-universidade co-relacionando com a variável rendimento 1. *Meus pais/familiares se preocupam e acompanham as condições logísticas* ($F=17,193$; $p< .01$); 2. *Meus pais/familiares estão satisfeitos qualidade e notas* ($F=17,486$; $p< .01$); 3. *Meus pais/familiares me recompensam ou elogiam* ($F=36,653$; $p< .01$); 4. *Meus pais/familiares comparam notas com outros* ($F=13,476$; $p< .01$); 5. *Meus pais/familiares elogiam ou me recompensam quando me esforço* ($F=12,226$; $p< .01$); 6. *Meus pais/familiares acham que sou o melhor da turma* ($F=10,516$; $p< .01$); 7. *Meus pais/familiares acreditam que tenho capacidade e com esforço* ($F=9,266$; $p< .01$); 8. *Meus pais/familiares desejam que eu conclua o curso* ($F=10,672$; $p< .01$); 9. *Meus pais/familiares me punem quando não obtenho boas notas* ($F=25,811$; $p< .01$); e 10. *Meus pais/Familiares vêem a conclusão do curso como meio de ascensão social* ($F=6,500$; $p< .01$).

Nos quadros 1 a 10 é possível verificar os indicadores da percepção dos estudantes quanto ao acompanhamento que seus pais ou familiares realizam com relação às atividades acadêmicas em geral.

Quadro 1.: Meus pais/familiares se preocupam e acompanha as condições logísticas da minha universidade/faculdade (quadro de professores, laboratórios, biblioteca, pontuação na avaliação do MEC)

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	260	19,6
Bastante em desacordo	115	8,7
Indiferente	435	32,9
Bastante de acordo	303	22,9
Totalmente de acordo	134	10,1
Não informado	77	5,8
Total	1324	100,0

Como se observa no quadro 1, 33% dos participantes da amostra informa que seus familiares acompanham as condições de qualidade da universidade. O que sugere a pertinência de ampliar a reflexão sobre a necessidade das famílias se envolverem com a promoção da qualidade da universidade.

Quadro 2. Meus pais/familiares estão satisfeitos com a qualidade da universidade/faculdade

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	108	8,2
Bastante em desacordo	143	10,8
Indiferente	447	33,8
Bastante de acordo	385	29,1
Totalmente de acordo	167	12,6
Não informado	74	5,6
Total	1324	100,0

41,7% dos familiares demonstram satisfação com a qualidade do estabelecimento de ensino superior onde seus filhos estudam o que revela uma desaprovação elevada uma vez que 58,3% dos participantes manifestaram outro tipo de avaliação (Cf. Quadro 2).

Quadro 3. Meus pais/familiares estão satisfeitos com minhas notas acadêmicas

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em	47	3,5

desacordo		
Bastante em desacordo	76	5,7
Indiferente	359	27,1
Bastante de acordo	454	34,3
Totalmente de acordo	279	21,1
Não informado	109	8,2
Total	1324	100,0

55,4% dos pais e familiares pela percepção dos participantes da amostra estão satisfeitos com as notas acadêmicas de seus filhos. Todavia, 44,6% possuem avaliação diferente sugerindo que os estudantes precisam de apoio para melhorar seus indicadores de aprendizagem e rendimento acadêmico (Cf. Quadro 3).

Quadro 4. Meus pais/familiares me recompensam ou elogiam quando obtenho boas notas

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	130	9,8
Bastante em desacordo	78	5,9
Indiferente	352	26,6
Bastante de acordo	323	24,4
Totalmente de acordo	349	26,4
Não informado	92	6,9
Total	1324	100,0

50,8% dos pais e familiares procuram recompensar e elogiar os estudantes quando estes registram bom rendimento acadêmico. Todavia, 49,2% não manifestam tal percepção o que pode ser desmotivador uma vez que o seu sucesso acadêmico aparentemente não surte efeitos sobre o reconhecimento familiar dos seus esforços na universidade (Cf. Quadro 4).

Quadro 5. Meus pais/familiares normalmente me elogiam ou me recompensam quando me esforço, ainda que não obtenha boas notas

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em	186	14,1

desacordo		
Bastante em desacordo	86	6,5
Indiferente	399	30,1
Bastante de acordo	351	26,5
Totalmente de acordo	223	16,8
Não informado	79	6,0
Total	1324	100,0

43,3% dos estudantes recebem elogios e recompensas quando seus pais percebem seus esforços, mesmo que tal esforço não implique em bom rendimento acadêmico. O que sugere uma boa compreensão da importância do apoio ao processo acadêmico de seus filhos. Todavia, 56,7% não apresentam tal percepção o que sugere a necessidade de uma intervenção da gestão acadêmica no sentido de promover maior acompanhamento da família às atividades acadêmicas (Cf.Quadro5).

Quadro 6. Meus pais/familiares acreditam que tenho capacidade suficiente para melhorar minhas notas

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	37	2,8
Bastante em desacordo	22	1,7
Indiferente	177	13,4
Bastante de acordo	364	27,5
Totalmente de acordo	638	48,2
Não informado	86	6,5
Total	1324	100,0

75,7% dos estudantes percebem que seus pais acreditam que possui capacidade suficiente para melhorar seu rendimento acadêmico. Todavia, 24,3% não registram esta percepção o que pode comprometer seu desempenho e auto-estima acadêmica positiva (Cf. Quadro, 6).

Quadro 7. Meus pais/familiares acreditam que com meu esforço e trabalho posso melhorar as notas

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	29	2,2
Bastante em desacordo	23	1,7
Indiferente	167	12,6
Bastante de acordo	355	26,8
Totalmente de acordo	661	49,9
Não informado	89	6,7
Total	1324	100,0

76,7% dos estudantes percebem que seus familiares acreditam que com esforço e trabalho acadêmico podem melhorar o próprio rendimento. Todavia, 23,3% não manifestaram tal percepção o que sugere a necessidade de uma averiguação por parte do serviço de orientação educativa no sentido de ajustar tal conduta de certa forma negligente (Cf. Quadro 7).

Quadro 8. Meus pais/familiares desejam que eu conclua a formação universitária

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	22	1,7
Bastante em desacordo	15	1,1
Indiferente	36	2,7
Bastante de acordo	82	6,2
Totalmente de acordo	1078	81,4
Não informado	91	6,9
Total	1324	100,0

87,6% dos estudantes que integram a pesquisa têm a percepção de que seus pais e familiares desejam que conclua o curso universitário, todavia, 13,4% não registram a mesma representação. O que coincide com a literatura especializada (Cf. Quadro 8).

Quadro 9. Meus pais/familiares normalmente me punem quando não obtenho boas notas, retirando privilégios ou mostrando forte desaprovação

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	616	46,5
Bastante em desacordo	128	9,7
Indiferente	313	23,6
Bastante de acordo	90	6,8
Totalmente de acordo	93	7,0
Não informado	84	6,3
Total	1324	100,0

86,2% dos estudantes informam que não são punidos nem perdem regalias quando registram baixo rendimento acadêmico. Enquanto 13,8% informam que são punidos por pais/familiares quando registram baixo rendimento acadêmico (Cf. Quadro 9).

Quadro 10. Meus pais/familiares vêem meus estudos como forma de obter ascensão social.

Opção de resposta	Frequência	Porcentagem
Totalmente em desacordo	88	6,7
Bastante em desacordo	39	2,9
Indiferente	221	16,7
Bastante de acordo	322	24,3
Totalmente de acordo	554	41,8
Não informado	100	7,6
Total	1324	100,0

66,1% dos estudantes percebem que seus pais/familiares entendem que com estudos universitários poderão obter ascensão social, enquanto 33,9% não possuem tal percepção (Cf.Quadro 10).

CONCLUSÃO

O estudo permitiu verificar que a escala avaliação de dimensões contextuais e cognitivas destinada a universitários constitui um instrumento válido para diagnóstico e avaliação das relações família-escola no ensino superior em diferentes contextos.

Suas características psicométricas apresentam-se válidas. Por tais características a escala pode ser utilizada para medir a percepção dos estudantes acerca da atitude de seus familiares com relação a seus estudos na universidade. Do estudo entende-se pela pertinência de instalar serviços orientação educativa que seja constituído por equipes multiprofissionais que possam apoiar com maior eficiência e qualidade as atividades dos estudantes em contexto universitário promovendo inclusive atividades que envolvam dimensões familiares.

Considerando a importância da construção de instrumentos para medir os processos motivacionais que exercem efeitos sobre os processos de estudo aprendizagem no ensino superior, interessamo-nos em empreender este estudo e dar continuidade à investigação de forma que o seu resultado possa contribuir para apoiar decisões na direção da construção e proposição de políticas públicas que contribuam para a concretização de ações e serviços de orientação educativa em contexto do ensino superior que contribuam para melhorar os indicadores de aprendizagem e rendimento.

Tomando em consideração a totalidade dos dados apurados verifica-se que as representações que a maioria dos estudantes que integram a amostra registram da percepção dos familiares sobre a universidade, situam-na importante oportunidade de ascensão social e procuram apoiá-los em suas responsabilidades acadêmicas, sugerindo a pertinência da continuidade de outros estudos neste domínio. Todavia, indicadores significativos evidenciam que muitos estudantes não percebem a presença de suas famílias em suas vidas acadêmicas. Outros estudos podem ser realizados no sentido de ampliar a base de informações sistematizadas acerca desta temática.



REFERÊNCIAS

Ávila, F. B de (1982). *Pequena enciclopédia de moral e civismo*, 3ª edição, Rio de Janeiro: FENAME.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Congresso Nacional, Brasília.

Mascarenhas, S. A do N. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia*, Tese de doutoramento, Universidade da Coruña, Espanha, Rio de Janeiro: SANM, ISBN 85-98984-05-1.

Mascarenhas, S. A. do N., Lira, R. de S. Gutierrez, D. M. D., Silva., A. Q. da ., Roazzi, A. Polydoro, S. A. J. , Boruchovitch E., Maciel, A. C., Barca, E. A. Avilés, J. M. M. (2011). *Base de dados do projeto: Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia – Apoio Edital 55/2008, Processo 575.723/2008-4-Ctamaz- Faixa A*, Humaitá, Amazonas, 2008-2011.

UNESCO (1998). Tendências da educação superior para o século XXI. *Anais da conferência mundial sobre o ensino superior*, Paris: CRUB/UNESCO.



RELAÇÕES HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS ENTRE PEDAGOGIA E PSICOLOGIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.

Armando Marino Filho

UNESP – Marília – SP

amarinof@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Pode-se pensar a escolarização como formação de indivíduos para um determinado modo de agir em relação à produção da vida social, que deve ocorrer em condições especiais e históricas para o desenvolvimento das capacidades humanas. Isso se refere a que se formem nesse processo multivariadas formas de domínio sobre o conhecimento que, por sua vez, permite o domínio da atividade.

Neste artigo faz-se um pequeno percurso histórico e ideológico da formação da escola e dos seus interesses educacionais. O interesse que centraliza a exposição aqui objetivada é a formação psicológica pretendida pela atividade escolar. Para tanto analisa-se, inicialmente, as principais formas de organização dessa atividade e os seus interesses pedagógicos ao longo das suas transformações históricas e ideológicas. Em seguida trata-se da configuração da escola e das implicações para o desenvolvimento dos estudantes, fundamentando-se nas contribuições da psicologia para a pedagogia. Trata-se, ainda, de avaliar os aspectos positivos da escolarização para o desenvolvimento psicológico e a sua importância para a formação dos estudantes e finaliza com uma pequena análise da crise no sistema educativo e daquilo que se chama hoje de “fracasso escolar”.

Segundo Manacorda (2007), o desenvolvimento histórico da escola deixa claro que esta tem papel fundamental na formação de indivíduos destinados ao controle das atividades sociais, que assumiriam o poder de organizar, controlar e determinar as finalidades da atividade produtiva. Afirma, ainda, que a disseminação da escolarização para indivíduos que não assumem essa posição de comando mais geral da atividade produtiva, surge como necessidade da produção e destina-se, portanto, a formar somente as capacidades específicas para a operacionalização nas tarefas de produção em geral.

Essa condição histórica do desenvolvimento do processo de escolarização imprime uma característica na organização do ensino e da aprendizagem, que se caracteriza pela divisão entre os conhecimentos possíveis e os mais importantes para a especialização na formação das capacidades psíquicas. Isso implica, para as camadas populares, em uma delimitação da formação psicológica, suficiente para a execução das tarefas para o trabalho individual.

É dessa intencionalidade de formação das capacidades psíquicas, que está embutida na atividade pedagógica escolarizada, que se pretende tratar neste artigo. Contudo, limita-se, aqui, a tratar exclusivamente desses processos como ocorreram na nossa história, isto é, está direcionado a realizar uma análise do processo histórico de formação da escola no Brasil, considerando alguns aspectos do caráter educativo, da necessidade de institucionalização dessa atividade e as formas que tomou a escola, com as consequências para a formação dos indivíduos.

Assim, a perspectiva da análise pretendida, ainda que de forma resumida, é: buscar por meio das inter-relações entre os interesses políticos, os processos pedagógicos e os fundamentos da psicologia, compreender como ocorre na atividade escolar uma determinada formação para o psiquismo.

PERCURSO IDEOLÓGICO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

Segundo Carvalho (1990), embora a historiografia da escola no Brasil tenha por muito tempo negligenciado, ou produzido estudos insuficientes, sobre os períodos iniciais do processo de escolarização, recentes pesquisas trazem à luz informações mais esclarecedoras sobre o período colonial e imperial.

As escolas paroquiais, de ofícios, artesanais ou as “régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras” no período colonial tinham uma forma modesta de organização. As de “primeiras letras” ofereciam o atendimento domiciliar ao estudante, realizado por professor nomeado pelo Estado. Com baixa remuneração, o professor atendia em períodos de aulas de duas horas em sessões matinais e vespertinas, principalmente direcionado para o ensino de ofícios. Não obstante a existência dessas escolas, o ensino de leitura, escrita e cálculo ocorria em escolas particulares ou domésticas e atendia a um número superior ao da rede pública (Carvalho, 1990 p. 326; Faria Filho, 2003 p. 524).



Na passagem ao período imperial, segundo Faria Filho (2003, p. 525), “a lei de 15 de novembro de 1827, em seu artigo I, dizia que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa lei correspondia aos interesses político-culturais da construção de uma nação e da fundação do Estado brasileiro, portanto tinha em vista a instrução das camadas populares para que se consubstanciarem formas de organização e de governo. No entanto essas escolas assumiram a diversidade de formas correspondentes às províncias, enfrentaram a escassez de recursos e descontinuidade das políticas administrativas.

Não obstante as dificuldades enfrentadas pela escolarização, o período imperial viu desenvolver-se na escola um processo de instrução elementar que inclui, além dos conteúdos iniciais para ler, escrever e contar, outros conteúdos disciplinares que fizeram expandir o ensino infantil. Esse desenvolvimento suscitou, segundo Faria Filho (2003), “[...] a ideia da necessidade de uma instrução ou educação primária que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as modernas formas de se pensar o fenômeno educativo[...]” (p. 528)

No decorrer do séc. XIX, no entanto, existiram outras formas de escolarização: associação de pais, que formavam uma escola contratando um professor sem qualquer vínculo com o Estado; colégios masculinos e femininos e preceptoria. Em sua maioria, essas formas escolares usavam espaços improvisados e atendiam às crianças da classe abastada, exceto as escolas públicas. Fora da escolarização, no entanto, ficaram as crianças negras.

É com isso que podemos compreender que o processo de complexificação da escolarização, exigiu formas de conhecimento que implementassem o processo educativo e possibilitassem a consecução dos objetivos da escola segundo os interesses sociais políticos e da produção econômica. Tornou-se necessário recorrer aos conhecimentos científicos que poderiam explicitar e organizar a ação pedagógica de maneira eficiente, para a instrução (Faria Filho, 2003 p. 529).

Na origem da república, a instrução é o que caracteriza o processo de escolarização. Foi assim porque as necessidades políticas - da elite que controlava o poder econômico - para a formação de uma nova sociedade exigia uma ação de equipar, de ajustar, de ordenar e de viabilizar a construção de uma nação politicamente organizada segundo interesses de classes. Como afirmou Carvalho, (1990) “[...] o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a

nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo [...]”. (p. 9)

A educação tinha como objetivo a homogeneização da população em padrões de “normalidade” que correspondiam à produtividade necessária para o desenvolvimento da nação. Era necessário um processo de “regeneração” de uma população doente, indisciplinada, analfabeta e resistente à organização do mundo do trabalho. No entanto sem recursos econômicos e tecnológicos suficientes, marcas de um processo de transição de uma economia agrária para a industrial, a instrução contou com a preparação de mão de obra barata e pouco desenvolvida tecnicamente (Carvalho, 1990, p. 13-16).

Foi assim, que inspiradas pela necessidade de enfrentar problemas de industrialização, de desenvolvimento agrícola, bem como, pela defesa do país, no início do séc. XX, as elites intelectuais, industrialistas e militares promoveram um movimento de ideologização propagandística que passava a imagem de um país “dinâmico e próspero, que surgiria de propostas de organização social, política e econômica” projetado para a modernização nacional. Para isso, a educação ocupou um lugar privilegiado na formação do elemento humano para a integração nacional. Assim, a educação era o meio – instrumental e ideológico - pelo qual se movimentaria os homens na direção do cumprimento das tarefas para a produtividade ordenada e progressiva do país (Carvalho, 1990, p.16-18).

Isso se pode notar nas palavras de Caetano de Campos quando, afirmando os ganhos que o povo teve com a democratização dos serviços públicos asseverou ainda que “nada é mais urgente que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer ... A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse [...]” (Souza, 1998, p. 28).

A escola representava emblematicamente o ponto de partida da construção de uma nova civilidade nacional. Adquiriu ideologicamente as qualidades simbólicas que enalteciam a nova ordem social e um novo homem formado com as qualidades que se exige para tal projeto. Era preciso ensinar, fazer aprender e desenvolver as qualidades humanas em cada indivíduo para vencer tal desafio.

A ideia de desenvolvimento das potencialidades adormecidas no homem, como qualidades para o trabalho, para a aprendizagem elementar e para a moralidade, foram corroboradas pela ciência psicológica e biológica. Saber ensinar tornara-se uma

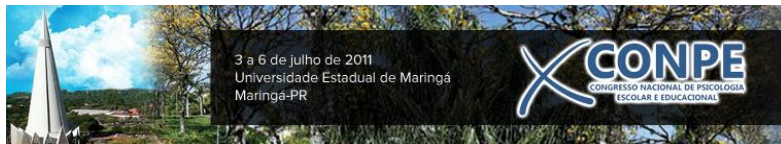


exigência do processo de escolarização, que só poderia satisfazer-se com a adoção de métodos sistematizados com conhecimentos científicos especiais. Isso fez suscitar, em São Paulo, o surgimento de uma instituição própria para a formação de professores, a Escola Modelo.

Naquele momento a psicologia ganhou espaço de importância para a compreensão dos métodos de ensino. Os conhecimentos científicos advindos do exterior – Europa e Estados Unidos – foram a base para o desenvolvimento do processo pedagógico. A intuição, como processo natural do psiquismo, era o processo psicológico básico que explicava não somente o desenvolvimento evolutivo humano, foi também, o modelo para a organização da atividade pedagógica, tanto para o ensino infantil como para a formação de professores. (Carvalho, 1990, p.28-29). Essa concepção de homem – orientado pela intuição - apareceu, por exemplo, na obra de A. Sampaio Doria (1914) “Princípios de Pedagogia: ensaios”, na qual ele escreve que “O homem nasce professor, como nasce poeta, como nasce comerciante. Quer dizer: pela convergência de certos pendores hereditários, o homem pode ter, em grau acentuado, esse dom natural de ensinar, [...]”.(p. 8/9)

Portanto, o ensino intuitivo estava direcionado ao desenvolvimento de faculdades psicológicas naturais. Fundamentada na observação realizada por cada aprendiz, na experiência imediata das situações de ensino por meio da sensibilidade e com conteúdos isoladamente direcionados para cada faculdade, pretendia-se a reprodução do ensino em níveis mais avançados de desenvolvimento. A criação de hábitos de estudo e o disciplinamento do esforço individual promoviam as capacidades inatas, porque, segundo Caetano de Campos (Carvalho, 1990, p. 32) a criança “tornava-se hábil e fecunda, porque só se lhe deu o que ela podia receber; porque o que se lhe deu tinha a medida na sua própria psicologia [...]”.

Assim, valendo-se de princípios do conhecimento psicológico a orientação política do processo de escolarização pôde ser direcionada para os interesses de classe. Compreendendo que cada indivíduo desenvolve-se segundo as suas disposições individuais e “pendores hereditários”, justificava-se a inculcação de valores morais como forma de corrigir a natureza presente em cada um, isto é, a que destoava da normalidade proposta como forma de organização da vida social. É assim que se encontra na instrução pública para as Escolas Normais, a inclusão de conteúdos que juntos podem simbolizar o direcionamento da escolarização: o estudo do



comportamento humano natural, o estudo das anormalidades desse comportamento e a formação cívica do caráter nacional.

A CONFIGURAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

A escolarização é um processo social educativo de produção gradativa de formas de referência, dos significados e sentidos sociais que podem orientar a atividade individual e social. O comportamento social e as formas de orientação e controle das relações que um indivíduo mantém, representam o seu desenvolvimento psíquico. O processo de escolarização, portanto, está diretamente ligado à formação das capacidades mentais e da personalidade de cada um dos sujeitos com ele relacionado.

A configuração escolar, ou seja, o conjunto de todas as relações que conformam a escola em seu processo, e a escolarização, promovem em sua particularidade uma determinada forma no desenvolvimento dos indivíduos. A forma física, a disposição espacial, os materiais, o tempo e suas alterações; e também a forma simbólica, a atividade comunicativa, a linguagem, os conteúdos significativos e os sentidos que produzem nos sujeitos; da mesma forma, os interesses políticos e econômicos, a ideologia, a burocracia e as formas de controle, vigilância e punição, constituem a complexidade vivida pelos estudantes. Além desses elementos poderíamos elencar um sem fim de interesses individuais dos estudantes e professores, de elementos afetivos e emocionais, pois a escola reproduz, em sua particularidade, a vida social e humana.

Ocorre uma atividade produtiva na escola que implica o uso de todos os processos psíquicos e sociais. A transformação de objetos, o uso de instrumentos materiais e ideacionais, a produção de projetos, a antecipação de acontecimentos futuros, a criação de novas necessidades, a criatividade na solução de problemas, a atividade grupal, os relacionamentos afetivos e toda a sorte de envolvimento político ocorrem nesse espaço. Assim, a consciência social se reproduz e se produz em cada um, com todos os matizes da produção da personalidade e nas formas de ser individual.

Acompanhando a história, a história da psicologia no Brasil se enleia com a da escola de duas formas, primeiro pela necessidade de fundamentação do processo pedagógico e depois como subsídio para a objetivação dos interesses ideológicos. Estes, imersos na história da escola, implicam a orientação do planejamento, a constituição dos



conteúdos, os métodos e objetivos. Assim, a psicologia atende aos interesses da escolarização, mas também se alinha aos negócios políticos.

Contudo, nesse momento nos dirigiremos a compreender os processos pedagógicos direcionados pela psicologia, isto é, analisaremos como os conhecimentos psicológicos orientam a pedagogia e como, com isso, se caracteriza em parte a escolarização.

De forma geral o pensamento brasileiro no século XIX, influenciado pela cultura europeia, tem como principal orientador filosófico o liberalismo e o positivismo, além de outras correntes como o empirismo, o espiritualismo e o idealismo. Essas concepções influenciaram os estudos referentes à psicologia. Por meio delas, em obras de cunho teológico e pedagógico, a psicologia é referida como parte da metafísica e tem como objeto do seu estudo a “alma, o espírito e o eu”. Também aparecem considerações à vida psíquica que contêm como elementos de estudo os fenômenos psíquicos básicos como a percepção, emoção, cognição etc. (Antunes, 2005 p. 24-25).

A pedagogia que caracteriza o processo de escolarização em meados do séc. XIX alinhou-se aos interesses econômicos e políticos de um novo Estado em formação, porque compreendia o processo de escolarização como instrução de conteúdos que respondiam aos interesses sociais, segundo as capacidades individuais de cada aprendiz. Assim, ao aprendiz cabia assimilar os conhecimentos que eram transmitidos pela instrução do professor, que, dessa forma, ocupava o lugar central do processo de ensino e situava o aprendiz na periferia da produção do conhecimento (Saviani, 2003 p. 3-34).

Naquele momento as ideias psicológicas circulavam por meio de obras teológicas e da área da medicina, essas disciplinas contribuíram para o desenvolvimento das ideias pedagógicas. No entanto, nas primeiras décadas do séc. XX o interesse pela psicologia se intensificou, exigindo do seu estudo características mais acentuadas de cientificidade. Com isso, os seus conhecimentos passam a contribuir com a pedagogia e surge uma preocupação com os fenômenos psicológicos ligados ao educando e à formação do professor. Programas de psicologia referentes a esses temas “são encontrados nos programas da disciplina Pedagogia das Escolas Normais.” (Antunes, 2005 p. 25).

Em 1916, por exemplo, no programa das “Escolas Normas Secundarias” do Estado de São Paulo as cadeiras de “Psychologia, Pedagogia e Educação Cívica” aparecem com um conteúdo comum. Nele encontraremos referências à psicologia experimental, aos estados de consciência e “a continuidade do eu”, sistema nervoso e

funções do cérebro com uma referência ao “parallelismo psycho-physico”. As sensações, as funções da visão o “tacto e demais sentidos da pelle”, a emoção, o instinto, a linguagem, a memória aparecem juntamente com ideias de diferenças individuais, de normalidade e de anomalias, com a influência das “noções de psiquiatria”.

Esses conteúdos que faziam parte dos dois primeiros anos do curso da Escola Normal antecederiam aos estudos próprios da pedagogia que apareciam somente no terceiro ano. Só depois de haver estudado sob as orientações dos conhecimentos da psicologia é que os aprendizes (futuros professores) encontravam as concepções da pedagogia e os ideais educativos. Nessas concepções de pedagogia encontram-se conteúdos tanto da psicologia, da biologia e da antropologia, quanto conteúdo disciplinar de ordem física, moral e política.

Alguns fragmentos dessa “Instrução Publica” de 1916 podem mostrar como a escolarização e a configuração da escola são caracterizadas pelas influências de pensamentos filosóficos marcados pela ciência, religião e política. Por exemplo, eram conteúdos do programa de ensino:

A concepção da psychologia experimental; A formação da psychologia scientifica; Subsidios da psychologia, da sociologia, da anthropologia, da hygiene; leis fundamentaes da hereditariedade, dados biológicos e dados sociaes; A technica de ensino relativa á attenção; A technica de ensino em respeito á memória; a decoração de maximas moraes; sancções artificiais e sancções naturaes; A disciplina da vontade; a percepção da verdade; Concepção da educação civica; a politica contemporânea e as aspirações nacionaes; A soberania: sua origem divina e sua origem humana; Deveres do cidadão; A formação do caracter nacional. (sic)

Era assim que a psicologia orientava a compreensão dos processos pedagógicos, fundamentada em concepções científicas que naturalizavam e “biologizavam” o comportamento humano. Isso vinha de encontro com as ideias liberais que compreendiam o homem como um ser soberano, livre e capaz de autocontrole.

As práticas pedagógicas se preocuparam com atividades orientadas para o desenvolvimento individual, segundo características inatas e hereditárias, direcionadas ao autocontrole, autoconhecimento e reconhecimento de uma identidade psicofísica, que permitiam categorizar os sujeitos segundo um padrão de normalidade ou anormalidade.



A educação, voltada para a consolidação da ordem social emergente, tinha como propósito a adequação dos indivíduos aos valores, às habilidades necessárias ao trabalho, à aprendizagem instrumental de capacidades para a leitura, para a escrita e demais conteúdos das disciplinas escolares. Fundamentada pelas concepções naturalizantes da psicologia, na escola a educação constitui-se como processo pedagógico incumbido de corrigir as “anormalidades” individuais da aprendizagem, homogeneizando a produção de uma cultura voltada para a vida republicana.

Podemos perceber nos programas das Escolas Normais (1916; 1932; 1938; 1950; 1954) uma constante presença de conteúdos de estudo que se direcionam para a classificação dos indivíduos como, por exemplo: “Os escolares, são tão diferentes no aspecto físico, como o são no mental”; “A uma idade cronológica precisa, não corresponde, em todas as crianças, a mesma idade mental: há crianças retardadas ou avançadas mentalmente, além destas há as deficientes, a cada grupo reclama objetos de estudo apropriado e formas especiais de aprendizado”; “Medidas da inteligência e sua escala métrica.”

Esse processo de classificação que permitiu ao professor categorizar os aprendizes e segregá-los segundo as suas competências, também produziu uma forma especial de olhar para o aprendiz, um olhar antecipado, ou preconceituoso. O professor podia fazer previsões sobre o desenvolvimento possível para cada um e assim poderia agir de forma adequada, segundo as qualidades especiais que cada um tinha. Isso, além de gerar no professor uma forma de agir que realizasse suas previsões, significava ainda, uma atitude direcionada à normatização do aprendiz. Como afirma Souza (1997) “[...] há um conjunto de expectativas escolares em relação ao aprendiz ingressante. Assim, qualquer aprendiz que se desvie desse padrão preestabelecido pela escola passa a ser visto como um “problema potencial”, necessitando de atendimento preventivo”. (p. 25)

Além disso, toda a sorte de discriminações e produção de marginalização no interior da escola pode advir dessa forma de atitude em relação ao aluno. Pode-se deduzir do fato que os sujeitos avaliam as suas relações com os outros e que essa avaliação irá constituir os sentidos que formam a sua personalidade, que esse processo é afetivamente nocivo para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aprendiz. Como demonstram Moysés & Collares (1997),

Crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes, pela introjeção de doenças, de incapacidades que lhes atribuem. Até o momento em que, aí

sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem. Muitas já precisariam de um tratamento psicológico, para reconquistar sua normalidade, da qual foram privadas. Pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver apenas o que já se sabia que elas não sabiam. (p. 17)

Ao invés de criar um vínculo afetivo construtivo com o ambiente escolar, o aluno nessas condições pode reconhecer a escola como ambiente aversivo. Pode-se imaginar as formas de reação agressiva e violenta que isso pode suscitar. Além de tudo, o parecer dos testes psicológicos tem uma força de determinação fatalista da condição psíquica da criança.

O surgimento dos “tests psychologiques” (sic) em 1950 é acompanhado por uma clara orientação para o comportamento dos professores, que nos indica uma forma de relação pedagógica que produz um afastamento afetivo entre professor e aprendiz, a este reificando. Assim é a orientação: “O professor de Psychologia educacional terá sempre presente o objectivo específico do curso: a formação de technicos para o magistério primário”. (sic) (Programa das Escolas Normais - Estado de São Paulo, 1950, p. 5)

Essa tecnificação pretendida pela pedagogia, e fundamentada pela psicologia, provoca uma organização das relações humanas no interior da escola como próprias ao processo industrial. Assim, pode-se compreender a necessidade da afirmação de neutralidade, a busca de eficiência e produtividade. Isso, não sem consequências para a formação do psiquismo e da apropriação dos conhecimentos. Dessa forma, além do empobrecimento da afetividade humanizadora da relação professor/aprendiz, temos ainda, a apresentação parcializada do conhecimento, o que contribui assaz para a produção e reprodução da alienação. Essa que pode ser a base concreta de sofrimentos psíquicos futuros.

Outro aspecto para o desenvolvimento humano dessa forma de escolarização é a reificação do professor e do aprendiz. A tecnificação do processo educativo coloca em segundo plano os sujeitos dos processos de significação dos conhecimentos durante a prática concreta da aula. A racionalidade técnica assume o papel de orientador do processo educativo e, dessa forma, limita dentro de seus moldes a participação ativa e construtiva, transformadora dos sujeitos, que passam de sujeitos a executores não sem prejuízo para a formação de funções psíquicas como a reflexão, por exemplo.

Entende-se que, a priori, a criança na qualidade de aprendiz tem sido compreendida como portadora da responsabilidade e autonomia pela aprendizagem. É



assim porque podemos ver que as considerações sobre o processo de aprendizagem, feitas pela psicologia e aceitas pela pedagogia, atribuem sempre ao indivíduo a inerência das qualidades necessárias para essa tarefa. A isso, também se acrescenta um processo de naturalização das dificuldades encontradas pelas crianças, o que, vêm escamotear o processo histórico, político e ideológico da produção da atividade escolar (Bock, 2004).

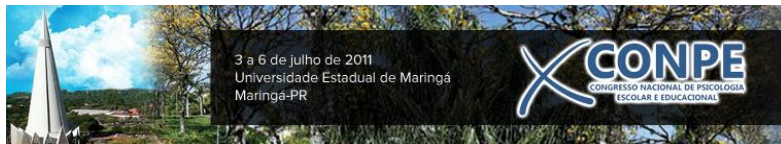
ASPECTOS POSITIVOS DA ESCOLARIZAÇÃO, PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

A positividade do processo de escolarização é o desenvolvimento multidirecional das capacidades psicológicas e sociais. Essa multidirecionalidade não se refere a que a escola se presta ou cumpre por si mesma o papel do pleno desenvolvimento humano, mas, que ocupa um lugar relevante e produz diversidade de possíveis desenvolvimentos. Assim, a escolarização cumpre mais do que se propõe com o ensino disciplinar das matérias escolares, e alcança aspectos da consciência e da personalidade não previstos pelos programas escolares.

Considera-se, então, que a positividade não está somente naquilo que a escola já cumpre ou deveria cumprir em relação ao desenvolvimento cognitivo, mas no que ela pode vir a ser, além disso, em termos de desenvolvimento afetivo e emocional para as crianças.

Mello (2000) tratando da educação como elemento essencial do processo de humanização e das possibilidades do desenvolvimento da consciência crítica, aponta que a “A educação escolar tem aí um papel fundamental, uma vez que pode viabilizar a apropriação da cultura de forma mais ampla do que permite a educação espontânea, determinada principalmente pelo lugar ocupado pelos homens individualmente na divisão social do trabalho”. (p. 96)

Então, a apropriação daquilo que é humanizador e que é representado pela produção histórica dos bens culturais e que pode constituir-se como objeto de trabalho na atividade escolar, é o processo cuja finalidade é o da escolarização do conhecimento, mas, não é somente isso. Além da apropriação dos objetos culturais próprios ao conhecimento há, ainda, a produção de relações que se referem à formação dos indivíduos como ser social, isto é, um processo de individuação que reflete a sociedade e seus interesses, e os interesses pessoais dos estudantes criados na própria escola. Isso



não implica sempre em adequação do indivíduo, mas, antes de tudo na possibilidade de conscientização das inadequações da vida social para a humanização e para a humanidade.

Podemos, então, iniciar uma indicação dos aspectos positivos da escolarização apontando os ganhos psicológicos desenvolvidos pela especificidade dos conhecimentos.

De forma geral, o conhecimento científico ocupa o lugar preponderante, porque possibilita o desenvolvimento de capacidades para o pensamento que elevam a teorização a um grau de sistematização que não é possível sem a atividade de estudo na forma da ciência. Há, ainda, o desenvolvimento da noção estética proporcionado pelo conhecimento da arte; o conhecimento histórico que possibilita uma noção de tempo e espaço do lugar ocupado pela própria vida individual; o conhecimento das leis da natureza e do desenvolvimento do aspecto biológico que possibilita a integralização de conhecimentos físico-químicos e comportamentais dos seres vivos e permite uma percepção dialética e evolutiva da vida como sistema ecológico; a abstração matemática que possibilita o desenvolvimento de uma lógica especial relacionada à formalização de regularidades, que organizam, de certa forma, as operações mentais; e a linguagem falada, expressiva e escrita que ocupa papel fundamental, pois, possibilita o desenvolvimento integralizado das funções psíquicas superiores, como principal elemento mediador da atividade psicológica e desenvolvimento do autocontrole.

Quero enfatizar o desenvolvimento do autocontrole porque isso significa a transformação no funcionamento psicológico, dos meios pelos quais ocorre o processo de orientação, execução e controle da atividade. Esse desenvolvimento indica a passagem da forma reflexa para a mediada por meio da significação social e formação de sentidos pessoais, também oriundos das relações sociais. Isso, também significa a tomada de consciência de si na relação com os outros.

Aqui, a ruptura com o cotidiano eleva o processo intelectual do pensamento, possibilita ao indivíduo a superação de preconceitos, da espontaneidade das escolhas, da orientação impulsiva e ideológica para a consciente e crítica. Isso pode ser transferido para o cotidiano e possibilitar na esfera da vida social um avanço sobre as relações alienadas, pois, como afirma Heller (1991) “(...) junto à estrutura intransponível da vida cotidiana e apesar dela, uma vida não alienada é também ao menos concebível”. (p. 6) Os estudos nas disciplinas escolares elevam o conhecimento e a liberdade individual. Como aponta Duarte (2001), ao refletir sobre desenvolvimento da individualidade,

[...] o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante e consciente processo de construção. (...) A categoria de *indivíduo para-si* sintetiza, em nossa reflexão, as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual. (...) A formação do *indivíduo para-si* é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. (p. 28-29)

Esse “fazer de sua própria vida uma relação consciente com o gênero humano” indica o horizonte da superação do ensino meramente técnico para o ensino que torna ao indivíduo potente para tomar sobre sua responsabilidade a própria humanidade.

Para além dessas relações de socialização (formação do indivíduo humano) ocorre, então, o desenvolvimento da sociabilidade (desenvolvimento da disposição para agir socialmente) no interior da escola e com a sociedade. É justamente na possibilidade criativa, referida acima, de processos sociais no interior da escola que se encontra outro aspecto positivo da escolarização, ou seja, poder criar rupturas nas formas pre-estabelecidas de organização das relações humanas, o que significa socializar educando para a sociabilidade. Isso é possível porque não encontramos a sociedade como herança genética, mas a criamos. Como analisa Heller (2000),

[...] os componentes da **essência** humana são, para Marx, o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. A essência humana, portanto, não é o que “esteve sempre presente” na humanidade, mas a realização gradual e contínua das **possibilidades** imanentes à humanidade, ao gênero humano. (p. 4)

Assim, podemos afirmar uma inter-relação entre a socialização e a sociabilidade como processos que estão intimamente ligados pela constituição do poder e do valor produzidos nas relações educativas. A coerência entre a apropriação dos conhecimentos e a formação das capacidades correspondentes para atuar, e a possibilidade afetivo-emocional de intervenção na atividade social como expressão da personalidade (manifestação das contradições da posição individual ocupada nas relações sociais), não é imediata, e por isso, a sua produção – da coerência – é um problema para o ensino escolar e sua resolução se transforma em positividade para a formação da personalidade, no processo de escolarização.

Um indivíduo pode apropriar-se dos bens culturais de forma intensa e bem desenvolvida, e isso, não significa imediatamente que essa apropriação resulta na capacidade de relacionar-se socialmente a ponto de poder valer-se desses conhecimentos que foram adquiridos. Isso se refere a que, na inter-relação entre o desenvolvimento por meio da socialização e da sociabilidade, pode ou não ocorrer o desenvolvimento afetivo-emocional necessário à liberdade que a apropriação dos conhecimentos e o conhecimento das relações, podem proporcionar.

.A afirmação, Segundo Lukács (1979 p. 156), sobre a compreensão do significado do conceito de valor, pode colaborar para o entendimento da afirmação, acima, sobre a inter-relação entre socialização e sociabilidade mediada pela afetividade, quando ele afirma que,

[...] a necessidade social que põe os valores, é com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. No ato da alternativa, contém-se necessariamente também a escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor; temos assim, por necessidade ontológica, tanto a possibilidade de errar, mesmo tendo escolhido subjetivamente o que é valioso. [...] O ser-para-outro, puramente natural adquire, através do processo da sua produção consciente, uma vinculação (nova em seu princípio) com o homem, o qual se torna assim social; e essa vinculação não tinha a possibilidade de existir na natureza.

Vê-se, por essas afirmações, que o valor – referente às relações sociais, por exemplo - não é natural, e depende de um processo histórico. As situações relacionais criadas pela instituição escolar podem produzir uma história favorável ao desenvolvimento da sociabilidade, visto que, tem atividades coletivas que distribuem ações e operações entre os seus sujeitos. Essas atividades demandam a resolução de problemas que exigem a reflexão coletiva, um posicionamento pessoal e a expressão afetivo-emocional, o que, possibilita, desde que intencionalmente planejado, a compreensão do jogo social e político no interior das relações infantis ligadas às institucionais. Esse movimento é essencial para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as intenções e consequências das escolhas no plano da atividade coletiva.

Esse processo que permite o melhor desenvolvimento da sociabilidade está diretamente ligado às finalidades humanizadoras da atividade educativa. Visto que a educação vai muito além da simples transmissão de informações ou mesmo da formação de capacidades específicas importantes, que por si só, não permitem ao indivíduo atingir a humanidade como objeto de suas reflexões, deve-se aceitar de fato que, se a educação



tem como finalidade a humanização dos indivíduos, a própria humanidade deve ser o objetivo final da educação.

Essas afirmações permitem refletir, por exemplo, sobre a possibilidade de superação do estranhamento psicológico das relações de poder e dominação no interior da escola, uma vez que, em se produzindo e dando ênfase às relações sociais ali produzidas, tal contradição aparecerá, seja direta ou indiretamente, como foco das reflexões. A superação do estranhamento, pelo ato reflexivo pode não eliminar imediatamente tais relações, porém, dão início a um movimento que põe em questão as relações que se produzem e o seu valor para a sociedade dos homens. Tal processo significa afirmar que o ato educativo pode, mesmo em condições adversas, intencionar a transformação da sociedade atual.

Essa proposição se contrapõe a qualquer afirmação que acredita no desenvolvimento espontâneo das capacidades humanas e na liberalização da produção do conhecimento, inclusive em relação àquelas da moralidade e do sentido ético e estético da produção da vida coletiva. Esses sentidos humanos devem ser educados, isto é, devem ser intencionalmente formados, com o interesse de viabilizar na consciência de cada um a superação da sua naturalidade, e a possibilidade criativa de uma nova sociedade. A intencionalidade da organização e direcionamento das atividades grupais, voltada para a formação de tais capacidades como forma de desenvolvimento psicológico, é necessária para possibilitar as transformações sociais, e, apresenta-se dessa forma como uma característica positiva da escolarização.

Pode-se considerar, finalmente, que na relação entre o processo de escolarização e a formação psíquica encontramos primeiro, uma condição de dependência dos interesses gestados nas relações de poder político e econômico que medeiam as condições materiais de existência do espaço físico e concreto onde a educação escolar ocorre; segundo, que essas condições implicam diretamente sobre a formação de capacidades psíquicas constituintes da consciência. Assim, se forem limitadas as condições físicas e enrijecidas as probabilidades de alteração da concreticidade, o desenvolvimento estará comprometido em relação à suas possibilidades (liberdade); terceiro, que ideologicamente organizado, este espaço orienta e controla o surgimento de novas necessidades baseadas na crítica dos interesses escolares, e com isso, inculca um posicionamento de submissão dos próprios interesses dos escolares aos interesses econômicos; quarto, que apesar das contradições existentes no processo de escolarização, encontra-se a possibilidade de avançar sobre a sua



superação, fundamentando-se nas qualidades positivas da atividade escolar sobre a formação sociabilização dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (2005). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 4. ed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ.

BOCK, Ana Mercês Bahia (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, Apr. . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Apr. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622004000100003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1990). *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense. (Tudo é História, n. 127)

DUARTE, Newton (2001). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 55)

FARIA FILHO, Luciano Mendes (2003). Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

HELLER, Agnes (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Traducción de F. Yvars y E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península.

_____(2000). *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Diário Oficial, 1916, Instrução Pública, Programa das Escolas Normas Secundarias do Estado de São Paulo, p. 29.

LUKÁCS, Georg (1979). *Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Lech.

MANACORDA, Mário Alighiero (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. 2.ed. Campinas : Alínea.



SAVIANI, Dermeval (2003). Teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e Democracia*. 38^a ed. São Paulo: Editores Associados. p. 03 - 34.

MELLO, Suely Amaral (2000). *Linguagem, consciência e alienação*: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima (1997). Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v.8, n.1. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso. access on 21 Apr. 2011. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.

SAMPAIO DORIA, Antonio de. (1914). *Princípios de pedagogia*: ensaios. São Paulo: POCAI-WEISS.

SOUZA, Marinele Proença Rebello. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M.P.R. (org) *Psicologia Escolar*: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM BULLYING EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL*

NUNES, Mayara Figueiredo – PUCPR ¹

mayarafnunes@hotmail.com

MOSER, Ana – PUCPR ²

ana.moser@pucpr.br

AMORIM, Cloves – PUCPR, FEPAR ³

cloves.amorim@pucpr.br

RESUMO

O *bullying* pode ser conceituado como atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s). *Estes comportamentos de forma alguma podem ser considerados como algo normal dentro do aprendizado escolar. É dever, inclusive previsto em Lei Municipal, de toda escola prevenir estes comportamentos em seu ambiente.* A proposta teve como objetivo intervir no ambiente escolar e envolver os participantes da dinâmica do *bullying*, objetivando a prevenção do fenômeno por meio de atividades vivenciais com alunos, palestras com pais, professores e funcionários. Realizou-se em uma escola estadual de Curitiba-PR, na qual os participantes foram: 109 alunos de idade entre 11 e 14 anos; os pais desses alunos participantes; professores e funcionários da escola interessados sobre o tema. Com a execução deste projeto, o número de vítimas destas agressões foi reduzido em 82,1%. Quanto aos pais, professores e funcionários, evidenciou-se a aquisição de conhecimentos sobre a temática e como posicionar-se diante da mesma. Sendo assim, pôde-se verificar que é possível realizar uma intervenção a fim de reduzir o índice do *bullying* no ambiente escolar, por meio de



medidas simples e eficazes. Porém, é necessário mais pesquisas nacionais e locais a respeito do tema e um trabalho que envolva todos os agentes educativos, como: a direção, os professores, os funcionários, os pais, os próprios alunos e a comunidade.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência escolar. Intervenção. Vitimização. Violência entre pares.

Apelidos e implicâncias entre colegas fazem parte da vida escolar, são dificuldades que qualquer criança pode passar. Colavitti (2001) acredita que estes comportamentos podem ser considerados naturais, já que são meninos e meninas com temperamentos e personalidades diferentes convivendo diariamente em um mesmo espaço, numa fase da vida em que as regras da boa convivência ainda estão sendo fortalecidas. Todavia, o *bullying* não se trata de brincadeiras ou desentendimentos eventuais.

Bullying pode ser definido como atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s). Há diversas formas de expressá-lo, seja verbal, física, social ou emocionalmente; em relacionamentos, pela internet, ou numa combinação de vários fatores. Este termo inglês ficou definido pelo fato de não haver nenhuma palavra na língua portuguesa que seja capaz de dizer o que o *bullying* significa.

As características mais comuns do *bullying* são a discriminação, a chacota, apelidos pejorativos, boatos, ameaças verbais, provocações, intimidação, isolamento ou exclusão e agressão física (Carpenter & Ferguson, 2011, 20)

Este problema é mais frequente no ambiente escolar, porém está presente também no contexto familiar, ambiente acadêmico, profissional e social. Segundo Fante (2008) tanto no contexto profissional quanto no familiar há uma estreita ligação de dependência – afetiva, emocional ou financeira – entre os envolvidos, fazendo assim com que as vítimas em geral se calem e carreguem consigo uma série de prejuízos psíquicos.

Lopes Neto (apud Dreyer, 2008) afirma que o *bullying* está relacionado à baixa autoestima, ao isolamento social e à depressão. Afeta a capacidade produtiva da vítima, enquanto o agressor pode ser levado a adotar comportamentos de risco durante a fase



adulta, como alcoolismo, dependência de drogas e até mesmo o uso da violência explícita.

Há basicamente três sujeitos envolvidos nestas agressões: o *bullie*, ou autor; a vítima e a testemunha. O primeiro apresenta comportamento de intimidação, provocador o tempo todo, tem dificuldades de se colocar no lugar do outro. Em alguns casos, os autores utilizam o *bullying* para passar uma imagem de que são populares, chamar a atenção do grupo. Ao contrário do que se imagina, estes *bullies* não são sempre garotos grandes, burros ou feios (Carpenter & Ferguson, 2011, 29). Por outro lado, a vítima, geralmente são pessoas que apresentam dificuldades de reagir diante de situações agressivas, muitas vezes não buscando ajuda para o sofrimento que está passando. O último envolvido é a testemunha, aquele que presencia tais comportamentos, mas na maioria dos casos por medo de ser a próxima vítima, não se manifesta.

Como consequência de todos estes comportamentos, o *bullying* pode deixar marcas dolorosas e por vezes trágicas, como acredita Lopes Neto (2008) em que todos os envolvidos são prejudicados. Entretanto, cada um reagirá de uma maneira, seja reproduzindo o ato que sofreu, ou tornando-se submisso e passivo diante dos outros.

Ainda quanto às consequências que o *bullying* pode acarretar, as vítimas podem desenvolver alguns sentimentos e comportamentos como distúrbios psicossomáticos, medo, pânico, depressão, angústia, autoflagelação, já os autores podem adotar comportamentos de risco, atitudes delinquentes ou criminosas e acabar tornando-se adultos violentos.

As crianças e adolescentes que sofrem e/ou praticam *bullying* podem vir a necessitar de múltiplos serviços, como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais, como acredita Lopes Neto (2008).

O autor relata ainda que a receita para a redução e prevenção do *bullying* é proporcionar um ambiente escolar seguro e sadio, onde a amizade, a solidariedade e o respeito às características individuais de cada um de seus alunos façam-se presente.

O fenômeno bullying é complexo e de difícil solução, portanto é preciso que o trabalho seja continuado. As ações são relativamente simples e de baixo custo, podendo ser incluídas no cotidiano das escolas, inserindo-as como temas transversais em todos os momentos da vida escolar (Lopes Neto, 2008).



Dessa maneira, o *bullying* de forma alguma pode ser considerado como algo normal dentro do aprendizado escolar. É dever de toda escola prevenir estes comportamentos em seu ambiente.

A intervenção descrita abaixo teve como objetivo intervir no ambiente escolar e envolver os participantes da dinâmica do *bullying*, objetivando a prevenção do fenômeno por meio de atividades vivenciais com alunos, palestras com pais, professores e funcionários.

Para que tal objetivo fosse alcançado, o projeto baseou-se em medidas simples, porém eficazes, para que se iniciasse a redução do bullying e a prevalência do bem-estar dos envolvidos no ambiente escolar, encorajando os alunos a participarem ativamente das atividades e da intervenção dos atos de bullying, pois o enfrentamento da situação pelas testemunhas demonstraria aos autores que eles não terão o apoio do grupo, consequentemente reduzindo a incidência destes comportamentos.

Aos alunos autores, foi proporcionado condições para que desenvolvessem comportamentos mais amigáveis e sadios, evitando o uso de ações puramente punitivas, como castigos, suspensões ou exclusão do ambiente escolar.

MÉTODO

Sujeitos

Participaram deste projeto 109 alunos (divididos em quatro turmas), de idade entre 11 e 14 anos, de uma escola pública de Curitiba-PR previamente autorizados por seus pais; os pais desses alunos participantes; professores e funcionários interessados na temática.

Instrumentos

Com os alunos foi utilizado um questionário proposto por Fante e Pedra (2008), trata-se de um autoinforme, com perguntas referentes à opinião sobre o ambiente escolar, identificando situações de vitimização, de observação e de agressão. Essas informações permitiram saber quais condutas são praticadas no ambiente escolar, como: empurrar, ameaçar, humilhar, bater, utilizar apelidos, excluir, tirar coisas, magoar, estragar objetos. Assim como a detectar a maneira como se comportam quando estes comportamentos ocorrem, onde acontecem, o que fazem e com que frequência



aparecem. Sua aplicação foi realizada anterior e posteriormente a intervenção, a fim de verificar as mudanças nos comportamentos.

Já para os pais e professores foi utilizado como instrumento, um breve questionário construído pelos pesquisadores que abordam conhecimentos gerais sobre o *bullying*, a fim de identificar o nível de conhecimento deste público a respeito da temática.

Ambos os instrumentos foram aplicados anterior e posteriormente a intervenção, a fim de verificar as mudanças nos comportamentos dos participantes.

Procedimento

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (controle nº 0001362, protocolo do CEP nº 5241), iniciou-se a execução do projeto. Primeiramente, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos, professores e funcionários da escola, convidados previamente por meio de um ofício encaminhado pelos filhos, e pessoalmente pelas pesquisadoras na escola, a fim de esclarecer todas as etapas do projeto, sua importância, possíveis dúvidas, preenchimento de um breve questionário e coleta das autorizações para a participação do(a) filho(a).

Na intervenção com os alunos foram realizadas em atividades que proporcionaram maior conhecimento dos fenômenos relacionados à temática, assim como desenvolvimento de habilidades sociais, como: assertividade, empatia, relacionamento interpessoal na escola e na família. Tais atividades vivenciais contaram com recursos lúdicos (barbante, bexigas, feijão, limão, entre outros), já que esses proporcionam maior motivação e envolvimento dos participantes. A escolha pela utilização do lúdico ocorreu devido a possibilidade de trocas intersubjetivas que alteraram seus repertórios comportamentais de forma positiva reduzindo assim a possibilidade do aparecimento do *bullying*.

Com os professores, os funcionários e os pais, o projeto teve como propósito ajudá-los a identificar, lidar e resolver efetivamente os casos de bullying no ambiente escolar, utilizando-se como recurso palestras informativas.

Resultados

Participaram desta intervenção, 109 alunos na faixa etária de 11 a 14 anos. Destes, 63 eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Esse público representa

89,3% de adesão ao projeto, ou seja, dos 122 alunos matriculados nas turmas participantes, apenas 13 não participaram devido a falta de autorização dos pais. Os encontros com este público foram realizados semanalmente, totalizando 10 encontros de 50 minutos (1h/aula) com cada turma, sendo quatro no total, o que corresponde 50 horas/aula com cada turma.

Em relação ao instrumento utilizado para verificar a incidência e as características do *bullying* entre estes alunos, constatou-se que quando questionados se já sofreram maus-tratos (*bullying*) pelos colegas de escola, 12,9% destes responderam antes da intervenção que “Sim, meus colegas de escola começaram a me maltratar este ano” e após a intervenção este número foi reduzido para 2,3%. Ainda sobre esta questão, 38,6% (Pré-Intervenção) e 45,3% (Pós-Intervenção) dos alunos afirmaram que “Sim, já fui maltratado por colegas de escola, porém não sou mais”.

O local da escola relatado como o mais frequente para a ocorrência destes comportamentos foi o “Recreio”, com 32,9% (Pré-Intervenção) e 28,2% (Pós-Intervenção), predominando, dessa forma, como o local mais comum de ocorrência do *bullying*.

Em relação aos tipos de maus-tratos recebidos por estes alunos, a figura 2 representa as respostas assinaladas. Salienta-se que os sujeitos poderiam assinalar mais de uma alternativa.

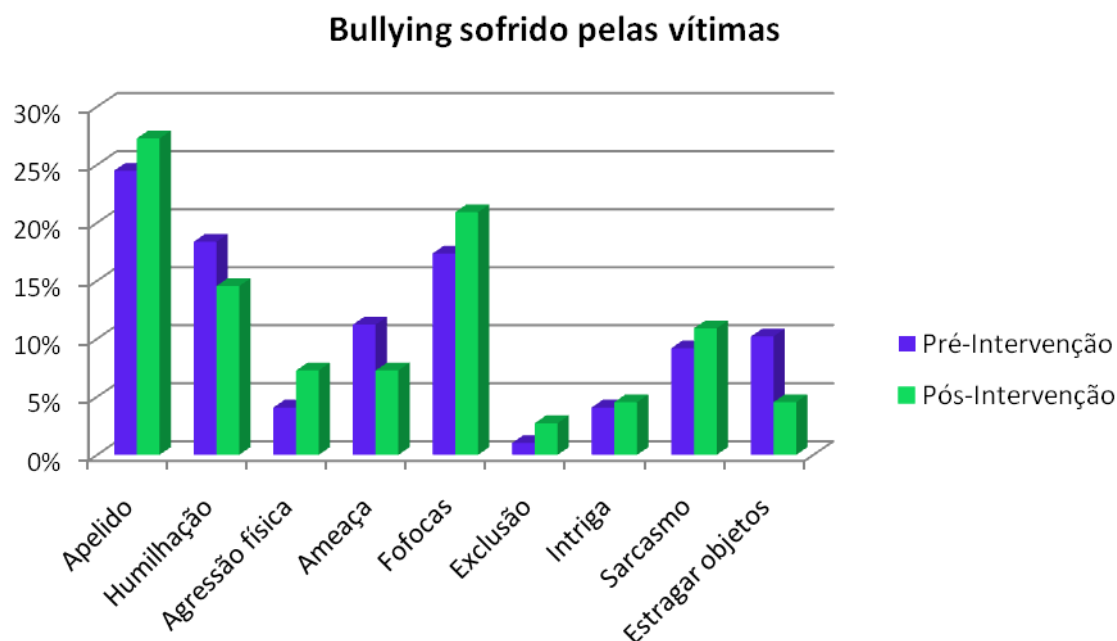


Figura 2 – Gráfico comparativo das agressões sofridas na fase Pré e Pós-Intervenção

Ao serem questionados sobre a autoria das práticas de *bullying*, na fase Pré-Intervenção, 28,6% dos alunos afirmaram que “Sim, já maltratei, porém não maltrato mais” e 45% dos questionados na fase Pós-Intervenção.

Quanto às testemunhas do *bullying*, ao serem questionadas sobre sua reação frente a estes comportamentos, 18,0% na etapa Pré-Intervenção e 21,4% na Pós-Intervenção assinalaram a alternativa: “Conto para um adulto da escola”. Além disso, estes expectadores acreditam que os autores praticam estes maus-tratos “Porque se acham melhores do que os outros”(23,4%).

Ao final do projeto, os alunos destacaram alguns pontos positivos sobre a realização dele, entre eles: as atividades realizadas, os prêmios entregues (sorvete e camiseta), a aprendizagem adquirida, “tudo”, as pesquisadoras e o certificado de participação, como aponta a Figura 3.

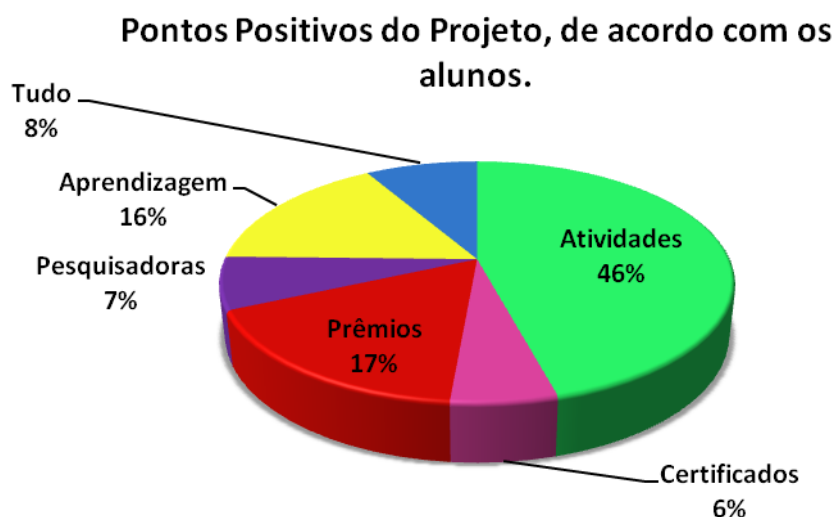


Figura 3 – Gráfico representativo dos pontos positivos destacados pelos alunos

Também foi solicitado que destacassem os aspectos negativos, algo que não gostaram durante o projeto ou que poderia ser diferente. As sugestões foram: “Nada” (80%); “Disciplina” (11%); “Poucas aulas” (4%); “Prêmios” (3%); “Atividades” (1%) e “Falta de interesse dos amigos” (1%).

Finalmente, os alunos responderam uma questão sobre o grupo e outra autoavaliativa. Na primeira questão, indagou-se sobre a mudança de comportamento da turma frente ao *bullying* após a intervenção. A maioria (66%) dos alunos assinalou a

alternativa “Sim, o *bullying* diminuiu na minha turma”; enquanto que 26% assinalaram a alternativa “Sim, mas não muito”, e uma minoria (8%) assinalou a alternativa “Não, a turma continua igual antes do projeto”.

Em relação às mudanças pessoais, a maioria (84%) dos alunos afirmou ter aprendido muito sobre o *bullying* e hoje se sentir melhor na escola, 15% aprenderam sobre o *bullying*, mas ainda não sabem como agir frente ao problema, e novamente uma minoria (1%) afirmou que não nada mudou para si.

PAIS

Participaram deste projeto um total de 104 pais, os quais responderam o instrumento de avaliação sobre o seu grau de conhecimento diante da temática *bullying*. Em relação a este conhecimento do conceito *bullying*, os resultados obtidos na etapa Pré-Intervenção e Pós-Intervenção estão representados na Tabela 1.

Tabela 1. Conhecimento dos pais a respeito do *bullying*

Você sabe o que é <i>bullying</i>?	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção
Não, nunca ouvi falar sobre o assunto.	33,4%	5,6%
Não, mas já ouvi/li algo a respeito.	25,0%	5,6%
Sim, já ouvi/li algo a respeito, mas não me interessei sobre.	25,0%	0,0%
Sim, conheço o tema e sei de sua importância. <i>Bullying</i> é... (resposta correta).	8,3%	66,7%
Sim, conheço o tema e sei de sua importância. <i>Bullying</i> é... (resposta incorreta).	8,3%	22,1%

Fonte: Enquete sobre o fenômeno *bullying*

Quanto às possíveis consequências que o *bullying* pode deixar em seus envolvidos, inicialmente 29% dos pais sabiam identificar e após o trabalho realizado este índice subiu para 68%.

Os pais responderam também a uma questão sobre como acreditam ser possível prevenir o *bullying* na escola. Foi pedido que assinalassem apenas três alternativas dentre as oito presentes. Esperava-se que as alternativas “Pais devem ser chamados”; “Conscientizar os pais e professores sobre o *bullying*” e “Esclarecer o fenômeno para as crianças e suas consequências” fossem marcadas. Na etapa Pré-Intervenção, apenas 34,6% assinalaram as três alternativas e na etapa Pós-Intervenção 78,9% dos pais souberam reconhecer as melhores medidas de se prevenir o *bullying* na escola.

PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

Quanto aos professores e funcionários, 37 participaram do projeto por meio de palestras informativas. Em um primeiro momento, apenas sete (18,9%) participaram da aplicação do instrumento Pré-Intervenção e ao longo da intervenção com os alunos, 30 professores/funcionários (81,1%) tiveram interesse sobre a temática, considerado como Pós-Intervenção.

Foi possível verificar com este instrumento que a maioria (71% na primeira aplicação e 63% na segunda) dos professores e funcionários conhece sobre o *bullying* e reconhece sua importância.

Quanto à capacidade de identificar uma situação de *bullying*, a Tabela 2 ilustra as respostas efetuadas pelos professores e funcionários.

Tabela 2. Capacidade dos professores e funcionários de identificar uma situação de *bullying*

Você seria capaz de identificar uma situação de <i>bullying</i>?	Pré	Pós
	- Intervenção	- Intervenção
Não, ainda não conheço o suficiente para saber identificar.	14 %	53 %
Sim, sei bem quais são os comportamentos de <i>bullying</i> e como ele é caracterizado. Caracteriza-se por... (resposta correta).	57 %	33 %

Sim, sei bem quais são os comportamentos de <i>bullying</i> e como ele é caracterizado. Caracteriza-se por...	29	13
(resposta incorreta).	%	%

Em relação à prevenção do *bullying* no ambiente escolar, num primeiro momento, 42,9% dos professores e funcionários questionados responderam as três alternativas adequadamente (“Pais devem ser chamados”; “Conscientizar os pais e professores sobre o *bullying*” e “Esclarecer o fenômeno para as crianças e suas consequências”) e no segundo momento houve um considerável aumento (60%).

DISCUSSÃO

Pode-se verificar a partir dos resultados obtidos que o índice de *bullying* foi reduzido entre os alunos participantes. Essa afirmação pode ser constatada pelo índice de alunos que afirmaram serem maltratados antes da intervenção (38,6%) e que após este trabalho afirmam não o serem mais (45,3%). Esta conquista pode ser justificada pela intensa conscientização realizada com todos os participantes do projeto a respeito do tema.

Fante (2008) acredita que “não há transformação sem conhecimento”, ou seja, para existir mudança de comportamento, é preciso antes conhecê-lo. E foi a partir dessa perspectiva que o trabalho relatado ocorreu, acreditando primeiramente na conscientização deste público para então atingir o objetivo principal (prevenir e reduzir o *bullying* no ambiente escolar).

Essa conscientização sobre a temática pode ser verificada também na figura 2, em que os comportamentos que caracterizam o *bullying* na etapa Pré-Intervenção não foram discriminados pelos alunos (como, por exemplo, colocar apelido, excluir, fazer intrigas, fofocar) e após a intervenção ocorreu essa discriminação, o que confirma que esses participantes ampliaram seus repertórios a partir das experiências vivenciadas. Enfatiza-se que na aplicação do instrumento não foi utilizado o termo *bullying* e sim maus-tratos, conforme procedimentos já utilizados por Almeida et al. (2007); Francisco & Libório (2009), com o objetivo de facilitar o entendimento e evitar os estereótipos divulgados pela mídia.

De acordo com a abordagem comportamental (Skinner, 1998,71), o comportamento opera sobre o ambiente para gerar consequências, sendo que quando elas são interpretadas como boas (reforço), o comportamento tende a ser repetido, já

quando as consequências são ruins (aversivas), o comportamento tende a diminuir sua frequência. Com isso, entende-se que o autor de *bullying* (*bullie*), em sua história passada, aprendeu estes comportamentos por reforçamento e é mantido também por reforçamento, enquanto que as vítimas de *bullying* não têm em sua história passada repertório suficiente para extinguir o comportamento de *bullying*, gerando comportamentos de fuga ou esquiva.

Quanto a este aspecto, é notório que o número de alunos/testemunhas que procuram um adulto ao presenciar uma cena de *bullying* aumentou para 21,4% quando comparado antes da intervenção (18%), o que foi muito trabalhado durante as atividades, pois esta atitude acaba enfraquecendo os comportamentos dos autores. Entretanto, se este comportamento (de pedido de ajuda a um adulto) não for atendido adequadamente, a consequência inevitável é o fortalecimento do ato do *bullying* e o enfraquecimento do pedido de ajuda, motivo suficiente para justificar o trabalho realizado com os professores e os funcionários.

Em relação aos agentes educativos (professores e funcionários), verificou-se que num primeiro momento somente sete atenderam ao convite de participação, mas durante a intervenção com os alunos, provavelmente devido às mudanças comportamentais deles, houve aumento no interesse destes profissionais sobre o tema, solicitando então para as pesquisadoras uma palestra informativa.

Quanto aos professores, os alunos relataram às pesquisadoras uma dificuldade de aproximação entre professor e aluno. Segundo estes, o único interesse dos docentes é “passar a matéria”, “dar aula”, não ocorrendo um momento de melhor interação entre ambos. Sobre esta questão, Beaudoin e Taylor (2006, p. 120) afirmam que o vínculo professor-aluno impede o surgimento de sérios problemas entre os alunos, inclusive a prática de *bullying*. Segundo as autoras, entende-se por vínculo “o processo de abertura e aceitação a outra pessoa como um todo, [...] ressaltando o melhor de cada indivíduo”. Refere-se ao *estar* junto.

Em se tratando do vínculo, é importante destacar que o vínculo estabelecido entre as pesquisadoras e os alunos participantes foi muito bom. O simples fato de chamá-los pelo nome, perguntar se está tudo bem ao encontrá-los no corredor, compartilhar um abraço quando solicitado, escutar as dificuldades que enfrenta e acima de tudo impor respeito e limites já foram suficientes em proporcionar um ambiente agradável e prazeroso para ambos os lados. Pode-se considerar como variáveis que facilitaram esta aliança o fato de as pesquisadoras interventoras estarem em uma faixa



etária próxima dos alunos (ambas com 22 anos) e as atividades serem diferenciadas do cotidiano.

No último dia de intervenção, surgiu uma demanda desses alunos em verbalizar a respeito do projeto. Foi então oportunizado a eles que escrevessem em um papel o que desejassem. Diante desse fato, algumas afirmações apareceram, como: “Professoras, vocês são muito legais! Me ajudaram muito. Obrigado!”(sic); “Gostei muito de vocês, das brincadeiras, do jeitinho carinhoso que vocês tratavam a gente! Esse projeto pra mim foi tudo de bom, amei mesmo!” (sic). Isso representa a afetividade construída durante a execução do projeto.

Cabe ressaltar que os resultados obtidos com a participação dos pais também foram significativos, pois inicialmente a maioria (58,4%) não sabia o que era *bullying* e após o trabalho com seus filhos este número foi reduzido (11,2%). De acordo com Beane (2010), “a primeira tarefa para os pais é aprender o máximo possível sobre a natureza do *bullying*”, caso contrário é mais difícil ajudar o filho.

Ao final da palestra devolutiva, alguns pais parabenizaram as pesquisadoras pelo trabalho concluído, relatando ter verificado mudanças nos comportamentos dos filhos. Com isso, verifica-se que o sucesso foi alcançado com a intervenção realizada, pois os pais demonstraram terem aprendido sobre o *bullying* e estão mais atentos e conscientes em relação aos comportamentos de seus filhos. Como salienta Ramírez (2009, 96), este é o primeiro passo para que possam detectar os sinais de *bullying* em seus filhos e ajudá-los a resolver o problema de maneira conveniente.

Todos os dados apresentados e/ou discutidos demonstram que a conscientização sobre o fenômeno *bullying* ocorreu em todos os níveis de participação, assim como as mudanças realizadas na escola atingiram os lares de cada aluno. Com isso comprovou-se a veracidade da afirmativa: “Não há transformação sem conhecimento!” (Fante, 2008).

CONCLUSÃO

Com a execução deste projeto, pôde-se verificar que é possível realizar uma intervenção a fim de reduzir o índice do *bullying* no ambiente escolar, por meio de medidas simples e eficazes. Porém, é exigido primeiramente muito estudo a respeito do tema e um trabalho que envolva todos os agentes educativos, como: a direção, os



professores, os funcionários, os pais e os próprios alunos. Somente com a participação e o envolvimento deste público será possível realizar uma mudança real.

Cabe ressaltar também que a vinculação entre os interventores e os alunos é uma variável importante a ser levada em consideração, pois se o aluno não estiver motivado, a sua participação será deficitária. Com isso, percebeu-se que é gratificante ter a oportunidade de transformar a realidade daqueles que estão diariamente sofrendo com o *bullying*.

No momento em que houver mecanismos estabelecidos para a colaboração entre a universidade e as escolas, seguramente todos sairão ganhando, de um lado a escola acessa o que há de mais novo na produção do conhecimento e, de outro, os membros da comunidade universitária praticam suas teorias e colaboram para transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

Almeida, A.; Lisboa, C. & Caurcel, M. J. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*. p.107-118.

Beane, A. L. *Proteja seu filho do bullying*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

Beaudoin, M. N. ; Taylor, M. (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com esta cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Carpenter, D.; Ferguson, C. J. (2011). *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly.

Colavitti, F. (2008). *Inferno na escola*. Recuperado em: 11 março 2008, em http://veja.abril.com.br/130601/p_142.html



Dreyer, D. (2008). *A brincadeira que não tem graça*. Recuperado em 08 março 2008, em <http://www.aprendebrasil.com.br/reportagens/bullying/default.asp>

Fante, C. (2008). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência entre jovens*. Campinas: Verus.

Fante, C. E & Pedra, J. A. (2008) *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, I. P; Simão, A. M. V. E & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico – Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2) p.157-183, Universidade do Minho: Braga-Portugal, 2006.

Francisco, M. V. & Libório, R. M. C. (2009) Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*. 22, (2). Porto Alegre.

Lopes Neto, A. (2008). *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. Recuperado em 07 março 2008, em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-158.pdf>

Nogueira, R. M. C. P. A. (2007). *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



Nunes, M. F.; Hermann, T. B.; Amorim & C. (2008). Bullying em escolas particulares de Curitiba In VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas - CIAVE*. Curitiba: Champagnat. v.VIII. p.11931 - 11940.

Pizzaro, H. C. & Jiménez, M. I. (2007) Maltrato entre iguales em la escuela costarricense. *Revista Educación*. p.135-144, 2007.

Ramírez, F. C. (2009). *La violencia em las aulas*. Madrid: Ed. Pirámide.

Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes.



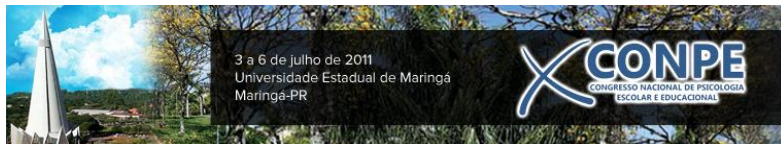
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROCESSO DE RESIGNIFICAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR COM UM GRUPO DE ADOLESCENTES

Daniel Ribeiro Branco (Universidade Estadual de Maringá - danielribeirobranco@gmail.com)

Adriana de Fátima Franco (Universidade Tuiuti do Paraná - adriffranco@hotmail.com)

RESUMO

O trabalho aqui relatado aconteceu no centro de Psicologia da Universidade Positivo, em Curitiba, que atende à população das comunidades de baixa renda, geralmente próximas ao campus. A atividade foi desenvolvida com adolescentes, suas famílias e suas escolas, no período de Fevereiro a Dezembro de 2010. Os adolescentes foram encaminhados por suas escolas, todos com histórico de fracasso no processo de escolarização. O objetivo do trabalho foi possibilitar que os jovens se apropriassem de suas histórias, bem como promover um espaço de reflexão para todos os envolvidos. O trabalho com os adolescentes foi desenvolvido em três eixos: apreensão do sentido atribuído pelo adolescente à escola e ao estudo, aprendizagem e apropriação de conhecimento e reflexão e construção de projeto de vida. Com os pais e professores os encontros foram centrados na desconstrução de uma visão naturalizada de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento. Como estratégias foram realizadas entrevistas individuais, sessões grupais, visitas às escolas. As entrevistas individuais buscavam o significado construído em torno da queixa, da situação de fracasso escolar a que alguns se encontravam, assim como, visavam levantar seu cotidiano na escola e suas relações com professores e colegas. As sessões do grupo eram semiestruturadas, portanto, o tema a ser tratado e a forma de abordá-lo deveriam ser flexíveis para que o decorrer das sessões fosse ditado pela sua própria evolução sem, porém, perder de vista o objetivo previamente determinado. As formas de abordar tais temas variavam de acordo com a necessidade; sendo que, algumas vezes trabalhou-se com histórias para iniciar uma discussão de tema, colagens, imagens e ilusões de óptica, ou mesmo, um jogo no qual o



grupo criou tanto personagem quanto a história. As visitas nas escolas possibilitavam conhecer a visão dos professores e pedagogos em relação ao aluno e ao próprio processo educacional, além de conhecer um pouco da realidade social das escolas e do relacionamento professor/aluno. Bem como trabalhar a desconstrução de visões naturalizantes e apoio para um trabalho em conjunto. Quinzenalmente eram realizadas sessões com os pais, possibilitando a estes falarem sobre o relacionamento com os filhos, com o processo de educação, sobre a própria visão de educação e da queixa que os trouxe ao grupo. Algumas sessões eram realizadas em conjunto, focando sempre temas que ambos os grupos haviam ressaltado durante suas respectivas sessões, em relação a seus relacionamentos em casa e em relação ao estudo. Notou-se que os resultados positivos eram observados já no segundo semestre do ano letivo, nas notas os resultados foram nítidos para alguns, mas o que mais chamou a atenção foi a mudança na forma como os professores os viam em sala de aula e também nas novas possibilidades profissionais atribuídas a eles por seus pais. A própria visão do aluno em relação ao aprendizado, à escola, e às suas possibilidades futuras nos pareceram mais vinculadas à realidade, principalmente quando o aluno (e também os pais) implicava-se como possível agente de mudança, conhecedor dos recursos que o meio social lhe possibilita, assim, fazendo uso destes quando necessário.

Palavras-chave: Educação; escolar; adolescência; ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo descrever o trabalho com adolescentes realizado no centro de Psicologia da Universidade Positivo, em Curitiba, que atende à população das comunidades de baixa renda, geralmente próximas ao campus. A atividade foi desenvolvida com os adolescentes, suas famílias e suas escolas, no período de Fevereiro a Dezembro de 2010. Os participantes foram encaminhados por suas escolas, todos com diferentes históricos de fracasso no processo de escolarização. O objetivo do trabalho foi possibilitar que os jovens se apropriassem de suas histórias, bem como promover um espaço de reflexão para todos os envolvidos.

O trabalho com os adolescentes foi desenvolvido em três eixos: apreensão do sentido atribuído pelo adolescente à escola e ao estudo, aprendizagem e apropriação de conhecimento e reflexão e construção de projeto de vida. Com os pais e professores os encontros foram centrados na desconstrução de uma visão naturalizada de homem, de



aprendizagem e de desenvolvimento. Como estratégias foram realizadas entrevistas individuais, sessões grupais e visitas às escolas.

Nesta direção, faz-se necessário apontar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no campo da Psicologia Escolar.

AS ADOLESCÊNCIAS COMO PONTO DE PARTIDA

O que é a adolescência? O que se espera do indivíduo nesta fase? É uma fase da vida com características naturais a todos os indivíduos? Este período do desenvolvimento é necessariamente um estado de conflito? Pensando em questões como estas ficou claro durante os trabalhos que o estudo do fenômeno adolescência seria importante não apenas para o projeto de intervenção, mas também porque todos os sujeitos envolvidos com os participantes (e mesmo estes) compartilhariam do entendimento comum sobre o tema, e atuariam, em suas diferentes atribuições, de acordo com as premissas construídas sobre a adolescência.

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990) e, portanto, para efeitos legais, todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade são considerados pessoas em condição peculiar, visto que se encontram em desenvolvimento. O ECA estabelece que criança é a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade incompletos.

O fenômeno a que aqui se refere, pode ser apreendido sob uma perspectiva social, como apontaram Ozella e Aguiar (2008):

É constituída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em marcas, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos.

Ozella e Aguiar (2008) afirmam que desde os anos 90 existe uma associação da imagem do jovem à violência, às drogas e ao individualismo. Estas interpretações contribuem para a visão de um jovem naturalizado, desconsiderando sua realidade social e histórica. A análise da sociedade na qual o jovem se constitui não é considerada:

...a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno. (Ozella & Aguiar, 2008).

Por outro lado, Ozella (2003, p.38) ressalta que a estereotipia da adolescência não é realizada apenas pelos pais, pois mesmo os profissionais da Psicologia muitas vezes encaram esta fase da vida de forma estereotipada, naturalizante e preconceituosa, o que remete à necessidade de estudos específicos, políticas públicas e um abandono da visão romântica que se tem da adolescência caracterizando-a como uma fase de atitudes estereotipadas que não correspondem de fato com a adolescência concreta.

É neste contexto que a escola tem um papel importante. A escola pode ser um espaço de emancipação humana, bem como pode contribuir para a manutenção de concepções ideológicas dominantes. Segundo Vygotsky, o conhecimento pode ser alcançado na e pelas interações com parceiros mais experientes. Para tanto, considerava ser necessário distinguir dois níveis de desenvolvimento: a) o real, que corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, que resultam de um processo de desenvolvimento já realizado; b) o proximal, que se refere àquilo que a criança é capaz de realizar com auxílio de outras pessoas. Neste olhar “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1984, p. 114).

A CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A perspectiva sócio-histórica entende o homem enquanto ser sócio-histórico, isto é, compreende que o homem seja um ser concreto, social, histórico e cultural, que constrói sua humanidade na interação com outros homens, onde os processos psicológicos não são dados e, sim, construídos nesta rede. (Smolka, 2004) A esse respeito deve-se, ainda, considerar um fato importante abordado por Vygotsky (1987) que diz respeito à relação dialética entre indivíduo e sociedade. Somos síntese de um sistema ao mesmo tempo em que o produzimos.

No presente artigo, parte-se da compreensão de que, na escola, os professores devem ter a função de transmitir conhecimentos que foram sistematizados ao longo da história, pelos homens. Segundo escreveu Saviani, “o trabalho educativo é o ato de

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (1991, p. 21). Neste sentido, o trabalho do professor não se limita a transmissão de conhecimento. Sendo ele o mediador, possibilita que a criança se aproprie dessa produção. Portanto, é relevante discutir o papel da educação na construção da subjetividade humana.

Meira (2003) ao discorrer sobre as idéias de Giroux (1996) afirma que as práticas pedagógicas possuem um papel fundamental para uma educação escolar emancipatória, reafirmando o professor como mediador entre alunos e o conhecimento, e o conhecimento como mediação entre o que aprendem. Professores e alunos devem ir além de um conhecimento fragmentado, neste processo onde a escola é compreendida enquanto espaço de transformação o comprometimento com a transformação humana e social faz-se presente. De acordo com Saviani:

“... o professor, na sala de aula, não se defronta com o aluno empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estaticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto, que é síntese de inúmeras relações sociais” (Saviani, 2004, p. 47).

Além da clara importância dos estudos para a vida futura do aluno, é na escola que boa parte das funções psicológicas superiores são desenvolvidas, como afirmou Facci:

O estudo serve como intermediário de todo sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. (...) O estudo é uma atividade em que ocorre a apropriação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, tendo por base os estudos, conforme Davidov (1988) afirma, surgem a consciência e pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras as capacidades de reflexão, o desenvolvimento do pensamento teórico em direção a realidade, que permite ao homem sair dos limites da vida cotidiana observada diretamente; o introduz no amplo círculo dos acontecimentos mediatizadamente representado que transcorrer no mundo e também nas relações com as pessoas (Facci, 2007, p. 139).

Para Davidov e Márkova (como citado em Facci, 2007, pp. 139-140), o estudo é um processo onde o indivíduo reproduz os procedimentos historicamente formados de transformação dos objetivos da realidade que o circula, dos tipos de relação em direção a isso e o processo de conversão de padrões socialmente elaborados, em formas de subjetividade individual; o desenvolvimento se efetua pela apropriação pelo indivíduo da experiência histórico-social. Esta apropriação, portanto, não se dá através da adaptação passiva do indivíduo à realidade; é o resultado da atividade do indivíduo de dominar os procedimentos socialmente elaborados.

Pode-se perceber que o estudo e a escola, como o principal local onde ele acontece, são fundamentais na constituição do sujeito; algumas perguntas surgem desta reflexão: porque algumas crianças fracassam? Quais os fatores que estão envolvidos no fracasso escolar? O que fazer para evitar este fracasso?

Nos primeiros momentos, por influencia do pensamento psiquiátrico, a causa do fracasso escolar recaia em explicações congênitas e hereditárias, atribuindo a todas as perturbações que não fossem causadas por lesões nervosas, a disfunções neurológicas, ou a retardo na maturação. Estudos mais recentes mostraram que a questão das dificuldades de aprendizagem é mais complexa e resulta de situações vivenciadas pela criança ao longo de seus contatos interpessoais em contextos socioculturais. Estes novos estudos alargaram o entendimento de que as condições de educabilidade decorrem, não só das características de seu processo de desenvolvimento, como também das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas (Baeta, 1992, p 19).

Nas palavras de Collares:

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extraescolares como os intraescolares. Os extraescolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental (Collares, 1992, p. 24).

Dentre os aspectos intraescolares a autora (Collares, 1992) ressalta: o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as



avaliações de desempenho dos alunos, que servem mais como mecanismos de seletividade do que do que ajudam em si.

Um cuidado a ser tomado é de não confundir as más condições de vida como definidor para carência cultural. Embora o primeiro fator deva ser levado em consideração, não deve ser dado como determinante único do fracasso, o que deixaria outros fatores isentos de qualquer responsabilidade, criando assim o que Patto (1999) apontou como o mito de fracasso mais comum, a saber, o mito da carência cultural, o qual presume que o fracasso se daria devido à pobreza na cultura de onde viria o aluno.

Não se pode esquecer que também o professor deve ser considerado nas análises de uma situação de fracasso. Levando em conta ser certo que todo profissional deseja fazer um trabalho bem feito, e ser reconhecido por ele; com o docente não é diferente: os professores não tem prazer de ver seus alunos fracassarem. Facci (2007, p. 136) relata que em uma pesquisa realizada com professores foi constatado que, em sua grande maioria, os professores permaneciam na profissão por verificar o crescimento intelectual dos seus alunos no decorrer do ano letivo. Ao mesmo tempo, um aluno que não aprende evidencia o fracasso do professor como profissional, e muitas vezes este professor não entende a causa do aluno não aprender, daí vem os “mitos” para o fracasso escolar.

Os mitos do fracasso escolar são explicações acríticas, como relatou Baeta:

Tudo se explica e se justifica a partir de uma elaboração social e historicamente construída de forma acrítica, na medida em que justapõe conceitos, noções, tanto "científicas" como do senso comum, informadas, apoiadas por ideologias próprias de uma sociedade profundamente desigual, mas mascarada por uma visão paternalista e assistencialista de conceber e atuar junto a segmentos mais desprivilegiados, que no contexto brasileiro se constituem na maior parte da sociedade. (Baeta, 1992, p. 20)

Foi considerando estas realidades culturais e sociais, que se deu o trabalho com o grupo de adolescentes, sobre qual se seguirá o relato.

O GRUPO



As atividades com o grupo de ressignificação da queixa escolar foram realizadas com adolescentes encaminhados por suas escolas ao centro de Psicologia de uma universidade de Curitiba que atende a população das comunidades de baixa renda próximas ao campus. Sob a orientação teórica da Psicologia Escolar Crítica, a proposta foi de um trabalho que possibilitasse abranger os principais componentes do processo de educação: o aluno, a escola e a família.

Os encontros aconteceram semanalmente de Fevereiro a Dezembro de 2010 contando inicialmente com oito adolescentes com idades de 13 a 16 anos, sendo seis meninos e duas meninas. Seus pais ou responsáveis participavam quinzenalmente em um grupo separado, o qual algumas vezes abordava temas similares aos trabalhados com os adolescentes, mas que tinha a liberdade para trabalhar eixos temáticos demandados pelos pais.

Embora participassem do grupo oito adolescentes, este relato terá como foco o trabalho realizado com quatro deles que permaneceram assíduos durante o período letivo de 2010, possibilitando maior aprofundamento em suas histórias e conhecimentos, assim como a visualização dos resultados alcançados pelo trabalho realizado.

Inicialmente foram realizadas entrevistas com os adolescentes, com os pais ou responsáveis e na escola com professoras e pedagogas. As entrevistas individuais buscavam o significado construído em torno da queixa, da situação de fracasso escolar a que alguns se encontravam, assim como, visavam levantar seu cotidiano na escola e suas relações com professores e colegas.

O contato inicial era feito durante o período de entrevistas iniciais, onde era possível ao adolescente se expressar, fazer perguntas e iniciar a vinculação com os dirigentes do grupo. Neste período algumas premissas do grupo eram discutidas, como a confidencialidade das atividades – mesmo em relação aos pais e à escola – as visitas às escolas, e sua liberdade para comunicar aos diretores do grupo se entendessem que algo deveria ser discutido com a escola ou os pais; garantindo assim a confiança mútua necessária para o desenvolvimento dos trabalhos.

As sessões eram planejadas de acordo com os dados coletados nas entrevistas, na própria descrição da queixa e nas necessidades relacionadas pelos próprios integrantes do grupo. Assim, as sessões do grupo eram semiestruturadas, portanto, o tema a ser tratado e a forma de abordá-lo deveriam ser flexíveis para que o decorrer das



sessões fosse ditado pela sua própria evolução sem, porém, perder de vista o objetivo previamente determinado.

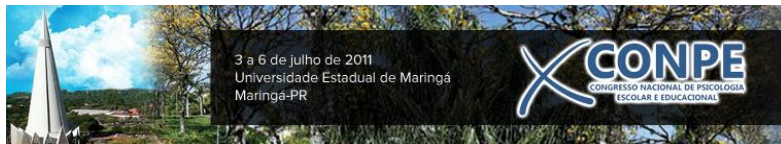
Alguns temas abordados com o grupo foram: a criação de regras e suas necessidades, o enfrentamento de dificuldades, o processo de educação e a escola, a relação do futuro com o presente, como os outros me vêem e como os vejo, a possibilidade de mudar a própria história e imagem, novas perspectivas e novas imagens, autoconhecimento, sexo e prevenção, drogas lícitas e ilícitas, planejamento de estudos e técnicas de estudo e interpretação de texto.

Com exceção às sessões mais didáticas, nas quais o tema era exposto com o auxílio de projetor de slides ou cartazes, os temas não eram abordados diretamente e as formas de aborda-los variavam de acordo com a necessidade do momento, sendo que algumas vezes trabalhou-se com uma história para iniciar uma discussão de tema, colagens, imagens e ilusões de óptica e mesmo um jogo no qual o grupo criou o personagem e interagiu com este dentro da história, criada também pelo grupo.

As visitas nas escolas eram feitas com o intuito de conhecer a visão dos professores e pedagogos em relação ao aluno e ao próprio processo educacional, além de conhecer um pouco da realidade social das escolas e do relacionamento professor/aluno. Inicialmente estes encontros eram mais voltados para a escuta da queixa e das descrições dadas pelos professores em relação ao aluno e suas aulas, em seguida havia maior interação com o professor, no sentido de reflexão sobre a queixa inicial, possibilitando ao professor uma visão mais ampla do problema; assim como, trabalhar a desconstrução de visões naturalizantes e a construção do apoio para um trabalho em conjunto.

É importante ressaltar que tais questionamentos aos professores eram realizados sempre a partir daquilo que os próprios traziam como queixa, levando-os à reflexão sobre a situação sempre considerando seu saber, possibilitando assim construir uma relação de parceria com os professores e a escola. Após as visitas os alunos e os pais recebiam uma devolutiva individualmente.

Quinzenalmente eram realizadas sessões com os pais, possibilitando a estes falarem sobre o relacionamento com os filhos, com o processo de educação, sobre a própria visão de educação e da queixa que os trouxe ao grupo. Algumas sessões eram realizadas em conjunto, focando sempre temas que ambos os grupos haviam ressaltado durante suas respectivas sessões, em relação a seus relacionamentos em casa e em relação ao estudo.



Nas notas os resultados foram nítidos para alguns, mas o que mais chamou a atenção foi a mudança na forma como os docentes os viam em sala de aula e também nas novas possibilidades profissionais atribuídas a eles por seus pais. A própria visão do aluno em relação ao aprendizado, à escola, e às suas possibilidades futuras nos pareceram mais vinculadas à realidade, principalmente quando o aluno – e também seus pais – implicava-se como possível agente de mudança, conhecedor dos recursos que o meio social lhe possibilita, assim, fazendo uso destes quando necessário.

O trabalho com os adolescentes do grupo tornou claro que há a necessidade de uma visão de multideterminação do fracasso escolar e da construção da queixa, assim como ficaram claros também os mitos do fracasso escolar que centralizam no sujeito o problema ou apontam para problemas familiares.

Um dos questionamentos necessários durante este período foi quanto a questões teóricas: não é possível abarcar a situação estudada focando-se exclusivamente em questões do sujeito.

FINALIZANDO

Historicamente as questões do fracasso escolar são discutidas, políticas são traçadas para tentar sanar a questão, e ela persiste.

Facci traz a seguinte colocação a ser pensada: “o aluno que não aprende está alijado do processo de humanização e compromete sua capacidade de abstração, de planejamento, de memória lógica, entre outras funções psicológicas superiores desenvolvidas pela apropriação do conhecimento científico” (2007, p. 150).

Para compreender o fracasso escolar, optou-se aqui por adotar a concepção materialista dialética de história, tendo em vista que considerou-se como a mais adequada para entender como a sociedade, ao produzir seus meios de existência, produz a organização da vida social necessária à sua manutenção.

É necessário superar a visão descontextualizada e fragmentada do sujeito, produzida em discursos pedagógicos e em práticas escolares que tomam como referência uma visão limitada do processo de apropriação do conhecimento. Portanto, reafirma-se aqui, que sua construção não se encontra em um sujeito isolado de seu mundo social. E o psicólogo, neste contexto, tem um papel fundamental no processo de humanização e de desconstrução dessa queixa.



REFERÊNCIAS

Baeta, A. (1992) Fracasso escolar: mito e realidade. *Série Ideias*. (6). 17-23. Recuperado em 22 de novembro, 2010, de: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p017-023_c.pdf

Collares, C. (1992). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Série Ideias*. (6). 24-28 Recuperado em 22 de novembro, 2010, de: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf

Facci, M. G. (2007), “Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: M. M. Meira & M. G. Facci (Orgs.). *Psicologia histórico cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), 13 (2). Recuperado em 22 de novembro, 2010, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200015&lng=en&nrm=iso.

Meira, M. M. & Facci, M. G. (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ministério da Educação e da Cultura. *Parâmetros Curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos PCN*. Recuperado em 22 de novembro, 2010, de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

Organização Mundial da Saúde. Recuperado em 10 de novembro, 2010, de: <http://www.who.int/en/>

Osorio, L. (1992). *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artmed.



Ozella, S. (2003). *Adolescências Construídas: a visão da Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Ozella, Sergio & Aguiar, W. de. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cad. Pesqui.*38 (133). Recuperado em 30 de novembro, 2010, de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso>

Patto, M. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Smolka, A. L. B. (2004). Sentido e significação: sobre significações e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significação. In: M. C. Rossetti-ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

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



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

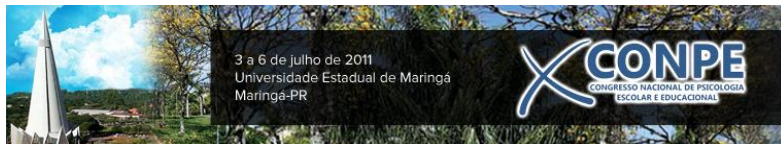
Kátia Hatsue Endo – Unesp – hatsueendo@yahoo.com.br

Elizabeth Piemonte Constantino – Unesp - bethpie@assis.unesp.br

Unesp - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Resumo

A contribuição da Psicologia, referente aos temas indisciplina e representações sociais, apresenta-se em quantidade reduzida. A presente pesquisa pode ser considerada de grande relevância para ampliar o número de trabalhos sobre esse assunto. Os estudos sobre indisciplina em sala de aula podem facilitar o entendimento dos profissionais da área, pois tal compreensão revela-se um desafio para a educação. A indisciplina escolar pode ser vista como discordância, conflito, falta de educação moral, desobediência, resistência ao modelo hegemônico, entre várias outras expressões. A indisciplina em sala de aula está relacionada a vários fatores causais, pode ser atribuída a questões sociais, políticas e econômicas em que nossa sociedade vive, assim como a fatores advindos da escola e suas relações, como a prática pedagógica ou a conduta do professor. As representações sociais revelam-se um importante recurso para se compreender o que os professores pensam sobre a realidade educacional, pois se referem a explicações construídas nas interações sociais do cotidiano. O objetivo geral desta pesquisa de mestrado, em andamento, é identificar as representações sociais de professores do ensino médio e técnico de uma escola técnica sobre indisciplina em sala de aula, instituição escolar em que, atualmente, trabalho com orientadora educacional. Mais especificamente, procuraremos: a) analisar as representações, causas e possíveis alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula, atribuídas pelos professores; b) comparar as representações de professores do Ensino Médio, Técnico e de professores de ambos os tipos de ensino. O método para coleta de dados será orientado pelo referencial epistemológico-metodológico quali-quantitativo e a orientação teórica desta investigação será a teoria das representações sociais. Para a coleta de dados pretende-se utilizar entrevistas individuais semi-estruturadas, que serão realizadas na



escola. Os materiais para coleta dos relatos serão um gravador, papel e caneta para anotações. Os participantes serão professores, de ambos os sexos, do ensino médio e/ou técnico de uma escola técnica estadual da cidade de Paraguaçu Paulista. A escola apresenta um total de 36 professores, dentre eles 9 atuam em ambos tipos de ensino, 20 trabalham somente nos cursos técnicos e 7 somente no ensino médio. Os dados coletados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo, sendo hierarquicamente organizados em eixos temáticos, categorias e subcategorias. Pretende-se definir três eixos temáticos acerca da indisciplina (representação, causas e alternativas para lidar com a temática) e, a partir deles, caracterizar categorias e subcategorias. Os dados coletados por meio das entrevistas serão apresentados e discutidos. As informações obtidas serão apresentadas de forma que as categorias sejam descritas em tabelas, e estas apresentarão as frequências $\{f(n)\}$ encontradas, que não corresponderão ao número de sujeitos, mas sim, às respostas múltiplas. Como resultado parcial pode-se discordar, por meio de algumas observações, que os professores identificam a indisciplina em sala de aula como conflito, falta de educação e desobediência, e ainda, atribuem a indisciplina, principalmente, a questões familiares. Os professores afirmam que a indisciplina dos alunos do ensino médio é diferente da apresentada no ensino técnico. **Palavras-chave:** indisciplina; representação social; professores do ensino médio, professores do ensino técnico.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em andamento, é decorrente de trabalhos realizados em minha graduação em Psicologia, na Unesp/Assis, que suscitaram no interesse sobre a indisciplina em sala de aula.

Em 2004 realizei meu primeiro trabalho a esse respeito: *Indisciplina e Juízo Moral em Sala de Aula: um estudo exploratório com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental*, que teve como objetivo investigar as representações que os alunos fazem sobre a indisciplina. Os dados foram analisados considerando o referencial *piagetiano*, e concluiu-se que: os sujeitos sabem distinguir os atos disciplinados dos atos indisciplinados; a ação dos alunos indisciplinados não correspondeu ao juízo moral abstraído; os sujeitos atribuíram juízo de valor moral mesmo quando não se exigia o aspecto valorativo; os alunos indisciplinados e disciplinados fizeram julgamentos morais semelhantes, considerando a indisciplina como algo errado; a maioria dos juízos



de valor presentes no julgamento moral das crianças da pesquisa se encontra na fase de heteronomia⁴¹⁷.

No ano seguinte, participei da pesquisa *Modelos organizadores do pensamento: um estudo evolutivo a partir de representações sobre indisciplina no contexto escolar*⁴¹⁸, cujo objetivo foi identificar modelos organizadores de pensamento⁴¹⁹ que alunos do ensino fundamental e médio aplicam diante de um conflito envolvendo a indisciplina na escola. Alguns resultados foram: os modelos abstraídos refletiram diversidade e regularidade presentes nos raciocínios elaborados para resolver os conflitos apresentados e variedade de modelos organizadores identificados evidenciando a importância dos conteúdos sociais na construção dos raciocínios morais.

Durante a graduação participei de estágio curricular de psicopedagogia, o qual me possibilitou maior aproximação com alguns professores, que relatavam sobre alunos inquietos e suas conversas paralelas às atividades. Os contatos com alunos e professores, e as discussões realizadas no estágio possibilitaram-me reflexões acerca da indisciplina em sala de aula.

Novas indagações emergiram sobre a indisciplina, pois atualmente trabalho em uma escola técnica estadual e presencio reclamações de professores sobre a indisciplina em sala de aula. Dessa forma, apresenta-se o questionamento sobre quais são as representações dos professores desta escola sobre a indisciplina em sala de aula.

Para uma contextualização teórica, pretendo apresentar nesta introdução três partes distintas: a primeira referente a concepções de indisciplina, a segunda sobre a teoria das representações sociais e por fim, um breve levantamento de estudos acerca desses temas.

⁴¹⁷ Fase do desenvolvimento moral, por vezes denominada moral do dever, em que o indivíduo segue regras “de modo imitativo, por imposição dos mais velhos e sem ter consciência das origens e funções que as mesmas podem ter; a consciência é mais rígida que a prática e as regras permanecem exteriores à criança” (Menin, 2000, pp. 23-24).

⁴¹⁸ Iniciação Científica financiada pelo PIBIC/CNPq/UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos (pesquisador responsável do projeto).

⁴¹⁹ A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento tem como principais autoras Montserrat Moreno, Genoveva Sastre e Aurora Leal. Esta teoria procura destacar o papel dos conteúdos na elaboração de modelos que permitem ao ser humano organizar suas representações mentais e construir o seu conhecimento. Modelos organizadores são representações elaboradas sobre uma determinada situação, compostos pelos *elementos* destacados pelo sujeito, os *significados* atribuídos a esses elementos e as *implicações* estabelecidas entre os elementos e os significados. São construções mentais que permitem ao sujeito elaborar suas explicações e pautas de conduta (Vasconcelos, Bellotto, Endo, 2006).

Vasconcelos, M. S., Bellotto, M. E., & Endo, K. H. (2006). Indisciplina no contexto escolar: um estudo de modelos organizadores abstraídos por alunos do ensino fundamental. *Anais do XIX Encontro de Psicologia e VI Encontro de Pós-Graduação: Percursos e Perspectivas*, Assis, SP, Brasil.

1.1 Indisciplina: diferentes referenciais teóricos

Essa pesquisa propõe estudar a indisciplina em sala de aula priorizando três aspectos: a representação, as causas e possíveis alternativas para lidar com esse fenômeno. Para melhor compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a indisciplina em sala de aula, há necessidade de apresentar algumas concepções teóricas de diferentes autores.

A indisciplina e suas causas podem ser interpretadas de acordo com diversos referenciais. Conforme o referencial piagetiano, o autor De La Taille (1996), afirma que a indisciplina pode ser compreendida de duas formas: a primeira, como uma revolta contra normas, uma forma de desobediência; a segunda, como o desconhecimento das normas, uma desorganização das relações. Ele aponta que “a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha” (p.11).

Segundo De Lajonquière (1996), o adulto procura uma criança perfeita, o que pode gerar rebeldia por parte delas, por se sentirem pressionadas e exigidas. O cotidiano escolar se mobiliza a fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, a partir da ilusão de que isso é possível. Desta forma, tudo o que foge do encaixe, tendo em vista que o aluno disciplinado é aquele adequado ao molde de uma criança ideal, é considerado o aluno indisciplinado, um desvio em relação a uma norma.

A indisciplina, de acordo com Aquino (1996), é o indicativo de uma situação em que a escola não está preparada para atender seus alunos; estes alunos não fariam parte de seu projeto, visto que não corresponderiam às visões idealizadas pelos professores, direção escolar e outros funcionários. Ou seja, do ponto de vista sócio-histórico, seria o equivalente a uma instabilidade, sendo que há uma confrontação entre o novo sujeito histórico (aluno) e as velhas formas institucionais cristalizadas.

O enfoque institucional de Guimarães (1996) aponta a indisciplina como resposta a uma prática institucional conflituosa, sendo este fenômeno caracterizado por expressar ódio, raiva e, consistir em uma “forma de interromper o controle homogeneizador da escola” (p.79). Para esta socióloga, a indisciplina garante “a expressão das formas heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva” (p.79).

A indisciplina em sala de aula pode ser atribuída a questões sociais, políticas e econômicas em que nossa sociedade vive atualmente, assim como a fatores

advindos da escola e suas relações, como a prática pedagógica ou a conduta do professor. Portanto, sabe-se que a indisciplina escolar está relacionada a vários fatores causais.

Enfim, percebe-se que a indisciplina escolar pode ser vista como discordância, conflito, falta de educação moral, desobediência, resistência ao modelo hegemônico, entre várias outras expressões.

No que diz respeito às alternativas para lidar com a indisciplina, De La Taille (1996), se referindo ao nível de moralidade, afirma que a escola deve lembrar a seus alunos e à sociedade que sua finalidade é a preparação para o exercício da cidadania. Sendo que são necessários sólidos conhecimentos, respeito pelo espaço público, um conjunto de normas de relações interpessoais e diálogos éticos.

De Lajonquière (1996), em sua visão psicanalítica, afirma que uma alternativa seria abandonar o discurso pedagógico hegemônico, aprendendo a desistir da exigência de querer reencontrar no aluno real a criança ideal, contestando o processo de psicologização do cotidiano escolar.

Em contrapartida, Aquino (1996) defende que uma alternativa possível refere-se ao vínculo cotidiano na relação professor-aluno, na maneira com que se posicionam nesta relação, sendo de forma complementar, pois o lugar de professor é relativo ao do aluno e vice-versa. Ambos são parceiros de uma mesma situação, visto que a rivalidade é ignorância. O autor afirma que o trabalho educacional não deve se limitar à transmissão de informações, deve-se (re)inventar o olhar da matemática, da história, da biologia. Sendo que a escola passa a ter o papel de desconstruir e reconstruir o conhecimento. Para ele, é preciso reinventar as ações, os conteúdos, a relação.

1.2 Teoria das Representações Sociais

Com a obra *A psicanálise, sua imagem e seu público* (1961), Serge Moscovici inaugurou o conceito de representações sociais no campo da pesquisa científica. Fundamentou-se no conceito de Émile Durkheim sobre Representações Coletivas, conceito que se refere às representações formadas por indivíduos em sociedade, para explicar o que seria uma psicossociologia do conhecimento.

Entretanto, Moscovici criticou esse conceito, defendendo que as representações coletivas seriam categorias demasiadamente gerais que não explicariam a diversidade de modos de organização de pensamento (Menin, 2000). Assim, ao pesquisar a psicanálise, o autor investigou a reconstrução de um saber científico, que passa a explicar



comportamentos de pessoas comuns e, evidenciou como acontece a representação a partir da produção de um conhecimento popular (Souza, 2005).

Segundo Moscovici (2004), as representações dão uma forma definitiva para objetos, pessoas ou acontecimentos e encontram determinadas categorias, colocadas gradualmente como modelos, partilhados por um grupo de pessoas. Para o autor, todas as interações humanas, entre pessoas ou grupos, implicam em representações.

A pesquisa realizada a partir da teoria das Representações Sociais indica uma proximidade do conhecimento prático do senso comum, que consiste em proposições elaboradas no cotidiano, por meio de interações entre indivíduos para explicar a realidade vivida (Souza, 2005).

Conforme Sá (1996), Moscovici sempre resistiu a apresentar uma definição das representações sociais, por acreditar que poderia reduzir seu alcance conceitual. Mas, em um de seus comentários sobre o que sejam as representações sociais, sugere:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981 citado por Sá, 1996, p.31).

Para Moscovici, como pontua Menin (2000), as representações sociais constituem a realidade, sendo a reprodução de um objeto socialmente valorizado, constituindo uma reprodução de um indivíduo sobre alguma coisa. A pesquisadora defende que, as representações sociais são conhecimentos ou “teorias do senso comum” sobre a realidade. Conhecimentos que são construídos em práticas sociais e marcados pelo meio social, no qual foram construídos e reconstruídos nas mais diversas interações de seus agentes entre si e destes com as instituições e a cultura que os envolvem. O elemento de representação traz para os indivíduos aspectos novos, que determinam modificações em representações antigas.

A formação das representações refere-se ao movimento de compreender o novo a partir de modelos velhos. Esse movimento acontece por dois processos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação refere-se à concretização de um conceito e sua transformação em uma imagem. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir um conceito em uma imagem. Suponhamos que as palavras não falam sobre



“nada”, somos obrigados a associá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas (Moscovici, 2004). A ancoragem faz referência à incorporação cognitiva do objeto representado (idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc.) a um sistema de pensamento social (Jodelet, 1984 citado por Sá, 1995).

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoas em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (Moscovici, 2004, p. 61).

Entretanto, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens. Desta forma, as imagens selecionadas, devido a sua capacidade de serem representadas, misturam-se e são integradas no núcleo figurativo, que de acordo com Moscovici (2004), trata-se de um complexo de imagens que reproduzem um complexo de idéias, sendo produzido pela sociedade.

Os estudos das representações sociais apresentam três grandes linhas complementares, que serão mencionadas aqui, a título de referência: a abordagem de Denise Jodelet, mais fiel à teoria moscoviciano, a de Doise, uma perspectiva mais socializante e a de Jean Claude Abric, conhecida como teoria do Núcleo Central, que enfatiza o aspecto cognitivo (estrutural das representações). Alguns autores, como Wagner, sensíveis às críticas pós-modernas às representações, realizam releituras teóricas recentes, que tem caracterizado uma quarta corrente (Souza, 2005). Além disso, muitos estudos tem investigado representações de objetos sociais, como “criança”, “escola”, “trabalho”, “saúde e doença” e muitos outros, sob diversos aspectos (Alves-Mazzotti, 1994).

É necessário enfatizar aqui a relevância da teoria das representações sociais como guia teórico-metodológico desta investigação. Este referencial apresenta-se como um importante recurso para se compreender como os professores se apropriam da realidade escolar no plano da problemática da indisciplina. A partir desse material, eles possivelmente se orientam para conduzir sua prática educativa (Shimizu, 1998; Souza, 2005).

A teoria das representações sociais pode ser considerada um instrumento de análise do fenômeno educacional de grande valia, pois a escola é um ambiente em que há relações com diferentes expectativas que se modificam conforme as funções sociais e escolares e os papéis que cada um ocupa na dinâmica escolar. Desta maneira, a teoria das representações sociais vem contribuir para se esclarecer esses saberes coletivos que são partilhados por um grupo (Menin & Carbone, 2004).

Segundo Martins (2006), a teoria das representações sociais tem oferecido um importante suporte teórico aos pesquisadores que procuram compreender os significados e os processos criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele. Portanto, esse referencial foi escolhido por apresentar a possibilidade de fornecer a dimensão pensada pelo professor a respeito da indisciplina em sala de aula.

Portanto, verifica-se que esta abordagem teórica apresenta-se de forma favorável para a análise e compreensão do presente tema, já que se trata de analisar sistemas mentais. A teoria das representações sociais pode ser considerada de grande benefício para as ciências humanas, por permitir que os fenômenos pesquisados mantenham conteúdos históricos e culturais.

1.3 Alguns estudos sobre indisciplina em sala de aula

A partir de um breve levantamento em acervos eletrônicos, de artigos a dissertações, vários trabalhos foram encontrados. Entretanto, mais especificamente, em se tratando de dissertações sobre indisciplina em sala de aula, representações sociais e professores, o número de pesquisas é bastante escasso. Pesquisando, por exemplo, no Scielo⁴²⁰ (Scientific Eletronic Library Online), por meio dos termos “indisciplina” e “representações sociais”, nenhum trabalho é apresentado.

Apesar disso, foi possível encontrar disponível para acesso na Internet, no Banco de Teses da CAPES⁴²¹, duas dissertações de mestrado semelhantes à pesquisa que pretendo realizar, no que tange às duas temáticas mencionadas, inclusive envolvendo professores. Um dos trabalhos realizado é na área de Psicologia e o outro em Educação.

O primeiro, *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio*, de Rosemberg Cavalcanti Belém, defendida em 2008, procura compreender as representações sociais de alunos e professores do ensino médio sobre indisciplina

⁴²⁰ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 29/01/2010.

⁴²¹ Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 29/01/2010.

escolar. Este autor investigou as representações sociais de professores e dos alunos do ensino médio sobre indisciplina escolar e analisou as causas atribuídas pelos participantes à indisciplina.

A segunda dissertação, de Dulcinéia Beirigo de Souza, denominada *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial*, foi defendida em 2005. A autora investigou as representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula, buscando enfatizar o início de carreira dos profissionais, além de discutir sobre as causas da indisciplina e as alternativas para lidar com o fenômeno.

Belém (2008) e Souza (2005) apontam que as representações sociais sobre indisciplina foram relacionadas a fatores didático-pedagógicos, a comportamentos indesejados de alunos, como a falta de educação, desatenção, conversas, bagunças ou até mesmo como uma forma de responder a uma postura inadequada do professor. Além disso, as representações associaram-se ao controle social e obediência a regras. As causas do fenômeno relacionaram-se a características pessoais de alunos, como desinteresse, idade e má educação. E, ainda, em relação às alternativas para lidar com a indisciplina as respostas foram referentes ao professor e à sua competência pedagógica.

As duas dissertações podem se aproximar da pesquisa que pretendo realizar, visto que os aspectos relacionados à indisciplina são motes comuns a vários trabalhos⁴²² que, mesmo não abordando a teoria das representações sociais, corroboram com algumas das referidas considerações. Aquino (1998), por exemplo, afirma que as explicações mais comuns sobre as supostas causas estereotipadas da indisciplina escolar são: problemas psicológicos e sociais, permissividade da família, crianças sem limites, despreparo dos pais.

2 JUSTIFICATIVA

A contribuição da Psicologia, referente ao tema da indisciplina e representações sociais, apresenta-se em quantidade reduzida. Portanto, a presente pesquisa pode ser considerada de grande relevância para ampliar o número de trabalhos sobre esse assunto. Os estudos citados no breve levantamento apresentaram determinadas considerações sobre o fenômeno em questão, logo, remete-se a seguinte

⁴²² Destacam-se os trabalhos de Aquino, 1998; Pappa, 2004; Santos [et al], 2008; Zandonato, 2004.

indagação: as representações a serem analisadas constituir-se-ão de aspectos distintos ou correspondentes aos apresentados nos estudos realizados anteriormente?

Os estudos sobre indisciplina em sala de aula podem facilitar o entendimento sobre o tema para os profissionais da área e ampliar o campo de investigação referente a este assunto, já que essa compreensão se trata de um desafio para o contexto educacional.

O ensino médio e técnico foi uma opção que se justifica, pois atualmente trabalho em uma escola, que oferece esses dois tipos de ensino, e por ser uma escola pública a justificativa deve-se a possibilidade de proporcionar algum tipo de contribuição para a qualidade do ensino público.

3 OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto é identificar as representações sociais de professores do ensino médio e técnico de uma escola técnica sobre indisciplina em sala de aula.

Os objetivos específicos são:

- a) analisar as representações sociais sobre a indisciplina em sala de aula, atribuídas pelos professores do ensino médio;
- b) analisar as representações sociais sobre a indisciplina em sala de aula, atribuídas pelos professores do ensino técnico;
- c) analisar as representações sociais sobre a indisciplina em sala de aula, atribuídas pelos professores de ambos os tipos de ensino;
- d) comparar as representações sociais entre os três grupos de professores: Grupo I – professores do ensino médio, Grupo II – professores do ensino técnico e Grupo III – professores de ambos os tipos de ensino.

4 METODOLOGIA

O método para coleta de dados será orientado pelo referencial epistemológico-metodológico quali-quantitativo, considerado a opção mais apropriada para a presente investigação. A abordagem quali-quantitativa apresenta aspectos de ambas perspectivas e permite a criação de um modelo metodológico alternativo (Martins, 2006).

Segundo Demo (1995), a metodologia alternativa consiste em buscar caminhos novos diante de uma realidade que sempre é nova, ou seja, as metodologias alternativas procuram partir da realidade social incluindo sua

complexidade, sua totalidade quantitativa e qualitativa, seus aspectos históricos, humanos e subjetivos, para depois construir métodos apropriados para captá-la e transformá-la.

Como afirmam Gomes e Araújo (2005), o campo científico aponta uma tendência para o aparecimento de um novo paradigma metodológico. A dicotomia existente entre as perspectivas positivista/quantitativa e interpretativa/qualitativa parece estar cedendo espaço para um modelo alternativo de pesquisa, o denominado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho. As pesquisas qualitativas trazem consigo a proposta de preencher as lacunas verificadas nas investigações quantitativas. “A união dessas duas abordagens vem sendo colocada como a saída para os problemas encontrados quando do uso isolado de uma delas” (p.2). Neste projeto, pretende-se utilizar uma metodologia quali-quantitativa, visto que o objeto de estudo refere-se a representações sociais e identificações de posicionamentos.

Conforme Minayo (1994), os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois a realidade envolvida por eles interage dinamicamente, eliminando qualquer dicotomia.

4.1 Participantes

A amostra a ser estudada neste trabalho será constituída de três grupos de professores: Grupo I – professores que atuam no ensino médio, Grupo II – professores que atuam no ensino técnico e Grupo III – professores que atuam em ambos os tipos de ensino. Tais professores são de ambos os sexos, contratados para o ensino médio e/ou técnico de uma escola técnica estadual da cidade de Paraguaçu Paulista. A escola apresenta um total de 36 professores, 9 atuam em ambos tipos de ensino, 20 trabalham somente nos cursos técnicos e 7 somente no ensino médio.

4.2 Procedimentos para coleta de dados

Antes de apresentar a primeira explicação para os participantes da pesquisa, pretende-se conduzir um levantamento do número de professores que apresentem os seguintes critérios:

a) professores que trabalham na escola somente no ensino médio e nunca atuaram no ensino técnico da unidade escolar,

b) professores que trabalham na escola somente no ensino técnico e nunca atuaram no ensino médio da unidade escolar,

c) professores que trabalham ou já trabalharam na escola em ambos os tipos de ensino.

Os professores selecionados de acordo com esses critérios serão convidados individualmente a participar da pesquisa. Caso outros professores demonstrem interesse em participar da investigação, eles serão entrevistados de acordo com os procedimentos, porém nem todas as entrevistas realizadas serão analisadas na pesquisa, pois se pretende selecionar 3 entrevistas de cada grupo de professores (Grupo I, Grupo II e Grupo III), totalizando 9 entrevistas.

Será realizada uma primeira explicação para os professores participantes sobre os objetivos da pesquisa. Pretende-se estabelecer uma relação de empatia com os entrevistados, apresentando a pesquisa e esclarecendo sobre a desvinculação da pesquisa com a escola, além de explicar acerca do compromisso ético de sigilo referente a não identificação dos participantes e de respeito à decisão de participar ou não da pesquisa.

Para a coleta de informações, será utilizada a entrevista individual semi-estruturada. Este tipo de entrevista caracteriza-se como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado (Glina & Rocha, 2000)⁴²³. A escolha por este tipo de entrevista deve-se a valorização da presença do investigador, além disso, permite a exploração dos temas da pesquisa sem as limitações impostas por questionários (Martins, 2006).

As entrevistas serão realizadas na instituição escolar. Serão utilizados, como materiais para coleta dos relatos, um gravador e anotações⁴²⁴. A escolha pela gravação deve-se à possibilidade de obter os dados, fornecidos pelo entrevistado, de forma integral. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e os dados serão organizados em categorias de análise, por meio de sucessivas leituras e classificações (Martins, 2006).

⁴²³ Glina e Rocha pesquisam na área da Saúde Mental no Trabalho. Realizei um estudo nesta área da Psicologia, o que me possibilitou uma experiência importante em pesquisa com entrevistas. A referência a estas duas pesquisadoras justifica-se por ser este projeto de pesquisa um estudo com trabalhadores do sistema educacional.

⁴²⁴ Em pesquisas anteriores, durante a graduação, utilizei aparelho áudio-gravador em uma investigação, e em outra, realizei transcrição imediata dos relatos. Considero relevante a utilização conjunta do gravador e das anotações imediatas, pois uma complementa a outra.

O instrumento a ser utilizado será um roteiro de entrevista, constituído de questionamentos que interessam à pesquisa, tendo como base as pesquisas de Belém (2008), Menin (2000), Pappa (2004), Schicotti (2005), Shimizu (1998), Souza (2005), Zandonato (2004). Esse instrumento constitui-se de um levantamento de dados pessoais e profissionais, cuja finalidade refere-se à caracterização dos participantes; e perguntas sobre indisciplina em sala de aula, com três eixos principais: Representação de indisciplina; Causas da indisciplina e Alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula.

Os dados de caracterização pessoal incluem: a) iniciais no nome; b) idade; c) sexo; d) estado civil; e) número de filhos; f) nacionalidade; g) naturalidade; h) residente em. Na caracterização profissional, os dados são: a) instituição; b) tempo de exercício nesta instituição; c) tempo de experiência como docente; d) quais componentes curriculares ensina; e) séries e/ou módulos⁴²⁵; f) formação superior e pós-graduação (curso e instituição); g) ano de formação; h) atividades anteriores.

As perguntas referentes à indisciplina em sala de aula compreendem:

Eixo Principal: Causas da indisciplina

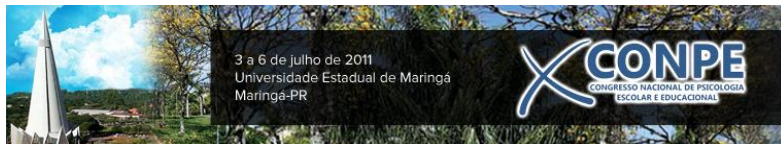
- Para você, quais são as causas da indisciplina em sala de aula? Por que ela acontece?
- Para você, as causas da indisciplina em sala de aula são diferentes entre o Ensino Médio e Técnico? Por quê?

Eixo Principal: Alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula

- O que a maioria dos professores faz para lidar com as questões relacionadas à indisciplina no Ensino Médio e no Técnico? O que você faz para lidar com a indisciplina em sala de aula em cada tipo de ensino?
- Como professor(a), o que você pode fazer em relação a indisciplina?
- Para você, quais são as alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula?

Eixo Principal: Representação de indisciplina

⁴²⁵ O ensino médio constitui-se de 1^a, 2^a e 3^a séries, e o ensino técnico é organizado em módulos. Cada módulo equivale a um semestre.



- Para você, há diferença entre a indisciplina no Ensino Médio e Técnico nesta escola? Por quê? Como a indisciplina acontece em cada tipo de ensino aqui na escola?
- O que seria disciplina e indisciplina?
- Para você, o que é indisciplina? Qual a definição desta palavra?
- Você já tinha refletido sobre esse tema em outras ocasiões? Lido a respeito? Aprendido em cursos? Conte a respeito.
- Deseja fazer algum comentário?

Este roteiro servirá de auxílio para as entrevistas, entretanto pretende-se deixar os entrevistados à vontade para responder as questões. Pretende-se realizar uma entrevista piloto, para a adequação das questões e estimativa do tempo de duração das entrevistas.

4.3 Análise dos dados

Os dados coletados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2000) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

A organização da análise será realizada segundo uma ordem de procedimento:

- Pré-análise: fase de organização das idéias iniciais, reunião dos dados.
- Exploração do material: operações de codificação, ou seja, processo pelo qual os dados serão transformados sistematicamente e agregados em unidades.
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A análise categorial foi escolhida dentre o conjunto das técnicas de análise de conteúdo. Essa técnica é a mais antiga e a mais utilizada, a qual “pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do



recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 2000, pp. 36-37).

Conforme os critérios de categorização do trabalho de Martins (2006), após a realização da pré-análise e da exploração do material, os dados serão hierarquicamente organizados em eixos temáticos, categorias e subcategorias.

Pretende-se definir três eixos temáticos (representação, causas e alternativas para lidar com a indisciplina em sala de aula) e, a partir deles, caracterizar categorias e subcategorias. Utilizando assim, uma espécie de rubricas ou classes que permitem o agrupamento de elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 2009). Neste tipo de categorização, não será fornecido previamente um sistema de categorias, pois os elementos serão classificados de forma analógica e o título de cada categoria será definido somente no final da operação (Bardin, 2009). Por conseguinte, nem todas as categorias apresentarão subcategorias, visto que os elementos de significação podem aparecer ou não (Martins, 2006).

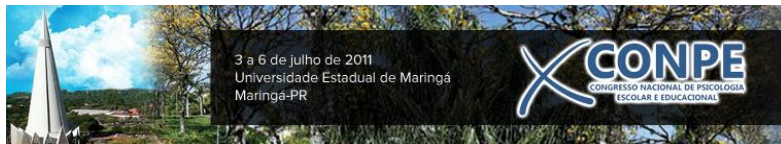
Os dados coletados por meio das entrevistas serão apresentados e discutidos. As informações obtidas serão apresentadas de forma que as categorias serão descritas em tabelas que apresentarão as frequências $\{f(n)\}$ encontradas, que não corresponderão ao número de sujeitos, mas sim, às respostas múltiplas.

5 RESULTADOS PARCIAIS

Como resultado parcial pode-se discorrer, por meio de algumas observações, que os professores apresentam um discurso, que se refere à diferença entre a indisciplina dos alunos do ensino médio e do ensino técnico. Frequentemente os professores afirmam que a indisciplina no ensino médio é maior, quando comparada com os alunos do técnico. Comentário que instiga curiosidade, já que alguns alunos do ensino técnico são os mesmos que estudam no ensino médio. E, ainda, pode-se afirmar que os professores identificam a indisciplina em sala de aula como conflito, falta de educação e desobediência, e também, atribuem a indisciplina, principalmente, a questões familiares.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazzotti, A. J. (1994, janeiro/março). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, 14, (61).



Aquino, J.R.G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Aquino, J.G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.

Aquino, J.R.G. (1998, julho/dezembro). A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, 24 (2).

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4a ed.). Lisboa: Edições 70.

Belém, R. C. (2008). *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

De Lajonquière, L. (1996). A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: Aquino, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.25-37). São Paulo: Summus Editorial.

De La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.9-23). São Paulo: Summus Editorial.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3a ed.). São Paulo: Atlas.

Glina, D. M. R., & Rocha, L. E. (2000). Prevenção para a saúde mental no trabalho. In: Glina, D. M. R., & Rocha, L. E. (Orgs.). *Saúde mental no trabalho: desafios e soluções* (pp. 53-82). São Paulo: VK.

Gomes, F., & Araújo, R. (2005). *Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo*. São Paulo. Recuperado em 02 fevereiro, 2010, de



[http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhos PDF/152.pdf](http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhos%20PDF/152.pdf)

Guimarães, A. M. (1996). Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp.73-82). São Paulo: Summus Editorial.

Martins, A. E. M. (2006). *Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil.

Menin, M. S. S. (2000). *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Menin, M. S. S., & Carbone, R. A. (2004, maio/agosto). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, 30, (2), pp. 251-270.

Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes.

Pappa, J. S. (2004). *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental*. Dissertação de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Sá, C. P. (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp.19-45). São Paulo: Brasiliense.

Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.



Santos, I. L., Rodrigues, H. A., Fuzii, F. T., Oliveira, M. K., Oliveira, R. S., Peluqui, D. F., & Darido, S. C. (2008, setembro/dezembro). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Movimento*, 14(03).

Schicotti, R. V. de O. (2005). *Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, Brasil.

Shimizu, A. M. (1998). *As Representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

Souza, D. B. (2005). *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Zandonato, Z. L. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor-aluno: uma análise sob as perspectivas moral e institucional*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Zonta, C., & Meira, M. E. M. (2007, julho/dezembro). Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. *Educere et Educare Revista de Educação*, 2(4).



RE-SIGNIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES A RESPEITO DA ATIVIDADE DA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sílvia Maria Costa Barbosa - silviacostab@yahoo.com.br – UERN
autores Bolsista do CNPQ.

Wanda M. Junqueira de Aguiar - PUC/SP- iajunqueira@uol.com.br

Resumo:

O trabalho docente vem atravessando transformações que demonstram sua intensificação e a ampliação na sua abrangência de atuação. Para atender as inúmeras especificidades atuais, busca-se a construção de métodos que, possam vislumbrar seus empregos na e para a formação docente, na qual possibilite a junção da teoria e prática. Nessa perspectiva, no ano de 2007, foi criado e está sendo desenvolvido, um Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD), como o título “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”, com o objetivo de contribuir para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores no país. Como somos membros desse projeto, nossa tese de doutorado encontra-se atrelada aos referenciais teóricos, dessa linha de pesquisa, advindos de estudos e discussões da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus colaboradores (1989, 2003, 2001, 2003) e os pressupostos da Clínica da Atividade postulados por Clot e colaboradores (2001, 2006). Produzimos informações a respeito da atividade pedagógica de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante um ano e nove meses numa escola pública da cidade de Mossoró-RN. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, vídeo-gravações e a técnica da Autoconfrontação Simples (CLOT, 2006). No transcurso das análises e interpretações das informações, pudemos identificar vários movimentos de ressignificação da atividade da professora pesquisada. Tais movimentos tornaram-se reveladores para compreendermos o quanto a técnica metodológica de ACS pode gerar reflexões e ressignificações a respeito das atividades do sujeito pesquisado. Foi o que aconteceu durante a realização das ACS, ao efetuarmos perguntas pensadas, intencionadas sobre a atividade pedagógica. Tais questionamentos tinham a intenção de provocar reflexões, gerar movimentos nas formas de pensar, sentir e agir da professora, a partir das observações de episódios selecionados. Destacaremos, neste trabalho,

fragmentos de nossa pesquisa, na qual utilizamos essa técnica e apresentaremos os quatro movimentos que evidenciaram o quanto esse procedimento pode ajudar no processo de transformação da atividade docente, via ressignificação de sua atividade na sala de aula. Ficou evidente, durante todo o processo, que o sujeito quando é instigado a falar por meio de questionamentos sobre a atividade realizada, reflete, mobiliza-se, muitas vezes entra em conflito, o que gesta possibilidades de mudança. Enfatizamos na análise os movimentos da professora que forneceram mais elementos para avançarmos na apreensão dos sentidos e significados a respeito da sua atividade pedagógica, quando foi tensionada a dialogar com a pesquisadora sobre seus sonhos, suas fantasias, suas dificuldades, suas expectativas e sua vontade de realizar sempre o melhor como professora. Tornou-se expressivo, durante o processo, a sua mudança e seu crescimento cognitivo-afetivo, o que se deu a partir dos conflitos vividos durante o desenvolvimento das atividades. Com os questionamentos, a professora foi compreendendo suas falhas e a necessidade de redirecionar atividades e estratégias, a fim de vencer limitações e superar suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, tais como: orientar as aulas de Matemática; explorar os conteúdos conceituais; registrar as atividades; melhorar a maneira de tratar os alunos durante as aulas; planejar e avaliar.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade docente, Autoconfrontação Simples, Psicologia Sócio-Histórica, Clínica da Atividade, Formação de Professores.

Introdução

O trabalho docente vem atravessando transformações que demonstram sua intensificação e a ampliação na sua abrangência de atuação. Para atender as inúmeras especificidades atuais, busca-se a construção de métodos que, possam vislumbrar seus empregos na e para a formação docente, na qual possibilite a junção da teoria e prática. Nessa perspectiva, no ano de 2007, foi criado e está sendo desenvolvido, um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD⁴²⁶, como o título “Trabalho docente e

⁴²⁶ Tal projeto vincula-se a uma rede de cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – R.J, sob a coordenação do Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, sob a coordenação da professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.



subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor”, com o objetivo maior de contribuir para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores no país. Diante dessa proposta, ampliamos os nossos estudos e desenvolvemos atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, as quais são orientadas por um único eixo temático: o trabalho docente. Como somos membros desse projeto, nossa tese de doutorado encontra-se atrelada aos referenciais teóricos, dessa linha de pesquisa, advindos de estudos e discussões da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e seus colaboradores (1989, 2003, 2001, 2003) e os pressupostos da Clínica da Atividade postulados por Clot e colaboradores (2001, 2006).

Esta pesquisa que ora apresentamos está diretamente relacionada com as investigações voltadas para os sentidos e significados produzidos pelo professor acerca da sua atividade pedagógica. A linha de investigação a respeito do sentido e significado está alicerçada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica de Lev S. Vigotski (1995; 1998; 200; 2004) como seu principal teórico e colaboradores como Leontiev (1978; 1987; 1988), Luria (1991) dentre outros. Em âmbito nacional alguns pesquisadores tem se destacado nessa discussão como Aguiar (2000; 2001; 2006), Aguiar e Ozella (2006), Aguiar e Davis (2008; 2010).

O objetivo do nosso estudo é identificar e apreender os sentidos e significados produzidos por uma professora acerca da sua atividade pedagógica, tendo como foco as estratégias de ensino utilizadas no dia-dia de sala de aula. Defendemos que o processo de ensino-aprendizagem requer um plano de aula com objetivos claros e coerentes com os conteúdos e a avaliação. Para tanto, torna-se necessário planificar a sequência e o desenvolvimento da aula, ou seja, selecionar estratégias de ensino, que envolvam os alunos, como sujeitos ativos, criativos nas diversas atividades de aprendizagem.

A importância da nossa pesquisa está fundamentada em três pilares que se integram dialeticamente:

a) Fundamentação na teoria da Psicologia Sócio-Histórica, tendo como destaque algumas categorias que alicerçam a análise e interpretação dos dados, como: atividade, mediação, pensamento e linguagem, sentido, significado e subjetividade.

b) Definição da Autoconfrontação Simples – ACS como procedimento de pesquisa.

c) Socialização, por meio das interpretações, da importância do procedimento de ACS nos cursos de formação de professor.

Para atender ao objetivo desta pesquisa e pensando em oferecer contribuições para a formação do professor, produzimos as informações através dos seguintes instrumentos: entrevista de história de vida, entrevistas semi-estruturadas e vídeogravações. Para discussão das vídeogravações utilizamos o procedimento de Autoconfrontação Simples - ACS, por acreditarmos que esse pudesse procedimento possa contribuir de maneira significativa para a ressignificação das atividades do professor.

No que se refere à análise da produção das informações tomamos como base a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006), a qual resultou em primeiro lugar no levantamento dos pré-indicadores, que são em grande número. Em seguida articulamos e aglutinamos os pré-indicadores em indicadores, e por fim a articulação desses nos núcleos de significação para em seguida efetuarmos a interpretação das informações.

A partir das ACS a professora iniciou um processo de reflexão sobre a sua atividade pedagógica, apresentando momentos denominados por nós de ressignificação de suas estratégias de ensino. Ficou evidente durante as ACS que o sujeito quando é instigado a falar por meio de questionamentos sobre a sua atividade realizada reflete, se mobiliza, muitas vezes entra em conflito, é impactado pela sua imagem, gestando assim possibilidades de mudança. Destacamos na análise e interpretação os movimentos da professora que forneceram mais elementos para avançarmos na apreensão dos sentidos e significados da atividade pedagógica.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar sucintamente os quatro movimentos de ressignificação da atividade pedagógica da professora, sujeito da pesquisa. Tais movimentos tornaram-se reveladores para compreendermos o quanto a técnica metodológica de ACS pode gerar reflexões e ressignificações do fazer do sujeito pesquisado. A percepção, a análise e teorização que realizamos a respeito dos movimentos nos permitiram a produção de reflexões teóricas sobre a atividade pedagógica, por isso gostaríamos de socializar os quatros movimentos produzidos pela professora acerca das atividades pedagógicas tendo como foco as estratégias de ensino.

Finalizamos essas discussões, partimos agora para a apresentação dos fragmentos dos quatro movimentos da professora que subsidiarão nossa reflexão sobre o potencial da Autoconfrontação Simples - ACS como instrumento para a promoção da transformação da atividade docente.

REFLEXÕES A RESPEITO DA ATIVIDADE DA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Os vários movimentos pela Autoconfrontação Simples – ACS

Para atender ao objetivo desta pesquisa e pensando em oferecer contribuições para a formação do professor, adotamos o procedimento metodológico de Autoconfrontação Simples, por meio do qual conhecemos o real da atividade da professora pesquisada, seus acertos e seus fracassos em sala de aula e suas tentativas de mudar as estratégias de ensino que conduziram a atividade pedagógica.

No transcurso das análises e interpretações das informações, pudemos identificar vários movimentos de ressignificação da atividade da professora pesquisada. Tais movimentos tornaram-se reveladores para compreendermos o quanto a técnica metodológica de ACS pode gerar reflexões e ressignificações a respeito das atividades do sujeito pesquisado. Foi o que aconteceu durante a realização das ACS, ao efetuarmos perguntas pensadas, intencionadas, e, portanto, não ingênuas sobre a atividade pedagógica. Tais questionamentos tinham a intenção de provocar reflexões, como também gestar movimentos nas formas de pensar, sentir e agir da professora, a partir das observações de episódios selecionados por nós pesquisadores e a professora pesquisada, conforme exposição no capítulo do método.

Ficou evidente, durante todo o processo, que o sujeito quando é instigado a falar por meio de questionamentos sobre a atividade realizada, reflete, mobiliza-se, muitas vezes entra em conflito, o que gesta possibilidades de mudança. Destacamos na análise os movimentos da professora que forneceram mais elementos para avançarmos na apreensão dos sentidos e significados da atividade pedagógica.

Denominamos como primeiro movimento de ressignificação, o momento em que Áurea percebeu que, se tivesse procedido de outra maneira a atividade teria ficado melhor. Identificamos que essa outra maneira de realizar a atividade pedagógica a que se referia a professora, dizia respeito às estratégias de ensino. Conforme fala da professora:

Nessa daí eu realizei! O que quer dizer que eu não planejei bem! A gente vê que poderia ter sido feito mais [...] a gente volta atrás porque não tinha tempo para



realizar. Muita coisa a gente deixa de fazer [...] eu mesmo viro a noite planejando aqui. Ontem eu fui dormir de uma hora da manhã, planejando as coisas do folclore, procurando, atividade, fazendo as coisas [...] falta de dedicação não é, porque para um professor fazer mais do que eu faço, ele tem que viver só pra isso.

Na nossa interpretação, essa mudança de estratégia foi relevante para a edificação de uma prática condizente com o desenvolvimento cognitivo-afetivo do aluno.

O segundo movimento de ressignificação foi quando a professora admitiu sua culpa, diante dos impedimentos acontecidos durante a aula. Áurea percebeu durante a ACS que a falha da não aprendizagem dos alunos na “Aula de Matemática” era dela. Esse reconhecimento demonstrou a dimensão do poder da ACS: nesse instante, ela se desnuda diante da pesquisadora e, expõe-se para pesquisadores, educadores, professores e outros interessados nesta temática, assumido eticamente sua responsabilidade. Assim, ao ser indagada sobre o que poderia/deveria fazer, mas não fez, a professora respondeu:

[...] analisando hoje, eu teria voltado para trabalhar essa habilidade que eles não têm, que faz parte da matemática também. A questão das retas, contar os centímetros, até formar o quadro teria sido bem mais proveitoso, se no primeiro momento que eu tivesse observado que eles não estavam conseguindo realizar a atividade, eu deveria ter voltado para trabalhar essa habilidade..nesta aula... passando a questão do quadro eu percebi nesse momento que eles estavam com dificuldade em sistema de numeração decimal.

[...] eu percebi agora, eu digo quando eu assisti, então, eu percebi nesse dia apresentavam sinais da grande deficiência, que eu estou trabalhando hoje que é a questão do sistema de numeração, resolução de problemas, e o raciocínio lógico matemático deles. Na hora que eu estava ministrando essa aula eu percebi algumas dificuldades em alguns alunos, mas não tinha percebido que era a maioria.

Ao ver-se em cena, a professora percebeu que poderia ter feito melhor. Ficou claro que nesse processo sobre a observação de sua própria imagem, realizando a atividade pedagógica, efetivou-se a possibilidade do refletir e ressignificar as estratégias de ensino. Assim, durante a ACS, a professora Áurea reconheceu sua falha:



Acredito que tenha sido falha minha [...] tenho alunos ótimos em Matemática, excelentes [...] e na hora do registro, não sabiam. Falha da professora [...] Porque falta em mim é o exercício de fixação, é duro dizer [...] mas pela diversidade de atividades que passo pra eles, acabam às vezes atrapalhando [...].

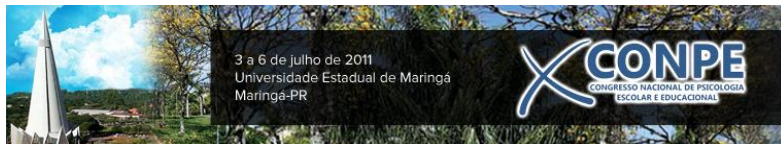
Essa cena, conforme evidencia a fala da professora, gerou o segundo movimento de ressignificação; já que durante o diálogo acima ela admitiu sua dificuldade de lidar com os impedimentos acontecidos durante a aula. Áurea percebeu durante a ACS que a falha da não aprendizagem dos alunos foi dela e afirmou enfaticamente, *falha minha porque tenho alunos ótimos em Matemática [...]*. Podemos inferir, por este sentimento da professora, que o problema não estava somente nos alunos, devia ter se constituído num elemento importante, talvez emocionalmente intenso, dos processos de percepção da própria atividade.

O terceiro movimento de ressignificação mostrou como a professora se reconheceu, em certo momento, agindo com a falta de paciência idêntica a de sua irmã. Chamou-nos atenção quando a professora expressou a sua indignação ao se observar e perceber o quanto parecia com sua irmã. Intuímos alguns elementos de sentidos acerca dessa descoberta: perplexidade, impacto e surpresa frente a esta “descoberta”, já que ela nunca imaginou se parecer tanto com a irmã ao ministrar aulas. Assim, ela se expressou:

[...] Tenho muito facilidade para perder a paciência. Isso é uma das coisas que eu percebi e que preciso melhorar. Pareço minha irmã, gritando feito uma louca e é um jeito dela que eu não gosto e na fita percebo que eu era igualzinha a ela, nesse aspecto em relação à agressividade. Então ao me vê na fita percebo, então com certeza sempre procuro melhorar, me policiar.

É importante ressaltar que o que afetou a professora foi sua imagem quando ela assistiu ao vídeo e descobriu o quanto se parecia com sua irmã. Esse fato foi impactante e mostrou que a fala acima foi produto da reflexão de um sujeito em movimento.

Na busca de encontrar outros e importantes sentidos na prática da professora, perguntamos como ela avaliava as ACS e obtivemos a seguinte resposta:



Vendo hoje esse vídeo, vê mais tranquilidade. Não está mais aquela coisa estressada, agressiva de antes não. Mesmo no momento que eu tive que chamar atenção não foi mais como antes. [...] Me ajudou porque uma coisa é você assistir minha aula, anotar e depois dizer minhas possíveis falhas ou as falhas que você detectou que você viu e outra coisa é você ver a minha conduta na sala, a maneira que eu me expressei, a maneira de atender ao aluno. E outra coisa é você ver, é você se ver fazendo aquilo e você percebendo o que você precisa melhorar. Porque em momento algum você disse Áurea você tem que mudar, você precisa melhorar, mas sim você sempre estava me provocando, e aqui, me questionando. Achei muito boa, muito rica essa experiência, se eu tiver oportunidade de estudar fazer um mestrado, um doutorado, vou procurar também essa linha de pesquisa que é muito rica.

É interessante ressaltar que a professora focalizou nesse momento sua nova postura diante dos alunos, descrevendo-a de maneira positiva:

[...] estou mais tranquila. Parece assim (risos) que tomei um remedinho (risos) eu achei bem melhor. Eu trabalhei depois que detectei aquela minha falha também justamente em Matemática, eu trabalhei bastante hoje está tudo tranquilo, graças a Deus. Aqui, acolá é que tenho que dar um chega pra lá, mesmo porque senão eles tomam conta mesmo porque criança é assim... Mais tranquila. Mais, cautela ao falar com eles, graças a Deus estou bem melhor [...] vendo hoje esse vídeo, vê mais tranquilidade. Não estou mais àquela coisa estressada, agressiva de antes não. Mesmo no momento que eu tive que chamar atenção não foi mais como antes [...] a gente observando estou transmitindo uma paz, uma calma [...] A gente tem que ter paciência, transmitir paz, tranquilidade para que possa dar certo. [...] (risos)

Na última ACS retomamos esse tema tão relevante que é a avaliação da aprendizagem e a professora continuou com a seguinte posição: *Eu discordo trabalhar questão por questão. [...] faço até eles pegarem o ritmo. Como o ano passado eu fazia assim, não nas provas, mais nas atividades.* E explicou: *Agora a interpretação das atividades eu deixo eles fazerem depois eu vou tirar as dúvidas.* A professora apontou na sua fala que não basta trabalhar a avaliação como a supervisora queria ou orientava, mas sim observando no ato da sua aplicação as dificuldades dos alunos, para depois tirar as dúvidas.

Ao trabalhar nessa perspectiva, ela fez uso de estratégias com o objetivo de mobilizar os alunos para promover a aprendizagem. Por isso a professora ressaltou que sempre procurou realizar atividades individuais, de grupo, de duplas, trabalhar com jogos, brincadeiras, filmes.

As atitudes da professora nos levam a não perder de vista o quanto é necessário que o professor trabalhe a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sempre na perspectiva de avançar nos conhecimentos científicos. As aprendizagens anteriores, experiências, vivências, interesses, afetos, emoções, valores, motivos e necessidades implicam no processo do desenvolvimento. É importante que o professor pesquise, planeje, elabore e reelabore atividades que chamem atenção do aluno e que tenha condições de realizá-las.

Segundo Clot (2006, p. 143) o empreendimento da autoconfrontação não objetiva uma simples restituição da experiência adquirida, mais que isso, produz uma experiência. “Na história do sujeito, a análise do trabalho confere um valor adicionado à experiência descrita” Foi o que aconteceu com a professora Áurea que, por meio da reflexão sobre a sua atividade prática de sala de aula, reviu os seus conceitos sobre o que é ensinar e repensou como melhorar sua prática.

Na busca de encontrar outros e importantes sentidos na prática da professora, perguntamos como ela avaliava as ACS e obtivemos a seguinte resposta:

Vendo hoje esse vídeo, vê mais tranquilidade. Não está mais aquela coisa estressada, agressiva de antes não. Mesmo no momento que eu tive que chamar atenção não foi mais como antes. [...] Me ajudou porque uma coisa é você assistir minha aula, anotar e depois dizer minhas possíveis falhas ou as falhas que você detectou que você viu e outra coisa é você ver a minha conduta na sala, a maneira que eu me expesso, a maneira de atender ao aluno. E outra coisa é você ver, é você se ver fazendo aquilo e você percebendo o que você precisa melhorar. Porque em momento algum você disse Áurea você tem que mudar, você precisa melhorar, mas sim você sempre estava me provocando, e aqui, me questionando. Achei muito boa, muito rica essa experiência, se eu tiver oportunidade de estudar fazer um mestrado, um doutorado, vou procurar também essa linha de pesquisa que é muito rica.

É interessante ressaltar que a professora focalizou nesse momento sua nova postura diante dos alunos, descrevendo-a de maneira positiva:

[...] estou mais tranquila. Parece assim (risos) que tomei um remedinho (risos) eu achei bem melhor. Eu trabalhei depois que detectei aquela minha falha também justamente em Matemática, eu trabalhei bastante hoje está tudo tranquilo, graças a Deus. Aqui, acolá é que tenho que dar um chega pra lá, mesmo porque senão eles tomam conta mesmo porque criança é assim... Mais tranquila. Mais, cautela ao falar com eles, graças a Deus estou bem melhor [...] vendo hoje esse vídeo, vê mais tranquilidade. Não estou mais àquela coisa estressada, agressiva de antes não. Mesmo no momento que eu tive que chamar atenção não foi mais como antes [...] a gente observando estou transmitindo uma paz, uma calma [...] isso também é importante, porque para aprender num ambiente barulhento, agressivo, a professora sem paciência aquela coisa estressada isso vai dificultar a aprendizagem da criança não ajuda em nada. A gente tem que ter paciência, transmitir paz, tranquilidade para que possa dar certo. Você ver que eu não tenho estresse vou sempre explicando, paciência [...] (risos).

Identificamos neste trecho o quarto movimento de ressignificação, aquele que oferecia elementos sobre como deve ser a postura do professor: calmo, paciente, tranqüilo, sem estresse, procurando constatemente avaliar sua atuação. Foi visível durante as ACS a intenção da professora de transformar a sua postura. A cada encontro ela nos chamava atenção para as mudanças ocorridas em relação a sua postura; como estava calma, sem estresse e, principalmente, sem culpar mais os pais ou os alunos. Conforme explica Bock e Gonçalves (2010, p. 138) “Sujeito e objeto transformam-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo”.

Os vários movimentos da professora Áurea, destacados nesta pesquisa, não ocorreram numa sequência cronológica e mecânica, mas de maneira articulada, num processo dialético, a partir das reflexões realizadas por ela durante as ACS. Estamos falando de uma possibilidade de movimento gestada a partir das ACS, que podem constituir transformações qualitativas na prática da professora, considerando o processo histórico de apropriação/transmissão da cultura.

Diante desse breve relato acerca dos movimentos da professora, nosso entendimento diante dos conteúdos revelados são que eles devem ser trabalhados nos



cursos de formação docente, porque podem contribuir de maneira qualitativa para a referida formação. Com tal afirmação, não pretendemos de modo algum generalizar os resultados dessa pesquisa para outros professores que vivam situação semelhante; já que a perspectiva qualitativa não pressupõe esse tipo de generalização. Todavia, admitimos que a percepção, a análise e a teorização que realizamos a respeito destes quatro movimentos, permitiram-nos a produção de reflexões teóricas sobre a atividade pedagógica. Tais reflexões, a nosso ver, podem ajudar aqueles que têm como foco a formação docente, considerando que os movimentos citados revelam situações de conflitos, contradições e dificuldades que poderiam ser melhor gestadas e como ocorrências que se forem melhor tratadas, podem ajudar no movimento de superação dos mesmos.

A constatação de tais movimentos nos leva a apontar a utilização do procedimento de ACS como favorecedor de um tipo de produção de informações que permite a aproximação de elementos de sentidos constitutivos do fazer do sujeito. Admitimos que dificilmente teríamos os resultados alcançados nessa pesquisa, se não abraçássemos a provocação teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica e a técnica da autoconfrontação. Com essa fundamentação, pudemos apreender o quanto a professora Áurea demonstrou um nível de reflexão aguçado diante da sua imagem; o quanto fez críticas identificando os obstáculos e falhas referentes a sua atuação como professora. Por meio das ACS, a professora pôde reconhecer suas falhas e destacar a sua mudança e a ressignificação das atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria J (coord.). **Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor.** Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD, edital 01/ 2007.

AGUIAR, Wanda Maria J. e OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos.** Psicologia – Ciência e Profissão. 2006, ano 26, Número 2, São Paulo.



BOCK, A. M. B. e GONCALVES, M. da G. M. **A dimensão subjetiva da realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2010.

CLOT, Yves. **Psicologia do Trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daiel; FERNANDEZ, Gabriel e SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique l'activité. In: **Education Permanente**, n 146/ 2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. P. 17-25.

DAVIS, Claudia L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. **Atividade docente: uma análise das trans-formações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica.** (Artigo no prelo) 2009.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos do Cedes-** Centro de Estudos Educação Sociedade. Vol.24, n.62, p.44 a 63, abril 2004.

DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUMES, P. **Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n 125 p. 37-62, maio/ago. 2005.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência y personalidad.** Buenos Aires: Ciência Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



REVISITANDO ESPINOSA E MARX NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVO.

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes. UNESP/Assis-SP,
claugomes@assis.unesp.br. CAPES.

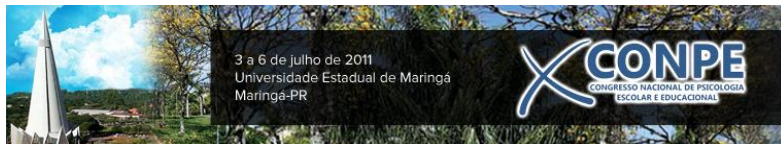
A relação entre problema afetivo-emocional e aprendizagem escolar tem suscitado a atenção de profissionais que desenvolvem seus trabalhos na interface com a Psicologia e a Educação (COLLARES & MOYSÉS, 1996; MEIRA, 2003; PATTO, 1999, 2000; SOUZA, 1997, 2007). Segundo esses autores é comum encontrarmos, entre educadores e psicólogos, concepções e práticas que tendem a relacionar problemas emocionais e (não) aprendizado na escola.

Conforme Meira (2003, p. 49), até o fim da década de 1980, poucos autores que partem de uma perspectiva mais crítica voltaram-se para o estudo dessa temática, o que possibilitou a emergência de trabalhos de base idealista “[...] que colocam equivocadamente as emoções como um campo isolado dos demais processos humanos.”

O “emocional” aparece freqüentemente associado a experiências vividas pela criança na sua primeira infância, a traços de personalidade ou a estrutura e dinâmica familiares que, ao interferirem na aprendizagem, acabam “perturbando” seu desenvolvimento intelectual. A idéia que prevalece na escola é a de que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, atrapalha o processo de escolarização das crianças e jovens.

A partir dessa constatação buscamos, neste estudo, a sistematização de algumas teses dos principais representantes da Psicologia soviética com a finalidade de desvelar os modos de constituição dos processos cognitivos e afetivos na atividade do sujeito, apontando para suas implicações educacionais e colocando educadores e profissionais da psicologia a pensar sobre alguns desdobramentos.

O primeiro refere-se à dicotomia afetivo-cognitivo que, presente na escola, sustenta a idéia de que o trabalho pedagógico abarca, tão somente, o aspecto cognitivo e que, portanto, não cabe a essa instituição social “*trabalhar o afetivo*” que, por vezes, impõe obstáculos à aprendizagem do sujeito; tal postura acaba por eximir a educação escolar da sua responsabilidade pela formação da personalidade humana (BISSOLI, 2005; MARTINS, 2006, 2007).



O segundo diz respeito ao rompimento com a idéia das disposições intrínsecas do sujeito que aprende, propondo a superação de uma perspectiva naturalizante do afetivo e recuperando o papel dos mediadores sociais – as relações interpessoais, o conhecimento – como elementos transformadores dos afetos, com destaque para a educação escolar e o caráter intencional da prática docente nesse processo de desenvolvimento.

Partimos do pressuposto teórico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural que, ao afirmar o caráter histórico e social da formação humana e a unidade afetivo-cognitivo no desenvolvimento da consciência, coloca a educação escolar como um espaço privilegiado na constituição de cada sujeito.

Isto posto, colocamos a seguinte pergunta: é possível explicar a constituição e participação do afetivo na atividade do sujeito apontando para a escola seu lugar e função na superação da dicotomia entre afeto e cognição, com vistas ao desenvolvimento integral da criança?

Trabalhamos com a hipótese de que é somente pela via da efetiva apropriação dos signos – fundamento do trabalho educativo – que se promovem formas mais desenvolvidas de pensamento e que, dada a impossibilidade da dicotomia entre afeto e cognição na teoria da aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski (1896-1934), estas conquistas intelectuais podem ser ativadoras de novos modos de pensar e sentir, passando a interferir, diretamente, na consciência e atividade do sujeito.

Essa proposição contraria a idéia, há muito estabelecida no espaço escolar, de que o trabalho com o afetivo pertence a outros profissionais que não os educadores, e nos coloca a pensar sobre o papel da educação escolar na apropriação dos signos – reais portadores da cultura humana – e o que isso representa para o desenvolvimento integral da criança.

Daí o esforço em sistematizar os aportes sobre a unidade afetivo-cognitivo dispersos na Psicologia Histórico-Cultural, que fizessem avançar os conhecimentos postos, até então, pela psicologia tradicional, contribuindo para a construção de outra concepção de desenvolvimento humano colocando ao educador a possibilidade de refletir sobre seu papel na educação das crianças.

Para tanto buscamos nas raízes filosóficas do pensamento vigotskiano sobre os afetos – Espinosa (século XVII) e Marx (século XIX) – e nos autores da Escola de Vigotski, elementos que confirmassem a historicidade do afetivo, buscando argumentos sobre a unidade afetivo-cognitivo que confirmassem a tese de que Vigotski buscou

compreender a mesma por intermédio dos signos e instrumentos, dando aos processos afetivos e cognitivos uma conotação social e simbólica.

Baruch de Espinosa⁴²⁷ (1632-1677) foi um dos representantes da nova atitude filosófica inaugurada no século XVII pelos racionalistas, gênese de outra compreensão quanto ao sujeito e quanto ao objeto do conhecimento.

A ética de Espinosa assegura a entrada no período moderno da Filosofia. Na sua teoria, a razão, categoria central do seu pensamento, deve ser entendida como um *dever*, um *vir-a-ser*; o que significa que o postulado da capacidade racional humana não pode ser tratado como um dado *a priori*, que uma vez reconhecido, oferece a possibilidade de o sujeito conhecer todas as coisas ou, dito de outro modo:

[...] não há uma razão universal; tornamo-nos racionais apenas em situações diminutas, através de encontros locais. Ser racional não significa que pertencemos ao mundo da razão, mesmo através de protocolos ou direitos válidos para todos os homens. Termos uma idéia não quer dizer que potencialmente podemos ter acesso a todas as idéias. A razão é sempre local, ela é sempre um *processo que pode acontecer*. (CARDOSO Jr., 2005, p.49, grifo nosso).

Esta filosofia considera que as idéias que constituem a consciência advêm de uma realidade objetiva, portanto o pensamento pressupõe a existência da coisa. Porém, o que ela não explicitou é *como* essa coisa passa a ser parte da consciência do sujeito ou, dito de outro modo, o que essa teoria não deu a conhecer foram os mecanismos da atividade humana como elemento constitutivo do conhecimento.

Na tentativa de reunir elementos explicativos sobre a constituição dos processos cognitivos e afetivos na atividade humana, entendemos necessária a referência a outro filósofo que superou as concepções até então consagradas à explicação da relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Marcando a história da Filosofia a partir do século XIX, Marx (1818-1883) figura como a segunda influência na formação do pensamento vigotskiano, contribuindo significativamente para a compreensão da materialidade dos processos psicológicos humanos.

⁴²⁷ CHAUÍ (2005) adverte que o nome de Espinosa é grafado de maneiras diversas, aparecendo ora como “Espinoza”, ora como “de Espinosa”, “Spinosa”, “Espinosa”. Em suas obras, escritas em latim, o filósofo assinava “Benedictus de Spinoza”. Respeitando a convenção atual, para a língua portuguesa adotamos, neste texto, a grafia “Espinosa”.



Se suas primeiras obras trazem muito mais a influência do materialismo e do racionalismo de Espinosa, é a partir das categorias legadas por Marx que o autor russo apresenta a tese de que a personalidade humana se forma com base nas relações sociais.

As idéias de Marx sobre quem é o homem incluem a história e, sobretudo, a atividade que este homem realiza na história, elementos indispensáveis na superação do materialismo de Espinosa em direção a um materialismo que considera a atividade humana objetiva – *práxis* – na constituição da subjetividade do sujeito.

Sem perder de vista o que cada um desses dois autores abordou no palco da Filosofia – Espinosa tratava da ética e Marx de uma teoria crítica da alienação humana no interior do sistema capitalista – elegemos aquelas contribuições que, circunscritas aos fundamentos das idéias vigotskianas, apontam para a unidade dos processos cognitivos e afetivos na relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Falar desse lugar implica (re) visitar a relação sujeito–objeto nos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem na escola conformando a subjetividade das crianças.

A morte prematura de Vigotski interrompeu um novo ciclo de investigações que ele pretendia realizar sobre a natureza da consciência humana, dedicado à esfera motivacional e que abarca nossos desejos e necessidades, interesses e motivos, afetos e emoções. Ainda que possamos encontrar ao longo de sua obra (1972, 1987, 1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2003) fragmentos da sua concepção sobre a constituição do afetivo-emocional na conformação da consciência humana, é num de seus últimos trabalhos – *Teoría delas emociones. Estúdio histórico-psicológico* (2004) escrito entre 1931-1933 – , que o autor pretendeu expor sua própria interpretação do problema.

Neste seu trabalho que figura no sexto volume das Obras Escolhidas, Vigotski (2004) faz uma análise crítica da natureza da psicologia das emoções, indo à raiz dos seus pressupostos filosóficos e metodológicos e demonstrando, de forma detalhada, a complexa rede de relações que esta psicologia ainda mantém com os postulados cartesianos.

O núcleo dessa discussão consiste em que, por meio de uma análise criteriosa dos principais elementos do pensamento organicista de William James (1842-1910) e C.G.Lange (1834-1900), Vigotski vai desvelando o conteúdo ideológico dessa teoria e, ao final deste processo, contraria a principal tese defendida por esses dois autores: a de que a teoria de Espinosa seria o substrato filosófico da psicologia contemporânea das emoções.

Um primeiro argumento vigotskiano sobre a impossibilidade de relacionar Descartes a Espinosa, diz respeito a que na filosofia de Descartes, o problema das paixões, tanto quanto o da interação da alma e do corpo é, antes de tudo, um problema fisiológico enquanto que, em Espinosa, “[...] esse mesmo problema é desde o princípio o da relação existente entre o pensamento e o afeto, o conceito e a paixão.” (VIGOTSKI, 2004, p.89).

O segundo pilar de sustentação diz respeito à separação entre as emoções e nossa consciência dado que, segundo a concepção organicista, elas estariam mais diretamente relacionadas às reações e modificações periféricas dos órgãos e músculos internos; é como se houvesse um substrato orgânico diferente e separado de todo o restante – que caracteriza as funções especificamente humanas da consciência.

Estão postos os dois eixos fundamentais que marcam a premissa ahistórica das emoções: a natureza sensorial e reflexa da reação emocional e a negação da sua relação com os estados intelectuais (VIGOTSKY, 2004, p.139).

Presente no território escolar, o argumento organicista da origem biológica das emoções humanas e seu caráter a-histórico, tem servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem. Colocadas como rudimentos autônomos na estrutura psicológica, distantes da consciência, as emoções passam a se constituir em elementos “perturbadores”, que interferem no “processamento cognitivo” dos conteúdos aprendidos.

Uma autora que se dedicou à análise do reducionismo biológico que tenta justificar as desigualdades sociais a partir da ciência biológica foi Agnes Heller. Em seu livro *Sobre os Instintos*, Heller (1983) faz referência ao tema da agressividade e dos instintos humanos criticando as teorias que identificam impulsos com instintos e que, ao fazê-lo, acabam por relacionar instintos com afetos ou associam um afeto a cada instinto ou, ainda, derivam os afetos dos instintos (HELLER, 1983, p.20). Com relação ao afeto, a teoria do instinto concorda que aquilo que não é baseado no discernimento, na aprendizagem ou na atividade intelectual é afetivo; o instinto “diminui a consciência”, o mesmo acontecendo com o afeto; por este motivo, o instinto é afetivo.

Em resumo, o pensamento de Heller se encaminha para mostrar que essa teoria considera o instinto como o *motivo* geral do comportamento ou da ação. Ao contrário, ela defende a tese segundo a qual o homem não é um ser guiado pelo instinto e, embora reconheça a natureza como condição e limite da existência humana, ela nega que as motivações psíquicas sejam motivações biológicas (HELLER, 1983).



Atualmente, essa discussão sobre a origem biológica dos fenômenos psíquicos se materializa no organicismo presente no dia-a-dia da escola que busca, por meio das explicações reducionistas, situar no corpo físico das crianças as alterações e/ou déficits que justifiquem sua não aprendizagem.

Em pesquisa sobre a medicalização dos processos de ensino e de aprendizagem, Collares & Moysés (1996) ouviram opiniões de profissionais da educação e da saúde sobre as causas do fracasso escolar e constataram que, no conjunto analisado, todos referem problemas biológicos centrados na criança como causas do não-aprender-na-escola, reforçando, principalmente, problemas neurológicos.

Na realidade educacional, esses dados traduzem o que, atualmente, se tem denominado por Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), dislexia e outros. Para explicitar a complexidade desse fenômeno, Eidt e Tuleski (2007) discutem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o aumento progressivo da medicalização de crianças, em idade escolar, diagnosticadas como agressivas, desatentas, hiperativas e impulsivas.

O número expressivo de crianças, que fazem uso de medicamentos tem crescido na mesma proporção dos estudos e pesquisas sobre esses distúrbios. Todavia, esses estudos pouco contribuem para a definição do quadro clínico, para o diagnóstico e intervenção, pois ainda sustentam suas análises, exclusivamente, nas características individuais das crianças, consideradas atípicas.

As autoras (2007) destacam a necessidade de se reinterpretar os mecanismos ideológicos que são utilizados no contexto da sociedade pós-moderna para justificar diferenças individuais a partir de análises biologicistas, fundadas sobre a aparente oposição entre corpo e mente.

Esse olhar dicotomizado, que elege o corpo como a instância produtora do problema na escola é o mesmo que delega às emoções o papel de “interferências negativas” que, presentes, podem dar origem aos problemas de aprendizagem, numa visão reducionista dos elementos que perpassam a relação sujeito-objeto e, principalmente do lugar ocupado pelos processos afetivos na constituição do conhecimento.

A teoria organicista não foi capaz de explicar como se concretizam as relações entre o afetivo e o intelectual ao separar as emoções das outras funções no conjunto da consciência humana, o que ela fez foi colocar num mesmo patamar as emoções humanas e animais, desprezando aquilo que é especificamente humano.

A crítica de Vigotski (2004) à teoria James-Lange refere-se à maneira como a ciência psicológica vem explicando a unidade entre funções afetivas e cognitivas e denota o caráter subjetivista, idealista e a-histórico desses processos, reforçando o assento naturalista presente na Psicologia desde o seu nascimento. Dessa forma, esse autor admite que o caminho para que se encontre uma verdadeira explicação teórica e metodológica da unidade afetivo-cognitivo na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana – categoria constitutiva do psiquismo humano – na relação que esta mantém com a consciência.

Para ilustrar esses conceitos, recorreremos à premissa fundamental do psiquismo como reflexo subjetivo do mundo objetivo ou à tese materialista da existência dos fenômenos fora e independente da consciência humana – Espinosa (1632 -1677) e Marx (1818–1883).

Na filosofia de Espinosa o conceito de *modo* define-se por oposição ao de substância, daí podermos dizer que o *modo* possui uma dependência, ele não existe em si mesmo e por si mesmo. Com efeito, caracterizar algo como um *modo* finito significa dizer que ele não dispõe de auto-suficiência e que só pode ser compreendido a partir de sua relação com a substância e com os outros *modos*.

A implicação direta dessa afirmação é tratar um *modo* – os corpos, as idéias, a mente, alma ou, em nossa linguagem contemporânea, a consciência – considerando seu processo de constituição, sua dependência existencial, visto que ele não pode ser pensado como um objeto fechado e auto-suficiente.

Neste caso, pensar o homem como um *modo singular finitoda substância* sugere a tarefa de refletir sobre a produção da natureza humana, destacando o elo, essencial e necessário, de ligação existente entre a realidade toda (Deus ou Natureza) e o sujeito como um *modo* finito.

No interior dessa discussão, o aspecto que nos interessa é a expressão do vínculo entre a filosofia de Espinosa e a teoria Histórico-Cultural, fundamentalmente no que concerne a constituição da consciência humana e, no caso deste estudo em particular, ao espaço ocupado pelos processos afetivos e cognitivos no processo de conformação da atividade do sujeito.

Como uma das raízes do pensamento de Vigotski evidenciando o papel da atividade no processo de constituição das funções psicológicas superiores do sujeito, por meio das relações sociais e humanas, destaca-se esse fundamento da filosofia de

Espinosa que, ao apresentar a alma como um *modo* não pensou a sua existência como um *a priori*, mas como um *vir-a-ser*, confirmando a materialidade do seu pensamento.

O princípio da interdependência corpo-alma na teoria espinosista figura como elemento vertebrador das nossas reflexões acerca da unidade afetivo – cognitivo na atividade do sujeito.

Quando Espinosa declara que a alma não existe substancialmente, a tarefa que ele nos delega é a de romper com a filosofia cartesiana fundada sobre a dicotomia corpo-alma e compreender a essência desta última. Ele mostra, de forma coerente, como sua versão contradiz a teoria cartesiana da dupla substância na sua base afirmando que nós só conhecemos a nós mesmos e aos demais corpos a partir das afecções, ou seja, somente por meio das ações dos outros corpos e idéias sobre nós é que surge a possibilidade do conhecimento.

Não cabe em sua filosofia um modo de pensamento que não seja derivado de uma afecção, de uma realidade que existe fora, e independente, do sujeito. Não há pensamento sem objeto. O pensamento é sempre de alguma coisa, e para Espinosa a alma não é senão o pensamento ou a idéia do corpo e das coisas que afetam o corpo, sem nenhuma referência, repetimos, à idéia tradicional de uma alma substância, suporte das idéias. (TEIXEIRA, 2001, p. 122).

Superar a relação dicotomizada entre corpo e alma pressupõe, primeiramente, entender que a alma é *idéia* das afecções corporais, dos movimentos, das ações e reações de seu corpo na relação com outros corpos, das mudanças e transformações sofridas pelo corpo sob a ação de causas externas.

Em segundo lugar, a superação do ponto de vista da *união* do corpo com a alma – dois elementos – depende da apropriação da alma como atividade pensante – *atividade consciente* – que se liga a seu objeto de pensamento e só existe como tal.

O problema da vontade e da sua relação com o conhecimento é outro aspecto particularmente importante do pensamento de Espinosa porque se constitui num atalho que conduz ao interior da sua epistemologia, sobretudo naquilo que esta oferece para compreendermos a origem dos afetos e sua relação com o conhecimento.

Contrário à tese cartesiana da vontade como livre-arbítrio – baseada na distinção entre intelecto e vontade e na idéia de que o conhecimento é um ato de vontade – Espinosa reage afirmando que o conhecimento não é um produto da nossa vontade, dado que não existe uma faculdade da alma, tanto quanto a alma também não

existe como realidade substancial, capaz de armazenar a vontade. Esta só se concretiza afirmando ou negando algo de alguma coisa, ou seja, como conhecimento.

Dando forma à relação entre o afetivo e o cognitivo na sua teoria do conhecimento, Espinosa afirma que se o conhecimento é a idéia em nós, esta idéia produz, necessariamente, um afeto, um desejo. Este será, portanto, determinado pelo juízo que antes fizemos das coisas, ou seja, pelo conhecimento, ou ainda se quisermos utilizar outra expressão, pela vontade.

Quando o sujeito interpreta o desejo a partir de uma manifestação da essência humana, desligada e independente das condições concretas da sua existência, como um processo maior que o produziu, ele está destituindo o desejo da sua característica primeira que é o conhecimento, posto que o desejo é determinado pelas afecções, pelas idéias das coisas, ou por uma realidade externa ao sujeito, a partir do conhecimento. Agindo assim, o sujeito incorre no perigo de tratar o desejo como uma abstração.

Em resumo, podemos dizer que quando o sujeito vivencia uma *afecção* – a ação de um outro corpo qualquer sobre o seu –, essa ocorrência traz consigo uma alteração; a qualidade desta transformação sofrida pelo corpo se expressa na alma, posto que “a essência da alma é ser idéia do corpo” (ESPINOSA, 2004).

Estamos a caminho de dizer que a concepção do conhecimento em Espinosa é de início, uma proposição fundamentalmente anticartesiana, pois para ele não há outra forma de conhecer a si mesmo e a realidade, senão por meio das ações que os outros corpos exercem sobre o sujeito. O filósofo alia as teses de incompletude e imperfeição humana à necessidade de uma realidade exterior ao sujeito, como única possibilidade de alcançar níveis mais complexos de pensamento e de existência.

Uma implicação psicológica desse postulado é a dependência das condições objetivas de vida como elemento de complexificação da consciência – formulação histórico-cultural da materialidade dos processos psicológicos superiores.

O tratamento dispensado por Espinosa à relação entre afecção (*affectio*) e afeto (*affectus*) nos remete à relação sujeito-objeto, uma vez que a afecção indica a ação do objeto sobre o sujeito enquanto o afeto, como indutor da potência de agir, nos remete à ação do sujeito sobre o objeto. Este percurso teórico que nos remete à teoria do afeto, na forma como esta foi talhada por Espinosa no século XVII traz alguns elementos que nos apontam novas possibilidades para uma explicação da unidade entre afeto e cognição na constituição da consciência humana.

Chegamos, finalmente, a Marx no século XIX destacando que este foi o primeiro que, ao fazer uma análise teórica da natureza social do homem, ofereceu subsídios para pensarmos a subjetividade humana na sua determinação histórica e social e, neste território, alicerçarmos novas considerações sobre a constituição materialista histórica dialética dos processos cognitivos e afetivos na atividade do sujeito.

Um fundamento da concepção marxiana, é a afirmação de que “O *homem* é diretamente um *ser da natureza*.” (MARX, 1993, p.249, grifo do autor), ou ainda, de que “[...] o homem é uma parte da natureza [...]” (MÁRKUS, 1974a, p.8, tradução nossa). Isso significa pensá-lo como um ser objetivo que mantém um intercâmbio com a natureza, a partir do qual produz e reproduz sua existência. Os pressupostos naturalistas e materialistas do pensamento marxiano apontam para o homem como um ser finito, limitado; ou seja, os objetos de suas necessidades – tanto as naturais como aquelas determinadas socialmente – existem fora dele.

Um ser, que não tenha a sua natureza fora de si, não é nenhum ser *natural*, não participa do ser da natureza. Um ser, que não tenha objecto fora de si, não é nenhum ser objectivo. Um ser, que não seja ele próprio objecto para um terceiro ser, não tem existência para o respectivo objecto, quer dizer, não possui relação objectiva, o seu ser não é objectivo. Um ser não-objectivo é um *não-ser*. (MARX, 1993, p.250, grifo do autor).

O carácter objetivo do ser humano é o que possibilita pensarmos na sua dependência essencial da natureza, na sua *finitude* como dizia Espinosa ao falar do *modo*. Os objetos que se encontram fora dele, por serem objetos reais, são sensíveis, são objetos dos sentidos ou das próprias sensações, assim ele tem que exercer uma atividade para fazer desses objetos parte do seu ser. “*A emoção intensa, a paixão é afaculdade do homem esforçando-se energicamente por alcançar o seuobjeto*” (MARX, 1993, p.251, grifo nosso).

Marx refere que a especificidade da atividade humana reside em que, ao transformar os objetos da natureza para o atendimento às suas necessidades, o homem além de transformar a natureza exterior transforma, também e ao mesmo tempo, sua natureza interior.

O caminho teórico percorrido por Marx pressupõe que a essência da consciência se faz por meio do conhecimento. Se a realidade humanizada é condição

objetiva para que o homem se aproprie da humanidade constituída pelo gênero humano, “[...] *acondição subjetiva desse processo, em troca, reside no desenvolvimento e no aperfeiçoamento da consciência humana.*” (MÁRKUS, 1974b, p.58, grifo nosso), que faz dela, em todas as suas formas, “uma atividade decisivamente voltada para a apropriação da natureza.” (idem, p.59).

Se a consciência é, por definição, *um sistema de conhecimentos* temos que considerar seu desenvolvimento ao longo de um processo, uma vez que ela não é “algo que já está dentro” do sujeito, mas é resultado de sua atividade no mundo objetivo. Quanto mais o ser humano amplia e elabora sua atividade, mais ele lida com os objetos e fenômenos da realidade como objeto alheio a ele e, neste processo, vai estruturando sua consciência, desenvolvendo-a a partir das condições materiais, sociais e culturais concretas em que vive.

A explicação, já anunciada por Espinosa, acerca do vínculo afecção-afeto que explicita a relação sujeito-objeto, dado que à ação do objeto sobre o sujeito (*affectio*) conduz, necessariamente, a uma ação do sujeito sobre esse mesmo objeto constituindo o afeto (*affectus*), aponta para o primado do desenvolvimento da consciência na Psicologia Histórico-Cultural.

Disso resulta que o processo de conhecimento não é uma atividade puramente subjetiva, dissociada da realidade concreta, mas nele – conhecimento – está posta a correlação entre o subjetivo e o objetivo. O pensamento é a expressão da unidade entre o sujeito e a realidade, porque dele resulta uma imagem subjetiva do mundo objetivo.

Segundo Kopnin (1978), a subjetividade do pensamento significa que este pertence ao homem enquanto sujeito e, como tal, a representação que este mesmo sujeito faz dos objetos da realidade depende das suas condições concretas de vida. O caráter da imagem cognitiva depende de muitas circunstâncias. A forma de existência do objeto no pensamento depende do sujeito, da posição do homem na sociedade. (KOPNIN, 1978, p.127).

A contradição que sustenta a relação entre sujeito e objeto é pressuposto para o desenvolvimento da sua atividade no mundo, e condição para o sujeito refletir cognitivamente e afetivamente suas próprias experiências. “*As emoções e os sentimentos são uma das formas em que o mundo real se reflete no homem.*” (SMÍRNOV et al., 1961, p.355, tradução nossa, grifo do autor).

Portanto, a relação sujeito-objeto é a base sobre a qual se constitui o reflexo psíquico da realidade. Daí a preocupação em apontar para o papel da educação escolar,



como mediadora, na superação das formas primitivas de comportamento em direção às formas mais sofisticadas e complexas de apropriação dos objetos culturais.

Tratar o reflexo psíquico como efeito da relação sujeito-objeto, traz consigo a impossibilidade da imagem subjetiva de um dado objeto sem que este se coloque como *objeto* para um dado *sujeito*. É nessa trama que se dá o processo de apropriação-objetivação pelo sujeito – caracterizando o desenvolvimento do seu pensamento – e que se constituem as funções cognitivas e as funções afetivas.

A distinção dessas funções psicológicas no psiquismo permite concluir que as funções cognitivas constroem a imagem subjetiva do objeto em sua concretude e as funções afetivas, igualmente, cumprem a representação da imagem do objeto, porém constroem a imagem da *relação do sujeito com aquele objeto*. Portanto, o *pensamento* e os *sentimentos* são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo.

A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos. (MARTINS, 2007, p.129).

Mas, como abordar a unidade do afetivo e do cognitivo na constituição da consciência?

A consciência surge a partir da vivência e/ou experiência pelo sujeito de uma afecção (*affectio*), que é a ação de um objeto qualquer sobre o seu corpo. Assim, se uma afecção representa as ações dos outros corpos e idéias sobre nós determinando a possibilidade do conhecimento, e se a consciência é, por definição, um *sistema de desconhecimentos*, o nível de consciência do sujeito dependerá das afecções ou de como o sujeito é afetado e percebe os objetos, porém “[...] as idéias não são os únicos modos de pensar; o *conatus* e suas diversas determinações ou afetos são também, na alma, modos de pensar...” (DELEUZE, 2002, p.66).

Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza – e por isso reporta a sensibilidade, sensações – ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado.

[...] ora nós só temos consciência deles na medida em que as idéias de afecções determinam precisamente o *conatus*. Então o afeto que daí decorre goza por sua vez da

propriedade de se refletir; do mesmo modo que a idéia que o determina. Eis por que Espinosa define o desejo como o *conatus* tornado consciente, sendo a afecção a *causa* dessa consciência. (DELEUZE, 2002, p.66, grifo do autor).

Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca uma alteração da sua potência de pensar e agir ou uma variação no seu esforço (*conatus*) comprovando que cada objeto nos exige alguma ação, pois provoca, excita, atualiza alguma reação que se manifesta diferentemente segundo os objetos encontrados. Os afetos-sentimentos (*affectus*) são exatamente as figuras que o *conatus* assume quando é determinado a fazer isto ou aquilo, por uma afecção (*affectio*) que lhe sobrevém. Estas afecções que determinam o *conatus* são a causa de consciência. (DELEUZE, 2002, p.105, grifo do autor).

A vivência ou aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui sua atividade. É por meio dessa atividade que o sujeito responde às solicitações do meio circundante e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza; o fato é que de uma dada atividade sempre advém um sentido, que é conteúdo da consciência.

Entendemos que, por ser o motor da atividade – o que a impulsiona, dirige e orienta –, o motivo é síntese do objetivo e do subjetivo. Pensar na motivação é aceitar que existe uma relação entre a necessidade – como estado carencial (subjetivo) – e a identificação do objeto (objetivo) e que mediando tal processo está um mecanismo de descoberta que se faz por meio da atividade do sujeito.

Essa necessidade como força interior pode realizar-se somente na atividade; pensá-la como algo intrínseco, inerente ao sujeito, é incorrer no risco de um pensamento subjetivista e idealista. Se a necessidade se efetiva em motivo por meio do conhecimento o modo como esse objeto é percebido, concebido, representado pelo sujeito, ou seja, o seu conhecimento dependerá de como acontecem as mediações entre sujeito e realidade concreta, dado que esses mesmos objetos vão se modificando, se transformando e, ao fazê-lo, transformam os motivos.

O mesmo acontece com relação às emoções e/ou afetos e sentimentos. Estes também são engendrados a partir de uma correlação entre a atividade objetivada do sujeito e seus motivos (LEONTIEV, 1978).

Para Leontiev (1978), o que produz reação emocional é aquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa. Daí a impossibilidade de pensarmos os afetos humanos descolados de uma realidade social e humana que produz objetos e, conseqüentemente, novas necessidades e novos motivos.

Aquilo que afeta movimentando ou não a atividade, o faz porque se relaciona com os motivos construídos na história de vida de cada sujeito em particular, a partir das mediações estabelecidas com a realidade. As emoções não são o reflexo mesmo dos objetos – Smírnov et al. (1961) – mas *o reflexo da relação* que existe entre aquele objeto, as necessidades e os motivos sujeito, por isso são *vivências* e Vigotski não deixou de contemplar o afetivo e o cognitivo como uma unidade constante nesse processo, mediando a relação atividade-consciência na constituição do psiquismo humano.

A partir desse recorte teórico-conceitual, esperamos ter podido demonstrar nossa tese segundo a qual Vigotski buscou explicar e compreender a constituição do afetivo por meio da atividade do sujeito intermediada pelos instrumentos e signos que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo humano.

Eis porque encontramos no sentido pessoal, a unidade afetivo-cognitivo, pois como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva.

Sendo assim, falar dos afetos, da vontade, de interesses ou motivação significa dizer que eles acontecem em relação ao grupo a que o sujeito pertence e requer explicitar de que lugar o sujeito fala, qual é seu espaço social, seu acesso e domínio dos conhecimentos historicamente acumulados.

Dizer que o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo sujeito na sua relação com o mundo e que, portanto, as funções psicológicas superiores são exigidas por uma dada forma de relação desse sujeito com os objetos do conhecimento, conclama os profissionais da Psicologia e da Educação, que permanecem simplificando problemas e demandas muito complexas que nos chegam a partir do contexto educacional, dentre elas a questão dos “*problemas emocionais*” tão proclamados no campo da (não) aprendizagem escolar, a pensar sobre como se apresentam e se estruturam as atividades pedagógicas, como a escola pensa e executa a organização da atividade da criança em suas diferentes etapas de



escolarização, ou seja, como aqueles que atuam no interior da escola julgam sua participação na constituição dos processos afetivos e cognitivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bissoli, M.F. (2005). Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

Cardoso Junior, H.R. (2005). Pragmática menor e questão pragmatista na ontologia de Espinosa Em Cardoso Junior, H.R. Pragmática menor: Deleuze, imanência e empirismo. (pp. 26-88). Tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP.

Chauí, M. (2005). Espinosa: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna.

Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez.

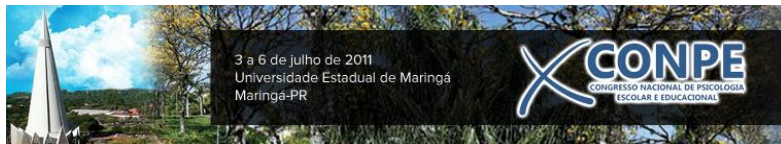
Deleuze, G. (2002). Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta.

Eidt, N.M. & Tuleski, S.C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa Em Meira, M.E.M. & Facci, M.G.D. (Org.). Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. (pp. 221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Espinosa, B. (2004). Ética demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Nova Cultural.

Heller, A. (1983). Sobre os instintos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes.

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



Leontiev, A. (1978). Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre.

Márkus, G. (1974a). Marxismo e antropologia. Barcelona: Grijalbo.

Márkus, G. (1974b). A teoria do conhecimento no jovem Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Martins, L.M. (2006). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. Em N. Duarte & A. Arce (Org.). Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.

Martins, L.M. (2007). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. Em M.E.M. Meira,.; M.G.D. Facci (Org.). Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marx, K. (1993). Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa: Ed. 70.

Meira, M.E.M.; Antunes, M.A. (2003). Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

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

Patto, M.H.S. (2000). Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker editores / Edusp.

Smírnov, A.A.; Leontiev, A.N.; Rubinstein, S.L. & Tieplov, B.M. (1961). Psicologia. Havana: Imprenta Nacional de Cuba.



Souza, M.P.R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo Em A.M. Machado (Org.), Psicologia escolar:em busca de novos rumos. (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M.P.R. (2007). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar Em B.P. Souza (Org.), Orientação àqueixa escolar. (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Teixeira, L. (2001). A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa.São Paulo: Editora UNESP.

Vygotski, L.S. (1972). Psicología del Arte.Barcelona: Barral Editores.

Vygotskii, L.S. (1987). Imaginacion y el arte en la infância. México: Hispânicas.

Vygotski, L.S. (1991). Obras Escogidas I.Madrid: Visor.

Vygotski, L.S. (1993). Obras Escogidas II.Madrid: Visor.

Vygotski, L.S. (1995). Obras Escogidas III.Madrid: Visor.

Vygotski, L.S. (1996). Obras Escogidas IV. Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento:símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: ArtesMédicas.

Vygotsky, L.S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem.São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (2003). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes.



Vigotsky, L.S. (2004). Teoria de las emociones. Estúdio históricopsicológico. Madrid: Ediciones Akal.



RODA DE CONVERSA SOBRE PROFISSÕES

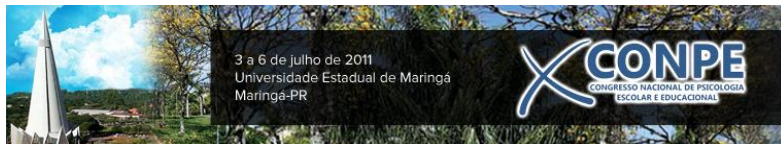
Kátia Hatsue Endo – Unesp – hatsueendo@yahoo.com.br

Daniela Bittencourt Blum - UNIP – danibittenc@bol.com.br

Catarina Maria de Souza Thimóteo – CEETEPS - catarinamst@netonne.com.br

Resumo

A orientação profissional (OP) apresenta grande relevância no ambiente escolar, pois durante a adolescência, os alunos vivenciam uma grande pressão social e da família quanto à escolha da profissão, um momento de indecisões que permeiam a vida do jovem a respeito do futuro. O papel da escola destaca-se pela necessidade de oferecer um auxílio aos alunos para a escolha profissional, sendo fundamental que proporcione o conhecimento e a troca de experiências sobre as diferentes profissões. A orientação profissional objetiva oferecer condições para que a pessoa reflita, com autonomia, sobre a escolha profissional. A OP proporciona contribuições importantes não só na área da psicologia, mas também se configura como um instrumento de reflexão para questões do mundo do trabalho. O objetivo geral da Roda de Conversa sobre Profissões foi realizar um processo de informação educacional e profissional. Mais especificamente: a) oferecer informações e esclarecer dúvidas sobre as profissões de interesse dos alunos; b) organizar visitas de profissionais da comunidade à escola. A roda de conversa consiste em uma participação coletiva de debates sobre as diversas profissões, por meio da criação de espaços de diálogo. Envolve a socialização de saberes e a reflexão sobre as experiências compartilhadas. Os participantes foram os alunos de duas salas da 3ª série do ensino médio, totalizando uma média de 75 alunos da Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, localizada na cidade de Paraguaçu Paulista/SP. Cada roda foi realizada em um auditório da escola. Verificamos os interesses profissionais dos alunos e organizamos visitas de profissionais da comunidade para participarem das atividades, convidamos também alguns professores da escola. Cada roda teve a participação de três profissionais. As atividades foram realizadas durante o horário de uma aula, os professores foram avisados com antecedência de duas semanas para que houvesse possibilidade de organização dos



horários e atividades em sala de aula. Realizamos cinco Rodas de Conversa sobre Profissões durante o ano de 2010 e pretendemos continuar com esse trabalho na escola, pois os alunos demonstraram muito interesse pelas discussões. Os profissionais convidados da comunidade foram: uma engenheira agrônoma, um professor de educação física, um promotor de justiça e um juiz de direito; e os profissionais da escola: um professor de matemática, uma orientadora educacional, duas professoras de cursos técnicos e um professor de história. As atividades promoveram reflexão sobre o mercado de trabalho, cursos de nível superior, atingindo assim, o objetivo de oferecer um espaço para amenizar os conflitos inerentes à definição profissional. Também promoveram o acesso a informações e a experiências sociais, tornando possível uma reflexão sobre suas próprias referências. As rodas de conversa possibilitaram maior integração entre professores, profissionais e alunos, e ainda percebeu-se que muitas vezes, uma experiência relatada na roda pode ser fundamental para que os alunos possam pensar sobre suas próprias experiências, gerando a possibilidade de reflexão e mudança.

Palavras-chave: orientação profissional; roda de conversa; ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar as atividades de Roda de Conversa sobre Profissões, desenvolvidas durante o ano de 2010 entre adolescentes na faixa etária de 16 a 18 anos. As atividades, com os alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola técnica estadual da cidade de Paraguaçu Paulista, permitiram a participação deles no esclarecimento de dúvidas em relação aos estudos, ao mercado de trabalho e ao futuro.

Atualmente a opção profissional tem representado importante papel na vida dos jovens, pois o trabalho contribui para a construção de identidade do indivíduo.

A orientação profissional (OP) apresenta grande relevância no ambiente escolar, pois durante a adolescência, os alunos vivenciam uma grande pressão social e da família quanto à escolha da profissão, um momento de indecisões que permeiam a vida do jovem a respeito do futuro. O papel da escola destaca-se pela necessidade de oferecer um auxílio aos alunos para a escolha profissional, sendo fundamental que proporcione o conhecimento e a troca de experiências sobre as diferentes profissões. A



orientação profissional objetiva oferecer condições para que a pessoa reflita, com autonomia, sobre a escolha profissional.

Entretanto, a orientação profissional não tem a função de direcionar a escolha profissional para cursos de nível superior ou para as profissões que a sociedade espera serem financeiramente gratificantes. Visto que alunos de escolas públicas geralmente apresentam condição socioeconômica baixa, é importante destacar que as escolhas continuam presentes, desta forma, os alunos podem decidir continuar os estudos mesmo vivenciando dificuldades financeiras ou estudar e trabalhar (Costa, 2007).

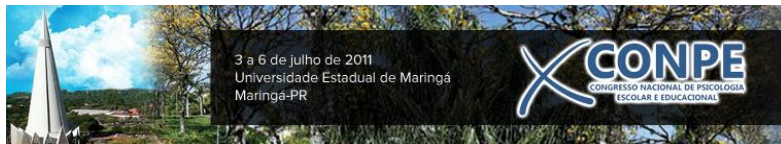
A OP proporciona contribuições importantes não só na área da psicologia, mas também se configura como um instrumento de reflexão para questões do mundo do trabalho e do cenário atual da educação, pois a OP não deve apresentar a idéia equivocada de que o orientando teria características pessoais que se encaixam em uma profissão, ou seja, está ultrapassado o modelo em que os indivíduos devem se encaixar para melhor servir ao conjunto social. Mas, infelizmente, ainda existe uma crença na OP de que o processo terá resultados mágicos e soluções para as angústias decorrentes da escolha de uma profissão (Costa, 2007).

Segundo Sílvio Duarte Bock (2002),

A escolha profissional resulta de um processo, mas é efetivada em determinado momento, estabelecido socioculturalmente. A ocasião da escolha profissional não acontece em função de um pressuposto amadurecimento biopsicológico do indivíduo, mas é determinada pela cultura educacional/profissional de uma classe social e/ou de uma sociedade (p. 179).

Segundo Celso João Ferretti (1997), a escolha da profissão parece estar relacionada a uma decisão individual, mas essa questão envolve um conjunto de fatores, isto é, para que se decida é necessário avaliar fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, familiares, que devem ser pensadas e conversadas com os jovens que se iniciam na escolha profissional, com a finalidade de permitir o conhecimento sobre as possibilidades e limites em relação a si mesmo e ao meio socioeconômico e cultural em que vivem.

Nesse sentido, Sílvio Duarte Bock (1995) afirma que as pessoas apresentam algum grau, por mínimo que seja, de possibilidade de intervenção em sua trajetória de vida. Nesse sentido, existe a possibilidade transformadora da orientação profissional.



Para o professor e pesquisador Ferretti (1997), a orientação profissional deve se propor a criar condições para que o jovem reflita sobre a escolha profissional, assim como sobre o início em uma atividade profissional e no seu contexto na sociedade.

O pedagogo Silvio Duarte Bock e a psicóloga Ana Mercês Bahia Bock esclarecem muito bem que:

[...] a escolha profissional deve, a nosso ver, ser concebida como um processo de apropriação de informações e experiências que permitem a construção de significados pessoais e a orientação profissional deve ter como finalidade ser esse espaço que oferece, de modo sistemático, as informações e possibilidades de reflexão que reorganizam os elementos subjetivos permitindo uma escolha que resolve os conflitos vividos pelo sujeito neste campo (2005, p.5,6).

A OP visa auxiliar os indivíduos no processo de escolha profissional, para trabalhar com os alunos as questões inerentes à difícil fase da escolha profissional, procurando facilitar a compreensão do processo de escolha profissional que envolvem dúvidas e ansiedades, visando trabalhar esses desafios, no sentido de auxiliar os alunos nesse momento em que se faz necessária a opção por uma profissão.

Bock (2002) explica que “A melhor escolha profissional é aquela que consegue dar conta (reflexão) do maior número de determinações para, a partir delas, construir esboços de projetos de vida profissional e pessoal” (p. 181), por isso, as atividades de roda de conversa procura orientar os alunos por meio de experiências vividas por outros profissionais. A diversidade de relatos pode levar o aluno a pensar sobre as possibilidades que são apresentadas a ele como escolhas.

2 JUSTIFICATIVA

A Roda de Conversa sobre Profissões justifica-se por possibilitar momentos de diálogos entre alunos e profissionais da comunidade sobre experiências de trabalho, de escolha profissional, de mercado de trabalho, de vivenciar a saída da casa dos pais e outras questões familiares, entre outros aspectos.

A orientação profissional é muito importante, principalmente para alunos que estão terminando o ensino médio, pois a maioria dos jovens tem dúvidas a respeito de qual profissão escolher. Essa questão deve ser trabalhada com os jovens para que eles



possam conhecer as profissões, lidar com as influências financeiras, da família, de amigos, enfim, com os fatores que podem interferir no processo da escolha.

3 OBJETIVOS

O objetivo geral da Roda de Conversa sobre Profissões foi realizar um processo de informação educacional e profissional.

Mais especificamente: a) oferecer informações e esclarecer dúvidas sobre as profissões de interesse dos alunos; b) organizar visitas de profissionais da comunidade à escola.

4 METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos propostos foi utilizada como metodologia a roda de conversa, que possibilitou abertura de um espaço de encontro, de escuta e de troca entre alunos, professores e profissionais convidados. Nesse espaço foram compartilhadas experiências de trabalho, de escolha profissional, dificuldades nesse processo de decisão.

Segundo Coelho (2007), a roda de conversa é um método que cria espaços de diálogo, em que as pessoas podem escutar os outros e a si mesmos. Por ela, as trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimento constroem esse método.

A roda de conversa consiste em uma participação coletiva de debates sobre as diversas profissões, por meio da criação de espaços de diálogo. Envolve a socialização de saberes e a reflexão sobre as experiências compartilhadas. Consiste em um espaço para se abordar questões sobre as profissões, as escolhas profissionais.

A roda de conversa é trabalhada como uma proposta de OP para se compreender a aproximação ou o distanciamento do aluno em relação às profissões em função do que ele vive e viveu, de suas experiências diretas ou indiretas com as profissões e ocupações (Bock e Bock, 2005).

A Roda de Conversa sobre Profissões tem o objetivo de informar os alunos, oferecer uma possibilidade de reflexão por meio de esclarecimentos e relatos sobre o conhecimento acerca de cursos, profissões, mercado de trabalho, enfim troca de experiências.



4.1 Local

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Técnica Estadual Augusto Tortolero Araújo, localizada na cidade de Paraguaçu Paulista/SP. A opção por realizar as atividades nessa escola deve-se à nossa atuação profissional, pois trabalhamos na escola como orientadora educacional (psicóloga), coordenadora pedagógica e diretora.

Atualmente a escola possui duas salas de 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio, totalizando seis salas no período da manhã; quatro salas de ensino técnico, duas de agropecuária e duas de agroindústria no período da tarde; e mais seis salas de ensino técnico no período da noite, uma turma de hospedagem, uma de agrimensura, duas de análise e produção de açúcar e álcool, e uma de agroindústria.

4.2 Participantes

Os participantes foram alunos, de ambos os sexos, de duas salas da 3^a série do ensino médio, totalizando uma média de 75 alunos, na faixa etária de 16 a 18 anos.

4.3 Procedimentos

Cada roda foi realizada em um auditório da escola. Verificamos os interesses profissionais dos alunos e organizamos visitas de profissionais da comunidade para participarem das atividades. Convidamos também alguns professores da escola. Cada roda teve a participação de três profissionais. As atividades foram realizadas durante o horário de uma aula, os professores foram avisados com antecedência de duas semanas para que houvesse possibilidade de organização dos horários e atividades em sala de aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos cinco Rodas de Conversa sobre Profissões durante o ano de 2010 e pretendemos continuar com esse trabalho na escola, pois os alunos demonstraram muito interesse pelas discussões. Os profissionais convidados da comunidade foram: uma engenheira agrônoma, um professor de educação física, um promotor de justiça e um



juiz de direito; e os profissionais da escola: um professor de matemática, uma orientadora educacional, duas professoras de cursos técnicos e um professor de história.

As atividades promoveram reflexão sobre o mercado de trabalho, cursos de nível superior, atingindo assim, o objetivo de oferecer um espaço para amenizar os conflitos inerentes à definição profissional. Também promoveram o acesso a informações e a experiências, tornando possível uma reflexão sobre suas próprias referências. As rodas de conversa possibilitaram maior integração entre professores, profissionais e alunos, e ainda percebeu-se que muitas vezes, uma experiência relatada na roda pode ser fundamental para que os alunos possam pensar sobre suas próprias experiências, gerando a possibilidade de reflexão e mudança.

Os relatos dos profissionais contribuíram para se pensar e considerar os diferentes fatores que podem contribuir para a escolha ocupacional, como por exemplo, pensar a respeito de seus interesses e identificação com algumas áreas profissionais, os investimentos e a disponibilidade de cada um para o planejamento e realização de uma profissão.

As atividades de roda de conversa puderam facilitar a tarefa central da OP que se constitui em favorecer o momento de escolha, pois os alunos compartilharam sentimentos parecidos com os seus, podendo não se sentir tão sozinhos na fase em que estão vivenciando, pois percebem que os profissionais convidados e seus professores também vivenciaram tais experiências de escolha profissional.

Essa atividade, embora limitada em tempo e alcance, possibilita a percepção sobre si em relação aos outros, pois descobrem que seus professores e outros profissionais também vivenciaram algumas das dificuldades da escolha profissional.

A roda de conversa permitiu aos alunos uma reflexão pessoal sobre a escolha profissional e a complexidade de fatores envolvidos na questão. Por meio das atividades de roda, os jovens conseguem visualizar possibilidades no futuro, o que resulta num processo de diminuição da ansiedade.

Considera-se que os objetivos traçados para a atividade foram alcançados, apesar de terem sido realizadas poucas rodas de conversa, poderia também, oferecer mais espaço para debate, disponibilizando mais tempo de duração, pois cada roda de conversa teve duração de uma aula - 50 minutos. Apesar disso, houve possibilidade de oferecer aos alunos um espaço de reflexão e de informação, sendo que, obviamente em nenhum momento se direcionou a decisão sobre a profissão dos jovens.



No transcorrer de todo o procedimento de elaboração desse trabalho, o cuidado e atenção no desenvolvimento das atividades propostas foram marcados pelo objetivo de promover o interesse dos alunos, para incentivar a participação e reflexão de todos sobre o que representa a escolha de uma profissão. A finalidade foi alcançada, pois contribuiu para que os jovens possam repensar nas informações e diálogos realizados, no sentido de perceber a realidade profissional e os fatores que envolvem a escolha de cada pessoa.

Foi possível realizar uma reflexão acerca dos determinantes pessoais e sociais das opções profissionais, por meio dos relatos e trocas de experiências, sendo que foi possível também, oportunizar a discussão sobre aspectos inerentes à escolha da profissão, auxiliar os alunos na escolha profissional, trazendo à tona os problemas relativos aos fatores que influenciam na escolha profissional

Os professores e profissionais convidados relataram experiências bastante realistas, demonstrando as dificuldades vividas por eles na época de escolha profissional, podendo compartilhar que, apesar de não ter sido fácil a experiência de decisão ocupacional, eles estavam ali, diante de todos aqueles alunos, como profissionais formados, atuando em seus respectivos trabalhos. Os relatos puderam proporcionar aos alunos uma percepção de que existem pessoas que vivenciaram esta fase de decisão, e que outras pessoas também já viveram dificuldades e dúvidas semelhantes às deles. A oportunidade de compartilhar experiências com profissionais e professores pôde trazer aos alunos um pouco mais de conforto e menos ansiedade.

E, também, os professores percebiam a roda de conversa como um espaço relevante de trocas e integração entre professor-aluno, sendo que a oportunidade oferecida aos professores e alunos era valorizada. Pois, os professores podiam relatar e se aproximar dos jovens por meio de suas vivências, assim os alunos podiam ter maior compreensão sobre os fatores relacionados à escolha profissional.

Os alunos tiveram a oportunidade de ouvir os relatos dos adultos e relacionar, identificar com suas próprias experiências e dessa forma compreender melhor suas motivações relacionadas à escolha profissional, seus pensamentos e emoções.

Apesar do tempo escasso de decisão dos alunos da 3ª série do ensino médio, a roda de conversa ofereceu aos alunos a oportunidade de conhecer melhor alguns de seus professores, entender as dificuldades envolvidas na decisão dos adultos que provavelmente poderiam ser identificadas com suas próprias dificuldades, podendo



contribuir para a elaboração de conflitos dessa etapa de decisão, abrindo perspectivas para um trabalho mais informativo.

Participar da roda permite que os alunos se sintam amparados e acolhidos, porque eles podem de alguma maneira de identificar, seja porque vivenciam parte das situações relatadas, ou porque tem as mesmas dúvidas ou curiosidades que os professores ou profissionais relataram.

Por meio dos relatos dos profissionais e professores foi possível aos alunos que pensassem sobre eles próprios, suas potencialidades, seus limites, seus desejos, sua formação, sua realidade. A roda de conversa permitiu uma dinâmica de observação das dificuldades, opiniões, valores, interesses e projetos de vida do outro. Nesse processo, são valorizadas a diversidade e heterogeneidade, assim pode-se perceber que não existe uma única verdade, ou um único caminho a seguir.

REFERÊNCIAS

Bock, S. D. & BockA. M. B. (2005, março-junho). Orientação Profissional: Uma Abordagem Sócio-Histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(5).

Bock, S. D. (2002). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

Bock, S. D. (1995). Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em Orientação Profissional. In: BockA. M. B. et al. *A escolha profissional em questão*(2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Costa, J. M. (2007, dezembro). Orientação profissional: um outro olhar. *Psicologia USP*, 18(4).

Coelho, D. M. (2007). Intervenção em grupo: construindo rodas de conversa. *Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.



Ferretti, C. J. (1997). *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez.



ROMPENDO O SILÊNCIO DOS DEKASSEGUIS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Valquiria Hiraoka – Universidade federal de Mato Grosso do Sul –
valmarina@yahoo.com

Alexandra Ayach Anache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -
alexandra.anache@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado⁴²⁸ e traz reflexões construídas a cerca da comunidade de *dekassegus*, ou seja, brasileiros, em sua maioria, descendentes de japoneses que vão trabalhar temporariamente no Japão. A pesquisa tem como objeto principal o contexto escolar dos filhos de dekassegus que permanecem no Brasil sem os pais. Verificamos que esta separação familiar exige uma reorganização por parte de todos os membros envolvidos e tem sido motivo de preocupação. Para esse fim, realizamos um estudo exploratório para identificar a situação destes alunos nas escolas municipais, estaduais e particulares de Campo Grande, a partir da fala dos professores. As análises dos dados, pautadas em uma perspectiva da psicologia histórico cultural nos mostrou que os alunos que se encontram nestas condições merecem atenção, pois muitos apresentam comportamento retraído que acabam interferindo nos aspectos escolares. Neste sentido verificamos a necessidade do psicólogo escolar/educacional interar-se de questões no que se refere a psicologia intercultural para que possa atender esta população que cresce cada vez mais com a globalização e estreitamento das fronteiras mundias.

Palavras chave: dekassegui, separação familiar, filhos de imigrantes

⁴²⁸ Pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo é verificar a repercussão da ausência de figuras parentais no desempenho escolar de filhos de dekassegus. Protocolo de aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato grosso do Sul nº 1862.

INTRODUÇÃO

Por volta de 1980 iniciou-se no Brasil um processo migratório que ficou conhecido como movimento Dekassegui. Originalmente dekassegui é uma palavra japonesa que significa "trabalhar fora de casa", uma referência aos trabalhadores japoneses que, especialmente durante o rigoroso inverno, buscavam trabalhos temporários em regiões mais desenvolvidas do Japão. No Brasil, este termo é utilizado para designar os emigrantes, descendentes e não descendentes de japoneses, que deixam o Brasil para trabalhar temporariamente no Japão.

As causas desse processo migratório estão relacionadas ao contexto político, econômico e social dos dois países. Na década de 1980, o Brasil atravessava uma grave crise político-econômica com inflação desenfreada e grande instabilidade. Segundo Costa (2007) o PIB brasileiro de 1964 a 1980 foi em média de 7,8% e de 1981 a 1993 foi de 1,6%. A inflação atingiu o percentual de 87,88% a.a e a taxa de desemprego passou de 4,3% (em 1981) para 6,2% (em 1993). Este cenário de crise acarretou queda do padrão de vida especialmente da classe média dos brasileiros, grupo o qual pertence grande parte dos nikkeys, motivando-os a deixar o país em busca de novas oportunidades.

Neste mesmo período, o Japão apresentava enorme crescimento econômico que gerou a falta de mão de obra principalmente nos setores industriais. Para Kawamura (2003) a escassez de mão de obra está relacionado ao novo padrão organizacional de produção; ao grande número de trabalhadores de elevado nível de capacitação profissional que não se dispunha a realizar os trabalhos não qualificados; ao aumento de empresas de pequeno e médio porte que não contavam com alta tecnologia e/ou dependiam do trabalho humano; a reduzida participação de mulheres no mercado de trabalho e ao envelhecimento da população.

A necessidade de mão de obra no Japão fez com que aumentasse o fluxo de trabalhadores ilegais oriundos principalmente da Coreia do Sul, China, Tailândia, Filipinas, Bangladesh, Irã e Paquistão. Para controlar a entrada desses imigrantes ilegais e ao mesmo tempo atender a demanda de mão de obra o governo japonês optou por uma política de imigração seletiva incentivando a entrada dos japoneses residentes em outros países ou aqueles com dupla nacionalidade. Entretanto, esta medida não foi suficiente para solucionar o problema da falta de mão de obra assim, em junho de 1990, a lei de

imigração japonesa foi alterada e passou a ser mais severa nas punições para quem contratasse imigrantes sem documentação legal e concedeu aos nisseis e sanseis (segunda e terceira geração de japoneses)⁴²⁹ e seus respectivos cônjuges e filhos o direito do visto especial de residência (renováveis), o que lhes permitiu residir e trabalhar legalmente no país por um longo período. Tal fato foi fundamental para o crescimento no número de imigrantes brasileiros no Japão.

Segundo Okamoto (2007), a modificação nas leis imigratórias revela ainda um outro interesse do governo japonês, pois além de sanar a problemática de mão de obra, a entrada de descendentes de japoneses era uma forma de assegurar a manutenção de hegemonidade étnica e cultural do país que estava ameaçada com a entrada dos imigrantes ilegais. Como os *nikkeys* possuem a mesma ascendência supunham que apresentariam maior facilidade de integração cultural, pois conforme destaca Kawamura (2003) no imaginário japonês seria o retorno dos semelhantes.

A nova lei de imigração japonesa favoreceu o rápido crescimento no número de brasileiros no Japão, de acordo com a ABD⁴³⁰, em 1990 havia 56.429 brasileiros registrados no Japão, em 1991 este número passou para 119.333. O ano de 2007 foi o de maior número de dekassegus, contabilizando a presença de 316.967 brasileiros. Os dados da ABD apontam ainda um declínio na taxa de crescimento nos anos de 1998 (-4,74%), 2008 (-1,04%) e 2009 (-14,4%), estas quedas estão relacionadas as duas crises econômicas que afetaram o Japão. A crise de 2008 foi a que mais atingiu os dekassegus, neste período houve aumento no número de desemprego e muitas famílias ficaram em situação precária, sem moradia e alimentação. Apesar da queda nas estatísticas o número de dekassegus no Japão continua relevante, pois o Ministério da Justiça do Japão registrou em 2009 a presença de 267.456 brasileiros nesse país.

Concomitante as alterações relativo ao contingente destacamos mudanças das características de perfil ocorridas no movimento dekassegui. Segundo Sasaki (2000), no início do processo migratório o perfil do migrante nipo-brasileiro era individual, predominava pessoas do sexo masculino, da primeira (issei) ou segunda (nissei) geração com domínio da língua japonesa e tinham o intuito de trabalho estritamente temporário.

⁴²⁹ Na língua japonesa as gerações são denominadas pelo sufixo *sei* precedido pelo número equivalente a geração. Assim *issei* refere-se a primeira geração, *nissei* – segunda geração, *sansei* – terceira geração, *yonsei* – quarta geração. Neste trabalho utilizamos estas denominações ao falar das gerações de descendentes de japoneses dos imigrantes que vieram ao Brasil.

⁴³⁰ ABD é uma associação criada em 1997, em Curitiba, com a finalidade de promover o desenvolvimento e integração dos dekassegus na sociedade. Esta entidade disponibiliza um site com informações referentes aos dekassegus. Disponível em <http://www.abdnet.org.br>.

Eles realizavam atividades recusadas pelos japoneses, conhecidas como os 3K: Kitanoi (sujo), Kitsui (penoso) e Kiken (perigoso).

Conforme este fluxo foi se massificando e se consolidando criou-se um aparato de segurança e de confiança de estar em uma terra estrangeira. Assim, em meados dos anos 90 há uma alteração deste perfil: gerações mais avançadas (nisseis e sanseis); proporção equiparada entre homens e mulheres, faixa etária mais jovem, sem tanta necessidade de saber a língua japonesa (pela grande presença de brasileiros no Japão); mais solteiros e recém-casados (casados há pouco tempo ou com filhos pequenos); caráter mais familiar do que individual; presença de não descendentes (cônjuges de descendentes).

Podemos destacar ainda a mudança do caráter temporário verificado entre os primeiros imigrantes. A permanência foi se tornando cada vez mais longa, apesar do intenso fluxo de ida e vinda entre os dois países. Tais alterações afetaram a dinâmica familiar dos envolvidos neste processo. Conforme aponta Nakagawa (2001), inicialmente pensou-se que esse movimento seria temporário e não traria maiores consequências. Porém, a autora enfatiza que as repercursões em um movimento deste porte são inevitáveis, tanto para os trabalhadores e suas famílias como para as sociedades brasileira e japonesa.

Quando nos remetemos as dificuldades vividas nesse movimento migratório, um aspecto importante a ser levado em consideração diz respeito às famílias dos dekassegais, isto é, as consequências familiares resultantes deste movimento migratório, que não dizem respeito ao ganho financeiro obtido por essas pessoas, mas as demais consequências e impactos que tal emigração tem causado, principalmente para a família, seus filhos e a comunidade nikkey. (OKAMOTO, 2007, p. 87).

A perda do caráter temporário deste processo imigratório tem repercutido nas questões familiares, especialmente quando a opção é deixar os filhos no Brasil ocasionando a separação familiar, conforme aponta o trecho a seguir:

A permanência da família no Japão representa maiores gastos relativos à educação, moradia, alimentação e lazer, que somados ao alto custo de vida encontrado no país, representa uma dificuldade para o acúmulo financeiro objetivado na partida para o exterior. Isso gera um efeito dominó, pois a medida que o acúmulo diminui, os

dekasseguis permanecem um período mais longo no Japão e, por sua vez, também intensifica o movimento de idas e vindas. Com relação a vida familiar e afetiva, esse dado deve ser levado em consideração, pois traz repercussões diretas quanto ao tempo de permanência dos filhos no Japão e/ou separados dos pais, no Brasil. (OKAMOTO, 2007 p.88).

Notamos que a separação familiar gera desconforto, que afeta diretamente tanto os pais quanto os filhos. Segundo Nakagawa (2001), os filhos de dekasseguis sofrem, passivamente, as conseqüências do movimento migratório. A autora aponta ainda que, em geral, as crianças que permanecem no Brasil ficam sob os cuidados de avós, tios, parentes e em alguns casos até com empregados e vizinhos e como normalmente ninguém se propõe a ficar com todos os filhos do dekassegui, é comum a separação entre irmãos, a troca de escola, mudança de casa e às vezes até de cidade, assim, a criança precisa elaborar inúmeras perdas ao mesmo tempo. O texto a seguir aponta algumas conseqüências no contexto escolar:

Matriculadas em escolas municipais e estaduais e mesmo em particulares, são motivos de preocupação para professores e orientadores pedagógicos que frequentemente se queixam delas, ora por que são apáticas, retraídas demais e isoladas, ora por que são rebeldes e agressivas. (NAKAGAWA, 2001, p. 199)

A situação acima descrita conduz a algumas indagações sobre o desempenho escolar dos alunos que se encontram separados de suas figuras parentais. Segundo Moriya (2001) a ausência de um ou ambos os pais ocasiona mudanças na configuração familiar sendo comum o isolamento social restringindo o canal de contato com a sociedade através da escola e do trabalho.

Consideramos necessário conhecer mais sobre a situação desses alunos, porém, apesar da produção acadêmica sobre os dekasseguis estar crescendo conforme aponta Suguiura (2009), verificamos que as pesquisas no que refere a área de psicologia escolar/educacional ainda são escassas, pois dos 41 trabalhos relacionados a dekasseguis, localizados no Banco de Teses da CAPES no período de 1996 a 2010, sendo 29 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado, apenas 3 são da área de educação, os demais abrangem diversas áreas do conhecimento, as quais apresentaram



em ordem decrescente de incidência: 9 em psicologia; 9 em geografia; 7 em sociologia; 3 em educação; 2 em administração; 2 em serviço social; 2 em ciências sociais; 1 em comunicação; 1 em demografia; 1 em história; 1 saúde pública; 1 ciências estatísticas; 1 direito; 1 em letras.

Podemos destacar duas grandes temáticas pesquisadas: uma voltada para questões relacionadas ao processo migratório – mudanças ocorridas no movimento de kassegui, motivos que levaram a migração, adaptação a nova terra, socialização, novos serviços desencadeados pela migração e questões financeiras; outra ligada à identidade do de kassegui, em diferentes abordagens teóricas, enfocando tanto questões sócio-culturais como psicológicas.

No campo da educação e da psicologia escolar o tema tem sido pouco investigado. Um dos trabalhos que contempla essa demanda é de Nakagawa (2001) - *Crianças envolvidas no movimento de kassegui*, realizado na área de serviço social. Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar as consequências do movimento de kassegui nas famílias e no desenvolvimento psicossocial de crianças que permanecem no Brasil sem os pais. A pesquisa foi feita com setenta casos de crianças e adolescentes, no período de 1998 a 1999, matriculados em cursos regulares de ensino fundamental. Os resultados mostram que todas as crianças, a sua maneira, ressentem a saída dos pais e tem dificuldades de elaborar essa situação. A autora faz uma retomada histórica de todo movimento de kassegui e suas transformações ao longo dos anos e divide as crianças em três grupos: das que somente o pai está no Japão, das que a mãe está no Japão e as que ambos os pais estão no Japão. As implicações desta separação no que se refere às questões educacionais foram apontadas no trabalho, porém não foram o foco principal da pesquisa.

Outro aspecto relevante da produção bibliográfica sobre os de kasseguis, diz respeito à localização geográfica das pesquisas. Foram localizadas 35 pesquisas do estado de São Paulo, 3 de Brasília, 1 do Rio Grande do Sul, 1 do Paraná e 1 do Rio de Janeiro. Em Mato Grosso do Sul não foi localizado nenhuma pesquisa relacionada aos de kasseguis. Vale reassaltar que o estado de Mato Grosso do Sul possui a terceira maior colônia japonesa do Brasil, com cerca de 60 mil descendentes. Destes, segundo a Embaixada Japonesa, 20% estão no Japão, totalizando aproximadamente 12 mil pessoas. Constatamos a carência de pesquisas que atendam a demanda social de uma comunidade de grande expressão em Mato Grosso do Sul e demais localidades do país. Mediante a falta de informação disponível sobre o assunto em Mato Grosso do Sul,



nossa pesquisa iniciou-se com a construção do cenário de pesquisa para então investigar a situação desses alunos no contexto escolar.

A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

Ao abordar a separação familiar dos dekasseguis e seus desdobramentos nas questões escolares, torna-se pertinente refletir sobre a relação família escola. A participação da família no processo de escolarização tem sido objeto de vários estudos (Andrade et al. 2005; Nogueira 1998; Kaloustian 1988; Cia, D'affonseca e Barham, 2004). Estas pesquisas procuram investigar de que forma a família participa e influencia no desempenho escolar dos filhos, correlacionando o sucesso acadêmico aos estímulos domésticos, dinâmica familiar e as condições materiais. Para Costa, Cia e Barham (2007), o progresso no aprendizado escolar está associado à supervisão e a organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com os pais e a oferta de recursos no ambiente físico. Os resultados dos estudos citados valorizam as ações praticadas pela família para o bom desempenho escolar.

Ressaltamos também a pesquisa de Paiva e Del Prettet (2009), sobre as crenças educacionais de professores do Ensino Fundamental, que desvelou a crença de que quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa. Apontando assim a relevância atribuída pelo professor a atuação dos pais na dinâmica escolar dos filhos.

Verificamos que a participação dos pais tem sido considerada aspecto fundamental no bom desempenho escolar, entretanto, esta ação não pode ser entendida de forma mecânica, pois uma análise do tipo causa-efeito acaba sobrecarregando a responsabilidade da família para com o sucesso ou fracasso escolar, conforme destaca o trecho a seguir:

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta em ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. No entanto, com base em trabalhos de pesquisa, observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico. (ZAGO, 2010, p.21)

Assim, não podemos negar a relevância da participação da família no processo de escolarização, mas concordamos com Nogueira, Romanelli e Zago (2010) de que a relação estabelecida entre família e escola é complexa e está sujeita a conflitos e, por esta razão, tanto a escola como a família devem ser consideradas a partir de suas condições históricas e socioculturais por meio de um processo dialético que permita superar análises deterministas.

As análises deterministas da relação escola-família conduzem a um pressuposto de que famílias de baixa renda, que não dispõe de recursos materiais para investir na educação ou aquelas com baixa herança cultural, estariam fadadas ao fracasso escolar e àquelas que investem em práticas sistemáticas de apoio escolar teriam sucesso no desempenho escolar de seus filhos. Estas práticas de apoio constituem uma série de ações realizadas pela família em prol da escolarização dos filhos. Nogueira (1998) aponta algumas dessas ações - acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de ensino, contatos frequentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa, reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos, utilização do tempo extra-escolar com atividades favorecedoras de sucesso, entre outros.

As concepções deterministas não conseguem, no entanto, explicar os casos o qual crianças em condições socio-econômicas e culturais desfavoráveis apresentam bom desempenho escolar ou o inverso, casos o qual a criança dispõe de recursos favoráveis e tem baixo rendimento na escola. Estas situações nortearam a pesquisa de Lahire (1997), que analisou casos de sucesso e fracasso escolar em camadas da população de baixa renda, mostrando que os indicadores objetivos dos pais (níveis de formação, situações profissionais, local de moradia, grau de conhecimento do sistema escolar, acompanhamento da escolaridade dos filhos, número de filhos na família...), não são suficientes para explicar os resultados de desempenho escolar. O autor aponta aspectos de dissonância e consonância entre configurações familiares e o universo escolar.

Para tratar a relação família – escola, Lahire (1997) enfatiza a importância em se considerar as diversas formas de configuração familiar e que as mesmas devem contemplar tanto os aspectos sociais quanto os individuais, tendo clareza que estamos lidando com sujeitos concretos que não podem ser entendidos de forma descontextualizada.

Portanto, entendemos que a família desempenha um papel fundamental no processo de escolarização dos alunos, mas conforme anteriormente salientado, essa não pode ser vista como agente determinante. Neste trabalho procuramos conhecer um pouco sobre o contexto escolar dos filhos de dekasseguis, que se encontram separados de seus pais, a partir da perspectiva da escola, porém temos clareza que este recorte é apenas parte de uma totalidade muito mais ampla. Assim, nosso propósito é contribuir para o entendimento desse fenômeno que engloba várias dimensões do processo de aprendizagem do aluno, entre eles estão os pais, os aspectos pedagógicos, as condições materiais e o próprio aluno.

METODOLOGIA

O enfoque qualitativo desta pesquisa permitiu que os encaminhamentos metodológicos fossem baseados na lógica construída a partir do processo investigativo. Assim, não buscamos encontrar uma verdade a priori que pudesse demonstrar a realidade escolar dos filhos de dekasseguis, pois temos clareza que esta se configura a partir de diversos fatores como o social, o pedagógico, o orgânico, o histórico e o econômico. Portanto, não estamos tratando de uma realidade estanque, pois concordamos com Flick (2009) que devemos ser sensíveis, ajustáveis e flexíveis às condições de campo e “nesse sentido, estar aberto a novas visões resultantes dos primeiros passos ou durante o processo de pesquisa” (p. 73).

Norteamos nossos trabalhos a partir de uma lógica configuracional, este conceito foi elaborado por González Rey (2005) que define como “organização de um processo construtivo-interpretativo que acontece no curso da própria pesquisa e mediante um sem-número de canais que o pesquisador não define a priori, mas que se articulam com o modelo in situ que acompanha e caracteriza o desenvolvimento da pesquisa” (REY, 2005 p. 123). Desta forma, ao iniciar nosso trabalho não partimos de uma organização pronta que visava comprovar determinadas hipóteses. Fomos elaborando uma metodologia a partir dos elementos encontrados no desenvolver da pesquisa, tal procedimento permitiu “compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (REY 2005 p.5).

Consideramos ainda o pesquisador como peça ativa no processo investigativo e, por esta razão, o acesso àquilo que é real nunca será isento de sua subjetividade. A apreensão da realidade de um fenômeno, por meio de práticas científicas forma um

novo campo, demonstrando assim a “incapacidade do conhecimento refletir de forma direta a realidade” (REY, 2003, p. 153). Nessa perspectiva, o pesquisador ocupa posição central, pois ele é responsável pela construção do processo de conhecimento. Conforme a pesquisa vai se desenvolvendo, ela adquire novas configurações as quais devem ser consideradas como momentos de inteligibilidade para construção da informação.

Como nosso foco estava voltado para o contexto escolar, concluímos ser necessário localizar estas crianças/adolescentes nas escolas, assim optamos por fazer um levantamento junto às instituições de ensino para verificar se elas tinham casos de crianças cujos pais estavam no Japão.

A partir dos dados disponibilizados pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul localizamos 86 escolas estaduais e 182 escolas particulares. A lista da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande totalizava 88 escolas municipais. Utilizamos como critério seletivo das escolas: oferecer no mínimo ensino fundamental I completo (foram excluídos os centros de educação infantil, escolas profissionalizantes e escolas para necessidades especiais) e estar dentro do perímetro urbano de Campo Grande. Após a aplicação destes critérios o número de escolas contactadas passou para 77 escolas estaduais, 80 escolas municipais e 88 escolas particulares, totalizando 245 escolas.

O contato inicial com as escolas foi feito via telefone, este levantamento contou com o auxílio de oito estagiários do curso de psicologia que se prontificaram a participar do mesmo. Por meio do levantamento feito com as escolas localizamos 27 casos de alunos cujos pais estavam no Japão, sendo 12 em escolas estaduais, cinco em escolas municipais e 10 em escolas particulares. Consideramos que esses números possam ser maiores, pois das 245 escolas contactadas 20 não passaram informações e 24 foram contactadas mais de três vezes sem conseguir nenhuma informação, estes números correspondem a 18,25% do total de escolas.

A partir desse levantamento selecionamos sete instituições que aceitaram participar da pesquisa. Realizamos visita a essas escolas e também entrevista com o (s) professor (s) do aluno(s). As sete escolas participantes da pesquisa totalizaram sete alunos, que se enquadravam no perfil da pesquisa, sendo: cinco alunos do ensino fundamental I, um aluno do ensino fundamental II e um aluno do ensino médio.

No caso dos alunos do ensino fundamental II e ensino médio o qual há mais de um professor, optamos por entrevistar o professor de matemática e português por serem estas duas disciplinas básicas do currículo escolar. Ao todo foram entrevistados nove

professores. Para garantir a privacidade dos participantes da pesquisa utilizamos apenas a denominação professor ou aluno seguido de número de identificação. Realizamos ainda entrevistas semi-estruturadas com o aluno e seu cuidador, entretanto neste trabalho apresentamos apenas a análise de conteúdo da percepção dos professores sobre os alunos da pesquisa. Com o devido consentimento da família e da escola tivemos acesso ao histórico escolar do aluno que possibilitou verificar o rendimento a partir de suas notas, foram analisadas as médias anuais do ano de 2010.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A versão dos professores sobre as condições de aprendizagem de seus alunos, filhos de dekassegus é de suma importância para subsidiar o trabalho do Psicólogo Escolar/Educacional na superação das dificuldades apresentadas por eles. Interessa investigar a natureza delas e seu impacto no rendimento acadêmico dos alunos em referência.

Consideramos que o rendimento acadêmico reflete o sucesso escolar dos alunos, o qual é mensurado pelas notas escolares. A média necessária para a aprovação pode variar de escola para escola. Nas escolas pesquisadas a média para aprovação foi de 5,0 ou 6,0 para as escolas públicas e 7,0 na rede particular. A seguir apresentamos um quadro com a média acadêmica dos alunos que participaram desta pesquisa. Como a grade curricular pode variar de acordo com o ano escolar e com a proposta da instituição, algumas disciplinas não são comuns a todos os alunos. A média total foi obtida pela soma das notas divididas pela número de disciplinas. Dois alunos (alunos 6 e 7) cursavam o primeiro ano do ensino fundamental e portanto não tinham nota, seu desempenho foi avaliado a partir de conceitos, neste caso colocamos como total o conceito com maior incidência. Legenda dos conceitos:

Aluno 6 – O – ótimo; MB – muito bom; B – bom; R – regular; I – insatisfatório.

Aluno 7 – C – consolidou; I – intermediário; CA – com ajuda

DISCIPLINA	ALUNO 1	ALUNO 2	ALUNO 3	ALUNO 4	ALUNO 5	ALUNO 6	ALUNO 7
POR	6	6	9	6	5	C	C

TUGUÊS	.0	.5	.6	.5	.5		A
MAT	6	6	9	7	6	N	C
EMÁTICA	.5	.5	.3	.5	.0	B	A
HIST	7	6	8	7	7	C	I
ÓRIA	.0	.0	.7	.5	.5		
GEO	7	6	9	7	7	C	I
GRAFIA	.5	.0	.3	.5	.0		
CIÊN	7	6	9	7	-	N	-
CIAS	.0	.5	.7	.5		B	
ED.	7	9	1	-	7	C	-
FÍSICA	.5	.5	0		.5		
ING	7	6	1	-	5	C	-
LÊS	.5	.0	0		.5		
ART	7	8	9	-	6	-	-
ES	.0	.5	.5		.0		
BIOL					6		
OGIA					.5		
FILO					7		
SOFIA					.0		
FÍSI					6		
CA					.0		
QUÍ					6		
MICA					.5		
MÉD	7	6	9	7	6	C	C
IA TOTAL	.0	.9	.5	.3	.4		A e I

Quadro 1. Média escolar dos alunos

O quadro acima aponta que em geral os alunos, com exceção dos alunos 3 e 6, apresentam desempenho mediano. Constatamos que manter-se na média nem sempre é uma tarefa simples, como no caso do aluno 2 o qual o professor relata: “ele tem dificuldade de aprendizagem, com esforço fica com a nota na faixa de 6 a 7. Antes tinha muita dificuldade de fazer tarefa, mas depois que a avó colocou na aula de reforço ele melhorou. Ele acompanha a turma, mas com esforço extra”.

A natureza das dificuldades de aprendizagem dos alunos foi atribuída ao comportamento retraído e não ao seu rendimento acadêmico. Verificamos que com excessão de um professor todos os demais qualificam seu aluno como tímido, quieto ou retraído. Para dois professores tais características interferem na participação das aulas e consequentemente no desempenho escolar. Apesar dos demais professores não citarem essas características como fatores relacionados ao rendimento, constatamos que esta é uma questão que gera desconforto, pois mesmo quando o aluno é considerado bom, logo se insere a questão da timidez, como no caso da professora que diz: “Muito boa aluna, mas bem quietinha”.

Interessante notar que uma das professoras relaciona o fato de ser quieto como característica do povo japonês: “Ela é muito carente, sinto que tem problemas afetivos, acho que o problema dela é mais emocional, ela é bem apática, na sala de aula é bem quietinha, característica do povo japonês”. A fala desta professora está calcada nos esteriótipos que se formaram a respeito da comunidade nikkey⁴³¹ no Brasil, ou seja, a ideia de povo trabalhador, passivo, esforçado, disciplinado, estudioso e de boa conduta moral. Muitas dessas características estão relacionadas a aspectos da própria cultura japonesa e da história dos *nikkeys* no Brasil.

Percorrendo a história dos imigrantes japoneses no Brasil notamos que esses, em sua maioria, saíram de uma condição de quase escravidão e em pouco mais de 50 anos avançaram sócio-economicamente passando a ocupar as camadas de classe média e alta. O povo japonês é conhecido pela sua capacidade de transpor obstáculos e perseverar, a “fama” de dar conta de tudo e jamais desistir são reforçadas frente as inúmeras adversidades enfrentadas pelo país, como os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki (1945), o terremoto de Kobe (1995) e mais recentemente o maremoto em 2011 que atingiu quase toda a ilha de Honshu, especialmente a região de Fukushima, na ocasião a mídia divulgou a acelerada reconstrução do país que em menos de dois meses já voltava com o funcionamento das linhas de trem bala.

Esses esteriótipos segundo Ischida (2010) favorecem uma visão determinista que desconsidera a individualidade do sujeito. Porém, conforme constatou Ischida (2010) não podemos negar a influência destes esteriótipos, pois “o imaginário que associa os nikkeis aos mais variados qualitativos tem efeitos como estes se percebem”

⁴³¹*Nikkey* é um termo abreviado do vocabulário japonês de *Nikkeijin*, que se refere aos indivíduos japoneses nascidos fora do Japão. Neste trabalho utilizamos o termo *nikkey* para designar os imigrantes japoneses no Brasil, independente de sua geração.

(p.243). Assim, concordamos com Kawamura (2003) de que os *nikkeys* não podem ser considerados uma reprodução da cultura japonesa, mas sim “um segmento brasileiro com forte influência cultural japonesa” (p.88). Em conformidade com nossa posição teórica, de que toda relação é constituída em um movimento dialético, podemos considerar ainda que não se trata de um processo de influências, mas sim de interação cultural. Portanto, não podemos nos basear apenas nos clichês identitários para compreender os *nikkeys*, mas não podemos negar que esses significados não façam parte da configuração subjetiva tanto da comunidade como de cada indivíduo que a compõe.

A fala de outra professora também faz referência as questões culturais demonstrando expectativa de melhor desempenho dos alunos de origem japonesa: “Não é para falar, mas quando é aluno japonês eles geralmente são melhores”. Assim, mesmo que o aluno apresente um rendimento mediano, este pode ser considerado como fracasso pelo fato de ser descendente de japoneses, pois a expectativa é que o mesmo apresente rendimento acima da média. A expectativa de um rendimento melhor pode ser constatado ainda na seguinte fala: “ele acompanha a turma, mas não é um aluno excelente”.

Verificamos que os alunos, filhos de *dekassegus*, em geral, são considerados pelos professores como alunos razoáveis a medianos, fato que se confirma ao analisar as suas notas. Na fala dos professores notamos ainda que a problemática está relacionada ao comportamento retraído, mas que existe um esforço e disciplina destes alunos para conseguir manter-se na média. Neste sentido torna-se fundamental a atuação do psicólogo escolar como articulador desta configuração, para que se possa enxergar o aluno como um sujeito ativo que interage dialeticamente com o meio social e portanto não pode ser compreendido simplesmente como reflexo de uma determinada cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que os alunos cujos pais estão trabalhando no Japão são caracterizados pelos professores como crianças tímidas, retraídas e com dificuldades de se expressar e que estas características muitas vezes são atreladas a questões culturais da comunidade *nikkey*. Entretanto, temos clareza que esta problemática engloba inúmeros fatores e não podem ser resumidos a uma causa única. Conforme salientado não podemos nos valer de uma visão unilateral para o entendimento de um fenômeno.



Consideramos que os resultados parciais apresentados neste trabalho contribuem para que as investigações sobre o tema possam ser desenvolvidas a fim de que se alcance uma visão global das questões escolares dos filhos dos dekasseguis.

As informações levantadas nessa pesquisa são relevantes para se pensar na atuação do psicólogo escolar de modo a atender a esta demanda gerada pelos fluxos migratórios. Vimos que o trabalho com este segmento implica em conhecimento das questões culturais neste sentido torna-se relevante que o psicólogo escolar interesse-se de questões relacionadas a área de psicologia intercultural favorecendo assim a sua atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Susanne Anjos et al (2005). *Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica*. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 39, n. 4, Aug. Acessado em 14/09/2009.

CIA, F., D´AFFONSECA, S. M, BARHAM, E. J. (2004), *A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos*. Paidéia Ribeirão Preto, 14 (29), P. 277-286.

COSTA. J. P. C. (2007), *De decasségui a emigrante*, Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão.

FLICK U., (2009), *Desenho da pesquisa qualitativa*, São Paulo: Artmed.

SCHIDA C. Y. (2010), *A experiência nikkei no Brasil: uma etnografia sobre imaginários e identidades*, Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo: São Paulo, Brasil.

KAWAMURA, L. (2003), *Para onde vão os brasileiros?*, Campinas: Editora Unicamp.



KALOUSTIAN, S.M. org. (1998) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez.

LAHIRE, B. (1997), *Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável*, São Paulo: Ática.

MORIYA, R. M., (2000), *Fenômeno dekassequi, um olhar sobre os adolescentes que ficaram*, Londrina: Edições Cefil.

NAKAGAWA, K. Y. (2001), *As Crianças Envolvidas no Movimento Dekassegui*, Dissertação de mestrado, Pontífica Universidade Católica, São Paulo – SP.

NOGUEIRA, M. A (1998). *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação*. Cadernos de Educação Paidéia Fev/ago, Ribeirão Preto-SP.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO N. Orgs (2010), *Família & escola – Trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.

OKAMOTO. M. Y. (2007), *Dekassegui e Família: Encontro e Desencontros*, Tese de doutorado, Pontícia Universidade Católica, São Paulo-SP.

PAIVA M. L. M. F, DEL PRETTE Z. A. P. (2009), *Crenças Docentes e Implicações para o Processo de Ensino-Aprendizagem*, Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Vol XIII, p 73 a 85.

REY, F.G, (2005) *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade, os processos de construção da informação*, São Paulo: Thomson,.

REY, F.G (2003), *Sujeito e Subjetividade*, São Paulo: Thomson.



SASAKI, E. M. (2000), *Dekasseguis. Trabalhadores Migrantes Nipo-Brasileiros no Japão*. Textos NEPO nº 39, Núcleo de estudos de População, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Brasil.

SUGUIURA, M. H. (2009), *Relações entre a rede social e as migração Brasil-Japão*, Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

ZAGO N. (2010), Processo de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar, em Nogueira M. A., ROMANELLI G., ZAGO N. (Orgs), *Família & Escola, trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, 5 ed., Petrópolis : Vozes.

RUPTURA E AÇÃO: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA 5ª SÉRIE/6º. ANO

Maria Lídia Sica Szymanski⁴³²

Eneide Lane Crispim Furlan⁴³³

Resumo:

É preciso compreender a aprendizagem em meio a muitos fatores, intra e extra-escolares, principalmente quanto a aspectos como: organização escolar, metodologias utilizadas, conteúdos, relacionamento com o professor e os colegas, visto que o professor idealiza um aluno de classe mais favorecida, que nem sempre pertence à realidade da escola pública. Neste sentido, o psicólogo escolar enquanto mediador, no processo de acolhimento do aluno pelo professor, pode contribuir para a construção coletiva de novas alternativas para receber o aluno que ingressa na 5ª série/6º ano com queixa de não aprender. Propôs-se uma investigação com o propósito de identificar precocemente os alunos da 4ª série das escolas municipais de Terra Roxa, que ingressariam na 5ª série/6º ano de um colégio da rede pública estadual, e apresentavam dificuldades de aprendizagem ou um baixo rendimento. Investigaram-se as possíveis causas dessas dificuldades, buscando-se identificar suas características pessoais, aspectos familiares e pedagógicos que poderiam interferir na aprendizagem. Os dados foram coletados através de entrevistas junto aos professores e orientadores, além da consulta a documentos emitidos pela escola de origem. As conclusões serviram de base para a construção de um processo coletivo de intervenção, buscando minimizar esses fatores. O Projeto de Intervenção, iniciado na Semana Pedagógica, teve seis ações envolvendo, Direção, Professores, Alunos e Pais, todos comprometidos com as

⁴³²Profª. Orientadora - Mestre e Doutora em Psicologia pela USP e Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela FE-UNICAMP szymanski_@hotmail.com.

⁴³³Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino, Gestão Escolar e Psicopedagogia Unipar e Educação Especial/ IBEPEX, Professora da rede pública estadual – NRE/Toledo/Paraná. Professora do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED/SETI/IES – PRInecrispim@seed.pr.gov.br



propostas de superação das dificuldades constatadas. Verificou-se que os alunos(as) que tiveram participação nos programas fornecidos pela Escola(Sala de Apoio e Sala de Recursos), além de se envolverem com as ações deste Projeto conseguiram evoluir no processo de aprendizagem e serem aprovados.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; ensino fundamental; intervenção.

1.Introdução

O ser humano é complexo fruto de suas múltiplas determinações sejam elas: pedagógicas, psicológicas, sociais, econômicas políticas etc. Portanto, diagnosticar uma criança com dificuldades de aprendizagem requer uma visão crítica da construção histórica desse ser, contextualizando-o, não descartando os aspectos intra e extra-escolares interferentes em seu processo ensino-aprendizagem.

Na perspectiva dessa complexidade, as dificuldades de aprendizagem, assumem muitas formas, com diferentes causas. Sabe-se que são muitos os casos de alunos que fracassam na escola e alguns saem dela com um “diagnóstico” de dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem. Raramente esses diagnósticos ocorrem como deveriam, pois não se encontra na escola pública, estrutura adequada para uma avaliação multiprofissional. Por vezes o professor, ao encaminhar o aluno que “não aprende”, baseia-se nos sintomas que ele observa: aluno que não corresponde às propostas de trabalho em sala de aula e/ou que apresenta atitudes indisciplinadas. Esses sintomas são trazidos ao pedagogo como queixa. Na verdade, o professor desconhece o que está subjacente a esses comportamentos, isto é, as causas do baixo rendimento na aprendizagem.

Por não enxergar o fenômeno educativo em sua totalidade, a escola acaba por responsabilizar o aluno pelo seu fracasso. Porém, o psicólogo escolar pode propiciar condições para que o coletivo docente e administrativo da escola, supere as falsas crenças associadas a essa questão, as quais como Patto(1985) revela foram historicamente construídas e fazer a mediação entre os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para desmistificar as causas de dificuldades de



aprendizagem que enfocam apenas o aluno, levantando outros aspectos do processo pedagógico que interferem diretamente no seu sucesso ou fracasso.

O diagnóstico precoce dos motivos que levam à não aprendizagem, poderá em uma etapa posterior, subsidiar ações planejadas no coletivo escolar, apoiando esse aluno na superação de suas dificuldades.

A presente pesquisa buscou verificar se um acompanhamento diferenciado, começando antes mesmo dos alunos entrarem na 5ª série/ 6º ano, ao longo do ano letivo, pode contribuir para que alunos com dificuldade de aprendizagem avancem no processo de aquisição de conhecimento, superando-as.

2 Fundamentação Teórica

Gadotti (SEED, 2007) coloca que a educação é uma ação que supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, frente aos desafios da escola pública, objetivando atender alunos provenientes da classe trabalhadora, quando não já trabalhadores, os quais esperam que a escola contribua para mudanças em sua realidade profissional.

Nesse mister, enfrentam-se grandes conflitos para romper com preconceitos, vícios arraigados e práticas pedagógicas apoiadas em princípios ainda tradicionais, não considerando que a interação social é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Patto (2000) faz uma breve retrospectiva histórica, refletindo sobre os aspectos interferentes no contexto educacional brasileiro. A intenção de “republicanizar a República” assumiu várias formas, entre as quais os movimentos nacionalistas, o tenentismo, o modernismo, o entusiasmo e otimismo pedagógico, dando algum impulso nas décadas de 30 a 60, do século XX, às oportunidades das classes populares de acesso à educação escolar. Mas ainda não era suficiente. No caso específico do discurso educacional, a representação social do homem do campo, por volta de meados desse século, transparece na falsa crença generalizada e duradoura da indiferença ou aversão da população rural pela escola, apontando-a, em conjunto com a verminose, como causas principais do fracasso escolar.

Na década de 60, as implicações do fracasso escolar, mais especificamente das dificuldades de aprendizagem são buscadas no aluno da classe menos favorecida, com a



teoria da carência cultural cuja explicação se dá em função das inúmeras deficiências nas várias áreas do seu desenvolvimento biopsicossocial.

As causas dos problemas de aprendizagem escolar encontravam-se na criança, porque ela era portadora de atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, emocional. Essas deficiências a levariam a não ter a prontidão necessária à alfabetização no momento do ingresso na escola. Levariam-na, também, a se sair mal nos testes de inteligência. Planta-se assim, no pensamento educacional de uma maneira acrítica, a concepção de que estamos diante de carentes ou deficientes culturais (PATTO, 1985, p.54).

Essa concepção de que as crianças que não estão aprendendo no mesmo ritmo que as demais têm problemas por serem “portadoras” de algum tipo de atraso, persiste ainda hoje, contribuindo para que os professores muitas vezes desistam de ensiná-las. Abandonadas, vão se distanciando cada vez mais do nível em que deveriam estar, se considerada a sala de aula que freqüentam.

Outro argumento recorrente no contexto escolar, é o de que as crianças das camadas populares apresentam deficiências de linguagem. Patto(1985) esclarece que na verdade, não se trata de deficiência, e sim que elas falam uma linguagem diferente, resolvem problemas de forma diferente e têm toda uma experiência de vida diferente daquela da criança de classe média e alta. As dificuldades de aprendizagem, neste contexto, devem-se, basicamente, ao fato de que a escola não estaria levando em conta essas diferenças. Espera-se a presença de uma criança idealizada, típica da classe média alta, quando na realidade, a maioria dos educandos não são provenientes dessa classe social, isto é vivem em uma outra realidade. Neste nível de entendimento o que se coloca é a necessidade da adequação da escola à realidade das crianças que nela se encontram.

Na década de 70, algumas teorias propuseram reflexões sobre a dependência estrutural da Educação em relação à sociedade, mostrando como as dificuldades, os problemas situados no âmbito educacional, portanto no âmbito da aprendizagem, são problemas derivados, isto é, reflexos da estrutura social. Disseminava-se entre os educadores a crença de que condições precárias, como a desnutrição ou a carência alimentar, o desajuste familiar, o desemprego, impediriam o aluno de aprender.

Essa idéia denominada teoria da carência cultural acabava - e talvez até hoje, acabe - por se constituir em uma “profecia auto-realizável”, que consiste nas expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos funcionando como uma profecia educacional que se auto realiza. O professor consegue um péssimo desempenho de alguns alunos porque é isso que na verdade ele espera. A baixa expectativa dos professores determina uma aprendizagem medíocre, assim como uma boa expectativa dos professores determina uma aprendizagem eficaz.

Para enfrentar os problemas de aprendizagem constatados, as instituições educativas foram se organizando com programas assistencialistas, principalmente voltados à questão da desnutrição, e até mesmo envolvendo a atuação de outros profissionais que viessem amenizar as dificuldades de aprendizagem encontradas.

Entretanto, Dantas (1979), em importante pesquisa envolvendo um trabalho com crianças com três quadros nutricionais diferentes, mostrou que o estado nutricional não afeta a capacidade cognitiva dos indivíduos submetidos a uma estimulação rica e variada.

Não se trata, entretanto, de negar os graves problemas sociais enfrentados pelas crianças das classes populares, mas de ressaltar que esses problemas não impedem que a criança, em um contexto adequado, aprenda.

Patto (1985) coloca que os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem sempre estiveram atrelados a uma área da psicologia: a Psicologia das Diferenças Individuais ou Psicologia Diferencial, postura da qual discorda. Essa teoria explica as diferenças de desempenho, existentes entre os integrantes de um todo social, em termos de diferenças individuais de personalidade, de rendimento intelectual, de habilidades perceptivo-motoras ou de acordo com as diferenças grupais, culturais, étnicas etc. Portanto, essas crianças não poderiam aprender por estarem prejudicadas devido a características suas, pessoais ou étnico-culturais, atreladas à precária condição sócio-econômica.

Dorneles (1987) reforça a ideia de Patto, ao analisar o problema numa perspectiva antropológica, colocando que o fracasso não é produto da família, nem somente da escola, mas de fatores externos que atingem a ambos. São as relações de classe social que regulam os processos internos da escola, da família, bem como as relações entre os grupos sociais.

Segundo Saviani (1991), o trabalho envolvendo a relação entre sociedade e educação vai possibilitar melhor compreensão do que sejam os problemas sociais e

como se articulam com os problemas de aprendizagem. Para esse autor, as teorias pedagógicas: tradicional, nova e tecnicista, constituir-se-iam em tentativas de resolver os problemas de aprendizagem, visando solucionar os problemas sociais. A pedagogia tradicional aparece para resolver os problemas da ignorância e do analfabetismo, buscando garantir assim, a assimilação dos conhecimentos por parte da população. Já a pedagogia nova, procura através de técnicas de socialização, adaptar e integrar o indivíduo na sociedade. Enquanto que a pedagogia tecnicista aparece para resolver os problemas da ineficiência, incompetência e a falta de habilidade operacional, capacitando os indivíduos a serem membros, no âmbito da sociedade, na busca de resolver o problema técnico. Porém, essas diferentes abordagens não conseguiram resolver os problemas de aprendizagem, até porque estavam descoladas da sociedade enquanto base material na qual a Educação se concretiza.

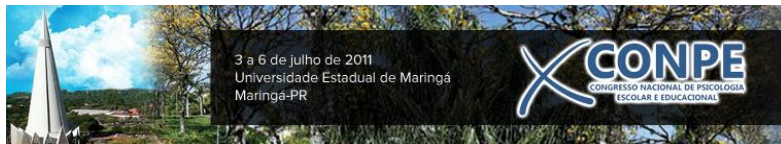
Nesse sentido, Mészáros (2005) propõe uma educação para além do capital a qual deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico, em um processo contínuo e permanente,

(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005, p.25)

O compromisso com essa transformação exige o preparo do aluno para uma leitura crítica de mundo, e das relações sociais, de forma a inserir-se enquanto cidadão, contribuindo para essa transformação.

O alerta de Saviani (1985, p.28) aos pedagogos, pode ser estendido aos psicólogos escolares:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquela das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível



a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade (SAVIANI, 1985, p.28).

Saviani deixa claro, portanto, a importância da busca de alternativas para organização dos conteúdos de forma a torná-los assimiláveis. Os conteúdos fora da realidade dos alunos, aparecem como fator dificultador da aprendizagem (SAMPAIO, 2004). Portanto, descobrir a relação entre os conteúdos mais valorizados no currículo e as dificuldades de aprendizagem pode contribuir para que se entenda melhor como acontece o insucesso dos alunos.

Entende-se que, quando o trabalho pedagógico está de acordo com a realidade do educando, aproximando-o de situações significativas, a aprendizagem torna-se prazerosa e instiga o desejo de aprender. Segundo Bossa (2000), o desejo de aprender é a energia fundamental ao bom funcionamento cognitivo.

Para Matos e Pereira Jr. (2006, p.34) o desejo de alcançar o conhecimento implica um investimento do outro como ensinante, e as possibilidades de construir a aprendizagem dependem da natureza desse investimento. Nesse contexto, ressalta-se a importância da relação afetiva entre o professor e o aluno, visto que o professor assume o papel de ensinante, ainda que seja também aprendiz. Esta relação perpassa o coletivo escolar interferindo na construção do conhecimento científico, relacionando-se assim, com o interesse pela escola.

Compreender o homem como um ser social que procura revelar as particularidades intelectuais que lhes são inerentes, na história da sociedade, traduz uma concepção histórica e sociológica da psicologia (LEONTIEV,1972).

As notáveis investigações de Jean Piaget, consagradas ao desenvolvimento psíquico da criança, tem uma significação particular, dupla em minha opinião, por um lado, na manutenção, na sua teoria geral do desenvolvimento, dos conceitos de organização, de assimilação e de acomodação como conceitos de base, e, por outro lado, no fato de ele considerar o desenvolvimento psíquico como produto do desenvolvimento das relações do indivíduo com as pessoas que o rodeiam, com a sociedade, relações que transformam e reorganizam a estrutura dos processos de cognição iniciais da criança (ibidem, p.149).

Vygotski, estudioso russo, teve sua contribuição ao colocar a mediação como uma característica da consciência humana que permite ao homem, estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as várias respostas que pode emitir. Para o autor, três elementos são fundamentais no processo de conhecimento humano, o contexto social, a história e a linguagem. Efetuou a crítica teórica às concepções biológicas naturalistas do homem, às quais opôs a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. Introduziu, na investigação psicológica concreta, a ideia do caráter de historicidade na constituição do psiquismo humano e a concepção de reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica.

Enquanto sujeito ativo, o aluno vem com uma história que o constituiu, e que o marcará ao iniciar uma nova etapa em seu processo de escolarização, ao passar da 4ª. para a 5ª. série. Considerar aspectos dessa história, na perspectiva pedagógica, e desenvolver ações buscando amparar alunos com dificuldades de aprendizagem a superá-las, poderá contribuir nesse processo?

3. Pesquisa de Campo

Para compreender e propor formas para superação da situação encontrada, a princípio, buscaram-se suas possíveis causas, por meio da análise das experiências escolares anteriores desses alunos, envolvendo as relações com o ambiente escolar e familiar.

O primeiro momento caracterizou-se pelo levantamento dos alunos que tiveram acompanhamento psicológico e pedagógico na série anterior (4ª série), em todas as escolas públicas com séries iniciais, sediadas no município. Entendia-se que esses alunos por necessitarem de um apoio extra, poderiam ao passar para a 5ª série, novamente o necessitarem.

A antecipação do diagnóstico, antes mesmo da entrada dos alunos na escola, permitiu verificar as condições de aprendizagem desses alunos logo no início do período letivo, pois, quando se constata as dificuldades de aprendizagens no Conselho

de Classe no segundo bimestre ou posteriormente, pouco tempo resta para superá-las. O que acaba acontecendo é o desestímulo de aprender pelo aluno e o de ensinar pelo professor, levando assim ao fracasso escolar discente como evasão ou repetência, causando ainda, frustrações quanto à aprendizagem.

Para consecução dessa 1ª Fase, foram utilizados três instrumentos, dos quais dois elaborados especificamente para a presente pesquisa. O primeiro, Levantamento de alunos com dificuldades de aprendizagem (Anexo1), investigava, além dos dados pessoais de cada aluno, se ele recebia algum tipo de acompanhamento (pedagógico, psicológico, neurológico etc) e ainda, o motivo desse acompanhamento (queixa), as suas características sócio afetivas e os resultados que esses alunos vinham obtendo nesse processo. Essa ficha individual, já era utilizada pelas escolas municipais, e o que se fez foi analisá-las.

O segundo instrumento consistia em uma ficha coletiva para cada turma: Levantamento de alunos com baixo rendimento na aprendizagem (Anexo2), na qual anotavam-se os nomes dos alunos, de cada 4ª série, que apresentavam baixo rendimento escolar.

O terceiro instrumento consistiu em um Parecer descritivo emitido pela escola municipal e anexado à matrícula do aluno na escola estadual.

O segundo momento consistiu na análise dos dados levantados com base nos instrumentos 1,2 e 3.⁴³⁴, buscando-se elementos diagnósticos na série anterior que dessem um suporte para o planejamento da ação pedagógica na 5ª série/6º ano.

Sucintamente, nas fichas dos 28 alunos(as) das quartas séries que apresentavam baixo rendimento escolar, registravam-se as seguintes *características pessoais*: depressão (7%), imaturidade (17%), desinteresse, preguiça e desorganização (24%) timidez e insegurança (14%), irritação (7%), conflitos com colegas (10%), alunos que conversavam muito (14%), alunos com saúde frágil, sempre com gripe, febre, dor de cabeça (7%).

Em 21% desses casos, *a família* estava presente na escola. Entretanto, em 32% registravam-se problemas tais como: ausência dos pais, superproteção, não aceitação da

⁴³⁴Os dados coletados encontram-se explicados no Portal Dia a dia educação, pagina (PDE/Unioeste/2009/ Produção Didática/Orientadora Maria Lídia Sica Szymanski e Orientanda Eneide Lane Crispim Furlan).



retenção do filho (a). E, em 47% dos casos a família não era citada nos relatórios e fichas de acompanhamento.

Ainda, quanto aos *aspectos pedagógicos*, os dados coletados revelavam: aluno(a) considerados lentos (17%), dificuldades em cálculo e tabuada (39%), dificuldades em leitura, interpretação e produção de textos (46%), ortografia (14%), letra ilegível (10%), dificuldade de concentração e atenção (7%). Quanto aos alunos que apresentam necessidades especiais, esta característica bastava para nomeá-los e para descrever sua situação de aprendizagem, isto é, nada mais foi colocado em suas fichas além dessa indicação.

Essa análise foi apresentada ao corpo docente, direção e professores da sala de apoio e da sala de recursos para elaboração do Projeto de Intervenção no sentido de apoiarem os alunos novos nos aspectos que poderiam interferir na aprendizagem escolar, fossem eles afetivo, cognitivo, psicomotor, estrutura familiar, estrutura da escola, questões pedagógicas etc.

Assim já ao ingressarem na 2ª etapa, do Ensino Fundamental, a pesquisa de campo efetuada, possibilitou a elaboração de um programa extra de apoio, que caracterizou o Projeto de Intervenção, no início dessa nova fase, em outra escola: aquela das séries finais do Ensino Fundamental, a qual apresentava outras peculiaridades, como por exemplo, vários professores com perfil bem diferente, do apresentado pelos professores das séries iniciais, horários fragmentados e convivência com alunos mais velhos.

4. Ações de Intervenção na Escola

O Projeto de Intervenção Pedagógica elaborado no início do ano letivo, envolveu o coletivo escolar com a proposta de seis ações principais, descritas a seguir.

1ª Ação:

Envolvimento da Direção e Equipe Pedagógica no processo de intervenção e estabelecimento de critérios para seleção do docente que assumiria a sala de apoio, pois muitos professores, por questões particulares, acabavam assumindo a sala de apoio, sem o perfil ideal para este trabalho, ou seja uma compreensão do processo de ensino e



aprendizagem do aluno nas séries anteriores(1ª a 4ª séries). Como é da competência do Diretor escolher o (a) professor (a) para a sala de apoio, o Diretor reuniu a Equipe Pedagógica para indicação desse nome.

2ª Ação:

Reunião com o corpo docente das 5ª séries/6º ano, Equipe Pedagógica e Direção, logo no início do período letivo, para apresentação da pesquisa inicial relativa aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Analisaram-se os gráficos que sintetizavam os resultados e com base nessa discussão elaborou-se uma proposta pedagógica para estes alunos.

Conforme discussão no coletivo escolar decidiu-se que competiria à Direção da escola propiciar condições adequadas de espaço físico para acolher os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, visto que um dos objetivos do projeto seria melhorar o ambiente escolar. Destinou-se, para a 5ª série, uma sala de aula com melhor estrutura física, mais aconchegante. A professora de Arte se propôs a deixar o ambiente mais acolhedor utilizando cartazes de boas vindas.

Com os professores da sala de aula, a princípio, fez-se uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e decidiu-se retomar os conhecimentos nos casos em que houvesse necessidade. Diante dos dados apresentados quanto às dificuldades, os professores das diferentes disciplinas se propuseram a fazer um planejamento, elaborando atividades para sanar tais dificuldades, procurando trabalhar, metodologicamente, os conteúdos de forma diferenciada das demais séries, utilizando jogos, materiais concretos, dinâmicas, enfim estratégias que estimulassem e facilitassem a aprendizagem.

Ainda, no Conselho de Classe, os professores sugeriram uma proposta de registro de avaliação semestral, possibilitando um tempo maior para conhecer o aluno e recuperar notas inicialmente baixas que poderiam desestimulá-lo.

3ª Ação:

Organização de um Grupo de Apoio ao Projeto com a carga horária de 32 horas, desenvolvido em 8 encontros com 4 h de duração(aos sábados), envolvendo a equipe técnico-pedagógica e os professores.



Essas discussões serviam como suporte para o professor fazer o planejamento das atividades em sala de aula, desmistificando algumas idéias quanto às dificuldades de aprendizagem. Foram abordados os seguintes temas:

Relações cognitivo afetivas professor aluno e o processo de ensino aprendizagem; - Ensinar e aprender; - Como lidar com crianças que tem dificuldade em aprender; - Dificuldades de aprendizado na leitura e na escrita; - Fracasso Escolar, Patologia do Nosso Tempo/ A Demanda e o Desejo; - Abordagem Fenomenológica de Algumas Situações de Fracasso Escolar; - Alternativa metodológica, para lidar com a indiferença do aluno frente à aprendizagem.

Após leitura e discussão dos textos, utilizando como recurso o projetor multimídia (data show) o grupo fazia reflexão teórico/prática relacionado ao tema do Projeto implementado na escola, propondo alternativas para o enriquecimento do trabalho docente. Os docentes utilizavam-se das reflexões a partir dos textos, para se auto-avaliarem, analisando a ação pedagógica, propondo novas estratégias de trabalho em sala de aula, de relacionamento com os alunos, e de avaliação, modificando assim, algumas práticas até então aceitas como normais.

4ª Ação:

Avaliação diagnóstica na disciplina de Língua Portuguesa para verificar o nível de conhecimento dos alunos da 5ª série e a partir daí elaborar o planejamento. Os resultados foram organizados em fichas, as quais, ao final do Projeto, foram comparadas com as fichas iniciais (Anexo4). Para esta atividade utilizou-se a Ficha elaborada pela SEED - PR para encaminhar o aluno para Sala de Apoio.

5ª Ação:

Esta ação envolveu os pais ou responsáveis não só pelos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem como pelos demais alunos matriculados nas 5ª. séries/6º. ano:

Logo no início do período letivo, realizou-se uma reunião com objetivo de estabelecer uma relação de confiança e colaboração com os pais no sentido de amenizar ou superar as dificuldades dos filhos(as). Buscou-se, ainda, orientá-los quanto à importância de acompanharem seu filho (a) na escola e em relação às tarefas de casa, horários de estudos, realização de trabalhos etc.



Ainda, ao final de cada bimestre, foram realizados encontros para analisar e propor algumas ações relativas ao processo de aprendizagem dos alunos.

6ª Ação:

Após análise dos resultados de cada Conselho de Classe e durante o bimestre, conforme as queixas apresentadas pelos professores, desenvolveram-se encontros com os alunos das 5ª séries para trabalhar questões, tais como: falta de organização para estudar, indisciplina, falta de autonomia por parte do aluno, baixa-estima etc.

As atividades foram desenvolvidas através de dinâmicas, utilizando como recurso projetor multimídia, vídeos, barbante e papel. Os alunos se motivaram a participarem das atividades, fazendo comentários sobre suas atitudes e dos colegas em sala de aula.

7ª Ação:

Reaplicação das fichas de avaliação para diagnóstico das dificuldades de Aprendizagem na aquisição da leitura, linguagem oral e linguagem escrita, objetivando verificar os avanços dos alunos que inicialmente apresentavam dificuldades de aprendizagem.

4. Resultados:

Síntese das Fichas de Avaliação Inicial e Final

No início do período letivo, para fazer o levantamento das dificuldades de aprendizagem foi utilizada a Ficha de Indicação de Conteúdos Básicos da Língua Portuguesa (Anexo 4) para diagnosticar a situação de aprendizagem dos 23 alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem conforme relatórios emitidos pela escola da 4ª série. Ao final do período letivo utilizou-se a mesma ficha, comparando os resultados de aprendizagem destes alunos. Para melhor entendimento e análise dos dados a Ficha foi desmembrada em três com os dados referentes as práticas sociais da Língua Portuguesa (oralidade, leitura e escrita).

O primeiro fato que ficou evidente nesta pesquisa foi o progresso dos alunos em relação às práticas de Língua Portuguesa. Quanto à *oralidade*, dos 23 alunos pesquisados no início do período apenas 02 alunos tinham o domínio das noções básicas de argumentação, número que ao final subiu para 06. Já o domínio parcial, no início



apresentado por 17 alunos, reduziu-se para 15 no final, sendo que também o número dos que não tinham domínio, reduziu-se de 04 para 02.

O progresso dos alunos na *leitura* também ficou evidente. Por exemplo, no início apenas dois alunos interpretavam o texto escrito, sendo que, ao final, esse número subiu para 10. Ao mesmo tempo, o número dos que interpretavam a leitura parcialmente reduziu-se de 18 para 13, e dos que não conseguiam interpretar o texto escrito reduziu-se de três para zero.

Pode-se constatar que, em relação à *escrita*, as dificuldades, no início do período letivo, eram bem maiores. No início do ano letivo, nem um aluno escrevia com clareza, coerência e utilizando a argumentação. Ao final, dois já apresentavam esse domínio. O número dos que dominavam parcialmente a escrita avançou de 14 para 18, e o número dos que não escreviam sequer parcialmente diminuiu de nove para três.

O preenchimento da ficha de cada aluno(a) que apresentava dificuldades de aprendizagem teve como objetivo fazer uma intervenção precoce, encaminhando-o para sala de apoio, sala de recursos, acompanhamento em sala de aula, evitando assim o fracasso escolar.

Após trabalhar durante o período letivo com estes alunos (as) constatou-se que, os alunos que tiveram acompanhamento na sala de apoio ou sala de recursos e uma intervenção pedagógica por parte dos professores de sala de aula regular, conseguiram avanços em relação à aprendizagem.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância de conhecer antecipadamente as fragilidades dos alunos da 5ª série, e a importância da avaliação precoce, de forma a prevenir, e não apenas considerar tardiamente o problema quando já não há muito a fazer, pois transcorreu metade do período letivo, dificultando a intervenção objetivando reverter o quadro.

A entrada dos alunos na quinta série tem sido marcada por dificuldades de integração às novas exigências, nem sempre explícitas pela escola, que muitas vezes acabam interferindo no seu desempenho escolar. Basicamente dois fatores concorrem para tais fatos. Por um, lado, os alunos, em sua maioria, são pré-adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, diferentes professores tratam especificamente das disciplinas que lecionam, sem preocupação com



outras questões presentes no cotidiano escolar, levando os alunos, progressivamente, a perderem o vínculo com a escola, desistindo de aprender.

O psicólogo escolar, atento ao processo de aprendizagem do aluno, pode contribuir com a equipe técnico-pedagógica, buscando alternativas no coletivo para que os que apresentarem as dificuldades de aprendizagem sejam “acolhidos” de maneira a não se sentirem excluídos do processo ou ainda como os únicos culpados pelo fracasso.

As reflexões indicam que é preciso romper com práticas educativas inflexíveis, que utilizam os mesmos recursos pedagógicos para trabalhar com os alunos independentes de suas características, tratando-os de forma homogênea. É necessário, considerar os distintos aspectos: psicológicos, pedagógicos, sociais, culturais etc. que concorrem para a formação do aluno, compreendendo que a ruptura da 4ª/5º ano para a 5ª série/6º ano, deve ser levada em consideração.

Trata-se de perceber o aluno como sujeito em desenvolvimento, produto das interações sociais, respeitar sua diversidade, o que implica em uma postura pedagógica de comprometimento, por todos os envolvidos no processo educativo.

Os dados apresentados evidenciaram os desafios a serem enfrentados pelo coletivo escolar, de modo particular, pelos professores, no sentido de conhecerem melhor o aluno e trabalhar conforme sua especificidade. E ainda, de estarem investindo na sua própria formação continuada, buscando adequar o ensino à aprendizagem.

O psicólogo escolar pode contribuir para que a equipe escolar reveja a dinâmica do trabalho pedagógico, priorizando um “olhar” mais atento aos alunos da 5ª série/6º ano, dando suporte pedagógico ao professor, levando ao seu conhecimento quem são estes alunos que estão chegando, suas limitações e situações de aprendizagem.

Além disso, poderá propiciar possibilidades de ampliação dos conhecimentos docentes, por meio de momentos de reflexão e discussão teórica, desmistificando muitos conceitos arraigados na prática pedagógica, quando ao buscarem culpados, eximem-se da análise criteriosa dos fatores intervenientes no sucesso ou fracasso escolar.

VI - REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



DANTAS, J.B. **Efeitos da estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais.** Caderno de Pesquisa. São Paulo (nº29):97-109, abr.1979.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, vol. 21)

DORNELES, B.V. Mecanismos da escola pública: um estudo etnográfico. In SCOZ, B. L et al, **O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HEIDRICH, G. **A escola da Família.** In: Revista Nova Escola. Ed. 003. nº 9, 2009. <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 05/07/2010.

LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Ed. 1992.

Lei nº. 11.274 (de 06.02.06). <http://www.cibersaude.com.br/revistas>. Acesso em 13/06/2010.

LEFEVRE, F. e LEFEVRE, A. M. **O sujeito coletivo que fala.** INTERFACE, Comunicação, Saúde e Educação. 2003. Acesso em 20/01/2010.

LEONTIEV, A, **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa, Horizonte, 1972.

MACEDO, L de. **Para uma Psicopedagogia construtivista.** São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

MEC/SEF, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução,** Brasília, 2001.



PATTO, M.H.S. **A criança da escola pública, deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Texto extraído da palestra proferida por Maria Helena Souza Patto no Encontro do Ciclo Básico, São Paulo, Maio de 1985.

_____, **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2º ed. São Paulo: Livraria e Editora Ltda. 2000.

RAMPIM, Mª do C.de J.B.T. e SZYMANSKI, Mª L.S. **Conselho de Classe: Uma Proposta de Pesquisa,** 2008. <http://www.pde.pr.gov.br>. Acesso. 07/07/2010.

SAMPAIO, Mª das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar,** 2ª ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SAVIANI, D. **Problemas de sociais e problemas de aprendizagem.** In: Revista da ANDE (17): 5-12, Ano 10. São Paulo, SP: Autores Associados, 1991.

_____, **Sentido da pedagogia e papel do pedagogo.** In: Revista da ANDE, São Paulo, nº 9, p 27-28, 1985.

SZYMANSKI, Mª LS, e PEREIRA Jr. Antonio A. **Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: reflexões sobre relato de experiências.** Cascavel: Edunioeste, 2006.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2ª ed. São Paulo, Ática, 2006.



ANEXO 1

LEVANTAMENTO DE ALUNOS (AS) QUE TEM ACOMPANHAMENTO POR APRESENTAR DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM.

Estabelecimento de Ensino

Aluno(a)

Idade:_____Série:_____série e nº de reprovações

• _____

• _____

Professora da

série: _____

Equipe

pedagógica:_____

1) Tipo de acompanhamento (pedagógico, psicológico, neurológico, fono. etc.)
descrever:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.



2) Motivo do acompanhamento (queixa)

3) Comportamento sócio afetivo.

4) Resultados Obtidos.

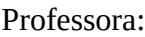
Responsável pelo preenchimento da
ficha: _____
Data: ____/____/____.

ANEXO 2

LEVANTAMENTO DE ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO NA APRENDIZAGEM

Estabelecimento de Ensino:

Série: _____ Turma: _____ Data:
____/____/____



Equipe

pedagógica:

[illegible]

ANEXO 3

ESCOLA MUNICIPAL:

ENDEREÇO:

RELATÓRIO

ALUNA(o):

A aluna _____ tem 10 anos e cursou a 4ª série neste estabelecimento de ensino.

Apresenta um comportamento excelente. É respeitosa, mas é bem retraída. Quase não há conversa dela com os demais alunos.

É caprichosa com seus materiais escolares. Sua letra é muito boa e de fácil compreensão.

Apresenta muitas dificuldades em Matemática. Na disciplina de Português _____apresenta certa compreensão e sempre se sai bem nas atividades.

Sua socialização com os demais colegas é bem reservada. Conversa muito pouco e sempre procura ficar isolada dos demais.

Os profissionais que emitiram o presente relatório colocam-se a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Orientadora educacional

Coord. Pedagógica

Professor (a)

ANEXO 4

**LEVANTAMENTO INICIAL DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA 5ª SÉRIE.**

ALUNO (A)

INDICAÇÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – LÍNGUA PORTUGUESA		IM	ARCIAL	P Â O
1	Tem noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor.			
2	Observa a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção.			
3	Tem adequação vocabular, considerando as o contexto de uso e as variantes lingüísticas.			
4	É capaz de recontar o que leu ou ouviu, mantendo a seqüência na exposição das idéias.			
5	Percebe as diferenças básicas entre a oralidade e a escrita.			
6	Lê com relativa fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.			

7	Reconhece a idéia central de um texto.			
8	Localiza informações explícitas no texto.			
9	Percebe informações implícitas no texto.			
0	Reconhece os efeitos de sentido do uso da linguagem figurada.			
1	Identifica a finalidade e os objetivos dos textos de diferentes gêneros.			
2	É capaz de fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.			
3	Interpreta linguagem não verbal.			
4	Escreve com clareza, coerência e utiliza a argumentação .			
5	Escreve conforme a norma padrão, utilizando as regras ortográficas vigentes.			
6	Tem noções básicas de utilização dos sinais de pontuação.			
7	Tem noções básicas de acentuação.			
8	Reconhece maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita.			
9	Faz concordância verbal e nominal.			
0	Utiliza adequadamente os elementos coesivos (pronomes, adjetivos, conjunções...) substituindo palavras repetidas no texto.			

SAÚDE E EDUCAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DO PROCESSO GRUPAL COM PROFESSORES

Luciete Valota Fernandes, UNITAU,
e-mail: lucietevalota@yahoo.com.br

Este texto⁴³⁵ objetiva problematizar a temática sofrimento e adoecimento do professor na atualidade, bem como oferecer subsídios teóricos que sustentam a viabilidade do processo grupal na promoção de saúde psicológica.

Introdução

Algumas escolas brasileiras revelam um quadro desolador: professores desmotivados com seu trabalho, de um lado, e alunos descrentes com a escola, de outro. Diante dessa situação, nota-se a presença de inúmeras vertentes teóricas que analisam as problemáticas que envolvem o ser professor e os motivos do fracasso entre os alunos.

No campo da educação, algumas abordagens sobre a atividade docente oferecem subsídios, tais como: a perspectiva do professor reflexivo, a do professor pesquisador e a do intelectual crítico, dentre outras (CONTRERAS, 2002).

Outras contribuições sobre o fracasso do aluno foram trazidas à tona pela psicologia escolar crítica. Esta perspectiva surgiu em meados dos anos 80 (TANAMACHI, 2000) e questionou a presença de concepções psicologizantes na escola, sobretudo em relação às crianças que fracassam na relação com os conteúdos escolares. Discutiram-se as ações da abordagem clínica, tão em voga desde o desenvolvimento da ciência psicológica, cuja atuação na escola ficou restrita ao diagnóstico e à exploração de “problemas emocionais” das crianças, desvinculando estes de questões pedagógicas, sociais e econômicas que influem o aprender ou o não aprender. Desse modo, a psicologia eximiu-se de trabalhar conjuntamente com o professor as múltiplas determinações referentes à aprendizagem na sala de aula.

Prática que também se revela constante entre os profissionais da escola é a de responsabilizar a família pelos “problemas de aprendizagem” do aluno, conduta que

⁴³⁵ Este trabalho resulta de uma pesquisa em andamento para obtenção de doutorado intitulada “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente”.

muitas vezes carrega consigo preconceitos e estereótipos em relação à criança e à família pobre (SOUZA, 2000).

Outro impasse refere-se ao espaço de atuação do psicólogo escolar, que se mostra incipiente nos dias de hoje. Sabe-se que, nas redes municipais e estaduais de ensino esse profissional ainda não está presente de modo significativo⁴³⁶. E, nas redes particulares, em geral, o coordenador e o supervisor são prioridades na contratação das escolas.

A despeito das dificuldades e impasses vividos na atuação da psicologia na escola, são indiscutíveis alguns avanços ocorridos nos últimos anos. Entretanto, a perspectiva crítica de psicologia escolar ainda tem como desafio construir, coletivamente, ações e pesquisas que possam criar mediações teórico-práticas para a constituição de novas aproximações entre a psicologia e a educação formal (TANAMACHI, 2000).

Para Tanamachi (2000), o objeto de estudo da psicologia, nesse contexto, seria o modo como a atividade do aluno é determinada pela educação, e o seu objetivo é a descoberta das leis psicológicas que regem esse processo.

No entanto, algumas perguntas são cabíveis: como a vertente crítica da psicologia escolar vê o professor? Quais contribuições e suportes esta tem oferecido para o trabalho desse profissional na escola? A psicologia possui compromisso ético com a promoção da saúde dos professores?

Há a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a condição do professor no Brasil, além disso, a formação de práticas psicológicas que promovam a saúde do professor, conscientizando-o acerca dos condicionantes sociais e históricos que atravessam o seu trabalho. .

A metáfora do Barão do Münchhausen, resgatada por Bock (2000), e a análise da produção do fracasso escolar em crianças feita por Patto (1999) são constructos importantes para se compreender inclusive a condição docente na atualidade.

⁴³⁶ O Plenário do Senado Federal aprovou dia 1º de dezembro de 2009 o projeto de Lei - PLC 060/2007, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Esse projeto entende a relevância do psicólogo e do assistente social como profissionais parceiros dos gestores e professores e que trabalharão na implantação de projetos pedagógicos que promovam a inclusão social, a consolidação de escolas democráticas, bem como na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na mediação das relações sociais e institucionais. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011)



Bock (2000) reitera que a idéia de uma autonomia individual, do homem descolado das condições sociais, e a presença da autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior que nos empurra, é algo muito presente nas concepções liberais e positivistas.

Assim, do professor é esperado que “se puxe pelos próprios cabelos” para sair da condição de precarização e alienação que caracteriza o seu trabalho. Essa visão surge implicitamente em correntes pedagógicas, tais como a do professor reflexivo e a do professor pesquisador (PIMENTA, 2002).

Por outro lado, Patto (1999), em sua tese de doutorado, conclui que o fracasso escolar na criança é produzido social e historicamente e analisa os pormenores desse processo, entendendo-o como fenômeno social e multideterminado, e evidencia que a dificuldade escolar não é inerente ao aluno.

No entanto, as visões psicologizantes, questionadas pela autora, convivem nas representações sobre o professor. Este tem sido colocado como um dos fatores mais significativos, senão o maior responsável, pelas dificuldades no processo de aprendizagem dos seus alunos. Assim, a culpabilização e a psicologização parecem inevitáveis não somente no que se refere à criança, mas no tocante ao professor quando *fracassa* na sua tarefa primordial, que é transmitir o conhecimento historicamente acumulado.

Algumas explicações sobre a atividade docente são idealistas e abstratas. No entanto, elas estão presentes nas concepções sociais sobre o professor que o responsabilizam unicamente pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, não realizando uma análise abrangente e multifacetada sobre o trabalho deste.

Outra linha de estudos e práticas assinala a necessidade de dar voz ao professor. Ela frisa as histórias de vida pessoal e profissional, as crenças e relatos sobre o ofício do professor e se baseia em diversas correntes teóricas, como, por exemplo, a fenomenologia existencial (TARDIF, 2002). O que pode indicar uma exaltação da subjetividade do professor destacada das condições pedagógicas, sociais e institucionais que subjazem em sua atuação. Essa prática seria suficiente para a transformação de ações na realidade escolar? Essas propostas promovem um alívio temporário do sofrimento ou geram reflexões que transcendem o cotidiano e levam à tomada de consciência?



Na psicologia sócio-histórica, alguns estudos foram realizados a fim de ampliar o conhecimento sobre a personalidade, a consciência/alienação e a atividade docente.

Aguiar (2000) analisa o movimento de consciência de um grupo de professores de uma escola pública municipal, bem como o processo de transformação nas suas formas de apropriação da realidade social. A autora constata elementos contraditórios no processo grupal: o desejo de mudar e o medo/insegurança de inovar; a cisão entre o pensar, o sentir e o agir, ou seja, a tomada de consciência dos determinantes que levam à alienação, por vezes, não é suficiente para reorientar uma nova atividade sobre o contexto institucional e social.

A pesquisadora reafirma a importância de serem criados espaços coletivos nas escolas que se tornem lugares de encontro, de aliança, de negação e construção de novas formas de significar a realidade cotidiana: monótona, repetitiva, emudecedora, mas repleta de contradições e possibilidades de transformação, idéia também reforçada por Tanamachi (2000).

Martins (2001) investigou o processo de personalização de um professor por meio da técnica de relato oral autobiográfico. Identifica que a personalidade do professor é concebida pelo ideário pedagógico vigente como atributo isolado do indivíduo, mas destaca que aquela deve ser vista como construída na dinâmica social e como uma das referências centrais do processo educativo.

Silva (2007) retrata a consciência e a atividade de quatro professores da rede pública e conclui que as condições inadequadas e alienadoras de trabalho geraram sofrimentos e adoecimentos relacionados com as emoções e sentimentos (estresse, labirintite e depressão)⁴³⁷ e agravamento de doenças pré-existentes (enxaqueca e doenças respiratórias) nos profissionais. Ela percebeu que o trabalho docente era a principal forma de mediação com a realidade social, o que ocasionava sério comprometimento psicológico nos professores.

Este cenário denunciado em investigações se agrava na medida em que as escolas não disponibilizam para os professores nenhum tipo de suporte profissional, de ordem psicológica ou médica, de modo que, em muitos casos, eles se vêem sozinhos no

⁴³⁷ De acordo com Bedinelli (2010) a rede estadual paulista que conta com 220 mil docentes concedeu em média 92 licenças por dia a professores com problemas emocionais, de janeiro a julho, totalizando-se 19.500 licenças nesse período.

enfrentamento de problemas que afetam sua saúde e bem-estar ⁴³⁸(GOULART JUNIOR; LIPP, 2008).

Para Bock (2000), a prática psicológica na visão sócio-histórica pode ser vista na perspectiva da saúde, ou seja, reflexões sobre a realidade e projetos coletivos são condições básicas para a saúde do indivíduo. Portanto, saúde psicológica e transformação da realidade devem ser pensadas como elementos indissociáveis, na medida em que a saúde é a capacidade de enfrentamento da realidade de acordo com as condições oferecidas pelo meio social.

Em síntese, pôde-se constatar através das pesquisas o retrato do sofrimento e adoecimento dos professores na atualidade. Assim como, a necessidade de se investigar os processos grupais como agentes de resistência às condições alienadoras determinantes do trabalho docente e, como tais, geradores potenciais de saúde psíquica e física.

Fundamentos teórico-metodológicos

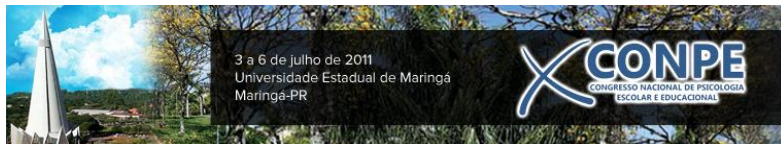
A teoria histórico-cultural, fundada a partir da visão marxista do homem, do mundo e da construção do conhecimento e a psicologia social comunitária traçada por Silvia Lane, destacadamente suas reflexões e produções sobre processo grupal fundamentam esse trabalho.

Vygotski inaugurou uma nova tradição na psicologia com a construção da vertente histórica e cultural, tendo como parceiros Leontiev e Luria. A escola soviética tem como princípio fundamental que o homem só se humaniza a partir da apropriação do patrimônio cultural elaborado pela humanidade.

Para o autor, a cultura torna-se responsável pela constituição das funções psicológicas superiores no homem, que são as que o distinguem dos demais animais. Essa formação não se dá de forma mecânica ou passiva, mas dialeticamente: o homem transforma a realidade e é transformado por ela.

As funções psicológicas aparecem duas vezes no desenvolvimento: primeiro, externamente, depois, internamente, ou seja, passam de um nível interpsicológico (entre pessoas) para se tornarem intrapsicológicas. Dessa forma, a memória, a atenção, a percepção, o pensamento, a linguagem e outras funções seguem

⁴³⁸ Essa questão ganha contornos alarmantes com o crescimento da violência escolar que se torna um desafio a mais no trabalho de professores e gestores (LEME, 2009).



esse caminho, a princípio social e depois psicológico, para se aprimorarem e se transformarem qualitativamente. (VYGOTSKI, 1995c).

Vygotski (1995a) relata a importância do signo como partícula fundamental que nos difere dos outros animais. É este elemento que permite a significação dos objetos do mundo pela via da palavra e concretiza a mediação entre o homem e a realidade. Além disso, o autor pontua a função dos instrumentos de trabalho que complexificaram a conduta humana e funcionam como mediadores entre o homem e o mundo social. A teoria vigotskiana diferencia ambos da seguinte forma: o signo está voltado para dentro do indivíduo e tem o papel de controlar os processos psíquicos internos, ao passo que o instrumento está orientado para fora, ou seja, orienta a atividade externa na modificação da natureza.

Leontiev, por sua vez, debruçou-se, com maior detalhamento sobre o significado da atividade na construção dos processos tipicamente humanos. Ele postula que só se conhece integralmente a consciência humana se se investigar a estrutura da atividade e que ambas são constituídas no mundo concreto e material.

A consciência humana passa por vários estágios ao longo da evolução histórica. As necessidades de sobrevivência levaram ao desenvolvimento da linguagem como forma de comunicação entre pares e também ao fabrico de instrumentos de trabalho que proporcionaram um salto filogenético na história humana com o surgimento da cultura propriamente dita (LEONTIEV, 1978). O autor corrobora ainda que ao contrário das outras espécies animais que possuem nos seus padrões genéticos as formas embrionárias de ação elementar, no homem o que a natureza lhe dá não se mostra suficiente para se desenvolver no meio social.

Para Leontiev a consciência apresenta alguns componentes que devem ser destacados: os conteúdos sensíveis, os significados e os sentidos. Os conteúdos sensíveis são as imagens de percepções, sensações e representações. O conteúdo sensível é o tecido material que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo.

Ainda segundo Leontiev (1978), os significados estão cristalizados nos objetos e fixados na linguagem, o que confere a eles uma determinada estabilidade. O indivíduo nasce num mundo de objetos e coisas com significados e dependerá da sua atividade a apropriação desses significados presentes na vida social. O sentido se refere a uma significação pessoal concedida a algum evento ou objeto e o que eles suscitam psicologicamente no indivíduo. Ao contrário do significado, que é uma zona mais fixa e

socialmente compartilhada da consciência, o sentido pessoal caracteriza-se pelo fato de ser móvel e subjetivo, cuja explicação depende da história singular de cada um na relação com o mundo real.

A consciência humana, para Leontiev (1978), encontra-se cindida no contexto histórico vigente em virtude da divisão técnica do trabalho. Para o autor, a atividade intelectual não se coaduna com a atividade prática, ou seja, o sentido do trabalho não coincide com a sua significação objetiva. O trabalho não serve mais para satisfazer uma necessidade humana, mas é força que se troca por um salário, e o resultado aparece como algo ou coisa estranha ao trabalhador: em forma de mercadoria.

Portanto, a alienação resulta da desintegração que a consciência adquire na sociedade de classes. Como visto anteriormente, o sentido e o significado do trabalho não coincidem, mas estão separados. Essa é a condição alienante do trabalho: ele não se destina a humanizar, mas, sim, a exaurir as energias do trabalhador (MARX, 1983; 1844).⁴³⁹

Outros autores, como Agnes Heller e Maritza Montero, teorizam e ampliam a explicação do fenômeno da alienação, típico da sociedade capitalista.

Heller (2000) pontua que a vida cotidiana é fadada à alienação, que se estende a diversas esferas da vida social. Ressalta que o homem, em sua particularidade, será mais ou menos alienado, dependendo do contato que mantiver com as objetivações genéricas para-si. Assim sendo, a homogeneização das atividades seria o caminho inverso à alienação, ou seja, a concentração e o dispêndio de energia em uma única atividade postura que se torna um desafio na cotidianidade impregnada pela tomada de decisões momentâneas e irrefletidas diante das exigências sociais.

Montero (1991) destaca algumas consequências da alienação social e econômica no nível psicológico. A alienação produz uma negação dos aspectos conscientes para dar lugar a uma inconsciência socialmente aceita e imposta. Este fato

⁴³⁹ Essa concepção marxista do processo de alienação na sociedade de classes foi ampliada e revista de acordo com as transformações decorrentes nos meios de produção. Ademais, análises mais aprofundadas sobre a relação entre trabalho docente e alienação podem ser encontradas em Silva (2007). A esse respeito, a autora afirma: “sobre o professor, a relação dele com o produto da sua atividade é diferente. Apesar do conhecimento por ele transmitido poder lhe ser estranho, principalmente quando este lhe é imposto (como é o caso do construtivismo no Brasil) ele não assume a dimensão de coisa. O produto da atividade docente não é expropriado dele, como ocorre com o operário, pois não se tem como expropriar conhecimento tal como se expropria a mais-valia. A exploração do professor ocorre em outro nível: um deles se refere à forma como o conhecimento a ele e por ele foi transmitido, conhecimento esse que objetiva relações sociais; e outro é em que medida essas objetivações afastam ou não o professor e o produto de sua atividade das mediações constitutivas da realidade” (SILVA, 2007, p. 169).

ocorre em virtude das oscilações da ideologia (latente ou manifesta), que faz com que a consciência da alienação se torne difícil. Assim, a aceitação e a naturalização dos fatos que produzem a alienação são mecanismos esperados, bem como o fato de remeter as causas do desajuste a si mesmo, culpabilizando-se pela incoerência.

Desse modo, o indivíduo oculta, nega e suprime a relação alienante e, ao fazê-lo, se nega e se reprime. Nesse processo, surgem sentimentos de culpa gerados pela contradição que ele não pode explicar, mas que se atribui, gerando a autodestruição e a negação psíquica (MONTERO, 1991).

Ao citar a alienação social e psicológica, faz-se imprescindível descrever brevemente outros fenômenos a ela relacionados, tais como: estresse, sofrimento, adoecimento e síndrome de *burnout*.

O conceito de estresse refere-se a um processo complexo, envolvendo aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos, que são desencadeados a partir da interpretação que o indivíduo dá aos estímulos externos e internos os estressores causando um desequilíbrio interno que exige uma resposta de adaptação do organismo para preservação de sua integridade (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008). Os dados levantados por Goulart Junior e Lipp (2008) permitem afirmar que a profissão docente é estressora, pois demanda um grande desgaste físico e mental podendo provocar sofrimento e, inclusive, adoecimento.

Sofrimento psíquico relacionado à atividade ocupacional pode ser entendido como uma espécie de descompensação oriunda da organização do trabalho, que provoca angústias, infelicidade, medos, frustrações, e impede o indivíduo de se apropriar das objetivações necessárias para a realização de sua atividade (GRADELLA, 2001⁴⁴⁰ apud SILVA 2007, p. 180).

O adoecimento, por sua vez, se refere ao comprometimento mental e/ou físico de natureza patológica que pode ser diagnosticado e caracterizado clinicamente (KAPLAN et al, 1997).

De acordo com as especificações acima, a chamada síndrome de *burnout* pode ser um tipo de sofrimento psíquico (SILVA, 2007).

⁴⁴⁰ GRADELLA JR, O. **O sofrimento psíquico e o trabalho intelectual do docente universitário**. 2002 Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2002.

Maslach (1978)⁴⁴¹, citado por Castro e Zanelli (2007, p.18), chegou à descoberta do *burnout* como uma síndrome psicológica decorrente da tensão emocional crônica, vivida pelos profissionais cujo trabalho envolve o relacionamento intenso e frequente com pessoas que necessitam de cuidado e/ou assistência.

Três dimensões especificam a síndrome de *burnout*: a exaustão emocional, a despersonalização e a diminuição da realização profissional. A primeira variável se caracteriza pelo desgaste e pelo esgotamento do indivíduo, que se sente sem energia para enfrentar projetos e outras pessoas. A despersonalização pode ser visualizada pelas atitudes de frieza, de descrença, de distância e de indiferença em relação ao trabalho e às pessoas. A diminuição da realização pessoal é vista quando o indivíduo se sente ineficiente, incapaz e certo de que seu trabalho não faz diferença (MALACH, 1978 apud CASTRO, ZANELLI, p.18, 2007).

Autores como Codo (2002) e Reinhold (2002) têm apropriado e discutido as reflexões sobre *burnout* na atividade docente. Todavia, os modelos teóricos sobre *burnout* são, em geral, extremamente descritivos e pouco explicativos: procedem apenas uma descrição das condições subjetivas e objetivas da síndrome, não as articulando de maneira fecunda a partir dos determinantes históricos e sociais (SILVA, 2007).

Para finalizar esta seção serão descritos apontamentos gerais sobre a definição e o significado do processo grupal.

Lane inaugurou uma nova perspectiva de estudos a partir dos anos 80 na psicologia social comunitária no Brasil. E em seu bojo considerações e investigações relevantes foram concretizadas sobre o processo grupal como instrumento para o desenvolvimento de práticas psicológicas e sociais.

De acordo com Lane (1981b), o grupo é a condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como sua ação como sujeito histórico parte do pressuposto de que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam.

A autora opta pelo termo processo grupal, ao invés de grupo e/ou dinâmica de grupo, pois entende que esta não é apenas uma diferença na denominação, mas uma diferença essencial no fenômeno a ser estudado (LANE, 1984).

Desse modo, o grupo é uma experiência histórica que se constrói por meio das relações cotidianas e expressa os aspectos gerais da sociedade e suas contradições, pois

⁴⁴¹ MALACH, C (1978) The client role in staff burnout. **Journal of Social Issues**, 34 (4), 111-124.

articula, ao mesmo tempo vivências subjetivas, características grupais e a realidade objetiva (MARTINS, 2007).

O grupo não se baseia em reunir indivíduos que compartilhem normas e objetivos comuns, mas se caracteriza por vínculos entre pessoas com necessidades individuais e/ou interesses coletivos. Assim, um grupo não é simplesmente a soma de seus membros. Mais que isso, ele é uma estrutura social e total (MARTINS, 2007).

Além disso, as padronizações de papéis constantes nas visões tradicionais de grupo devem ser questionadas, pois elas reproduzem as relações de poder e de dominação condizentes com a sociedade capitalista. Portanto, a concepção de que é natural a existência de uma liderança e a diferenciação de papéis, dentre outros parâmetros, deve ser objeto de reflexões e críticas.

Nessa mesma direção, têm de ser repensadas as técnicas de dinâmica de grupo. Vários cursos de formação continuada para professores têm balizado suas propostas nesses procedimentos para fins de complementação da exposição teórica. O que se constata é a forte apreciação dos professores pelas dinâmicas de grupo (BARRETO, 1997).

A atração dos docentes pelas técnicas de dinâmicas de grupo pode ser elucidada: elas permitem a expressão momentânea de emoções e sentimentos sobre a atividade docente que pode ser inviável nas escolas. Entretanto, essas técnicas provocam geralmente um alívio de sofrimento efêmero no professor, que retorna ao cotidiano desprovido de reflexões mais profundas e consistentes sobre o trabalho e o contexto do qual faz parte (FERNANDES, 2005).

Assim, o papel predominante das técnicas de dinâmica de grupo tem sido a adequação, o ajustamento dos indivíduos às condições existentes, impedindo a autonomia do indivíduo e do grupo. O processo grupal, ao contrário, pode permitir a identificação e a diferenciação com o outro, condição fundamental para a construção da subjetividade, sendo o grupo uma condição para a sua manutenção ou para a sua transformação (MARTINS, 2007).

Outro pressuposto que norteia a análise do indivíduo no processo grupal é o de que este é um ser fundamentalmente alienado, ou seja, a consciência de si e do outro são sempre desencontradas das determinações que as produzem (LANE, 1981b). Esse fato é significativo quando se investiga a linguagem nos grupos, pois esta deve ser o ponto de partida, mas não o ponto de chegada da análise da consciência, que é constituída material e historicamente.

Conclusão

As premissas teóricas e metodológicas discutidas anteriormente só fazem sentido se entendidos à luz do materialismo histórico e dialético.

De acordo com o método dialético, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que expressam contradições. Essa categoria é fundamental para explicar o fenômeno a ser investigado, que está em permanente movimento e tensão, sendo papel de qualquer ciência desvendar esse processo.

Para Marx (1978; 1857), o fenômeno real a ser conhecido e projetado no pensamento se manifesta como representação caótica do todo. Essa é, portanto, o ponto de partida para a explicação do objeto que se quer analisar. Todavia, a ciência deve ultrapassar a descrição factual do objeto a ser investigado, deve ir além da sua aparência.

Para superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995), deve-se encerrar o fenômeno aparente na rica totalidade de relações e determinações diversas que a constitui. Assim, os fenômenos se constituem e se transformam a partir das múltiplas determinações sociais que lhe são essenciais. Eles fazem parte de uma totalidade que o contém e o determina sendo a totalidade também multideterminada (ANDERY, 1988).

Ao sair da concretude do fenômeno e recompô-lo no plano do pensamento, buscando suas múltiplas determinações sociais e históricas, ele se transforma em fenômeno abstrato. Sendo assim, é necessário reinseri-lo novamente em sua realidade e totalidade, para termos como síntese o concreto pensado.

Na concepção metodológica marxista, o concreto aparece no pensamento como síntese, ou seja, contraditoriamente como ponto de partida e de chegada da investigação. Essa interpretação se torna possível na medida em que as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto no pensamento mas antes de tudo o concreto deve ser entendido como existência real, ou seja, independente do pensamento (teórico) (MARX, 1978; 1857).

Essas idéias são claramente corroboradas por Vygotski (1995b) quando indica alguns caminhos para a explicação dos fenômenos psicológicos: a importância de diferenciar a análise do objeto da análise do processo, bem como a contraposição das tarefas descritivas e explicativas no trabalho de investigação. Ele



reafirma que a missão de qualquer ciência está em revelar e manifestar as relações e nexos dinâmicos que estão na base de qualquer fenômeno.

Portanto, aqui a principal matéria-prima (ou fenômeno) a ser investigada é a linguagem, mais especificamente a palavra. A teoria vigotskiana aponta que o pensamento e a consciência não se expressam inteiramente na linguagem, mas é por meio dela que esses elementos se exprimem.

A palavra é entendida como o microcosmo da consciência (VYGOTSKI, 1993). Desse modo, quaisquer investigações sobre a consciência/atividade humana têm de se pautar na análise da palavra como fenômeno a ser desvelado nas suas determinações sociais, históricas e ideológicas.

Vale ressaltar que a palavra como signo é sempre ideológica. Os signos devem ser entendidos não somente como representações do mundo, mas como elementos contraditórios que manifestam os conflitos e os interesses próprios do tecido social (BAKHTIN, 2006).

Ao destacar a linguagem como um dos eixos nucleares da pesquisa sócio-histórica, torna-se indispensável assinalar que, nas relações complexas entre consciência, atividade e linguagem, existe outra mediação significativa: a afetividade. Assim, a linguagem e o pensamento são sempre emocionados (AGUIAR, 2001).

A afetividade, entendida como gama de motivações, sentidos, necessidades, emoções e sentimentos, atravessa a constituição ontológica. Do ponto de vista vygotskiano, são os afetos que mobilizam o pensamento e, por conseguinte, a atividade humana. Assim, a investigação dessa base afetiva e volitiva mostra-se um procedimento fundamental para explicitar as principais justificativas subjacentes à linguagem, à consciência e à atividade.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidades em movimento. In: ROCHA, M; SOUZA, M. R. P.; TANAMACHI, E. (Orgs). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.170-184.

_____. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G., FURTADO, O. (Orgs).



Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.

ANDERY, M. A. et al. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. (1818-1883). In: _____. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: EDUC, 1988. p. 401-434.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRETO, E. S. Capacitação a distância de professores do ensino fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.

BEDINELLI, T. SP dá 92 licenças por dia para professor com problema emocional. **Folha.Com**, São Paulo, 11 out. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/812928-sp-da-92-licencas-por-dia-para-docente-com-problema-emocional.shtml>>. Acesso em: 08 abr. 2011.

BOCK, A. M. B. As influências do barão de münchhausen na psicologia da educação. In: ROCHA, M; SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E. (Orgs). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.11-33.

CASTRO, F. G.; ZANELLI, J. C. A síndrome de burnout e o projeto de ser. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 10, n 2, p. 17-33. 2007

CODO, W. (Org) **Educação:** carinho e trabalho. 3 ed. São Paulo: Vozes, 2002.



COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar.** Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996. 210p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_091230_002.html>. Acesso em: 08 abr. 2011.

CONTRERAS, J. C. **A autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

FERNANDES, L. V. **Sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação no “Pedagogia Cidadã”.** 121f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.4, p. 847-857, out/dez. 2008.

*HELLER, A. **O cotidiano e a história**, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.*

KAPLAN, H. I. et al **Compêndio de Psiquiatria:** ciências do comportamento e psiquiatria clínica. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

KOSIK. K. (1963) **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.



LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1981a (Primeiros Passos, 39)

_____. Uma análise do processo grupal. **Cadernos PUC**, São Paulo, 11, p. 95-107, 1981b.

_____. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEME, M. I. S. *A gestão da violência escolar*. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2832&dd99=view>>. Acesso em: 08 abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manoel D. Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2001.

MARTINS, S. T. F. Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Sívila Lane. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, p. 76-80, 2007. Número Especial.



MARX, K. (1844) Trabalho alienado. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Tradução Octávio Alves Velho. 8ª ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 89-102.

_____. (1857) Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Marx**. Tradução José Arthur Gianotti, Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.103-25 (Coleção Os Pensadores).

MONTERO, M. El concepto de alienacion en la dependência. Aspectos psicológicos. In: _____. **Ideologia, alineación y identidad nacional** – uma aproximación psicosocial al ser venezolano. Caracas: Ed. Dela Biblioteca, 1991, p. 57-70.

OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. Pesquisa social e ação participativa: conhecer a realidade para transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 8 ed., 1990, p. 17-41.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

REINHOLD, H. H. Burnout. In: LIPP, M.(Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002, p. 63-80.



SILVA, F. G. **O professor e a educação:** entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. 2007. 408f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: ROCHA, M; SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E. (Orgs) **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-139.

TANAMACHI, E. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 74-103

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. (1931) *Método de investigación*. In: _____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist., 1995a, p. 47-96. (Obras escogidas, III).

_____. (1931) *Análisis de las funciones psíquicas superiores*. In: _____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist., 1995b, p. 97-120. (Obras escogidas, III).

_____. (1931) *Desarrollo del lenguaje oral*. In: _____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist., 1995c, p. 169-?. (Obras escogidas, III).



_____. (1934) *Pensamiento y palabra*. In: _____. ***Pensamiento e lenguaje***. Tradução José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., 1993, p. 287-348. (Obras escogidas, II).



SEXUALIDADE E AFETIVIDADE NA ADOLESCÊNCIA: ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO

Patrícia Neumann, Faculdade Guairacá (FAG).

Ana Paula Oliveira Hass, Faculdade Guairacá (FAG).

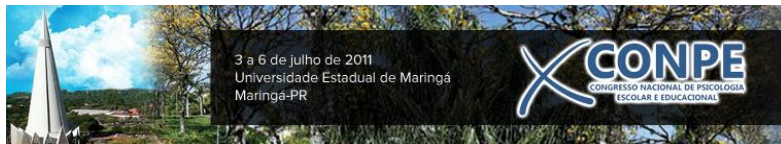
E-mail das autoras: souhumanista@gmail.com

Resumo

A sexualidade e a afetividade têm feito parte da sociedade humana desde seu princípio. Em cada período histórico a sexualidade foi entendida de forma diferente e agora se mostra como mais um desafio nas escolas. **Objetivo:** Apresentar a sexualidade relacionada à educação e adolescência para suscitar reflexões acerca da importância do trabalho multidisciplinar entre profissionais da saúde e/ou educação. **Método:** A execução da pesquisa se deu pela escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, a elaboração do plano de trabalho, a busca de fontes, a leitura do material, a organização lógica do assunto e a redação. **Resultados:** A sexualidade se mostra um desafio na educação porque é um assunto ainda considerado tabu por muitos profissionais. O processo de ensino e aprendizagem é composto por vários fatores em que a afetividade nas relações escolares é um deles. A escola enfrenta muitas outras dificuldades em seu cotidiano e a complexidade da sociedade contemporânea influencia o comportamento de crianças e adolescentes. Um único tipo de conhecimento é insuficiente para tender às demandas das escolas, o que mostra a importância de um trabalho integrado entre diferentes profissionais. **Conclusão:** O trabalho multidisciplinar pode atuar tanto em intervenções quanto na prevenção. Questiona-se se a formação dos estudantes de Enfermagem ou Psicologia está coerente com as necessidades sociais e se eles têm noção de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: sexualidade, afetividade, trabalho multidisciplinar.

Abstract



Sexuality and affectivity have taken part of the human society since its beginning. Sexuality has been differently defined in each historical period and currently it is one more challenge in schools. **Objective:** Presenting the sexuality in the education and adolescence to reflect on importance of the multidisciplinary work among education and health professionals. **Method:** The steps of this research were the choice of the subject, the initial bibliographical survey, the choice of the problem of the research, the elaboration of the project, the research of the sources, the reading, the logical organization of the subject and the final writing. **Results:** Sexuality is a challenge in education because many professionals still consider it a taboo subject. The process of teaching and learning is composed by many factors where the affectivity in the school relations is one of them. There are many other difficulties in schools every day and the complexity of the modern society influences children and teenager's behavior. Only one kind of knowledge is not enough to deal with necessities in schools. It changes the importance of the work between different professionals. **Conclusion:** The multidisciplinary work can be useful in interventions and prevention. We make questions regarding the Nursing or Psychology students' professional formation, if graduation in fact prepares students to be good professionals in our society and if they really know their responsibilities in our society.

Key-words: sexuality, affectivity, multidisciplinary work.

Esta pesquisa surgiu de observações no decorrer de uma atividade de estágio em Enfermagem em uma escola de ensino público em Guarapuava/PR. Acadêmicas dos cursos de Enfermagem e Psicologia da Faculdade Guairacá desenvolveram educação em saúde com oitavas séries do ensino fundamental em que se trabalhou os temas sexualidade e afetividade na adolescência.

Investigou-se mediante revisão bibliográfica a sexualidade na história da humanidade e pontuou-se esse tema na educação. Coube à Enfermagem abordar os aspectos biológicos e fisiológicos da sexualidade e à Psicologia conceituar sexualidade em que se optou pela teoria psicanalítica. Procurou-se apresentá-la além das premissas biológicas sem desconsiderá-las. Refletiu-se acerca do papel da multidisciplinaridade entre profissionais da saúde e/ou da educação na educação sexual nas escolas. Os conhecimentos do enfermeiro, do psicólogo e de outros profissionais são fundamentais devido à complexidade da sociedade atual.



De posse das observações, comentários e perguntas dos adolescentes se percebeu a necessidade de pesquisas sobre sexualidade e afetividade nas escolas. Procurou-se contribuir com propostas de reflexões acerca da sexualidade, da afetividade na educação e do trabalho multidisciplinar de prevenção e intervenção. O trabalho foi estruturado de forma a expor sucintamente o contexto da sexualidade no decorrer da história, conceituar a sexualidade e a afetividade e apresentar a sexualidade como mais um dos desafios na educação e saúde nas escolas. As propostas de reflexão, discussão e pesquisa se encontram nas considerações finais.

A Experiência nas Salas de Aula

O diálogo entre a Enfermagem e a Psicologia resultou em oficinas sobre sexualidade e afetividade em que houve a participação dos estudantes. As atividades foram realizadas entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2010. Desenvolveu-se o projeto de estágio *Afetividade e Sexualidade na Adolescência: oficinas de conhecimento e reflexões entre estudantes da oitava série do ensino fundamental de um colégio estadual na cidade de Guarapuava/PR*. Os participantes foram estudantes da oitava série A, B, C, D e E do período matutino. As atividades foram divididas em três oficinas: a primeira foi sobre anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino, a segunda foi em forma de perguntas sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis (DST) e na terceira os estudantes apresentaram trabalhos relacionados à afetividade, sexualidade, gravidez e DST.

Cada turma foi dividida em quatro grupos. Cada oficina durou 50 minutos. Na primeira oficina os grupos desenharam em uma cartolina o sistema reprodutor masculino e feminino interno e externo. Objetivou-se descobrir o nível de conhecimento anatômico dos estudantes. Os desenhos foram corrigidos em sala pelas acadêmicas de Enfermagem. Os estudantes discutiram seus erros e acertos. Observou-se que nenhum dos estudantes soube fazer o desenho completo.

Na segunda oficina os grupos sortearam um papel em que estava escrito um método contraceptivo. A tarefa foi o grupo explicar todo o conhecimento que possuíam sobre o método sorteado. As acadêmicas de Enfermagem completaram as informações, corrigiram erros e responderam dúvidas que surgiram no decorrer das discussões. Os estudantes viram álbuns ilustrativos sobre DST.

No último dia os estudantes apresentaram trabalhos que variaram entre cartazes, slides e seminários. Ao final das apresentações houve uma fala sobre a

afetividade e sexualidade de uma acadêmica do curso de Psicologia. Os adolescentes se mostraram interessados principalmente na afetividade. Todas as turmas participaram ativamente com perguntas e comentários e nenhuma soube dizer o que seria a sexualidade nem a afetividade na vida do ser humano.

A Sexualidade na História

A sexualidade tem sido associada a coisas feias, impuras, pecaminosas e/ou imorais durante a história. Censurada pelo moralismo social, ela participa do ciclo vital humano desde os primórdios. A evolução do primata ao ser complexo atual foi consequência de um longo processo. O surgimento da linguagem e da vida em grupos possibilitou a diferenciação nos papéis sociais e sexuais (Valladares, 2002, pp.17-19).

O interesse que envolve a sexualidade é observado na história em diversas épocas e culturas. Na Grécia se valorizava a vida social entre prazer e arte. Os cidadãos passavam por um processo de desenvolvimento de habilidades e a juventude era considerada o momento ideal para isso. Os jovens eram preparados através de um modelo de educação chamado Paidéia que objetivava prepará-los para a vida social (Campos, 2006, p.15).

A Paidéia pretendia revelar qualidades nos cidadãos. Ao homem era reservada a preparação para se tornar cidadão e tomar parte da vida política, do conhecimento militar e sexual. Havia a pederastia: a iniciação sexual masculina feita aos jovens pelos homens mais velhos. Às mulheres eram reservadas as atividades direcionadas a família. Após a Grécia, já em Roma a educação era direcionada para um processo que visava a continuidade da cultura. O interesse era voltado para o coletivo e não para o individual (Campos, 2006, pp.15-16).

Na Idade Média os jovens eram identificados como um grupo vulnerável aos impulsos e ambições que ameaçavam a ordem na sociedade. Eles necessitavam de atenção, orientação e desenvolvimento espiritual. A função que o jovem poderia assumir na sociedade medieval era a militar, pois se entendia que o militarismo poderia vir a mudar seu comportamento inoportuno (Campos, 2006, pp.19-20).

Na história se observa um privilégio no discurso sobre o homem que se torna o centro de uma sociedade paternalista. Crianças, mulheres e escravos eram excluídos dos interesses sociais. A mulher é associada à fertilidade e maternidade. O Deus-pai na Idade Média surge para sobrepor o culto pagão feminino (Swain, 2008, p.35).

A representação da mulher na Idade Média era de ser a fonte do pecado original. Estava associada à feminilidade, ao sexo e ao mal. A sexualidade passa a ter a função reprodutiva e por motivos morais não podia ser associada ao prazer. O sexo deveria ser praticado no casamento sacramentado pelo sacerdote (Nunes, 2000, pp. 289-314). No século XIV a Renascença que iniciou na Itália se estendeu por toda Europa, período que se reflete a arte através do corpo belo e da sensualidade. Pela primeira vez é expressa diretamente na arte vinculada à sexualidade e ao erotismo (Bayona-Chicangana & Sawczuk, 2009, pp. 510-512). Apenas no século XVIII a mulher passa a ser valorizada no cuidado com os filhos e a família. O modelo patriarcal da sociedade, porém, permanece (Moreira, 2009, pp. 14-30).

O Iluminismo entre o século XVIII originário do Racionalismo e Empirismo do século XVII foi caracterizado pela valorização da razão e constituiu importante fase para a evolução da ciência. Os iluministas defendiam a razão como a redenção do homem e progresso para a sociedade ao contrário do Romantismo, que ocorre no final do século XVIII e início do século XIX. A sexualidade era entendida no período do Racionalismo como fonte de procriação e que se não fosse dominada poderia impedir o progresso social. No Romantismo era tida como um ideal imaginário ligado ao relacionamento perfeito (Shreiner, 2001, pp.8-51).

Chega-se ao fim do século XIX e início do século XX, período de uma sociedade européia extremamente patriarcal e moralista em que os valores repeliam as manifestações da sexualidade, sobretudo a feminina. Nesse contexto os estudos de Sigmund Freud foram constrangedores à comunidade científica porque ele ousou atribuir à histeria causas sexuais e investigar a sexualidade humana e a repressão moral. Freud começou a estudar o ser humano pela patologia, pelo que é incomum e incômodo à sociedade. Ele elege o patológico como seu objeto de estudo para tentar compreender o funcionamento normal (Jones, 1979, p. 235).

Sexualidade e Sexo

Objetiva-se agora apresentar sucintamente um panorama da sexualidade e da afetividade, temas inter-relacionados em Psicanálise. A teoria psicanalítica aborda o sujeito como um todo onde o corpo influi na mente e vice-versa. Freud se dedicou a compreender a personalidade e a motivação do comportamento. Uma de suas bases teóricas é que todo comportamento possui uma causa e esta causa está na mente. Outra

base é que considerável parte do comportamento é influenciada pelo inconsciente (Glassman & Hadad, 2008, pp.231-232).

A sexualidade tem grande proeminência na teoria psicanalítica freudiana. A noção que se tinha sobre a sexualidade nessa época era que o comportamento sexual humano era instintivo como nos outros animais e que o objetivo era a reprodução. Para Freud a sexualidade compreende mais que o sexo. Seus estudos acerca da sexualidade foram polêmicos porque era inconcebível que as crianças poderiam apresentar sexualidade e que ela poderia ser uma influência nas neuroses. A sexualidade na infância da qual Freud fala não é, porém, a mesma coisa que a sexualidade genital dos adultos (Garcia-Roza, 2008, p.24).

Freud estabelece uma diferença entre os animais e os seres humanos. Os animais agem por instinto e as pessoas por pulsão sexual. Agir por instinto significa ter um só objeto e um objetivo específico. O objeto dos animais é o parceiro do sexo contrário, o que se ajusta com o objetivo único: a reprodução. As pessoas nem sempre tem o mesmo objeto (por exemplo, sujeitos que tem uma relação heterossexual e mudam para uma homossexual e vice-versa) e o objetivo específico por toda a vida (os seres humanos buscam prazer no ato sexual e outras gratificações, além de reproduzir) (Garcia-Roza, 2008, p.103).

A origem das pulsões está no corpo, isto é, o funcionamento do corpo causa as pulsões. Significa que enquanto a pessoa estiver viva, ela estará sujeita às pulsões existentes desde o nascimento até a morte. O objetivo da pulsão é a satisfação, mas ela não tem objeto específico. Além de que a satisfação de uma pulsão não pode ser alcançada completamente, ou seja, a satisfação é sempre parcial (Freud, 1915, p.124).

Acerca do objeto das pulsões, ele pode ser qualquer coisa do meio externo ou ainda “não é necessariamente algo estranho: poderá igualmente ser uma parte do corpo do indivíduo” (Freud, 1915, p. 128), bem como quando o sujeito faz de si mesmo o objeto de sua satisfação. Os objetos das pulsões são fontes de investimento de libido. A libido deixa de ser investida em objetos externos e se direciona para o ego, ou seja, para o próprio eu (Freud, 1915, p.128). Libido é uma “força primitiva, fundamental e impulsionadora do comportamento” (Freire, 1997, p.124).

Quando se fala em falta de objeto específico das pulsões, elas não se referem unicamente ao sexo. Tendo em vista que a pulsão sexual busca a satisfação, esta não se dá apenas pelo coito, mas de inúmeras outras formas. Ela acompanha a vida das pessoas e manifesta-se das mais variadas formas. Obter prazer é aliviar a pulsão sexual, o que

significa exercer a sexualidade (Garcia-Roza, 2008, p.92). A sexualidade foi por muitos anos a causa mais importante do comportamento para Freud em que todo tipo de prazer foi baseado na busca da pulsão sexual por satisfação. Em 1920, entretanto, Freud completou que não é apenas a pulsão sexual responsável pelo comportamento, o que não extingue a sua relevância anterior (Glassman & Hadad, 2008, p.237).

Dessa forma, pode-se entender o porquê da sexualidade na infância. Um bebê é regido por pulsões depois da experiência primária, sendo esta o primeiro contato com o seio materno, de onde se compreende a sexualidade como a busca por satisfação, independente se ela vem da genitalidade. O bebê aprende a esperar para ser satisfeito com o tempo e a intervenção adulta, ou seja, o contato com a realidade externa. O desconforto físico que o bebê sente por falta de alimento, por exemplo, é a origem da pulsão que surge para ser satisfeita, o que significa que a pulsão surge no corpo. No decorrer da vida, a satisfação nem sempre é obtida diretamente do objeto escolhido porque ele pode estar indisponível. Quando isso ocorre, a satisfação é buscada por uma via substitutiva (Garcia-Roza, 2008, p.32-33). Em suma, sexualidade é:

[...] toda série de excitações e de atividades presentes desde a infância e que procuram prazer irredutível na satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental, como ocorre com a fome, a respiração, a excreção e o amor. É uma ampla função, cuja finalidade é o prazer, e, num outro plano, a procriação (Levisky, 1998, p.36).

Um ponto relevante é a sexualidade genital adulta, a qual tem início da adolescência. Já foi dito que o objeto das pulsões pode mudar do decorrer do desenvolvimento humano, onde “em determinados pontos durante o desenvolvimento, a energia da pulsão estará concentrada particularmente em regiões específicas do corpo”, isto é, em diferentes estágios do desenvolvimento, as pulsões se encontram em diferentes lugares no corpo. Na adolescência, o sujeito se encontra da denominada fase genital em que a pulsão sexual está concentrada nos órgãos genitais (Glassman & Hadad, 2008, p.242).

Nesse período o adolescente passa a se ocupar da existência do objeto sendo na maioria dos casos um parceiro do gênero oposto, o que não significa em absoluto que isso seja uma obrigação, como ainda prevalece à crença popular de que as opções que não sejam heterossexuais tenham caráter anormal. Para sustentar essa afirmação, Freud (1910, p.136) deixa claro que entender um comportamento como normal significa

apenas que aquele comportamento é o mais comum e por isso aceito pela sociedade. Normalidade é o padrão. A concepção de normal como certo e patológico como errado é um obstáculo na compreensão dos fenômenos psíquicos. Atribuir certo e errado passa da investigação científica para o julgamento moral e fazer julgamentos morais não é a tarefa da ciência.

Colocado o panorama da sexualidade, a ligação que esta possui com a afetividade é que segundo Freud (1893, pp.41-42) uma idéia que vem do inconsciente para a consciência está carregada de afeto. Uma idéia não existe isolada do afeto gerado pela experiência. Todas as experiências da vida de uma pessoa estão registradas no inconsciente e mobilizam afetos. Afeto é um termo em psicanálise que exprime:

[...] qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral. Segundo Freud, toda pulsão se exprime nos dois registros, do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações (Laplanche, 2001, p. 9).

Quando Freud (1893, p.43) afirmou que uma idéia não existe sem os afetos ligados a ela, pode-se visualizar o quanto a vida afetiva está ligada à sexualidade, uma vez que os afetos influenciam o comportamento. Determinar em termos exatos a intensidade ou a topografia dos afetos que atuam na vida e vive-versa é uma tarefa complexa devido à subjetividade tanto da sexualidade quanto da afetividade. O que se sabe é que não se pode ignorar que a vida afetiva tem importante papel na vida dos seres humanos, bem como a sexualidade. Haja em vista a relevância de ambos, seria insensato entender esses processos como independentes.

A Sexualidade como Desafio na Educação

Um resgate na história mostra que a família se modifica com o surgimento da valorização da criança a partir do século XVIII. A criança que aprendia pela prática do cotidiano agora passa a frequentar a escola. A criança se torna o centro da família. Ela recebe a educação da escola e passa parte de seu tempo na instituição. Com a valorização da família ocorre um processo de individualização na sociedade que antes era mais coletiva. A família se torna o centro da sociedade (Valladares, 2002, pp.31-50 & Campos, 2006, pp.26-37). A criança passa a ser compreendida em suas

particularidades como um ser em processo de desenvolvimento que um dia atingirá a idade adulta. Surge a divisão entre infância e adolescência (Ariès, 1980, p.41 & Campos, 2006, pp.21-24).

Para as sociedades industriais modernas, a adolescência consiste num complexo período de transição para a idade adulta (Aberastury, 1981, p.26). A adolescência como se conhece é recente. Ela está presente apenas na metade do século XX marcada pelo estigma de jovens anti-sociais e delinquentes. O jovem vive em uma época de permissividade nos anos 60 em que aumentam as oportunidades e a participação dele no mundo adulto. Ele tem mais acesso a informação, surgem mais opções de cursos superiores, acrescido ao sistema capitalista em que existe mais opções de consumo e lazer. Nos anos 80 há um processo de fragmentação dos grupos juvenis em um processo de individualização (Ariès, 1980, p.41, Anatrella, 1992, pp.24-78 & Campos, 2006, pp.31-37).

Na adolescência se observa a aproximação da maioria dos adolescentes em grupos. Eles frequentemente se misturam e procuram por pares para exercer sua sexualidade: buscar a satisfação de uma necessidade em atividades que envolvam o outro. Essa satisfação de necessidades internas está relacionada à busca pelo estado de equilíbrio. Equilíbrio que na adolescência é facilmente perturbado devido às mudanças biopsicossociais impostas. O adolescente não pode evitar as mudanças, pois elas começam a se dar no âmbito biológico. Quando o corpo muda, o mundo psíquico também muda (Aberastury, 1981, p.36 & Levisky, 1998, p.54).

A energia propulsora do comportamento é intensamente produzida na adolescência, mesmo naquele adolescente que aparentemente pouco se relaciona com o grupo. Segundo a Psicanálise, o equilíbrio é obtido quando o ego, um dos níveis funcionais do aparelho psíquico, está fortalecido para lidar com as demandas do mundo interno e externo (Levisky, 1998, pp.33-34).

Os adultos em geral oferecem uma barreira aos comportamentos do adolescente. Defendem-se da sexualidade aflorada porque não conseguem lidar com sua própria sexualidade. Ao reprimir a sexualidade no outro, reprime-se a própria sexualidade. Muitas vezes restam apenas manifestações de agressividade e/o violência ao adolescente, que incompreendido, busca uma forma de se expressar (Aberastury, 1981, pp.16-17).

Na complexidade do mundo contemporâneo em que se depara com as modalidades de sofrimento físico e psíquico com fonte nos excessos, a sexualidade se

tornou um campo promissor ao Capitalismo. Tanto os produtos relacionados à sexualidade quanto o sexo em si se tornaram mercadoria imaginariamente valiosa demais. Nosso sistema se aproveita das necessidades internas dos sujeitos para dizer a eles que sem tais produtos são incapazes de serem felizes (Giddens, 1993, pp.191-192, Boron, 2004, p.45 & Birman, 2006, p.175).

Nesse contexto em que estão os adolescentes, a educação voltada para a sexualidade é um dos temas apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN], 2011, p.43) desde 1997 pela necessidade em se trabalhar o assunto de forma transversal entre as disciplinas do ensino fundamental. Desde a década de 70 o tema sexualidade tem sido assunto de discussão para a educação, fato justificado pelo aumento considerável dos casos de DST, gravidez na adolescência e risco da contaminação pelo vírus da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

No século XVIII a sexualidade entre crianças e adolescentes já era considerada um problema público. No entanto havia uma concentração de discursos a respeito do sexo das crianças e adolescentes que permitiu a multiplicação do discurso acerca da sexualidade. No Brasil na década de 20 e 30 os problemas de desvios sexuais passam a ser concebidos como doenças e a escola se torna um espaço estratégico para intervenção com o objetivo de produzir crianças e adolescentes que se comportem normalmente. Nas décadas de 60 e 70 algumas escolas públicas e privadas desenvolveram a educação sexual até que em 1970 a Comissão Nacional de Moral e Civismo faz um pronunciamento contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inserção do tema sexualidade entre a educação de crianças e adolescentes (Rosemberg, 1985, p.13 & Altmann, 2001, pp.1-11).

Em 1978 fica determinada a família como principal responsável pela educação sexual da criança. A polêmica sobre essas discussões se prolongou por volta dos anos 80. Quando o aumento de casos de gravidez na adolescência e infecção por sífilis e outras DST se tornou problema de saúde pública, houve a necessidade de se trabalhar a sexualidade de forma preventiva, pois se concluiu que cabe também à escola e não apenas à família a educação sexual por ser a escola um ambiente favorável para se desenvolver a educação em saúde (Rosemberg, 1985, p.13 & Altmann, 2001, pp. 578-579).

A sexualidade deve ser trabalhada entre crianças e adolescentes em respeito a sua fase de desenvolvimento com uma abordagem adequada à sua faixa etária. Porém, toda atividade educativa deve ser pautada na verdade de forma simples e natural



considerando o nível de entendimento e maturidade do grupo com o qual se desenvolve tal atividade. A escola, portanto, torna-se um ambiente promissor para a orientação sobre sexualidade, tendo em vista a dificuldade de muitos pais manterem um diálogo aberto com seus filhos por motivos sócio-culturais, falta de conhecimento suficiente ou por tabus e estigmas que envolvem a sexualidade (Queiroz, 2002, p.10).

Embora se possa dizer que a sexualidade e a afetividade abrangem todas as dimensões da vida de um ser humano, o tema orientação sexual tem sido sugerido pelos Parâmetros Nacionais de Educação [PCN], 2011, p.43) com os objetivos de transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, discutir os diferentes pontos de vista associados à sexualidade sem que haja a imposição de determinados valores sobre outros, reconhecer as manifestações sexuais possíveis de serem expressas na escola e propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa.

Esses objetivos partem da proposta de reverem tabus e repensar os papéis sociais nas manifestações da sexualidade. Além de combater o culto ao corpo e padrões culturais vigentes incentivando o amor próprio e auto-aceitação de crianças e jovens, discutir relações de gênero redefinindo os papéis masculino e feminino e prevenir doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo a AIDS. O objetivo é influenciar positivamente nas mudanças de hábitos e padrões de conduta, interferindo nas influências existentes na mídia e grupos de convívio (Parâmetros Nacionais de Educação, [PCN], 2011, p.43).

A orientação sexual, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser desenvolvida de forma transversal, ou seja, em todas as disciplinas buscando uma conexão entre o tema sexualidade e o contexto da disciplina que o professor estiver desenvolvendo em sala de aula. Cabe aqui uma pausa para reflexão sobre o sistema de educação marginalizado pelo Capitalismo. Em pleno século XXI, a educação também se tornou uma mercadoria, onde o currículo se torna uma moeda e o direito a uma educação de alto nível deixa de ser um direito para ser um privilégio de poucos. As crianças permanecem com uma educação voltada para os interesses da sociedade, porém agora muito mais aos interesses do Capitalismo que manipula a era da globalização e alimenta a injusta divisão de classes sociais. Quem tem mais chances de estudar e investir em uma formação superior ocupa as melhores posições dentro da sociedade (Anatrella, 1992, pp.1-8 & Alves, 2008, p.2).

A escola deixa muitas vezes de ser um espaço para o aprendizado e reflexão sobre valores que irão contribuir para a construção de uma sociedade melhor e torna-se um lugar em que alunos de classe média vão porque são obrigados e os das camadas mais populares vão porque na escola se distribui um pouco de comida ou assistência, observações que geram discussões para um novo estudo que foge ao nosso tema. Neste contexto se encontra a universidade que perde sua importância para um sistema que valoriza a importação de um conhecimento estrangeiro ao invés de investir na pesquisa e na potencialidade da ciência e da educação nacional. Muitas vezes nas escolas públicas os professores são mal remunerados, sobrecarregados de uma rotina exaustiva e atuam seguindo um sistema de interesses de dominação que por vezes aniquila com o exercício da autonomia e alimenta o ciclo vicioso do Capitalismo no qual tudo se compra e tudo se vende (Barasuol, 2007, pp.1-5).

Compete um comentário acerca da sociedade capitalista e sexualidade. Para a Psicanálise a formação de uma sociedade está diretamente ligada à sexualidade. Isso porque a libido é utilizada para realizar coisas que compreendem a ação humana. Essa energia, porém, não pode ser utilizada livremente da forma que cada um quer. Ela precisa ser canalizada para ações específicas. A forma encontrada para canalizar a libido é a sua restrição nas proibições sociais. Quando as pessoas são proibidas de obter satisfação de seus desejos internos e individuais, elas se voltam para ações produtivas com fins não sexuais para a sociedade em que vivem como forma de obter satisfação. A satisfação da libido é incompleta, mas ajuda as pessoas a viverem em grupo. O grupo oferece segurança e maiores chances de sobrevivência. Troca-se o prazer individual pela satisfação de se sentir seguro e amparado (Freud, 1927, pp.24-25).

O fato é que na sociedade capitalista em que a premissa básica é a exploração do trabalho humano, a repressão da sexualidade se torna muito maior que o necessário para a união do grupo. Essa repressão tem a finalidade de alienar o homem de seu contexto para que direcione sua libido cada vez mais para o trabalho e o consumo. Hoje se tem a impressão de que existe liberdade sexual, mas se trata apenas de uma artimanha para manter as pessoas focadas na produção (Bock, Furtado & Teixeira, 2002, p.237).

Valores como o individualismo e o hedonismo são transmitidos todo o tempo em todos os lugares. O individualismo como base da nossa sociedade leva a fragilidade dos vínculos afetivos, ao sexo como produto de hormônios ávidos por satisfação e consequentemente ao vazio da existência. O ponto chave, porém, está explícito para a Psicanálise: quanto mais infelizes sexualmente as pessoas se sentirem, mais libido elas



dedicação ao trabalho e ao consumo (Giddens, 1993, p.182 & Bock, Furtado & Teixeira, 2002, p.238).

Os meios de comunicação, por sua vez, lançam suas mensagens ao desenvolver campanhas. Uma dúvida interpretação pode existir quanto à venda da imagem do sexo seguro e livre de riscos. De um lado a visão higienista que vende a imagem de que praticar sexo utilizando métodos de prevenção deixa o sujeito livre dos riscos de contrair uma doença ou uma gravidez precoce. De outro, mesmo que de forma indireta, a mensagem de que se a pessoa se previne ela pode praticar o ato sexual deliberadamente sem medo de consequências indesejáveis. Sabe-se, entretanto, que inexistente sexo sem riscos. Mesmo com o uso da camisinha, esta pode vir a romper com consequências de âmbito biológico e psicológico fruto de relações sem sua devida responsabilidade. No entanto, pouco se fala dentro da sexualidade acerca do sexo como parte de um relacionamento afetivo. O sexo é muitas vezes entendido como fruto de uma satisfação egoísta, individualista e momentânea, características da sociedade capitalista ocidental da segunda década do século XXI (Anatrella, 1992, pp.9-23 & Gottachalk, 2007, pp.1-8).

Considerações Finais

Percebemos que o principal objetivo da educação sexual surgiu em razão dos problemas de saúde pública. A saúde pública envolve diferentes setores da sociedade e por isso apontamos para a necessidade da ação de uma equipe multidisciplinar que venha a contribuir nas escolas no desenvolvimento de atividades educativas que visem reforçar a orientação e instigar a discussão sobre a sexualidade e afetividade a fim de formar uma nova compreensão sobre a mesma.

Trata-se de um trabalho preventivo que para além da Enfermagem e da Psicologia citamos a relevância da contribuição de outros profissionais de áreas como História, Antropologia, Sociologia, Filosofia e Ciências em geral. O objetivo seria abrir um leque de possibilidades para que a sexualidade e a afetividade assumissem papel de real importância na formação de uma sociedade melhor. Importante ressaltar que a atuação de uma equipe multidisciplinar é entendida por nós como uma das formas de apoio na formação de cidadãos críticos e autônomos.

Entendemos que é difícil lutar contra o sistema porque ele age em todas as partes. A autonomia para pensar e expressar o que se sente é duramente reprimida em muitos aspectos, não apenas quanto à sexualidade. O sistema em que muitos professores



se encontram está construído de forma a dificultar a criatividade de seu trabalho e a dos estudantes. Pessoas que não têm novas idéias voltadas para a mudança não perturbam o sistema. Acabam alienadas de sua realidade e tomadas pelo sentimento de impotência.

O que geralmente não se percebe é que a desigual distribuição de renda e conhecimento na sociedade faz com que os problemas sociais aumentem. Muitas crianças que poderiam contribuir para a sociedade acabam nas cadeias por terem um histórico de negligências e violência vindo da família, da escola, da rua e/ou do Estado.

Acerca da sexualidade em si, chamamos a atenção para a Enfermagem que ao desenvolver educação sexual traz em geral uma idéia de ações educativas acerca dos métodos contraceptivos e prevenção de doenças dentro de uma ótica que evidencia a visão biologizante do ser humano. Percebemos que embora seja fundamental o trabalho realizado pela Enfermagem, ele é insuficiente por enfatizar o aspecto biológico. Visão transmitida nos cursos de graduação em que falta uma preparação mais profunda acerca da sexualidade, dos problemas sociais e seus componentes.

A sexualidade envolve todos os aspectos do ser humano e a Psicanálise vem em encontro às necessidades de relacionar a sexualidade com a afetividade em busca de oportunizar aos sujeitos viverem a sexualidade de forma mais ampla. Refletimos que, embora a Psicanálise se ocupe da sexualidade de forma diferenciada, isso não a coloca acima de outras ciências. Como qualquer outro campo de conhecimento a Psicanálise necessita do diálogo com outros profissionais. Cada ciência traz em si um olhar específico de sua área, cuja importância deve ser valorizada. Através da agregação desses conhecimentos teremos um enriquecimento da ação multidisciplinar, ao passo que uma ação isolada de uma área específica será insuficiente para atingir os objetivos.

A Psicanálise tem uma história clínica em sua construção. Levá-la às escolas é um desafio tanto para psicanalistas quanto para psicólogos que optam pela orientação psicanalítica. O psicólogo e o psicanalista não têm nas escolas a mesma função que quando atuam em clínica. Torna-se, portanto, de fundamental importância uma formação crítica e ética dos profissionais dessa área para atender as necessidades do âmbito escolar. Questionamos se a formação acadêmica está compatível com essas necessidades cada vez mais complexas. Estarão os estudantes de Psicologia ou Enfermagem conscientes de seu papel na sociedade?

Em uma sociedade onde a informação e a tecnologia são razoavelmente acessíveis, dizemos razoavelmente porque existem muitas regiões do país em que as pessoas não têm acesso aos meios tecnológicos, inúmeras campanhas tornam pública a



importância da prevenção contra DST e gravidez na adolescência. Por que comportamentos de risco se tornam cada vez mais comuns nos dias de hoje em meio a tanta informação? Será que a formação acadêmica atual de profissionais da saúde e da educação oferece subsídios suficientes para o desenvolvimento da sexualidade e outros temas nas escolas? A mudança começa por onde? Essas são nossas propostas de reflexão, discussão e/ou pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1981). *Adolescência Normal*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Altmann, H. (2001). Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*. pp. 575-585.
- Alves, M. F. S. (2008). *Atualização Curricular e Ciência Contemporânea: considerações sobre o ensino das partículas elementares na educação básica*. Monografia de Licenciatura em Física. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.
- Anatrella, T. (1992). O Sexo Esquecido. *Campus*, pp. 9-226.
- Ariès, P. (1981). *LTC – Livros Técnicos e Científicos*. Rio de Janeiro, RJ: S.A.
- Bayona-Chicangana, Y. A., & Sawczuk, S. I. G. (2009). Bruxas e Índias Filhas de Saturno: Arte, Bruxaria e Canibalismo. *Estudos Feministas*, 17, pp. 507-526.
- Barasuol, F.F. (2007). O Paradigma Dominante na Educação. Em Universidade de Cruz Alta (Org.). *Anais da XI Seminário Internacional de Educação no Mercosul, VIII Seminário Interinstitucional, VII Jornada de Ludopedagogia e IV Seminário de Educação Especial*. (pp. 719-723). Cruz Alta, RS.
- Birman, J. (2006). *Arquivos do Mal Estar e da Resistência*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
-



Boron, M. (2004). *Sociologia da Sexualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Getúlio Vargas.

Campos, G. F. V. A. (2006). *Adolescência: De Que Crise Estamos Falando?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP.

Freire, I. R. (1997). *Raízes da Psicologia*. (9 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freud, S. (2006). *Sobre o Mecanismo Psíquico dos Fenômenos Históricos: comunicação preliminar*. In J. Strachey (Ed.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (vol. 2, pp. 39-53). (Trabalho original publicado em 1893).

Freud, S. (2006). *Leonardo da Vinci e uma Lembrança de sua Infância*. In J. Strachey (Ed.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (vol. 11, pp. 69-142). (Trabalho original publicado em 1910).

Freud, S. (2006). *O Instinto e suas Vicissitudes*. In J. Strachey (Ed.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (vol. 14, pp. 117-144). (Trabalho original publicado em 1915).

Freud, S. (2006). *O Futuro de uma Ilusão*. In J. Strachey (Ed.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (vol. 21, pp. 15-63). (Trabalho original publicado em 1927).

Garcia-Roza, L. A. (2008). *Introdução à Metapsicologia Freudiana: Artigos de metapsicologia, 1941/1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente*. (7 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Giddens, A. (1993). *A Transformação da Intimidade*. São Paulo, SP: UNESP.

Glassman., W. & Hadad, M. (2008). *Psicologia: abordagens atuais*. (4 ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.



Gottschark, C. M. C. (2007). Uma Concepção Pragmática de Ensino e Aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. 33, pp. 459-470.

Jones, E. (1979). *Vida e Obra de Sigmund Freud*. (3 ed.) Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Laplanche, J. (2001). *Vocabulário de Psicanálise/ Laplanche e Pontalis*. (4 ed.). São Paulo/SP: Martins Fontes.

Levisky, D. L. (1998). *Adolescência e Reflexões Psicanalíticas*. São Paulo/SP: Loyola.

Moreira, R.L.D.A. (2009). *Maternidades: Os Repertórios Interpretativos Utilizados para Descrevê-las*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

Nunes, C. A. (1996). *Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

Parâmetros Curriculares Nacionais. (2011, 22 de janeiro). Obtido em: <http://pt.scribd.com/doc/6641840/PCN-Pluralidade-Cultural-e-Orientacao-Sexual>.

Queiroz, R. M. F. (2002). *Afetividade e Sexualidade na Escola – Ação Educativa Desenvolvida na Fundação Bradesco de Marília/SP*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

Rosemberg, F. (1985). A Educação Sexual na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, 53, pp.11-19.

Swain, T. N. (2008). Ultrapassar as Fronteiras do Tempo. Em M. Rago & P. P. Funari. *Subjetividades Antigas e Modernas* (pp. 29-4). São Paulo, SP: Annablume.



Shreiner, M. (2001). *Jules Michelet e o Romantismo Político na História: Um Estudo sobre o Conceito de "Povo" na Historiografia Francesa da Primeira Metade do Século XIX*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas. Campinas, SP.

Valladares, K. K. (2002). *Sexualidade: Professor que Cala nem Sempre Consente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ.



SHAKESPEARE EM SALA DE AULA: CINEMA COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM CONCEITUAL

Alba Aparecida Matarezi Pinheiro

albaamatarezi@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a possibilidade formativa do uso do cinema em sala de aula. Por meio da exibição do filme *O mercador de Veneza* – adaptação da obra de William Shakespeare realizada por Michel Radford em 2004 – foi acompanhado o processo de aprendizagem conceitual de alunos de uma turma de 2º ano do ensino Médio, na disciplina de Sociologia. Objetiva-se identificar os conceitos espontâneos dos estudantes sobre o assunto trabalhado e a possibilidade de apropriação de conceitos científicos por parte dos alunos com o auxílio do filme e atividades afins. A análise apoiou-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural criada por Vigotski e desenvolvida por pensadores como Leontiev, Luria e Davydov. A narrativa fílmica permite identificar fatos, temas e conceitos relacionados ao surgimento e consolidação do modo de produção capitalista. Conceitos como: Estado de Natureza e Estado de Direito, Estado nacional, Absolutismo, Mercantilismo, Renascimento e Reforma, são fundamentais para a compreensão dos primórdios do capitalismo. Mediante o filme, é possível reconhecer que não apenas os protestantes – como assevera Weber em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* – mas também os judeus, embora historicamente discriminados, foram fundamentais na estruturação do capitalismo. Os resultados revelam que ao se apropriarem dos conceitos a aprendizagem passa a ser significativa e permite a superação do senso comum.

Palavras-chave: educação, cinema, aprendizagem conceitual.

ABSTRACT

This article analyzes the formative possibility of using cinema in the classroom. By the exhibition of the movie *The Merchant of Venice* – adaptation of William Shakespeare's masterpiece, accomplished by Michel Radford in 2004 – it was possible to follow through the process of conceptual learning by students in a class of 2nd year of Middle School, in the discipline of Sociology. The aim is to identify the



students' spontaneous concepts about the worked subject and the possibility of appropriation of scientific concepts by them with the help of the movie and related activities. The analysis was based on assumptions of Historical-Cultural Theory created by Vygotsky and developed by thinkers such as Leontiev, Luria and Davydov. The movie narrative allows the identification of facts, issues and concepts related to the rise and consolidation of the capitalist mode of production. Concepts such as: State of Nature and Rule of Law, national State, Absolutism, Mercantilism, Renaissance and Reformation, are fundamental to understand the origins of capitalism. Through the movie it is possible to realize that not only the Protestants - as Weber asserts in his book *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* – but also the Jews, although historically discriminated, were fundamental to the development of capitalism. The results show that the learning, through the incorporation of concepts, becomes meaningful and allows the overcoming of common sense.

Keywords: education, cinema, conceptual learning.

INTRODUÇÃO

Ao mesmo tempo em que disciplinas como Filosofia e Sociologia retornam ao Ensino Fundamental e Médio e se inserem em novas propostas curriculares, obtendo, por exemplo, no Paraná, a garantia legal de duas aulas semanais por disciplina nas três séries do Ensino Médio, constatamos que, na prática, em muitos casos, são ministradas por professores de outras disciplinas, e, não muito raro, tomadas como disciplinas 'menores' e de fácil realização.

Paralelo a esse quadro, vivenciamos um momento educacional em que predominam tendências e correntes pós-modernas, que desacreditam e desqualificam a razão “num ceticismo epistemológico que trivializa a questão do conhecimento e da verdade”. (Moraes, 2003, p. 16). Nessa perspectiva educacional, a aula se resume às discussões pautadas em temas do cotidiano que não vão além do senso comum, pois embasadas, apenas, num empirismo imediato. No entanto, e na contramão desse viés, compartilhamos da compreensão educacional afirmada por Libâneo:

Diferentemente dessa concepção de escola e aprendizagem, a teoria histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky e seguidores, postula que o papel da escola é o de prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulados



historicamente, como condição para seu desenvolvimento mental e torná-los aptos à reorganização crítica dessa cultura. Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: atividade de aprendizagem dos alunos. A escola deve estar, em primeiro lugar, comprometida com a aprendizagem dos saberes produzidos historicamente e com desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (Libâneo, 2010, p. 13).

E é a partir dessa compreensão que postulamos o uso do cinema em sala de aula, pois acreditamos que ele não se configura apenas como moderno aparato tecnológico, como ferramenta para práticas midiáticas em educação (que permitem olhares, vozes, sabores ao gosto tão comum, e tão na moda do ‘aprender a aprender’), mas sim como agente capaz de potencializar a aprendizagem significativa a partir da apropriação de conceitos científicos por parte dos alunos.

Interessa-nos a percepção do cinema como linguagem promovedora de acesso à elaboração conceitual, signo possibilitador de profunda inserção e consequente reflexão por parte do aluno.

Partimos da convicção de que o cinema possibilita o enfrentamento às ações e reações estéticas com dimensões filosóficas, políticas, científicas, artísticas e cognitivas, na qual, a partir de uma realidade concreta se constrói e se reinventa o real. Acreditamos que a arte possibilita a emancipação do ser humano. Chauí (1997) afirma que “o cinema é a forma contemporânea da arte [...] tem o poder extraordinário, próprio da arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, entrecruzando realidade e irreabilidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio”.

Vigotski (2004 p 333) afirma que:

...sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos é o que constitui a natureza da vivência estética.

No cinema, linguagem, imagem e movimento se unem para a composição da arte, contando histórias e compondo ‘realidades’. Cria-se um ‘mundo possível’ no qual o espectador se identifica e vivencia novas experiências. O arranjo fílmico é um arranjo didático em que o espectador aprende a olhar o mundo obtendo uma visão de mundo.

No filme, tem-se uma história inteira, um conjunto que nos toca e nos afeta, provocando reações. Estas reações possibilitam o desencadeamento de processos cognitivos. Esse conjunto percebido e experimentado pelo espectador pode servir de suporte, de gancho, de ancoragem, para a internalização e apropriação de conceitos por parte dos alunos. Eis a nossa premissa – a imagem e a narrativa fílmica se agregam ao conhecimento prévio do espectador/aluno, ampliando a sua compreensão e possibilitando uma aproximação maior com os conceitos científicos (históricos) a serem trabalhados pelo professor.

Cabe ressaltar que postulamos o uso do cinema como suporte para aprendizagem conceitual. Não é função de o cinema produzir conhecimento científico. No entanto, ao criar, na ficção, situações complexas, permite ao espectador vivências e experiências que possibilitam a análise e reflexão. Funções psicológicas superiores como atenção deliberada, memória lógica, generalização e abstração são acionadas, promovendo a ancoragem necessária para a apropriação conceitual.

Com fundamento na teoria histórico-cultural, consubstanciada na visão de que o desenvolvimento humano é o cerne da instrução escolar, remetemo-nos a Vygotsky, para quem a linguagem é instrumento de desenvolvimento de reflexão humana de particular importância. Neste contexto, Sforni esclarece:

Vygotsky amplia o conceito de mediação da teoria marxista, referindo-se, além dos instrumentos físicos, aos instrumentos simbólicos como mediadores da atividade humana. Os instrumentos materiais estão ligados às atividades práticas; os instrumentos simbólicos – dentre os quais a linguagem tem papel de destaque -, às atividades com signos e sistemas simbólicos. (Sforni, 2006, p. 150-158).

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vigotsky, 1984). O uso da imagem se apresenta como elemento atrativo e potencializador do aprendizado, mas isso ainda é pouco. Ver, ouvir e lembrar não garante aquisição do saber. Portanto, o fazer se



apresenta como condição fundamental para o conhecimento significativo. Para nós, o aluno aprende quando faz e esse fazer significa, entre outros, sua capacidade de sistematizar informações, relacionar diferentes contextos e elaborar conceitos.

Vigotski estudou de que modo as funções elementares são transformadas em funções psicológicas superiores através da internalização de signos mediados culturalmente. Partindo-se da premissa do cinema como linguagem, chegamos a ele como prática pedagógica importante para a realização das mediações simbólicas entre o indivíduo e o mundo, concordando com a assertiva de Vigotsky, para quem esta é uma relação não direta, mas, sim, mediada.

Por ser uma produção social e cultural, e por serem ensinados e aprendidos na interação social, ou seja, na mediação, os conceitos, tanto os científicos quanto os cotidianos, seriam uma espécie de memória coletiva, que passa a ser compartilhada por aqueles que os adquirem. Ainda de acordo com Vigotski (2008, p. 115) “os conceitos científicos com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento”. Ou seja, na construção da aprendizagem significativa, entendida sob o aspecto da apropriação de conceitos científicos, Vigotski aponta que para haver o desenvolvimento até a formação de conceitos verdadeiros, é indispensável a ocorrência do domínio da abstração combinado com o pensamento por complexos.

Segundo Vigotski, (2004, p. 526) o momento de surgimento de conceito científico começa exatamente a partir da definição verbal, de operações vinculadas a essa definição. Conceitos elaborados, mental, verbal e textualmente garantem ao aluno a aquisição de fortes ferramentas que ele poderá utilizar ao longo de sua existência. Essa é a nossa premissa. O cinema como suporte, como elemento potencializador de zona de desenvolvimento proximal, num dizer vigotskiano.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

No esforço de compreendermos a possibilidade formativa do uso do cinema em sala de aula atuando como suporte para a aprendizagem conceitual, analisamos uma atividade de ensino apoiada nos pressupostos da Teoria Histórica-Cultural, criada por Vigotski e desenvolvida por pensadores como Leontiev, Luria e Davydov.



A atividade de ensino foi desenvolvida com estudantes do 2º. ano do Ensino Médio em Colégio no interior do estado do Paraná, no período matutino, com turma de 46 alunos, sendo eles, em sua maioria, provenientes da classe média, sendo 27 do sexo feminino e 19 do sexo masculino.

Objetivando identificar os conceitos espontâneos dos estudantes sobre o capitalismo e a possibilidade de apropriação de conceitos científicos (históricos) realizamos os seguintes procedimentos: levantamento oral e por escrito de temas e conceitos ligados ao desenvolvimento do capitalismo; apresentação de um problema inicial por parte do professor; exibição de parte do filme *O auto da compadecida* (cena do julgamento); exibição, na íntegra, do filme *O Mercador de Veneza* (adaptação da obra de Shakespeare por Michael Radford em 2004); leitura do capítulo V do livro *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* de Max Weber; filmagem e registro por escrito das atividades, falas e narrativas produzidas pelos alunos.

Para a realização destes procedimentos foram destinados quatro encontros, sendo um com 03 horas-aula e três encontros com 02 horas-aula, perfazendo um total de 09 horas-aula. A proposta da atividade foi apresentada aos alunos a partir de questões problematizadoras sobre o capitalismo visando despertar o interesse e motivá-los para a formação conceitual a partir das possibilidades apresentadas pelos filmes. A inserção prévia da cena do Julgamento do filme nacional *O auto da compadecida* foi estratégia utilizada para maior motivação e interesse dos alunos na atividade. *O auto da compadecida* é uma obra literária e cinematográfica reconhecida que retrata aspectos de nossa cultura popular ao mesmo tempo em que faz uma clara referencia a obra de Shakespeare *O Mercador de Veneza*.

Vigotski (2008) referindo-se ao *estudo experimental da formação de conceitos* ressalta os princípios processuais e complexos onde o material sensorial, a palavra e o simbólico são partes indispensáveis na formação de conceitos. Por estes princípios e processos investigativos os dados são coletados ao mesmo tempo em que ocorrem o registro e estudo do pensamento dos sujeitos envolvidos condicionando a análise da atividade de ensino realizada.

Nessa busca, embasada na Teoria Histórico-cultural e passando pela ideia da utilização do arranjo fílmico como instrumento potencializador do conhecimento, e entendendo a importância da elaboração de conceitos científicos na construção da aprendizagem, é que se chega a Shakespeare e sua obra *O mercador de Veneza* como linguagem facilitadora da apropriação do conceito de capitalismo e outros a ele

adjacentes. Vigotski compartilhando da afirmação de Aikhenvald argumenta (2004, p. 337): “*Ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos infinitamente diversos pelo grau, mas absolutamente idênticos pela natureza. O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova*”.

O MERCADOR DE VENEZA E O ESPÍRITO DO CAPITALISMO

A trama, considerada uma das mais complexas obras de William Shakespeare, é ambientada na cidade de Veneza no século XVI. Durante a Idade Média, Veneza se tornou uma das maiores potências marítimas mundiais. Entre os séculos XV e XVI, o luxo imperava não apenas nas esferas religiosas, ou no âmbito do Estado, mas também no âmbito profano e civil. A Veneza de então era o que hoje se chama de uma cidade cosmopolita, tendo sido importante polo de imigração para turcos, gregos, alemães, etc. A diversidade cultural se apresentava inserida no contingente de povos chegados à capital. Sobre a multiplicidade etno-cultural veneziana, Burke aduz: “Em Veneza, no século XVI, era possível ouvir várias línguas na rua, desde o veneziano, o dialeto do italiano, até o grego, o turco, o alemão, o croata (que na época era *schiavo*, pessoas da ribeira do Adriático).”

O Mercantilismo viceja enquanto que o Metalismo atua no ideário europeu, o acúmulo de metais preciosos e a intervenção estatal incrementam o cenário. Nesse momento, o Absolutismo, resultante da aliança entre rei e burguesia, floresce. Concorrem ainda para o fortalecimento do poder real a decadência da Igreja Católica e o enfraquecimento papal. Nesta época verifica-se um aprimoramento do estudo do Direito, ainda que cuidasse em legitimar o novo ideário do poder do rei.

William Shakespeare, nascido na Inglaterra no ano de 1564, em Stratford-Upon-Avon, na Europa da passagem do século XVI para o XVII, escreve suas obras. Dentre elas, a comédia *O mercador de Veneza*, datada de 1596, grandiosa ao lidar com personagens que fogem do maniqueísmo e se apresentam com suas dubiedades naturalmente humanas. É nesse cenário veneziano da Idade Moderna, onde a presença do mercantilismo se faz observada, que Shakespeare nos conta que os judeus, que eram tidos como usurários, não tinham o direito legal de serem proprietários do que hoje se chama bens de capital.

O embate se instala entre o personagem título da obra, o mercador Antônio – cristão –, e o judeu Shylock. Após o mercador requerer um empréstimo em dinheiro

junto a Shylock, estes celebraram formalmente um contrato cuja única condição era de que o atraso na devolução do empréstimo acarretaria como pena a retirada de uma libra da carne do peito do mercador. Na comédia o jovem Bassânio aproveita o fascínio que exerce sobre o mercador Antônio para dele conseguir emprestar dinheiro a fim de cortejar a rica herdeira Pórcia. O mercador, comerciante de sucesso e dos mais tradicionais em Veneza, está apaixonado por Bassânio, porém, está impossibilitado de conceder tal empréstimo, já que seu dinheiro está investido em embarcações que navegam nas águas longínquas da Ásia e do Novo Mundo. Apesar do obstáculo, Antônio, disposto a ajudar o objeto de seu afeto, se dispõe a conseguir a quantia realizando um empréstimo junto ao judeu Shylock.

Shylock, no entanto, era seu desafeto: o mercador, cristão, havia já chegado ao extremo de cuspir no rosto do judeu apenas porque este tentara lhe cumprimentar. Para ele, Shylock não passava de um judeu ganancioso e pecador usurário. Mas é justamente àquele que considera um abjeto agiota judeu, que o cristão Antônio vai procurar para contratar o empréstimo. Shylock aceita com prazer a aproximação de Antônio, pois enxerga a chance de dar um ‘tapa com luvas de pelica’: prontamente assegura o dinheiro e, mais, não aceita que sejam tratados juro como penalidade para o descumprimento do trato. Aqui Shakespeare começa a desmontar o maniqueísmo dos arquétipos escolhidos, revirando pelo avesso os personagens e seus princípios éticos e morais.

O “bom” cristão Antônio, antes tão seguro de sua superioridade moral sobre o “mau” judeu, vai agir exatamente em contradição ao que antes preconizava, enquanto que o judeu, não por bondade, mas justamente para apontar a contradição do mercador, não aceita impor pena pecuniária caso ocorra o descumprimento contratual. Seria demasiado humilhante para Antônio aceitar daquele pecador estigmatizado um empréstimo totalmente desembaraçado. Neste contexto, após o mercador insistir que não poderia aceitar o empréstimo diante da falta de tais condições, o judeu sugere o seguinte acordo: se o débito não fosse pago em três meses, o cobrador receberia como pagamento não os execráveis juro, mas, sim, uma libra da carne do devedor.

Bassânio, percebendo a natureza insólita e perigosa de tal acordo, se opõe à sua realização; no entanto, o mercador, seguro de suas posses financeiras e cego pela paixão, aceita o pacto, depois devidamente formalizado, registrado e legalizado.

Após estar de posse da quantia necessária, Bassânio parte para a fictícia Belmonte, onde irá cortejar Pórcia, no que é bem sucedido. Para Antônio, no

entanto, as notícias não são boas: suas embarcações soçobraram e não lhe resta dinheiro suficiente para cumprir o contratado. Apesar dos esforços de Pórcia e Bassânio para pagar em dinheiro a dívida, o judeu, pensando-se munido do aparato legal vigente, não tem dúvidas e leva o contrato até os tribunais venezianos. É o momento de consumir sua vingança: a quebra contratual receberá sua punição.

Esse é o ponto central da obra shakespeariana. Está posta a problematização: Os judeus possuem o direito de revidar?

É essa lição que Shakespeare nos oferece, através do judeu Shylock, quando ele assim se expressa sobre as humilhações que lhe foram infligidas por Antônio:

E tudo, por quê? Por eu ser judeu. Os judeus não têm olhos? Os judeus não têm mãos, órgãos, dimensões, sentidos, inclinações, paixões? [...] Se nos derdes veneno, não morremos? E se nos ofenderdes, não devemos vingar-nos? Se em tudo o mais somos iguais a vós, teremos de ser iguais também a esse respeito. Se um judeu ofende a um cristão, qual é a humildade deste? Vingança. Se um cristão ofender a um judeu, qual deve ser a paciência deste, de acordo com o exemplo do cristão? Ora, vingança. Hei de por em prática a maldade que me ensinastes, sendo de censurar se eu não fizer melhor do que a encomenda (Shakespeare, W. O mercador de Veneza. p. 3 Ato III, Cena I.).

Nesse instante a luta travada é entre a moral e a lei. O contrato do judeu era considerado perfeito do ponto de vista formal, contudo, seu conteúdo era imoral. Deste modo, está estabelecido o dilema entre cumprir o preconizado pela lei - assegurando a figura do direito adquirido, alicerce do embrionário Estado de Direito -, e fazer prevalecer o senso moral, o que implicaria em rejeitar a pena que fora acordada por livre vontade das partes, princípio básico da ideia do contrato.

Ao judeu são imploradas clemência e misericórdia, no entanto ele é impassível em seus desígnios e exige o cumprimento exato do texto contratual. É neste momento que uma mulher lhe dá tanta justiça quanto ele quer: o contrato não faz nenhuma referência textual ao sangue do mercador, e o judeu estaria incorrendo em crime se derramasse uma só gota de sangue do cristão. Por fim, perpetuando a imagem caricata do judeu da época, Shylock acaba financeiramente arruinado pela pena pecuniária que lhe termina sendo imposta, condenado pela mesma justiça que tanto perseguiu.

Percebe-se na obra uma das muitas faces do anti-semitismo ao apresentar Shylock estigmatizado e hostilizado por cristãos, que embora o vejam como usurário e, portanto, pecador a ele recorre em busca de empréstimo, como assim o faz o mercador Antônio. Aos judeus, legalmente impedidos de figurar entre os detentores do capital, resta o acúmulo de dinheiro em espécie e o entesouramento de metais e pedras preciosas, num interessante paralelo com o próprio Metalismo. Outra interessante correlação refere-se ao capitalismo e o judeu Shylock, estereotipado como uma sombra precária daquilo que viriam a ser atualmente as modernas empresas bancárias.

Shakespeare, ao criar Shylock, mostra que à época os judeus, proibidos legalmente de serem detentores do capital, dos meios de produção, assumem como fonte de renda o ágio. Não podendo acumular bens, acumulam dinheiro, metais preciosos e jóias como forma de garantia econômica.

Agiam como esboços primitivos das instituições bancárias, e a Igreja, embora condenasse a prática, não raro agia como cliente, conforme aponta Follador, citando Flannery (1968: 111) “Na verdade por vezes a Igreja foi conivente com os judeus, pois, ela própria se convertia em cliente dos usurários quando pedia empréstimos para construir catedrais e igrejas”. Em seu livro *Os judeus, o dinheiro e o mundo*, Jacques Attali afirma que os judeus não foram apenas o primeiro povo monoteísta do Ocidente, mas também os pioneiros do espírito capitalista.

Ao pensarmos na construção do capitalismo, não há como não recorrer a Weber e *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, interpondo a obra à ideia da fundamental importância do povo judeu, como um dos fatores concorrentes ao advento do capitalismo.

Weber apresenta sua visão discorrendo sobre a participação fundamental dos protestantes na construção do capitalismo. Observa que em sua época os administradores do capital eram, sobretudo, protestantes, a partir do que, constrói uma comparação histórica entre as particularidades do protestantismo e do catolicismo. Nesse prisma, desenvolvendo seu polo de argumentação, persegue o objetivo de comprovar que a estrutura religiosa protestante assumiu papel histórico fundamental na estruturação do capitalismo.

Ao interpretar a formação do capitalismo a partir das peculiaridades do cristianismo protestante, a obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* mostra que o processo de modernização ocidental não se restringe a fatores econômicos,



tendo, como um dos grandes influenciadores, os fatores religiosos enredados e entremeados à apropriação do capital.

Diante do panorama, é perceptível que o quadro histórico-comparativo elaborado por Weber para a análise da formação do capitalismo, ao levar em conta principalmente o cristianismo, protestante ou católico, não mensurou a importância da dogmática judaica e menos ainda os desdobramentos do acúmulo monetário de seus seguidores e sua consequente e basilar contribuição à estruturação do capitalismo, tal como se apresenta atualmente.

Importa destacar que, ao inserir os judeus como participantes basilares da constituição do evento histórico do capitalismo, não se pretende excluir a participação dos protestantes defendida por Weber. Até porque, ele mesmo não era partidário da monocausalidade, conforme esclarece Pierucci:

Weber era contra a monocausalidade, contra o monismo explicativo. Ele achava que a história é muito mais rica e que, para explicarmos um fenômeno histórico, uma situação histórica, um conjunto de fenômenos históricos, precisamos levar em conta os vários fatores. Sejam eles os fatores materiais, no sentido de puramente econômicos, sejam eles os fatores culturais, como no caso da ética protestante.

Weber salientou a importância do protestantismo ascético, que teria levado ao nascimento do capitalismo. Entretanto, cumpre ressaltar, o que se nota é que ao apontar o fator cultural religião como relacionado ao capitalismo, Weber o faz argumentando que essa é uma causa não-exclusiva. Partindo dessa contribuição Weberiana, não seria muito tentar compreender a temática judaica e sua incidência sobre o capitalismo, a partir de uma ótica que privilegie a percepção de sua situação à época como derivação direta das condições econômicas e culturais, nas quais estavam contextualizados tanto judeus como a própria construção do capitalismo.

Contudo, não obstante a grande variedade de temas dramáticos inseridos na comédia de Shakespeare, o filme interessa de modo especial no que tange à forma como se pode perceber e apreender conceitos históricos importantes referentes à Idade Moderna. A história tem o condão de apresentar várias nuances onde se pode encontrar fatos e temas que remetem ainda a conceitos tais como: estado de natureza e estado de direito, Estado nacional, Absolutismo, Mercantilismo, Renascimento e Reforma, fortalecendo a aprendizagem através da linguagem cinematográfica do filme.

ANÁLISE DOS DADOS

Uma primeira etapa foi o levantamento do nível de compreensão dos alunos sobre temas e conceitos ligados ao capitalismo, como usura, juros, formas de poder e propriedade privada, mediante uma problematização inicial, sendo os dados analisados de forma agrupada e generalizada. Houve uma problematização inicial sobre o que seria o Capital e o Capitalismo que se desdobrou em relações sociais e políticas sobre a questão da propriedade privada, do lucro, e justiça social.

Ao serem questionados pela professora sobre o que seria “o *capital* e o *capitalismo*?”, cinco alunos arriscaram as seguintes respostas: *Ah professora! É o dinheiro; O lucro; Fábrica, gado, produto.* Ocorrendo o seguinte diálogo na sala de aula a Professora pergunta: *Lucro obtido como?* E surge a resposta *Com a venda de produtos.*

As respostas obtidas indicam que, para eles, o capital se restringe a moeda corrente nas transações econômicas e a própria personificação do dinheiro. Neste sentido, a professora confirma com a sala, se todos concordavam que o capital poderia ser definido apenas como “*dinheiro*”, “*lucro obtido com a venda de produtos*” e dá sequência a investigação indo um pouco além sobre a compreensão destes conceitos questionando “*Então se o capital é lucro, o dinheiro obtido, quem é o capitalista?*”. Surgem respostas como: *é o empresário; o industrial; o que tem dinheiro, indústrias, fábrica de torneira.* Percebe-se, pelas falas, que os alunos definem e conceituam os elementos elencados pela professora a partir da realidade vivida⁴⁴² por eles, e neste sentido, definem o capitalista como sendo o portador da propriedade privada, de empresas e indústrias. O que leva a professora a questioná-los se *é possível ter capital sem propriedade privada?* A maioria dos alunos se manifesta afirmando da impossibilidade de existir capital sem propriedade privada, e um pequeno grupo não tem certeza em relação ao fato. Ao que a professora instiga-os a pensar a partir da realidade local e da região perguntando “*quem são os capitalistas, e como é gerado o capital?*”. Surgem então referências aos donos das fábricas de torneiras, aos

⁴⁴² A escola em que foi aplicada a experiência situa-se na cidade de Loanda, no extremo noroeste do Paraná, região marcada economicamente pela presença de indústrias metalúrgicas e atividades agropecuárias. Neste sentido, ao se referir ao capital e o capitalista, percebe-se que os alunos o identificam com as empresas e indivíduos que tem se destacado economicamente na região.



fazendeiros, aos donos de lojas; assim como à sociedade do lucro ou pessoas que tem como objetivo o lucro.

Ao questionar sobre o que seria capitalismo e suas características, nota-se que os alunos, detêm uma visão generalizada sobre o que seriam estas sociedades capitalistas sem explicitarem suas implicações específicas em relação à organização social, política, ideológica e cultural. Neste contexto, estas sociedades capitalistas são identificadas apenas pelo seu objetivo maior: o lucro.

Um segundo conjunto de conhecimentos prévios levantados se refere à figura do Judeu – personagem chave na obra trabalhada. Ao informar aos alunos que no florescer do capitalismo os Judeus também contribuíram para o seu desenvolvimento, fez-se a seguinte pergunta: *Vocês saberiam identificar quem são os judeus?* As respostas que surgiram foram: *é o barbudo; os que foram perseguidos por Hitler; são os que vão à mesquita?* Respostas que mostram certa confusão sobre a constituição histórica dos judeus, assim como surgem estereótipos que por vezes se confundem com a imagem culturalmente construída sobre os seguidores do islã. Os conceitos são espontâneos, e ora podem ser vinculados às imagens e relações cotidianas, ora parecem não fazer parte ou ter implicações com a mesma. Nota-se que estes conceitos ainda não estão plenamente apropriados pelos alunos e, por vezes, não existe clareza sobre o que seriam e suas diversas implicações no campo social e político.

Ainda, sem a motivação necessária para a atividade proposta, seguiu-se a apresentação de parte do filme *O Auto da Compadecida*, na cena do julgamento, em que a Compadecida intercede a favor de João Grilo, perdendo-o pelos seus deslizes, visto que foram motivados pela pobreza (ainda nessa tomada, aparecem quadros da miséria no país). Também assistiram o momento em que uma libra da carne de Chicó é garantida como pagamento de dívida para o coronel. Estava feito o gancho para motivar a atenção para o filme *O Mercador de Veneza*, visto que, através da mediação do professor, eles foram informados da referência que Ariano Suassuna fazia com a obra de Shakespeare.

A princípio, interessados na cena do comprometimento com a “libra de carne humana”, começaram a assistir ao filme *O Mercador de Veneza* e posteriormente a leitura do capítulo V do livro de Weber *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* sendo novamente confrontados com as questões problematizadoras iniciais.

Como resultado analisamos alguns trechos dos diálogos estabelecidos com os alunos após estas atividades e frente a questão “*quem é o capitalista?*” evidenciando

claramente processos de ressignificação e ampliação conceitual por parte dos alunos. Aluno A: *é o proprietário do capital, o fazendeiro e o judeu nos filmes.* Aluno B: *o capitalista pode ser a pessoa que procura obter lucros através da propriedade privada como o fazendeiro de “O auto da Compadecida”, ou juros altos de empréstimos ou vendas, como o judeu.* Aluno C: *atualmente as lojas são capitalistas, por venderem produtos parcelados com juros.* Aluno D: *quando se investe dinheiro a juro, a pessoa obtém lucro, isso é capital.* Aluno E: *capitalista é aquele que segue o padrão do capitalismo, ou seja, valoriza o lucro como forma de sobrevivência na sociedade atual.* Aluno F: *Uma pessoa, por exemplo, faz o papel do capitalista quando trabalha durante um tempo para conseguir comprar algo que deseja.* Aluno G: *No filme “o mercador de Veneza” existia dois tipos de capitalista, um era o mercador que possuía investia nas viagens marítimas, e o outro era o judeu que ganhava lucros através da usura. Em “O auto da compadecida”, o capitalista era o fazendeiro, dono de fazenda que é uma propriedade privada.*

Neste contexto, podemos perceber mediante a manifestação dos alunos ao longo dos filmes, e da discussão do texto, que houve um amadurecimento em relação aos conceitos inicialmente levantados e questionados. Neste sentido, percebe-se que ocorreu uma definição melhor sobre o capitalismo, o capitalista, e suas implicações na sociedade. A partir destas elaborações conceituais identificamos que os alunos chegaram à compreensão de outros conceitos políticos e sociais, historicamente presentes no desenvolvimento da sociedade capitalista. Um processo de ressignificação e formação conceitual significativo reconhecido também pelos alunos. Este processo de formação conceitual aciona um conjunto de novos conceitos correlacionadas e subordinados a um conceito geral e superior segundo Vigotski (2000).

Nestes diálogos em sala, todos os alunos identificam o Judeu Shylock e o mercador Antônio do filme **“O Mercador de Veneza”** e o Coronel do filme **“O auto da compadecida”**, como sendo os capitalistas. Assim, os alunos reconheceram que o comerciante, os que emprestam dinheiro a juro, as instituições de investimento e os proprietários de terra, empresas e indústrias são vistos como aqueles que obtêm lucro e são detentores do capital.

Uma segunda indagação foi refeita: *e então o que seria o capital?* Gerando nossas respostas influenciadas pelo filme e evidenciando certa ancoragem conceitual a partir das referências criadas pelos filmes e texto. Um dos alunos identifica claramente a distinção em ambos os filmes de dois conceitos de capital referentes ao dinheiro e a



propriedade privada. Ele reconhece que o capital no filme “*O mercador de Veneza*” é o dinheiro, e no filme “*Auto da Compadecida*” é a propriedade privada. Já outro aluno considera que “*é tudo que é obtido por meio de empréstimos, cobrança de juros, através de financiamento e até mesmo do trabalho*”.

A partir da fala dos alunos evidenciamos que houve um processo de formação conceitual a partir da mobilização de funções psíquicas superiores dos alunos, em especial a *generalização*, a *abstração*, *capacidade de comparar* e *diferenciar*, visto que os mesmo passaram a argumentar e correlacionar seus conceitos iniciais com informações e referências conceituais relacionadas com as narrativas fílmicas, imagens e tematizações apresentadas ao longo da atividade de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de se buscar compreender a correlação entre conceitos espontâneos e os conceitos científicos (históricos) existentes no processo de aprendizagem e tendo como suporte os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscou-se analisar uma atividade de ensino em que o filme foi assumido como categoria epistemológica problematizadora e desencadeadora de outras atividades de formação de conhecimento.

Com base na análise dos resultados da atividade de ensino relatada neste artigo, a apropriação de conceitos científicos (históricos) oferece ao aluno a possibilidade de desenvolver um pensamento teórico, reflexivo e analítico de forma gradual e progressiva na medida em que este se confronta com novas situações, informações e se apropria de novas referências conceituais.

O cinema nesse contexto foi mais que um estímulo à reflexão, e quando ele trata e mesmo se configura como uma obra de arte, ele possibilita uma elaboração estética associada à formação conceitual. Para Vigotski (2004, p. 352), “*a tarefa mais importante da educação estética é introduzir a educação estética na própria vida*”. Pois, “*a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações*”. No entanto confirmar e garantir o potencial formativo do cinema é um longo caminho a ser percorrido e que depende em muito do preparo do professor nessa condução racional das atividades educativas mediada pela obra cinematográfica. Esta preparação é que faz toda a diferença entre informação e aprendizado.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Attali, J. (2003). *Os Judeus, o Dinheiro e o Mundo*. Tradução de Joana Angélica d'Ávila Melo; Futura. 3. Ed. São Paulo: Futura.

Burke, P. (n.d.). Culturas Populares e Cultura de Elite. *Revista Diálogos*: Volume I, Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 30 março, 2011, de http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/Rev_a01.htm.

Chauí, M. (1997). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática,

Follador, K. J. (2009). A imagem dos Judeus perante a sociedade cristã medieval. *Em Tempo de Histórias* - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília - PPG-HIS: nº 14, Brasília. Recuperado em 12 abril, 2011, de <http://www.red.unb.br/index.php/emtempos/article/view/2731/2287>

Libâneo, J. C. (2010). *A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres*. Goiânia: PUC.

Libâneo, J. C. (2004). *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado em 30 março, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>

Moraes, M. C. M. (2003). *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

Pierucci, A. F., in: *Cadernos IHU em formação. A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Recuperado em 02 abril, 2011, de <http://www.ihu.unisinos.br/uploads/publicacoes/edicoes/1158328084.23pdf.pdf>



Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM.

Sforni, M. S. F. e Galuch, M. T. B. (2006). *Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?* Revista Comunicações. Piracicaba, p. 150-158.

Shakespeare, W. (2001). *O Mercador de Veneza*. p. 3 Ato III, Cena I. São Paulo: Ediouro.

Vigotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes 1984.

Vigotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

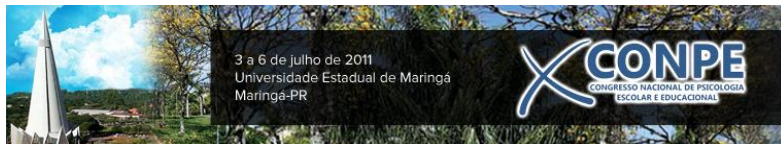
Vigotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, M. (2001). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martin Claret.

FILMOGRAFIA

Shakespeare, W. (2004). *O Mercador de Veneza*. EUA: Direção: Michael Radford; Distribuição: Sony Picture. Duração: 130 minutos.

Suassuna, A (2000). *O Auto da Compadecida*. São Paulo: Direção: Guel Arraes; Distribuição: Tristar; Duração: 104 minutos.



SIGNIFICAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joana Virginia Campos Campana- UEL

Francismara Neves De Oliveira - UEL

Constitui-se em uma necessidade imanente ao desenvolvimento da prática pedagógica contemporânea, discutir a formação moral da criança que frequenta a Educação Infantil. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo e tem como objetivo analisar as significações de professores sobre o desenvolvimento moral da criança na educação infantil. Considerando tais elementos, se propõe o seguinte questionamento: Qual a significação que os professores atribuem ao desenvolvimento moral da criança na Educação Infantil? Foram constituídos, nessa pesquisa, os seguintes eixos de discussão ancorados na perspectiva teórica piagetiana: desenvolvimento moral, construção de regras, cooperação e autonomia. Os resultados obtidos na pesquisa confirmam as indicações da literatura quanto à importância de oportunizar por meio das práticas pedagógicas, a construção moral, e apontaram para a necessidade de oportunizar aos professores envolvidos na Educação Infantil, espaço de reflexão sobre suas práticas promotoras da construção moral, à luz do referencial teórico que adotam, no sentido de buscar coerência entre as ações desencadeadas e os pressupostos teóricos que defendem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Educativa. Desenvolvimento Moral. Autonomia.

1. Introdução

A escola constitui-se em um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, de vivência social e coletiva, o que exige do aluno o exercício do raciocínio moral. Compreender a dinâmica que envolve o desenvolvimento moral torna-se imprescindível aos professores que desejam educar cidadãos diferenciados e construir uma sociedade melhor.

O processo de construção moral das crianças na Educação Infantil é a temática central que norteia esse trabalho. O foco do presente estudo concentra-se na discussão



sobre a formação moral na infância, à luz da proposta piagetiana de desenvolvimento humano.

Vinha (2003) afirma que há diversos fatores que dificultam o trabalho do professor no que concerne à construção de um ambiente sócio-moral adequado em sua sala de aula, entre eles, o desconhecimento de como o sujeito aprende e como a criança desenvolve-se em todos os aspectos.

Nesse sentido, partimos da idéia de que a educação terá sentido sempre que estiver comprometida com valores morais (ZABALA 2000; VINHA 2003).

O desenvolvimento da moralidade no espaço escolar, na perspectiva teórica que adotamos neste estudo, está intrinsecamente relacionada ao processo de construção da autonomia do indivíduo, por meio do estabelecimento de ações orientadas para a cooperação e o respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, faz-se necessário, compreender a educação enquanto prática social que envolve sujeitos ativos em processo de aprendizagem, ou seja, a educação caracteriza-se pela dinamicidade pertinente ao desenvolvimento do homem, no curso de sua constituição como ser humano. Nas palavras de Piaget (1988, p.33),

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica, ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui, além disso, o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a construção de saberes que abarcam a esfera da moralidade, o que requer o desenvolvimento da autonomia, do julgamento e raciocínio moral.

Considerando tais elementos, se propôs o seguinte questionamento: Qual a significação que os professores atribuem ao desenvolvimento moral da criança na Educação Infantil?



Para a coleta de dados, foram exploradas as significações da moralidade presente nos documentos oficiais da escola, norteadores do trabalho do professor neste espaço de atuação.

O objetivo desse estudo é analisar as significações de professores de uma escola confessional sobre a construção da moralidade na Educação Infantil.

Os objetivos específicos podem ser assim relacionados: identificar os pressupostos básicos da perspectiva teórica piagetiana quanto a formação moral; analisar documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil, tais como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico da escola, identificar, por meio de uma entrevista, as significações atribuídas por professores ao processo de desenvolvimento moral.

2. Metodologia

A pesquisa de natureza qualitativa teve como abordagem o estudo exploratório-descritivo. De acordo com Gil (1999, p.43) “as pesquisas exploratórias buscam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”. Caracteriza-se como estudo descritivo porque segundo Gil (1999, p.46),

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Visto que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil configura-se como o documento norteador das práticas pedagógicas para os professores de Educação Infantil, optou-se por identificar as significações acerca da moralidade infantil, bem como no Projeto Político Pedagógico da instituição.

A escola escolhida como locus da pesquisa faz parte da rede privada de ensino, situa-se na cidade de Cambé-PR e possui, aproximadamente, 660 alunos distribuídos nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Foi escolhida para o estudo por ser uma escola confessional e realizar um trabalho com a educação moral, e por disponibilizar o acesso da pesquisadora ao Projeto Político Pedagógico da escola. Os procedimentos éticos de pesquisa foram adotados.

2.1. Participantes



Os participantes de nosso estudo apresentam como perfil geral a formação em Pedagogia e tempo de atuação entre 2 e 12 anos, sendo que a permanência na mesma instituição também é longa entre os entrevistados. A garantia de formação específica para a atuação, bem como o longo tempo de dedicação ao mesmo cotidiano escolar, podem ser percebidas na afinidade das respostas dos participantes às questões do nosso estudo. Foi empregado, um roteiro semi-estruturado de entrevista, aos 6 professores da Educação Infantil da escola participante da pesquisa.

3. Discussão teórica

A educação configura-se como um desenvolvimento progressivo que é promovido pelas construções sucessivas acerca dos saberes sistematizados, os quais dizem respeito, de acordo com Piaget, ao conhecimento físico, ao conhecimento lógico-matemático e ao conhecimento social que nas palavras de Wadsworth (1996, p.13): “cada um deles requer as ações da criança”.

Para Piaget, a educação caracteriza-se por um processo que possui como meta fundamental o desenvolvimento do indivíduo em um sistema escolar organizado de modo que favoreça a construção de conhecimentos a partir da ação do sujeito sobre o objeto da aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento se processa por meio da progressão específica, a partir de estágios que dão identidade ao pensamento das crianças sobre várias perspectivas.

No que concerne ao desenvolvimento da moralidade no espaço escolar, é importante ressaltar que para que haja a construção do raciocínio moral, os objetivos educacionais devem estar atrelados à pressupostos que favorecem a cooperação, a autonomia e o respeito mútuo.

De acordo com Lukjanenko (1995, p.18),

A consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo. É preciso criar um clima de ajuda e compreensão recíproca, para a criança criar em si uma moral da reciprocidade e não da obediência. A moral da reciprocidade é a da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Os conceitos morais são construídos por meio das interações. As crianças desenvolvem-se moralmente a partir de suas ações sobre o contexto em que estão inseridas. Sendo assim, não é possível estabelecer um plano universal que seja eficaz no desenvolvimento moral de todos os indivíduos, porém, pode-se compreender como as



crianças, em um ambiente sócio-moral adequado permeado por ações e posturas coerentes, constroem o julgamento moral em um processo contínuo (LA TAILLE, 2006).

Segundo DeVries (1998, p. 51),

Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. [...] No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção.

Entende-se que, assim como o desenvolvimento da inteligência se constrói por um processo interior, o mesmo ocorre com o desenvolvimento moral. Nessa perspectiva, as crianças não assimilam conceitos morais, mas os constroem por meio das experiências. Dessa forma, é preciso que a criança esteja inserida em um contexto adequado para que possa estabelecer interações que promovam a construção de seus próprios valores morais.

De acordo com Vinha (2003, p.40),

Mediante esse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promoveriam o desenvolvimento moral seriam o tipo de experiências que vive cada indivíduo, em concreto, e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social, em geral (Delval e Enesco, 1994). A moralidade seria resultante das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes.

Sendo o desenvolvimento moral um continuum que se desenrola por toda a vida dos indivíduos, compreende-se que a moralidade passa por estágios, assim como o desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma que a mente humana constrói as estruturas mentais na busca do conhecimento, por meio da interação com o meio físico e social, o sujeito faz um percurso que o leva da anomia à autonomia moral.

Durante a infância, verifica-se a presença de duas morais no pensamento das crianças (heteronomia e autonomia), sendo orientadas pelos princípios postos pelos adultos no que diz respeito ao dever e ao respeito.

A criança quando nasce possui poucos esquemas mentais, sendo estes de natureza reflexa. Dessa forma, esse período chamado por Piaget de sensório-motor (0 à 2 anos) é caracterizado pela inteligência prática, ou seja, o bebê tende a resolver problemas, alcançar objetivos, porém, sem buscar o enunciado de verdades e sim obter resultados favoráveis.

Entende-se que a partir do momento que a criança apresenta sentimentos afetivos formados, ampliam-se as possibilidades de estabelecer relações com as pessoas, o que favorece o surgimento dos sentimentos morais nas crianças.

De acordo com Araújo (2009, p.180),

Para Piaget a criança não nasce heterônoma, mas, aproximadamente do nascimento aos 2 anos de idade, apresenta o que ele chama de um estado de anomia, em que praticamente não é regulada por nenhuma regra moral (interna ou externa). Isso nos indica que heteronomia se trata de uma etapa que a criança atinge a partir da relação com adultos que, colocando-se como figuras de autoridade, exercem funções educativas, impondo determinadas regras.

No período sensório-motor não há proeminência da compreensão de regras, sendo assim, a criança percebe as regras como procedimentos habituais, regulares, porém, não as sente como disciplina normativa, ou seja, não há nenhuma consciência moral. Essa fase do desenvolvimento moral é chamada por Piaget como anomia, caracterizada pela ausência geral de normas.

Nesse momento do desenvolvimento a criança não tem qualquer condição de saber que ações são consideradas adequadas ou inadequadas. Sobre essa questão Fortuna e Horn apud Vinha (2003, p.53) definem: “dificuldade de compreensão causada pela insipiência dos quadros mentais, fugazes e sem coordenação”.

O progresso na construção moral da criança evidencia uma passagem da anomia (ausência total da consciência do outro e da regra) para a heteronomia na qual predomina a regra tomada como pura, imutável. Embora a regra ainda não possa ser relativizada, contextualizada e significada pela criança, percebê-la já se constitui um avanço.

Feltran (1990, p.82) afirma:

[...] é um prenúncio de controle intelectual que encontra o seu exato correspondente nos efeitos da coação moral [...] A crença na onisciência do adulto, corresponde à crença no valor absoluto dos imperativos, das ordens recebidas dele.

Quando a criança supera o estágio da anomia, aparece o interesse por atividades com regras e de atuação coletiva. O avanço que se pode considerar é o fato de que por meio da consciência da regra a criança já consegue estabelecer contato com as normas, ainda que isso seja realizado de forma rudimentar, sem reflexão acerca das mesmas. Assim, surge o sentimento de obrigação em relação às regras e à consciência das mesmas, preparado nos estágios anteriores e que se torna observável a partir de então.

O respeito unilateral caracteriza-se por um sentimento de obrigação às regras externas ao indivíduo, a criança obedece ao adulto, considerando-o como autoridade suprema. Nesse sentido, a criança confere um valor incondicional aos valores, ideias e regras impostas pelos adultos.

A heteronomia é a moral baseada na obediência à autoridade, constituindo-se autoridade todas aquelas pessoas por quem a criança possui admiração, as quais julgam serem mais fortes e sábias do que ela própria. Sendo assim, para a criança heterônoma a obediência é exterior às suas próprias ideias, sendo que consideram que apenas o outro tem discernimento do que é adequado.

Para Tortella (2009, p.54),

Na moralidade heterônoma, entendida também como a moral da obediência, uma pessoa, denominada por Piaget de autoridade, tem um poder coercitivo sobre as ações de outrem. Diferentemente da moral autônoma, o sujeito aqui não regula o seu comportamento por convicções pessoais, senão, por impulso ou obediência cega. É um relacionamento que se caracteriza como sendo de mão única. A coação pode ser realizada por punição ou por recompensa. Assim, a criança obedece às regras do adulto por medo, sendo que, geralmente, torna-se calculista, ou seja, segue as regras somente quando vigiada por um adulto. Este tipo de moral leva, então, a uma tendência de sempre se deixar regular pelo outro.

A criança pré-operatória compreende a realidade de uma perspectiva muito restrita, ou seja, ainda é incapaz de coordenar diferentes pontos de vista, interagindo com o meio considerando, somente, alguns aspectos da realidade.

Ao crescer, a criança vai, gradativamente, superando o egocentrismo e, conseqüentemente, descentrando-se e abrindo espaço para novas formas de interação, ou seja, o sujeito que até então agia conforme os princípios de uma moral heterônoma,



agora, incorpora o respeito mútuo como base para suas relações, o que é característico da moral autônoma.

A criança, ao se desenvolver, constrói noções acerca de si própria e dos outros, as quais se transformam com o passar do tempo, exatamente porque, de acordo com DeVries (1998, p.51) “dentro de um contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção”. Sendo assim, o ambiente em que a criança se encontra irá colaborar para o desenvolvimento moral, de forma que ela supere o egocentrismo e chegue à autonomia ou permaneça na heteronomia até a fase adulta.

Conforme Camargo (2009, p.272),

Com a superação da moral heterônoma pela moral autônoma, os sujeitos são capazes de estabelecer respeito mútuo, amparado na cooperação entre eles. Se antes o respeito era baseado na obediência e no medo do outro (pela coação ou por medo de perder afeto), no respeito mútuo, o medo é o de decair aos olhos deste outro, mas o entendendo como igual. Existem condições necessárias para que a autonomia moral supere a heteronomia, como a passagem do egocentrismo para a descentração cognitiva e a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, e tais condições são desenvolvidas nas relações sociais. Para o desenvolvimento da cooperação, característica das relações estabelecidas na moral autônoma, tem especial importância as trocas entre os pares, ou seja, entre crianças.

A passagem da heteronomia para a autonomia caracteriza-se por um longo processo, no qual há a mudança fundamental no tipo de respeito que serve de base para as relações interpessoais, ou seja, o respeito da moral autônoma constitui-se no respeito mútuo, onde ambos interferem nas decisões a serem tomadas e coordenam de modo argumentativo suas ideias e desejos. Isto significa dizer que haverá em nossas ações as duas formas de moral, postas em atividade. Ora predominam as condutas mais heterônomas, ora as mais autônomas.

Quando a criança chega à autonomia, sabe-se que esta superou o pensamento egocêntrico e, então, passou a compreender a possibilidade de coordenar pontos de vista e construir relações cooperativas e fundamentadas pelo respeito mútuo. Dessa forma, não há obediência, mas sim, reciprocidade nas ações.

Nesse sentido Piaget (1988, p.67) afirma que,

No outro extremo das relações interindividuais, formadoras de valores morais,

está o respeito mútuo. Constituindo-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e de medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. Ele substitui assim a heteronomia característica do respeito unilateral por uma autonomia necessária a seu próprio funcionamento, e que se pode reconhecer pelo fato de que os indivíduos por ele obrigados participam da elaboração da regra que os obriga.

Para que as crianças cheguem à construção da moral autônoma é essencial que os adultos estabeleçam um ambiente cooperativo, no qual evitem o exercício da autoridade desnecessária. Isso favorece a formação de consciências reflexivas e independentes, aptas a fazer escolhas que tenham por convicção o bem comum.

De acordo com Camargo (2009, p.273),

Para que se eduque com o propósito de oportunizar o desenvolvimento moral dos sujeitos, visando a moral autônoma, o conhecimento sobre como ocorre este desenvolvimento é necessário. Para que algum dia o sujeito consiga estabelecer relações de cooperação, é preciso que lhe seja favorecido o desenvolvimento das condições necessárias para isso – a descentração cognitiva e a capacidade de substituição de ponto de vista, por exemplo. Este favorecimento acontece nas trocas sociais. Os sujeitos precisam estabelecer relações em que estas condições sejam exigidas, ainda que primeiramente não consigam realizá-las.

Quando é possível ao sujeito tomar decisões, construir regras ou seguir normas por vontade própria, ou seja, por convicção na reciprocidade das ações que se baseiam na cooperação e no respeito mútuo, este é um sujeito moralmente autônomo.

Nessa perspectiva, entende-se que a moral autônoma está relacionada à capacidade de descentrar-se, à medida que o sujeito age de forma recíproca, coordenando pontos de vista e vivenciando relações cooperativas.

4. Análise de dados

Por acreditar ser de fundamental importância para o processo de promoção do desenvolvimento moral da criança, as categorias escolhidas para serem analisadas nos documentos incluíram a autonomia, a cooperação e a construção de regras.



Segundo Saito (2010, p.39), os referenciais teóricos que embasam a discussão do RCNEI passam pelas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. De acordo com sua pesquisa,

[...] buscou-se focalizar as principais ideias desses autores a fim de mostrar que, apesar de, muitas vezes, estas não serem referidas, explicitamente, nos documentos, parecem compor as diretrizes gerais presentes neles. Como consequência, acredita-se que, se os professores seguem tais documentos, eles têm como fundamento as teorias desses autores para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Pelo que vimos, o Referencial entende que a instituição de Educação Infantil deve proporcionar à criança a apropriação de elementos da sua cultura, para que, deste modo, seja possível a sua própria inserção na sociedade. Dessa forma, percebe-se como consequência a construção da identidade das crianças, por meio, sobretudo, das relações que são estabelecidas no meio escolar.

De acordo com o documento, o ambiente escolar que favorece as interações sociais, origina, muitas vezes, situações em que estão presentes conflitos de pensamentos e desejos. Assim, o professor deve fornecer suporte para que as crianças, por meio do diálogo e do respeito, consigam lidar com as frustrações e conviver em grupo.

Em relação ao âmbito que abarca a esfera da moralidade, por estar atrelado às experiências que colaboram para a constituição do sujeito, o Referencial afirma,

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia (BRASIL, 1998a, p.46).

Nessa perspectiva, o RCNEI entende que deve ser possibilitado às crianças na Educação Infantil, o desenvolvimento integral de suas potencialidades, considerando a singularidade de cada uma e as possibilidades de aprendizagem que apresentam de



acordo com a faixa etária. “Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998a, p.47).

Entretanto, ao observar o RCNEI, depois de analisados os 3 volumes publicados, percebemos que as discussões acerca da moralidade infantil ocupam um papel secundário dentro da proposta apresentada.

Encontramos, no volume 1, aspectos relevantes que dizem respeito à concepção de infância adotada pelo documento e às interações. Além disso, o Referencial expressa sua preocupação com as “experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito”, sendo contemplada a esfera da moralidade no âmbito de Formação Pessoal e Social.

Além disso, o RCNEI aborda a construção de valores pelas crianças da Educação Infantil, por meio de conteúdos atitudinais que devem ser contemplados no espaço escolar.

Nesse sentido, no volume 3, o documento aponta a relevância das atitudes cooperativas, constituindo-se em um dos objetivos da Educação Infantil.

Contudo, percebemos que as categorias eleitas pelo estudo, não são contempladas de forma clara, de modo que oriente as práticas docentes acerca da construção de um ambiente sócio-moral adequado às crianças da Educação Infantil, onde seja promovida a cooperação, o respeito mútuo, a construção de regras e a chegada à autonomia moral.

Ao realizar o estudo na escola, consideramos o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de Educação Infantil confessional do município de Cambé, no Estado do Paraná. Decidimos por uma escola confessional porque nesse contexto, além do RCNEI, essas escolas possuem diretrizes próprias para o trabalho com a educação moral. Adotamos a sistemática de identificar os aspectos mais globais do documento e que estão, em nosso entendimento, diretamente relacionados à moralidade, tais como fizemos na análise do RCNEI, anteriormente.

Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível perceber que este é fruto de um processo coletivo de discussão, estudo e compromisso de várias instituições de ensino que fazem parte da Rede Confessional de escolas no país. *(Fizemos alteração do termo que identifica a rede para o termo confessional).*

Dessa forma, a instituição, durante todo o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na comunidade escolar, compreende o educando como um ser humano singular que deve se desenvolver de modo integral. Para isso, a escola se compromete com o “pensar globalmente, agir localmente e resolver problemas, tendo o modelo mental flexível e a inteligência emocional harmonizada” (PPP, 2010, p.42).

Nos documentos normativos da escola confessional, as bases da Educação Moral acham-se descritas no Plano Político Pedagógico de modo a elucidar o tipo de trabalho a ser desenvolvido pela escola. Optamos por apresentar a descrição do documento e a análise que fazemos dele articulada aos demais dados, oriundos da entrevista, que estão organizados a seguir.

4.1. Resultados

Observamos que os professores participantes da pesquisa apresentam ideias em consonância com o proposto pelo Referencial, de modo que apontam como tarefa principal dos professores da Educação Infantil o compromisso com a prática educacional integrada ao cuidado e à aprendizagem, o trabalho embasado pela observação, planejamento e avaliação.

Tanto a literatura especializada quanto a fala de nossos entrevistados apontam para a ampla e complexa tarefa do professor na Educação Infantil que tem que articular diferentes elementos da organização curricular tais como os indicados pelos autores (IBID): “organização do tempo, espaço, rotinas de atividades, forma como o adulto exerce seu papel, materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em sala de aula ou fora dela, em outros espaços pedagógicos [...]” (2009, p.44).

Sendo assim, a fala dos professores revela uma grande aproximação com o RCNEI em relação ao processo de aprendizagem em crianças da Educação Infantil. Desse modo, ambos consideram a interação como elemento fundamental para o desenvolvimento e valorizam os conhecimentos prévios das crianças.

Os participantes da pesquisa compreendem a aprendizagem na Educação Infantil como um processo contínuo de confronto de ideias e construção de novos saberes, tudo isso considerando o tempo e o espaço, e a organização do trabalho pedagógico de forma planejada, utilizando-se de atividades permanentes e sequenciadas, jogos e brincadeiras.

As respostas de nossos entrevistados indicam o trabalho com a perspectiva teórica de Vygotsky, no entanto, foram citados também, o trabalho baseado em Paulo



Freire e Emília Ferreiro. Além disso, 33% dos professores revelou trabalhar com o Sócio-Interacionismo aliado aos pressupostos teóricos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Ao observar o PPP da escola escolhida como campo de pesquisa, verificamos que a compreensão dos professores entrevistados, em relação às interações no espaço escolar, estão em pleno acordo com o que é defendido na proposta pedagógica da instituição.

As respostas dos professores evidenciaram concepções diferentes sobre o desenvolvimento moral da criança, entretanto, convergem para um ponto comum, as relações sociais.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento moral atrelado a valores familiares, boas maneiras, solidariedade, amizade, de modo que pode ser entendido como o processo de educação que civiliza o homem para a vida em sociedade.

Entretanto, observamos respostas que indicam concepções ligadas ao desenvolvimento moral como um processo que considera as interações, a resolução de conflitos e as regras como importantes no percurso para a criança chegar à autonomia.

Nesse sentido, Puig (1998, p. 15) afirma,

A educação moral deve permitir elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Tanto a literatura especializada quanto as respostas de alguns de nossos entrevistados indicam o percurso de desenvolvimento moral que a criança deve passar para alcançar a autonomia. Em contrapartida, alguns professores entendem o desenvolvimento moral atrelado a valores familiares e até religiosos, tais como: solidariedade, amor etc.

Sendo assim, podemos afirmar que metade dos professores entrevistados entendem a autonomia da criança numa perspectiva piagetiana, ou seja, estabelecem relações entre a autonomia e a percepção do outro, os acordos mútuos e as interações baseadas na igualdade.

Os demais entrevistados apresentaram respostas ligadas à independência da criança, ou seja, a fazer sozinha e a saber lidar consigo mesma. As respostas, contudo,



compartilham uma base comum: a tomada de decisões e a segurança em suas ações, de modo que a criança consiga governar-se a si mesma. Essa dimensão também é contemplada na literatura especializada.

Quando os professores foram questionados sobre o que entendem por cooperação na Educação Infantil, predominaram respostas que compreendem a cooperação como interação, trabalho em grupo e colaboração com o próximo.

As respostas predominantes apresentaram um conteúdo em dissonância com a literatura especializada e, sim, mais atrelada à moral religiosa, o que está plenamente assegurado no PPP da escola em questão, já que a mesma é uma instituição confessional.

Os professores participantes do estudo expressaram compreensão acerca dos modos adequados para conduzir os conflitos na educação infantil, sendo o diálogo o ponto de partida para que a criança descubra as potencialidades que possui para entrar em acordo com os demais sujeitos envolvidos.

Entretanto, sabe-se que quando partimos de uma perspectiva construtivista é necessário ressaltar que a habilidade de crianças em resolver os conflitos, passa, necessariamente, pela construção de uma atmosfera sócio-moral em sala de aula.

Dessa forma, é preciso considerar que os conflitos pertencem às crianças e que elas possuem capacidade para solucioná-los. Além disso, o professor construtivista deve colaborar com as crianças para que consigam expressar sentimentos e desejos de forma verbal, ou seja, diante de um conflito, o professor deve reconhecer os sentimentos de todos os envolvidos e as diversas percepções decorrentes do mesmo (LA TAILLE, 1992; MACEDO, 1996; DE VRIES, 1998).

A análise dos documentos, permite afirmar que o desenvolvimento moral aparece como proposta, tanto no RCNEI quanto no PPP da escola, de modo secundário, pois, apesar de fazerem menção à formação moral e à importância de educar às crianças para a autonomia, os documentos não apresentam, com clareza, os conceitos morais colocados como categorias centrais na proposta piagetiana anunciada no documento como embasadora: o desenvolvimento moral, a construção de regras, a cooperação e a autonomia.

Percebe-se, por meio do estudo das propostas, a inconsistência ao definir o pressuposto epistemológico que sustenta o trabalho pedagógico, sendo que em ambos os documentos encontramos perspectivas de trabalho baseadas nas teorias de Piaget e Vygotsky, ou seja, situando teorias diferentes, que partem de bases epistemológicas



distintas, para situar um mesmo processo de formação e prática educativa junto às crianças.

Essa realidade evidencia que o modo como compreendem o processo de formação moral, necessita ser repensado. Quando analisamos as respostas dos entrevistados em confronto com o referencial teórico estudado, percebemos que as teorias que embasam a prática dos professores também se mesclam, variando, principalmente, entre Piaget e Vygotsky. Sendo assim, fica claro que é necessário aos professores, buscar coerência entre as ações desencadeadas e os pressupostos teóricos que defendem.

5. Considerações Finais

A reflexão acerca da prática pedagógica no desenvolvimento moral de crianças na Educação Infantil constituiu-se a principal discussão deste estudo. Nossas considerações apontam para o importante lugar ocupado pelo professor para favorecer o desenvolvimento de uma atmosfera sócio-moral em sala de aula, de modo que colabore com a aprendizagem de conceitos morais, tais como a construção de regras, a cooperação e a autonomia, por meio de processos de interação baseados no respeito mútuo, no estabelecimento de acordos, na expressão de ideias e emoções, na coordenação de pontos de vista, e na tomada de decisões pelas crianças.

Sabe-se que, atualmente, é solicitada aos professores a competência de ensinar não somente os saberes específicos de cada área do conhecimento, mas sim, ir além da esfera intelectual e trabalhar no sentido de favorecer a construção de saberes diferenciados que cheguem aos alunos de formas variadas, favoreça a relação com o educando e enfrente os impasses gerados pelas demandas do século XXI, o que inclui a construção de conceitos morais que viabilizem atitudes coerentes para o convívio social e promovam a autonomia do sujeito.

As relações sociais que as crianças vivem constituem-se base para o desenvolvimento moral, entendido, na perspectiva piagetiana, como um continuum, onde a criança pode superar os estágios da anomia e heteronomia até chegar à autonomia.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de estabelecer uma base epistemológica clara que instrumentalize as ações do professor frente aos alunos. Assim, é importante que o trabalho docente esteja pautado em uma mesma direção



epistemológica para que se efetivem práticas pedagógicas consistentes e sustentadas cientificamente. Ao mesclar teorias que abordam os mesmos assuntos, porém, partindo de fundamentos e princípios divergentes, corre-se o risco de realizar um trabalho que permanece na superficialidade e não avança quanto às possibilidades de intervenção junto ao aluno e compreensão do seu processo de desenvolvimento.

Observa-se que o papel do professor é fundamental no cotidiano educacional, assim, a postura que o docente assume frente aos alunos contribui para o êxito educacional, tanto na esfera cognitiva, quanto na esfera da formação moral.

Neste estudo, verifica-se que os professores entrevistados apresentam uma compreensão parcial acerca do desenvolvimento moral na Educação Infantil, considerando como aporte teórico as idéias de Jean Piaget, referencial que anunciam ser uma das bases em seu trabalho. A pesquisa realizada revela concepções de professores atreladas à bases epistemológicas distintas, o que em nosso entendimento dificulta o trabalho docente no que concerne a adoção de uma linha de atuação na construção de um ambiente sócio-moral adequado para o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que os professores, são pessoas dotadas de convicções, anseios e sensações como qualquer outro indivíduo que convive com as contradições morais que emergem na sociedade contemporânea.

Sendo assim, é de extrema importância que o professor tenha clareza da teoria que embasa seu trabalho pedagógico, a fim de que não se perca em meio às suas próprias crenças, sentimentos e valores.

Como aspectos positivos encontrados neste estudo, tanto no que evidencia a literatura quanto no que revelaram as respostas de nossos entrevistados, está a significação dada à construção moral, a importância destes elementos constituírem a formação do professor, a importância da instituição de um ambiente sócio-moral na sala de aula e da clareza das metas que se pretende atingir com os alunos em direção à autonomia moral.

6. Referências

ARAUJO, Adriana Cristina. **O papel dos limites restritivos no desenvolvimento moral da criança: da heteronomia necessária à autonomia desejada.** In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009,



Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp.178-186.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução**. In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Formação Pessoal e Social**. In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Conhecimento de mundo**. In: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAMARGO, Liseane Silveira. **A relação entre crianças e o desenvolvimento da cooperação na escola**. . In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp. 272-279.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FELTRAN, Regina C. S. **Orientação educacional na pré-escola**. Campinas, SP, Papyrus, 1990.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

INSPETORIA NOSSA SENHORA APARECIDA. **Projeto Político Pedagógico**. 2.ed. Porto Alegre, RS: 2010.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto. Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille. Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. – São Paulo: Summus, 1992.



LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado..** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1995.

MACEDO, Lino de (organizador). **Cinco estudos de educação moral.** Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Desenvolvimento Moral. Refletindo com pais e professores.** In: MACEDO, Lino de (organizador). **Cinco estudos de educação moral.** Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** São Paulo: José Olympio, 1988.

PIAGET, Jean. **Os procedimentos da Educação Moral.** In: MACEDO, Lino de (organizador). **Cinco estudos de educação moral.** Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, Josep M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor.** 306 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **A Construção da Moral, dos Valores e da Amizade.** . In: I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2009, Campinas. Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral . Campinas: UNICAMP, 2009. pp.52-61.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista.** SP: Mercado de Letras, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** Biblioteca pioneira de Ciências Sociais. Educação. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZABALA, A. **A Prática Educativa – como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÍNDROME DE SAVANT: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Annamaria Coelho de Castilho⁴⁴³

Maria Júlia Lemes Ribeiro⁴⁴⁴

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo conceituar a Síndrome de Savant e as possibilidades educacionais para os escolares que a apresentam. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que objetiva contribuir com os estudos relacionados à pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo. A Síndrome de Savant diz respeito a uma manifestação do Autismo baseada nas "Ilhas de Genialidade", ou seja, o indivíduo apresenta habilidade muito desenvolvida em alguma área, o que contrasta com as próprias habilidades deficientes que advém da Síndrome. Neste sentido, convém lembrar que uma tríade de sintomas, como, dificuldades na interação social, comunicação e interesses, caracterizam o autismo. O estudo apresenta uma conceituação teórica e destaca a escassez da produção nacional, o que implica na importância de mais estudos de cunho qualitativo sobre o assunto. Discute também a necessidade de pensar sobre a educação destas pessoas, e qual o enfoque mais adequado, no sentido de compensar a deficiência ou explorar as potencialidades. O viés escolhido foi o das potencialidades, questionando como poderia ser viabilizado o encaminhamento educacional, tendo em vista as políticas públicas que norteiam as práticas educacionais.

Palavras-chave: Autismo. Síndrome de *Savant*. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Valendo-se da pesquisa bibliográfica, este trabalho busca caracterizar a Síndrome de *Savant* e as possibilidades educacionais para as crianças que a apresentam. Justifica-se pela importância de expandir a produção acerca das possibilidades educacionais relacionadas a indivíduos com Transtornos do Espectro do Autismo.

⁴⁴³ Mestranda da Pós graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Email: annamariacdc@gmail.com

⁴⁴⁴ Professora Doutora da Pós graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Email: mjulialeme@gmail.com



Para conceituar a Síndrome de *Savant*, inicialmente é apresentada uma revisão acerca do Autismo e síndromes correlatas. Após as definições de terminologia, são destacadas as possibilidades educacionais para indivíduos com Síndrome de *Savant*/Autismo em uma perspectiva inclusiva.

2 AUTISMO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-IV (2002), define o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento, e, dentro deste quadro ainda estão o transtorno de Rett e de Asperger, por exemplo. De acordo com o mesmo (DSM-IV, 2002, p. 98):

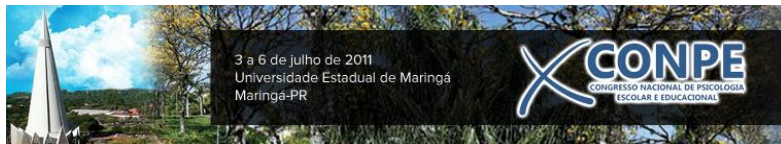
Os Transtornos Globais caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados.

Vejamos uma outra definição:

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na *inteiração social*, na *comunicação* e no *repertório de interesses* e atividades. (Surian, 2010, p. 10, grifos do autor)

As dificuldades na inteiração social relacionam-se a inadequação ou escassez, implicando até no impedimento do indivíduo em criar vínculos de amizade. Este aspecto ainda implica no pouco e/ou inadequado uso do olhar, da distância e/ou gesticulação (Surian, 2010). No DSM-IV (2002, p. 103), os sintomas para diagnóstico correspondem à:

a) destacada diminuição no uso de comportamentos não-verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social.



b) dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento.

c) falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.

d) ausência de reciprocidade social ou emocional.

Já a comunicação do autista, se caracteriza por dificuldades de iniciar e manter conversações, ausência de linguagem expressiva e presença de repetições (ecolalias), dificuldades na compreensão e uso de metáforas (Surian, 2010). A ecolalia pode ser imediata ou tardia, a primeira consiste em repetir o que foi dito logo em seguida, e a segunda, em repetir algo ouvido horas ou dias antes (Mello, 2007). O diagnóstico compreende os seguintes sintomas, de acordo com o DSM-IV (2002, p. 103):

a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas.

b) em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.

c) ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.

Estas pessoas apresentam interesse restrito para realizar qualquer atividade, maneirismos e comportamentos estereotipados, além de consistir em uma rotina fixa (inflexíveis à sua mudança), interesses específicos e persistentes (Surian, 2010). Estes podem ser expressos pelos seguintes comportamentos (DSM-IV, 2002, p. 103):

a) obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco.

b) fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos.



c) hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos.

d) obsessão por partes de objetos.

Kanner, o pesquisador que cunhou o termo autismo, pontuou que os cérebros destas crianças são maiores do que os de crianças normais, e, atualmente, as técnicas de neuroimagem confirmam sua afirmação (Surian, 2010). Tager-Flusberg e Joseph (2003, como citado em Surian, 2010, p. 37) realizaram um experimento com sujeitos autistas que os levou a concluir que “o desempenho das pessoas com autismo nas tarefas preparadas para avaliar o QI está articulado de forma particular à dimensão do cérebro e da cabeça”. Dos sujeitos do estudo 14% apresentavam macrocefalia, e 33% apresentavam um cérebro maior que a média (porém não se enquadrava em macrocefalia). Quanto maior era a cabeça, maior era a discrepância entre inteligência verbal e não verbal.

De acordo com Surian (2010), as pessoas com autismo têm anomalias corticais no lobo temporal medial e no córtex pré-frontal, sendo registrado um fluxo sanguíneo reduzido nos lobos temporais, especificamente no sulco temporal superior (envolvido com compreensão de ações), e o funcionamento irregular da circunvolução fusiforme (localizada também no lobo temporal), esta última responsável pela elaboração de semblantes e inferências de estados mentais.

O cerebelo é uma estrutura responsável pela integração sensorial, atenção e outros processos. Estudos de ressonância magnética com pessoas autistas e não-autistas identificaram no cerebelo dos primeiros diferenças em algumas zonas (Surian, 2010).

Após esta exposição sobre aspectos do autismo, é possível compreender, a seguir, a Síndrome de *Savant*, que afeta 10% da população autista (Treffert, *online*).

3 SÍNDROME DE SAVANT

Esta síndrome diz respeito a condição em que pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo ou deficiência intelectual apresentam ‘ilhas de genialidade’, ou seja, habilidades muito desenvolvidas em alguma área, o que contrasta com sua deficiência (Treffert, *online*).

Um *Savant* é um indivíduo que demonstra habilidade excepcional apesar de um baixo nível de funcionamento geral. Síndrome de *Savant* refere-se a características comportamentais observáveis em vez de uma classificação diagnóstica e o termo portanto incorpora todos os tipos de deficiência intelectual ou mental incluindo autismo (Young, 2001, p. 329).

Pode-se diferenciar ainda o *Savant* talentoso, do dito prodígio talentoso. O primeiro apresenta notável habilidade compara ao seu funcionamento geral, enquanto o prodígio tem sua habilidade comparada com a média populacional (Treffert, 1989, como citado em Pring, 2005).

Em 1768 nasceu Gottfried Mind, de acordo com a nomenclatura da época, um “cretino imbecil” (Sacks, 2006, p.193) que desenhava muito bem, principalmente gatos. Edouard Séguin publicou “*Idiocy and its treatment by the psychological method*” (“Idiotia e seu tratamento pelo método psicológico”) em 1866, no qual descreveu o caso do Cego Tom, um menino cego classificado como “idiota” que tocava piano com maestria após ouvir algo somente uma vez e sem nunca ter tido uma aula de música (Sacks, 2006).

Contudo, de acordo com Treffert (2009), a primeira menção da síndrome apareceu em um artigo de uma revista de Psicologia alemã no ano de 1783, o qual descrevia o caso de Jedediah Buxton, um homem com extraordinária memória e que fazia cálculos muito rápido.

Em 1887 ocorreu a primeira descrição específica de um *Savant*, por J. Langdon Down que proferiu uma palestra apresentando 10 casos de pessoas com QI abaixo da média (chamados idiotas na época) que apresentavam habilidades fantásticas, e cunhou o termo *Idiota Savant* (*Idiot Savant*) (Treffert, 2009). A palavra *Savant*, ou sábio deriva do verbo conhecer (*savoir*) do francês.

Nesta palestra, Down descreveu crianças que apresentavam desenvolvimento normal e regrediram de repente, não falavam e “[...] viviam em um mundo próprio, falavam ‘na terceira pessoa’, tinham ‘movimentos automáticos e ritmicos’ e ‘menos responsividade a carinho de amigos’” (Treffert, 2009, p. 1352). Vale ressaltar, como previamente mencionado, que quem usou o termo autismo pela primeira vez foi Leo Kanner.

O famoso caso Nadia foi descrito por Lorna Selfe em 1977 (Sacks, 2006). Nadia era uma menina de 3 anos e meio que, de súbito, começou a desenhar brilhantemente e de um modo incompatível para sua idade, uma vez que suas obras tinham perspectiva, sombras e noção espacial.

As habilidades de um *Savant* ocorrem geralmente nas seguintes áreas: cálculo de calendário, cálculos rápidos, habilidade matemática, artes, música, habilidades mecânicas e habilidades espaciais. Embora menos comuns, foram relatados casos de habilidades extraordinárias com memória de mapas, medidas visuais, percepção extra sensorial, discriminação aguçada de cheiro ou gosto, orientação temporal sem o uso de relógio, entre outras. Normalmente, a pessoa tem uma habilidade, porém, há casos em que o indivíduo apresenta mais de uma. (Treffert, *online*).

Vale destacar que independente da atividade que o sujeito realiza com primor, ela está ligada à memória, que é muito profunda, porém muito estreita, no que se refere à habilidade (Treffert, 2009). Por exemplo, talentos relacionados à música envolvem provavelmente, segundo Pring (2005 p. 500), “estruturas de conhecimento altamente organizadas e computações complexas”.

Sacks (2006) relatou o caso do autista artista Stephen Wiltshire. O autor (Sacks, 2006) recebeu uma cópia dos trabalhos deste desenhista contendo várias imagens que eram muito fiéis aos seus originais, lugares conhecidos de Londres. Com apenas 10 anos, Wiltshire publicou uma série de trabalhos retratando as ruas da capital britânica. Foi o segundo filho e na infância apresentou atraso em atividades motoras como ficar em pé, sentar e andar, era resistente ao colo. Não brincava com os outros e se afastava quando crianças se aproximavam pra brincar, fazia muito pouco uso da linguagem. Quando diagnosticado com autismo, passou a freqüentar uma escola especial, demonstrando deslumbramento por sombras e formas. A obsessão por edifícios se deu quando tinha sete anos, desenhando o que tinha visto na televisão ou nos passeios da escola. Aos oito anos demonstrava “capacidade de apreender, guardar e reproduzir os modelos visuais, auditivos e verbais mais complexos, aparentemente sem levar em conta seu contexto, importância ou sentido” (Sacks, 2006, p. 201)

Wiltshire também era bom em mímica e apresentava boa memória para canções, as quais ele reproduzia precisamente. Desenhava incansavelmente, mas aparentemente, não ligava para o trabalho pronto, muitas vezes seu professor encontrou desenhos no lixo. Aos nove anos, durante as excursões começou a exercitar a fala, aprendendo os nomes dos locais que desenhava. Com seis anos falou papel, antes



somente gesticulava ou apontava aquilo que queria, foi a primeira vez que fez uso da linguagem social (Sacks, 2006).

O que chama atenção no caso deste artista em particular, é que embora muito exatos sempre apresenta algumas liberdades. Por exemplo, comparando um desenho ao prédio original, a cúpula estava ligeiramente diferente, mais elaborada. Quando perguntado se tinha gostado do prédio Wiltshire disse “não é mal”, o que significava, segundo Sacks (2006, p.216) que não tinha gostado do local, e de certa forma a modificação seria uma tentativa de tornar o prédio mais bonito.

Young (2001) destaca que *Savants* podem ser categorizados de acordo com o nível de habilidade: prodigiosos, talentosos, e com fragmentos de habilidades. Aqueles ditos prodigiosos, apresentam sua habilidade de forma extraordinária, muito além do nível da população normal, contrastando com sua deficiência. Já o *Savant* talentoso tem habilidades acima da média, mas não é um prodígio, pois são habilidades que ocorrem de certa forma também em pessoas não autistas ou não deficientes. Por fim o *Savant* com fragmentos de habilidades (*splinter skills*), tem interesse e competência acima da média do seu nível de funcionamento, estes são mais comuns dentre os autistas.

O *Savant* é, então, o indivíduo que apresenta uma constituição neurológica inconsistente com alguns aspectos do autismo, uma memória bem desenvolvida, e está em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades:

Em suma, meus estudos sugerem que o *Savant* é um indivíduo neurologicamente comprometido com idiosincráticos e divergentes perfis de habilidade intelectual e linguagem e comprometimentos intelectuais consistentes com autismo, que tem um intenso interesse e preocupação com uma área particular de habilidade. Essas circunstâncias, juntas com a preservada capacidade neurológica necessária para processar informação em uma maneira relevante para a habilidade (provavelmente sequencial), uma memória bem desenvolvida, provavelmente declarativa, uma predisposição familiar para realização elevada (possivelmente inata), e suporte adequado, encorajamento e reforçamento, provém o clima necessário para as habilidades *Savant* se desenvolverem. (Young, 2001, p. 331)

Pring (2005) cita três teorias que tentam explicar o Savantismo: treino estendido, hábito de memorização e coerência fraca. De acordo com Howe et al (como

citado em Pring, 2005), ele ocorre devido a uma obsessão e muita prática. Obviamente, este modelo, denominado treino estendido (*extended practice*), não dá conta de explicar como estas manifestações de talento ocorrem na pessoa muito nova e/ou sem treinamento algum.

Pelo viés do hábito de memorização (*rote memory*), a prática acrescida da memorização pode levar a ao aprendizado implícito de redes de assuntos complexos, o pode dar espaço para a criatividade. Por exemplo, o foco é na excelente memória e capacidade de produções complexas dos artistas *Savants* (Pring, 2005).

Por fim, a terceira teoria é da coerência fraca (*weak coherence*), pressupõe que o funcionamento cognitivo dessas pessoas, em termos de processamento perceptual e conceitual, se dá de forma fragmentada, focando a atenção nas partes e não no todo (Pring, 2005). A autora (Pring, 2005) vê a coerência fraca como um meio de adaptação importante ao desenvolvimento do talento, que é definido de acordo com o contexto e cultura. Logo “Talento, então, pode ser ligado ao meio de pensar que retém segmentos ou elementos de conhecimentos de domínios específicos os protegendo da coerência normal e processos integrativos” (Pring, 2005, p. 503).

A síndrome ocorre mais em homens do que mulheres, e pode ser congênita (primeiros sintomas aparecem na infância) ou adquirida devido à lesão no sistema nervoso central (Traffert, 2009).

Vale destacar que os trabalhos encontrados sobre esta condição foram em sua maioria de cunho neurológico, apresentando aspectos biológicos inerentes ao funcionamento cerebral e descrições e classificação dos tipos de habilidades. A produção nacional é escassa e concentra-se também neste aspecto biológico e/ou e classificação e descrição de habilidades.

4 POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DE INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE SAVANT

Sobre o trabalho educacional com autistas, existem várias formas de intervenção, para o foco deste trabalho, serão descritos os mais usuais, de forma sucinta.

O método TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação), foi desenvolvido na Carolina do Norte por Eric Schopler e Gary Mesibov. É um programa individual que prima pela organização

do ambiente físico e criação de rotinas organizadas com painéis visando o aprendizado e autonomia da criança, fazendo com que embora precise do professor para aprender, tenha autonomia em suas atividades diárias (Mello, 2007). É necessária a colaboração entre os profissionais envolvidos e a família para desenvolver atividades que possam ser continuadas em casa, valorizam-se as dicas visuais, como fotos e figuras (Surian, 2010).

A maior crítica a este método diz respeito a possibilidade de robotização das crianças, devido à repetição e rigidez, há ainda o aspecto financeiro, da capacitação dos profissionais e da continuidade diária (Mori & Candido, 2007). No entanto, é suscitada a partir desta crítica, que o rigoroso seguimento de passos no início do processo é necessário para a aprendizagem correta de comportamentos, mas nada impede que o trabalho seja adaptado, uma vez que a criança domine bem alguma atividade para acomodar respostas mais criativas no cotidiano. É a grande vantagem de um método personalizado. O fato de necessitar da colaboração diária da família, e requerer algum investimento financeiro, limita a aplicação em alguns casos. Embora alguns materiais possam ser confeccionados de sucata, deve se levar em consideração que ainda há um custo e não são todas as famílias que podem ou querem uma alteração tão drástica em suas rotinas.

Um segundo método é a Análise do Comportamento Aplicada, ou ABA (*Applied Behavior Analysis*). Baseada na terapia comportamental, e tem como objetivo ensinar comportamentos novos às crianças partindo de seu repertório comportamental, por procedimento de modelagem (reforçamento de aproximação de respostas). Comportamentos inadequados são colocados em procedimento de extinção (retirada do reforço após o comportamento). O ABA se caracteriza pela repetição e registros minuciosos (Mello, 2007).

O *Picture Exchange Communication System* (Sistema de comunicação por troca de figuras) ou PECS, trabalha a comunicação mostrando que ao se comunicar (trocar o cartão por o que a criança quer) a criança tem muitos ganhos. É utilizado com crianças com baixo nível de comunicação como forma de se comunicar e para organizar a linguagem verbal de crianças falantes (Mello, 2007).

Já a Comunicação Facilitada, ensina formas de se comunicar que não sejam verbais; normalmente a criança aprende a escrever no computador o que quer. O professor, ou facilitador, inicia o procedimento segurando a mão da criança, depois vai progressivamente passando para o braço, e depois, ombro. O grande problema é que

muitas vezes o que era escrito dependia dos conhecimentos e pensamentos do facilitador, e não do aluno (Surian, 2010).

Na perspectiva inclusiva, alunos autistas matriculados no ensino regular frequentam as salas de aula comuns, e sala de recursos multifuncional, de acordo com cada caso, o mesmo se aplica ao aluno autista *Savant*.

Camargo e Bosa (2009) pontuam que há poucos estudos sobre a inclusão de alunos autistas e os existentes, focam-se, na sua maioria, na percepção dos professores e familiares sobre a inclusão, na gestão escolar e preparo dos professores. Poucos investigaram o comportamento social da criança de forma direta.

Sant'Ana (2005, como citado em Carmargo & Bosa, 2009) trabalhou com professores e a partir do discurso destes elencou as dificuldades mais apontadas pelos docentes na inclusão do alunado autista: falta de orientação, estrutura, recursos pedagógicos. Para Camargo e Bosa (2009, p.69) "As dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o 'diferente'."

Phillips (1930, como citado em Traffert, 2009, p. 1355) questionou "O problema do tratamento vem em seguida ... é melhor eliminar os defeitos ou treinar o talento?". A resposta é treinar o talento, uma vez que valorizando o interesse e habilidade do indivíduo *Savant* o "defeito" esvanece (Traffert, 2009).

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 69):

Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum." (p. 69)

Partir das habilidades do aluno autista pode ser uma forma de iniciar o trabalho pedagógico, isto porque, ao valorizar e promover algo reforçador, a atenção do estudante com necessidades educativas especiais, tende a se manter por um tempo maior nas atividades educacionais propostas.

O talento deste indivíduo autista pode ser utilizado como uma forma de expressão (Traffert, 2009). Escolas americanas começaram a incluir alunos *Savant* em classes avançadas, promovendo assim sua socialização (Traffert, *online*).



Clark (2001, como citado em Traffert, 2009) criou um currículo para alunos *Savant* combinando estratégias utilizadas com alunos com altas habilidades e com alunos autistas, a saber: enriquecimento curricular, aceleração, monitoria, apoio visual, histórias sociais. Os resultados foram, por exemplo, desenvolvimento das habilidades, diminuição de alguns comportamentos caracteristicamente autísticos, e melhora no desempenho acadêmico de muitos participantes do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo se caracteriza por uma tríade de sintomas, que implica em perdas na sociabilidade, linguagem e criatividade. Já a Síndrome de *Savant* é uma manifestação do autismo com “Ilhas de Genialidade”, ou seja, uma pessoa autista que apresenta habilidades muito proeminentes em certa área. Aponta-se a escassez da produção nacional, o que implica na importância de mais estudos de cunho qualitativo sobre o assunto. Também na produção internacional a produção é escassa e composta em sua maioria, de descrições do funcionamento cerebral, memória e categorização das habilidades.

No que diz respeito ao atendimento educacional, este pode ocorrer em Centros de Atendimento ou Associações que utilizam os métodos mais usuais como ABA, TEACCH, PECS ou outras formas de trabalho. Ainda o aluno pode ser incluso no ensino regular, participando de uma sala de recursos multifuncional.

O currículo desenvolvido por Clark (2001, como citado em Traffert, 2009) mescla aspectos da educação de indivíduos com altas habilidades e autismo. Parece ser uma forma de valorizar e desenvolver as habilidades e, ao mesmo tempo, manejar os comportamentos tidos como autísticos, oportunizando um aprendizado acadêmico prazeroso e melhoria na qualidade de vida.

É possível supor que a inclusão de alunos autistas *Savants* no Brasil possa ser feita não somente na sala de recursos multifuncional ou em classes regulares, mas também na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. Embora o número de autistas *Savants* seja escasso, é importante pensar como ocorrerá sua educação, ou seja, se há a possibilidade de inclusão no ensino regular, de fato, e como seria organizada.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association(2002).*DSM-IV-TR®: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4a ed). Porto Alegre: Artmed.

Camargo, S. P. H.; Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Saúde*; 21 (1), 65-74.

Mello, A. M. S R. de (2007). *Autismo: guia prático* (5a ed). São Paulo: AMA.

Mori, N. N. R. & Candido, G. A. (2007). Autismo e atendimento educacional: o método TEACCH. In: Rodrigues, E. & Rosin, S. M. (Orgs.). *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem.

Pring, L. (2005). Savant Talent. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 500-5003. Recuperado 1 maio 2011, em <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=313208&jid=DMC&volumeId=47&issueId=07&aid=313207>

Sacks, O. (2006). *Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Surian, L. (2010). *Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde*. São Paulo: Paulinas.

Traffert, D. A. (2009) The Savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society*. 364, 1351- 1357. Recuperado em 5 setembro 2010, de http://www.wisconsinmedicalsociety.org/system/files/savant_article.pdf



Traffert, D. A. *The Savant syndrome: islands of genius*. Recuperado em 5 setembro 2010, de http://www.wisconsinmedicalsociety.org/Savant_syndrome/Savant_articles/islands

Young, R. (2001) *Current research in the area of autism and Savant syndrome*. *International Education Journal*, 2 (4), 329-333. Recuperado em 5 setembro 2010, de <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v2n4/YOUNG/PAPER.PDF>



SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTOS À EDUCAÇÃO

Fabiana Moura Arruda – UEM

Vêrônica Regina Müller -UEM

Introdução

Nesta reflexão temos como objetivo principal somar-nos às discussões acerca dos fundamentos da educação trazendo a questão da temática da cultura infantil a partir do referencial teórico e metodológico da Sociologia da Infância (SI). Apresentamos alguns dos fundamentos desta área para a compreensão da infância e das culturas infantis, bem como apontamos princípios e contraposições da SI a respeito de tendências tradicionais nos estudos da infância.

Existem distintas concepções sobre o que é a infância e o que é ser criança. Algumas delas consideram esta fase da vida apenas como uma preparação e desenvolvimento das crianças para o mundo adulto. Para Simão (2007), este entendimento faz parte de uma concepção tradicional, que considera as crianças apenas objetos passivos perante a sociedade:

[...] a criança é considerada um dado universal, uma categoria natural ou cópia do adulto, uma tabula rasa, e a infância é vista como um período do ainda não, em que a criança é só um projeto do adulto, ou ainda como uma primeira etapa de um processo linear, no qual, inevitavelmente, a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber (Simão, 2007, p. 6).

Para Tomás (2006) a Sociologia parece ter ignorado por muito tempo a presença e a importância das crianças em suas pesquisas:

As teorias tradicionais, ao não considerarem as crianças como grupo social, foram até há poucos anos incapazes de detectar, analisar, compreender e valorizar a



infância enquanto grupo social heterógeno e complexo e as crianças como actores sociais (Tomás, 2006, p. 92).

Em contraposição a este entendimento, surgem os estudos da Sociologia da Infância. Prout (2004) afirma que esta despontou entre as décadas de oitenta e noventa. Desde então, acentuou-se a ideia de infância como categoria social construída historicamente entre as ciências humanas e sociais. Em 1990, ocorreu o Congresso Mundial de Sociologia no qual, pela primeira vez, participaram sociólogos da infância debatendo questões como a socialização e a influência das instituições na vida das crianças. A partir disso, evidenciou-se um grande aumento nos trabalhos científicos da chamada “Sociologia da Infância” (Quinteiro, 2002).

Conforme Sarmento (2008), nas últimas décadas, a SI vem ganhando maior destaque no campo científico por formular seus próprios conceitos e produzir teorias distintas das abordagens tradicionais dos estudos da infância. Deste modo, a Sociologia da Infância, nas palavras de Sarmento busca:

[...] interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmento, 2005, p. 363).

Delgado e Marchi (2007) sinalizam que muitos pesquisadores na França, Inglaterra, Portugal e no Brasil têm investigado e contribuído para o entendimento das crianças como sujeitos sociais. Nesse contexto, as autoras apontam que:

[...] essa produção levanta questões teórico-metodológicas significativas sobre as chamadas culturas infantis e os modos de socialização das crianças e tem apresentado contribuições que devem ser vistas como mais do que simplesmente o método de “olhar as crianças” (Delgado; Marchi, 2007, p. 94).

No Brasil, os trabalhos do Instituto da Criança da Universidade do Minho, em Portugal, influenciam os estudos da infância. Dentre os autores que se destacam, temos: Sarmento, Tomás, Soares e Pinto. Estes pesquisadores defendem o estudo da infância



como campo interdisciplinar, a partir de outras áreas do conhecimento como a Antropologia, Educação, História e Psicologia (Sarmiento, 2006).

Na primeira parte deste trabalho apresentamos e discutimos alguns preceitos dos estudos da infância no campo da SI. Em seguida, debatemos algumas das categorias da cultura infantil estudadas por esta área, tais como: diversidade da infância, crianças enquanto produtoras de cultura e a defesa da participação infantil. Finalmente, expomos algumas considerações finais, não como um ponto final, mas como sugestões e desafios para que nós, profissionais, consideremos as crianças como sujeitos que têm muito a contribuir com a sociedade e respeitemos as suas culturas.

Neste sentido, a Sociologia da Infância tem muito a contribuir para a educação, pois se centra na criança como sujeito concreto capaz de atuar na sua realidade, colaborando com a sociedade a partir de sua história, cultura, sentimentos e saberes. As crianças são sujeitos que nós, profissionais da área da educação, trabalhamos na escola. Com isso, é importante que estejamos atentos para as formas como as crianças produzem e expressam suas culturas, cuidando para que as manifestações culturais infantis sejam respeitadas e promovidas (Arruda & Müller, 2010). Deste modo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, buscamos mostrar o aporte teórico e metodológico deste campo de estudos para a investigação e atuação na área educacional.

Uma pluralidade de infâncias

A temática da infância e das crianças está rodeada de muitas concepções e ideias. Algumas delas, desconsideram ou ignoram o contexto histórico, político, social, econômico e cultural no qual a criança está inserida. Tais convicções constroem a ideia de criança e infância de forma universal, homogênea e descontextualizada. A vida de muitas crianças é marcada por desigualdades, portanto, não podemos falar na existência de uma única infância, mas de infâncias (Müller, 1996).

A SI aponta-nos a diversidade da infância, uma vez que estuda esta fase da vida levando em consideração questões de classe social, gênero, etnia, cultura e espaços geográficos (Sarmiento, 2005). Simão (2007) também aponta-nos que as condições sociais em que as crianças vivem, constituem a sua infância de forma diferenciada, tratando-se, portanto, de uma categoria plural.

Rua (2007) afirma que as transformações econômicas, políticas e sociais das últimas décadas, juntamente com o processo de globalização, atingem de forma



diferenciada as diferentes camadas da população, tendo assim, consequências desiguais nos modos de viver a infância:

De facto, a infância emerge como uma categoria geracional onde se reflectem as clivagens e as desigualdades que atravessam a sociedade actual. Por isso, não falamos de infância, mas de infâncias. Infâncias que assumem modos de ser criança muito distintos e desiguais consoante as oportunidades, os valores, as culturas e os contextos em que se constroem (Rua, 2007, p. 205).

As crianças vivem suas infâncias de formas distintas porque vivem em variados contextos. Assim, a infância é considerada uma categoria plural, devido às particularidades das realidades das crianças. Deste modo, Füllgraf (2001) sustenta que:

O conceito de infância não corresponde a uma categoria universal, natural, como algo sempre igual, homogêneo e de significado óbvio. O conceito de infância e sua concepção teve seu percurso na história. Dessa forma, a infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade. Logo, numa mesma sociedade, numa mesma época têm-se diversos conceitos de infância (Füllgraf, 2001, p. 23).

Conforme Tomás (2006), ao falarmos de infância, não podemos considerá-la como sendo vivida da mesma forma por todas as crianças devido à diversidade de situações que estão presentes na vida das crianças:

São infâncias com diferentes lógicas: crianças de rua, crianças trabalhadoras, crianças exploradas sexualmente; são lógicas paradoxais, lógicas com outros sentidos e com diferentes significações que reafirmam o pressuposto das várias infâncias que têm que ser pensadas com outras categorias de análise e outros pressupostos metodológicos e analíticos (Tomás, 2006, p. 183).

Para Oliveira (2001), a realidade brasileira é formada por múltiplos fatores sociais e culturais que interferem no modo de ser criança e na infância. Sendo assim, no interior de uma sociedade marcada por profundas diferenças sociais, podemos encontrar diferentes modos de viver a infância:



Uma das características do povo brasileiro é a pluralidade de raças existentes no país. Outra característica é a alta concentração de renda junto a uma pequena parcela da população, as desigualdades regionais nos aspectos econômicos e sociais, sem esquecer, é claro, das desigualdades entre as classes sociais, dos altos índices de desemprego, das discriminações raciais e de gênero existentes em território brasileiro e que não se restringem a este espaço geográfico, infelizmente avançam mundo a fora (Oliveira, 2001, p. 22).

Diante disso, para entendermos a infância e como vivem as crianças precisamos conhecer a realidade local na qual estão inseridas para não perdermos o significado de seus mundos e culturas. Torna-se necessário, então, considerarmos os espaços e tempos das crianças, suas relações de pares e com os adultos, as relações de gênero, classe social e idade que fazem parte de suas vidas, conforme nos diz Tomás (2006).

A SI busca, então, superar a análise das teorias tradicionais que produzem uma visão da criança na perspectiva do futuro, de forma universal e homogênea, avançando para a concepção da diversidade de infâncias e para o reconhecimento de que é fundamental estudar e conhecer as crianças no tempo presente, pois são sujeitos concretos que têm suas histórias, conhecimentos, experiências e culturas

Produção cultural pelas crianças

A Sociologia da Infância defende que as crianças produzem cultura. Deste modo, esta área contribui para uma nova visão sobre a infância, reconhecendo que as crianças constroem formas particulares de compreensão e ação sobre a realidade (Sarmiento, 2003). Para Debortoli et al (2008), as contribuições das investigações realizadas no campo da Sociologia da Infância vêm produzindo um conjunto de estudos significativos no que diz respeito às culturas infantis.

O conceito de “cultura infantil” é entendido como a “[...] capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos dos adultos de significação e acção” (Sarmiento, 2003, p. 53). Corsaro (1997) também trata das culturas infantis, indicando que são um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores, ideias e preocupações que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares. Entende-se por pares o

grupo de crianças que compartilham os mesmos espaços e hábitos (Sarmiento & Barra, 2005).

Reconhecer que as crianças produzem e transmitem cultura implica em compreendê-las como capazes de atuar no mundo construindo e modificando a sua realidade e, portanto, não são sujeitos passivos que apenas incorporam e reproduzem a cultura adulta. A respeito disso, Sarmiento e Pinto (1997) argumentam que:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (p. 20).

Segundo Pontes e Magalhães (2003), os termos: “cultura” e “patrimônio cultural”, são, predominantemente, associados ao universo adulto, sendo raras as referências da relação entre cultura e criança. Tal afirmação mostra-nos como a visão adultocêntrica permanece até hoje, não reconhecendo as crianças como produtoras culturais.

Em contrapartida, a Sociologia da Infância busca valorizar a cultura infantil, não como superior ou inferior a dos adultos, mas diferente. As crianças, em suas relações sociais, apreendem a cultura e dão novos sentidos a ela, a partir do modo como vivem e compreendem o mundo (Arruda & Müller, 2010). Com os jogos, brincadeiras, fantasias e imaginação elas interagem com seus pares e adultos, interpretando a vida, constituindo sua cultura. A criança é capaz de agir de forma diferente do adulto, o que torna sua experiência e compreensão distinta do universo adulto. Neste sentido, Simão (2007) afirma que:

[...] os estudos da infância colocam como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade (Simão, 2007, p. 7).

As culturas infantis são caracterizadas por um conjunto de saberes e conhecimentos partilhados que permitem às crianças brincar e fazer coisas juntas; são constituídas por uma ordem social construída e organizada por elas que orienta suas relações de pares (Borba, 2005). Souza (1998) também se baseia neste entendimento, afirmando que a partir do desejo espontâneo do grupo, as crianças instituem uma nova maneira de ver a sociedade em que vivem, possibilitando a construção da sua cultura.

Ressalta-se que as culturas infantis não são produzidas de forma isolada da sociedade e de outras culturas, ao contrário, são construídas nas relações com outras manifestações culturais marcadas pelas relações de classe, gênero e etnia, sendo, portanto, plurais e heterogêneas. Assim, só fazem sentido se considerarmos efetivamente a infância como construção social, analisando as condições sociais em que as crianças vivem e interagem com seus pares, adultos e o mundo (Sarmento, 2003).

Conforme afirmam Pinto e Sarmento (1997, p. 22), as culturas infantis não são produzidas no “[...] universo exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário – é, mais que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade global”.

Todavia, não são um simples reflexo da realidade em que estão inseridas. As crianças são capazes de dar novos sentidos ao mundo em que vivem. Souza (1998, p. 12-13) ratifica tal afirmação:

A interação entre a dimensão lúdica infantil e o universo adulto favorece a construção da cultura infantil diferente da cultura vivenciada pelo adulto, embora traga em si elementos incorporados desta última. Assim, ao mesmo tempo em que reelabora a cultura do adulto, a interação cultural proporciona à criança desenvolver novos elementos com traços culturais distintos, o que possibilita criar uma cultura própria ao interagir com seus pares.

Outra característica da cultura da infância é a heterogeneidade. Não podemos falar de uma única cultura infantil, mas de culturas, pois as crianças vivem em contextos particulares, com suas histórias, condições sociais, econômicas, políticas e culturais; brincam e se relacionam de diversas maneiras, interpretam e agem no mundo de forma diferenciada e, assim, produzem culturas da infância (Müller, 2007).

Para Vasconcellos (2007), é necessária a compreensão das crianças como sujeitos capazes de produzir culturas, com modos próprios de ressignificar a vida:

As crianças contemporâneas estão em contato – de forma direta ou não – com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, partilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo [...] (Vasconcellos, 2007, p. 8).

Neste sentido, as crianças não somente aceitam e reproduzem regras, costumes, valores e comportamentos adultos de forma mecânica e alheia às suas formas de compreensão e significação. Elas criam suas realidades, dando outro sentido ao mundo. Isso implica no reconhecimento de que os significados que as crianças atribuem às suas brincadeiras, ações e relações sociais devem ser compreendidas como formas singulares de intervenção e expressão de sua cultura.

Do adultocentrismo à defesa da participação infantil

Castro (2007) afirma que os estudos da Sociologia da Infância têm como eixo basilar o reconhecimento da participação das crianças na sociedade, como seres sociais e históricos. Também Vasconcellos (2006) sustenta que as crianças são compreendidas como sujeitos do presente e não como um plano de futuro.

Entretanto, para Tomás (2006) as crianças continuam a ser ignoradas e marginalizadas. A autora mostra-nos que as crianças são consideradas imaturas porque sabem menos, têm menos força e experiência comparadas aos adultos e que, portanto, não devem ser escutadas. No entanto, não podemos comparar as crianças com os adultos, pois cada geração possui seu conhecimento, seus saberes, suas experiências que vão adquirindo durante a vida. As crianças não são melhores ou piores que os adultos; são apenas diferentes, pois possuem características próprias. Neste sentido, Tomás defende que elas devem ser consideradas com seus traços culturais particulares, costumes, hábitos, linguagens e não como uma cópia do mundo adulto.

O adultocentrismo presente em nossa sociedade reconhece o adulto como centro do mundo. Assim sendo, são as crianças que tem se adequando e adaptado ao mundo proposto ou imposto, muitas vezes, pelos adultos, pois são eles que escolhem os



horários e atividades delas . Deste modo, “A criança é considerada como não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (Sarmiento, 2007, p. 33).

Conforme Souza (1998), a postura de um adulto que olha a criança como um ser inferior que precisa se completar para atingir um modelo esperado e desejado pela sociedade ignora a criança como um ser humano que vive uma fase especial e provisória. Na interação com o universo adulto, a criança ainda não é reconhecida e respeitada. “Esse modo de olhar a criança impede o adulto que com ela interage de perceber suas potencialidades, suas emoções, sua criatividade, sua espontaneidade ao brincar e seus desejos [...]” (Souza, 1998, p. 13). A visão adultocêntrica atrapalha a relação dos adultos com as crianças, visto que eles cercam-se de diversas barreiras que os impendem de ver a criança como criança, com sua espontaneidade, ludicidade e criatividade. Esta relação afasta o universo adulto do infantil evitando que a interação entre eles seja mais rica, na qual adultos e crianças possam compartilhar e transmitir entre si seus saberes, experiências e culturas.

Grande parte do mundo adulto subestima a capacidade e as contribuições que as crianças dão para a cultura. É necessário superar a visão das crianças como sujeitos incompletos, imaturos e irracionais. O entendimento de criança, na perspectiva da Sociologia da Infância, supera a visão adultocêntrica e biológica que há tanto tempo predomina nas investigações científicas. Esta teoria centra-se numa criança que tem opinião, voz, ponto de vista, direitos e que, portanto, é capaz de participar e tomar decisões sobre o que faz parte de sua vida.

Segundo Sarmiento (2002), o mundo da infância na contemporaneidade aparece cercado por referências a maus tratos, violência, drogas, pobreza, exclusão, doenças, mortes, injustiças e abandono. Entretanto, são raras “[...] as referências a iniciativas que atribuam às crianças o papel de agentes activos na construção da agenda social e política” (Sarmiento, 2002, p. 267). Pouco se fala nas crianças como sujeitos participantes, pouco se ouve o que têm a dizer a respeito de suas vidas, histórias, preocupações, medos e sonhos.

Neste contexto, a Sociologia da Infância argumenta que as crianças precisam ter espaços de participação efetiva em todas as esferas de suas vidas, como defende Vasconcellos (2006, p. 10):



É necessário superar a visão das crianças como sujeitos incompletos, como um “vir a ser”. Expressão de um futuro que no presente se apresenta precário, carente, tomado pela mão adulta que o deve guiar. Expressão de uma menoridade. Isso implica reconhecer as crianças, na sua especificidade, como sujeitos plenos de direitos e não como subcidadãos ou protocidadãos.

Também Soares (2005) argumenta a favor da participação infantil a partir da construção de espaços onde as crianças tomem decisões, compartilhem responsabilidades e desenvolvam o sentimento de pertencimento. Deste modo, esta concepção propõe revelar a criança como ser ativo e participante da sociedade e não apenas objeto passivo do mundo adulto (Nascimento, 2007).

Diante do exposto, evidencia-se que ainda sabemos pouco sobre as crianças, como vivem, brincam, se relacionam; são raras as vezes que perguntamos a elas sobre seus pensamentos, necessidades, sonhos e opiniões. Sendo assim, torna-se necessário, nos aproximarmos dos seus mundos e, principalmente, respeitá-las como sujeitos sociais capazes de contribuir com a sociedade. Neste sentido, a SI oferece-nos o aporte teórico e metodológico para que possamos prestar mais atenção nas “vozes” das crianças, mas também de incluirmos suas formas de pensar e agir em nossas práticas educacionais.

Partilhamos da defesa da SI e mais especificamente de Cortelini (2007), que escutar as crianças é condição essencial para o conhecimento e a compreensão das culturas infantis, visto que “[...] a partir das falas das crianças é possível adentrar em seu mundo social e perceber as infâncias em suas singularidades e em suas características comuns” (p. 7).

Exprimimos nossa preocupação e reconhecimento de que as crianças são capazes de participar de escolhas e decisões que afetam suas vidas. A teoria da Sociologia da Infância defende que a criança tem direito à participação e que sua voz deve ser levada em consideração em assuntos que fazem parte da sua vida, buscando uma mudança de posição que pressupõe a participação infantil nas decisões que fazem parte da vida das crianças (Soares, 2005; Tomás, 2006; Sarmiento et al 2007).

Considerações finais

O enfoque deste artigo está ancorado no entendimento da infância como categoria social e das crianças como sujeitos sociais de direitos que produzem e transmitem cultura (Müller, 2007). Não temos a pretensão de esgotar o assunto, pois sabemos que existem muitos conceitos e proposições que não foram abordados aqui. Apenas iniciamos o assunto para que outros pesquisadores possam se interessar e conhecer mais sobre a área da Sociologia da Infância que tanto tem a nos ensinar a respeito das infâncias.

Esta área chama a atenção da sociedade de forma geral para que considere mais as crianças, suas ideias, anseios, vontades, necessidades, conhecimentos, considerando-as como sujeitos com saberes e culturas próprios, construídos por elas em suas relações de pares, com os adultos e com o mundo circundante.

Neste trabalho, procuramos apontar e elucidar alguns fundamentos deste campo de estudos com vistas a mostrar a educadores e demais responsáveis que as “vozes” das crianças podem nos apontar aquilo que nosso olhar adulto não enxerga e aquilo que realmente elas pensam e sentem. Que esses conceitos nos ajudem a compor a educação das crianças, incluindo as dimensões da cultura infantil.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Fabiana Moura & MÜLLER, Verônica R. (2010). Brincadeiras e espaços urbanos: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá – PR. *Licere*, Belo Horizonte, v.13, n.4, pp. 1-29.

BORBA, Angela Meyer. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CASTRO, Michele G. Bredel. (2007). Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas. *Anais....* Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf> Acesso em: 18 jul. 2008.

CORTELINI, Caroline Machado. (2007). Culturas infantis: as marcas de uma alteridade. X Seminário Intermunicipal de pesquisa - Cultura e Diversidade, 2007,



Guaíba. Anais...:Guaíba. Disponível em <
<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/pedagogia/269.pdf>> Acesso em 10
set. 2008.

CORSARO, W. (1997). *The Sociology of childhood*. California: Pine Forge.

DEBORTOLI, José Alfredo O. et al. (2008). As experiências de infância na metrópole. DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira et al (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 19-46.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MARCHI, Rita de Cássia. (2007). *La Petite Souris*: Reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. *Movimento*, Rio Grande do Sul, v. 18, pp. 89-98.

FÜLLGRAF, Jodete B. Gomes. (2001). *A infância no papel e o papel da infância*. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MÜLLER, Verônica Regina. (1996). *El niño ciudadano y otros niños – Concepciones de infancia en uma perspectiva histórica y sus relaciones con “el niño” ciudadano de Porto Alegre*. 1996. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) Barcelona: Facultad de Pedagogia – Universidad de Barcelona.

MÜLLER, Verônica Regina. (2007). *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. (2007). A cidade (Re) criada pelas crianças – muitas cidades possíveis na cidade de São Paulo. TRINDADE, V. et al (Orgs.). *A unicidade do conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de. (2001). *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



PINTO, Manuel. (1997). A infância como construção social. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

QUINTEIRO, Jucirema. (2002). Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, pp. 137-162.

PONTES, Fernando A. Ramos & MAGALHÃES, Celina M. Colino. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, pp. 117-124.

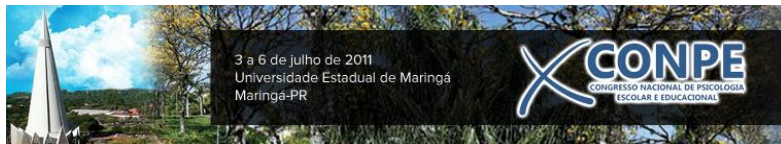
PROUT, Alan. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. (2004). Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: <<http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.ascx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&tabid=11>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

RUA, Maria Adelaide. (2007). Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. SARMENTO, Manuel Jacinto & VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junquera & Marin.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, pp. 265-283.

_____. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em: <<http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>>. Acesso em: 06 out. 2008.

_____. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, pp. 361-378.



_____. (2006). Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. *Zero-a-seis*, Florianópolis, n. 14.

_____. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. SARMENTO, Manuel Jacinto & VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junquera & Marin.

_____. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto & BARRA, Sandra Marlene. (2005). Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a-seis*, Florianópolis, n. 14, jul./dez. 2005 pp.1-20.

_____ & PINTO, Manuel. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____ et al. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, pp. 183-206.

SIMÃO, Márica Buss. (2007). Crianças, infâncias, educação e corpo. *Revista Departamento Interfacultativo de Psicologia Evolutiva y de La Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, v. 3, n.1, pp. 1-20.

SOARES, Natália Fernandes. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. 2005. 491f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.

SOUZA, Marise Aparecida. (1998). *Se essa rua, se essa rua fosse minha...: estudo sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo*. 1998. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



TOMÁS, Catarina Almeida. (2006). *Há muitos mundos no mundo: direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. 2006, 380f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Portugal.

VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. (2006). *Cadernos ANPEd*, v. 29, pp. 1-16.

VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. (2007). Infâncias e crianças visíveis. SARMENTO, Manuel Jacinto & VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. (Orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junquera & Marin.



SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE PAUTADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Elis Bertozzi Aita – UEM – lis_aita@hotmail.com

Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM – mgdfacci@uem.br

Financiamento: CNPQ

1. Introdução

Este trabalho é resultado do desenvolvimento do projeto PIBIC *O conceito de subjetividade na atualidade: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. O objetivo de tal pesquisa foi analisar como o conceito de *subjetividade* está sendo discutido atualmente e como as produções intelectuais atuais estão compreendendo a relação existente entre desenvolvimento da subjetividade e processos educativos, tomando como fundamento teórico para a análise os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A realização deste projeto de pesquisa ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica sobre a concepção de subjetividade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, em fontes primárias e secundárias, e pela leitura e análise de artigos que tratavam da subjetividade e da educação selecionados na biblioteca eletrônica *scielo* (2008).

O desenvolvimento do psiquismo humano foi objeto de interesse de investigadores da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. L. S. Vigotski (1896-1934) foi quem deu início à Psicologia Histórico-Cultural, que está assentada no materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva parte da noção de que as leis do desenvolvimento psíquico do homem estão socialmente condicionadas nas e pelas relações sociais de produção. O processo de desenvolvimento é determinado por um complexo conjunto de condições de vida e educação da criança. Dessa forma, o psiquismo é constituído por influência da cultura, tem relação com o tempo histórico, com as condições materiais na qual o indivíduo se desenvolve. A partir desta concepção de constituição social do homem, nota-se a importância da escola no processo de humanização. Se o homem não nasce já dotado de todas as características que o faz homem, a educação é destacada enquanto meio pelo qual este homem apropria-se da cultura e se desenvolve enquanto ser humano.



A psicologia tradicional tem compreendido o processo de desenvolvimento da subjetividade de forma naturalista, como se este ocorresse desvinculado das condições históricas. As teorias pautam-se, muitas vezes, apenas na maturação biológica, postulando etapas universalizadas de desenvolvimento. Desta forma, a psicologia tradicional não dá conta de explicar o homem concreto, síntese das relações sociais.

Shuare (1990) ressalta, ao analisar as obras de Vigotski, que a chave para entender todos os fatos e fenômenos presentes na individualidade é a origem histórico-social da psique humana; é o historicismo que engendra a teoria de Vigotski. O materialismo histórico-dialético concebe a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem, mas não como uma força externa, à qual o homem deva se adaptar por imposição das circunstâncias. O homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade.

A Psicologia Histórico-Cultural parte de uma visão marxista que compreende o homem como a síntese das relações sociais. Por meio da lógica dialética, Saviani (2004) procura compreender o conceito de subjetividade segundo Marx. O autor evidencia que Marx considera que “[...] o conteúdo da essência humana reside no trabalho. [...] o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (Saviani, 2004, p. 28). O homem constrói, assim, sua essência em sua existência, em sua atividade prática chamada trabalho. O homem difere dos outros animais neste sentido, visto que os animais em geral, para garantirem sua existência, precisam apenas adaptar-se à natureza. Já, para o homem, não basta adaptar-se a natureza, é preciso transformá-la. O homem “[...] precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho” (Saviani, 2004, p. 28). O trabalho é, portanto, a essência humana.

Saviani (2004), a partir dos estudos das obras de Marx, afirma que a essência humana não é abstrata e nem algo interior de cada indivíduo isolado, e sim consiste no conjunto de relações sociais. Marx, segundo Saviani (2004), coloca a essência humana não como algo universal e desligado da existência, e sim como, fundamentalmente, um produto das relações sociais de produção, uma essência construída a partir de uma existência prática.

É de fundamental importância para a Psicologia compreender como se dá o processo de constituição do indivíduo e da subjetividade, analisando o momento

histórico e social no qual este indivíduo está inserido, bem como as condições de educação e de transmissão de conhecimentos, ou seja, a maneira pela qual este sujeito se apropria da cultura desenvolvida pela humanidade.

O psicólogo, no desempenho de sua profissão precisa ter clareza das condições histórico-sociais que produzem a subjetividade dos indivíduos e, quando se trata de uma intervenção na área educacional, cabe à Psicologia oferecer explicações acerca da influência da escolarização na constituição do indivíduo.

Visto que o homem se constitui através das relações sociais, e que são estas relações que o tornam homem, a escola torna-se um importante instrumento de humanização. Por isso, é imprescindível para a Psicologia compreender este movimento e poder assim auxiliar os professores, na prática pedagógica, destacando o quanto os mesmos, por meio do ensino, influenciam a constituição dos sujeitos.

2. O desenvolvimento do psiquismo e da subjetividade na Psicologia Histórico-Cultural

O conceito de *subjetividade*, apesar de ser amplamente utilizado pela Psicologia e por outras ciências, possui diversas definições, que variam de acordo com o autor, com a interpretação, etc. Pode-se observar que, além mesmo no interior de uma mesma perspectiva, como a Psicologia Histórico-Cultural, existem diferentes interpretações e formulações teóricas acerca da constituição da subjetividade.

Molon (2003) realizou um estudo acerca da constituição do sujeito e da subjetividade na concepção de diferentes autores e na leitura que esses autores fazem sobre a constituição do sujeito na obra de Vigotski. Identificou que os autores analisados por ela têm por pressuposto a origem social do homem, mas diferem entre si com relação à maneira como vêem esta relação entre indivíduo e sociedade e na maneira como vêem a relação entre a constituição da subjetividade no meio social e individual. Alguns autores priorizam o funcionamento intrapsicológico – como, por exemplo, Jaan Valsiner - e alguns dão ênfase ao funcionamento interpsicológico – como, por exemplo, James V. Wertsch. Outros, ainda, vêem de forma dialética a relação entre ambos os aspectos. Cada uma dessas formas de pensar a constituição da subjetividade traz consigo, portanto, diferentes formas de se analisar a constituição do sujeito. A autora destaca que a constituição do sujeito e da subjetividade não é esclarecida nem entre os autores que dão ênfase ao aspecto intrapsicológico, nem entre os autores que se preocupam com o interpsicológico, e que a análise do tema subjetividade é feita com

reduções de ambas as partes, não se pautando no caráter dialético das produções de Vigotski.

Diante do exposto, vemos a necessidade de discutir o desenvolvimento do psiquismo e a constituição da subjetividade que se fundamentem em uma visão marxista dos autores que compõem a Escola de Vigotski, tais como o próprio L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, entre outros.

Leontiev (1978/2004) discorre acerca da constituição psíquica do homem e seu desenvolvimento. Para Leontiev (1978/2004, p.279, grifos do autor), o desenvolvimento do homem é um processo histórico e social, visto que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Apenas o aparato biológico não é suficiente para que o homem se torne homem, pois “[...] cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev 1978/2004, p.285, grifo do autor). Portanto, o homem só se torna homem ao apropriar-se do mundo, quando se transmite, às novas gerações, o legado da humanidade. É o processo de apropriação e objetivação dos bens materiais e culturais que propiciam o desenvolvimento de novas gerações de seres humanos. A constituição da subjetividade humana caminha desse ir e vir do mundo interno para o mundo externo, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Martins (2007), a partir das idéias defendidas por Leontiev, afirma que compreender a “[...] a essência humana como conjunto das relações sociais implica reconhecer que estas relações são produzidas pelos homens por meio da atividade consciente, encontrando-se na base destas relações as relações sociais de produção” (Martins, 2007, p.141). Isto mostra a conexão entre subjetividade e atividade vital do homem – o trabalho, pois é pela atividade que este homem constrói a si mesmo e ao mundo. Desta forma, a compreensão da subjetividade deve considerar que o homem pertence a uma forma determinada de sociedade, e que as particularidades desta sociedade condicionam a construção dos indivíduos que dela fazem parte. Para analisar o indivíduo devemos nos fundamentar na análise do momento histórico e social enfocando a relação dialética homem-sociedade. E para viver em sociedade o homem precisa controlar o seu comportamento e isso é possível com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1931/2000), o desenvolvimento do psiquismo é o resultado, por um lado, de um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição do Homo Sapiens; por outro lado, é resultado do processo histórico, graças ao qual o homem primitivo se converteu em um ser culturalizado. A filogênese, a ontogênese e as condições histórico-sociais seriam responsáveis pelo homem cultural.

Vigotski (1931/2000) descreve que as transformações nos planos natural e cultural promovem o processo de formação biológico-social da personalidade da criança. Conforme a criança vai se apropriando da cultura, vai aprendendo a utilizar os recursos mediadores que o ambiente dispõe para realizar determinados comportamentos. Ocorre uma superação dos aspectos biológicos pela apropriação da cultura. O comportamento passa a ser mediado por instrumentos e signos. O comportamento da criança, pela mediação de outras pessoas, vai se modificando. Ocorre a “[...] a criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias” ⁴⁴⁵ (Vigotski, 1931/2000, p.82). A criança passa a se utilizar de signos para controlar seu comportamento.

Vigotski (1931/2000, p.83) denomina de signo os “[...] estímulos-mediadores artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; [...] estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta [...]”. Afirma que, do ponto de vista psicológico, a significação, a criação e a utilização de signos é que diferencia o homem do animal.

Quando Vigotski (1931/2000, p. 146) analisa a gênese das funções psicológicas superiores destaca que o signo “[...] a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em um meio de influencia sobre si mesmo”. Os signos externos tornam-se internos e, desta forma, o homem passa a ser ele mesmo através do outro.

É importante destacar que Vigotski (1931/2000) está se referindo não apenas a personalidade em seu conjunto, mas também a cada função psicológica superior. Segundo o autor, cada função superior é primeiramente externa, interpsíquica, para depois se tornar interna, intrapsíquica. Toda função psicológica é primeiramente social.

Vigotski (1931/2000) afirma que, quando ele se refere a algo “externo”, está querendo afirmar que é algo “social”. Ou seja, o que sustenta as funções superiores são

⁴⁴⁵ Essa citação e as demais, traduzidas do espanhol para o português, são de nossa responsabilidade.



as relações sociais. Todo aspecto cultural é social, uma vez que a cultura é produto da atividade humana social.

Nesta mesma linha de pesquisa, Vigotski e Luria (1930/1996) afirmam que no início de seu desenvolvimento, a criança utiliza-se de suas funções psicológicas naturais para se adaptar ao meio. Quando ela passa do estágio primitivo e natural para o estágio cultural, passa a utilizar-se de signos externos como auxílio para, por exemplo, memorizar algo. Com o passar do tempo, estes signos tornam-se internos, são internalizados pela criança, e esta passa a utilizar-se de suas funções psicológicas superiores para realizar suas tarefas, não necessitando mais de auxiliares externos.

A formação da subjetividade, nesta linha de raciocínio, é condicionada tanto por fatores internos, como fatores externos; ou seja, tanto fatores culturais como o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores formam a personalidade da criança.

No que se refere ao termo subjetividade, Silva (2007) pontua que o conceito é amplamente utilizado hoje, porém possui as mais diferentes definições. A autora procura compreender o significado deste termo a partir de Leontiev, afirmando que, para este autor, “[...] a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular” (Silva, 2007, p.75).

O fato da subjetividade se referir àquilo que é único e singular do sujeito não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo. A gênese dessa parcialidade está justamente nas relações sociais do indivíduo, em que ele se apropria (ou subjetiva) de tais relações de forma única (da mesma maneira ocorre o processo de objetivação). Ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo, relação essa tal qual Vigotski (1995, 1931) descreve quando se refere a gênese das funções psicológicas superiores. Em síntese, é o processo de tornar o que é universal em singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano (Silva, 2007, p.76).

Considera-se que o contexto histórico e cultural no qual o indivíduo está inserido é que vai constituir o mesmo como sujeito, por meio de uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, conforme destacam Cambaúva e Tuleski (2007).

Segundo Bock (2001):

[...] o fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa (Bock, 2001, p.23).

A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma do indivíduo se perceber está relacionada com a forma como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais.

A seguir veremos como o termo subjetividade é compreendido em artigos publicados na área de Psicologia e áreas afins.

3. A compreensão da subjetividade em produções atuais

A seleção dos artigos para a análise do termo subjetividade nas produções biográficas atuais, em nossa pesquisa, deu-se a partir da utilização de duas palavras-chaves: *subjetividade* e *educação*, na base de pesquisa Scielo, no ano de 2008. Foram encontrados e analisados 51 artigos, sendo que se deu ênfase à compreensão da subjetividade naqueles artigos que a abordavam a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

A partir da análise dos artigos, pode-se perceber que, dos 51 artigos selecionados, 11 (22%) traziam o termo *subjetividade*, porém não faziam uma discussão acerca desta temática. A partir disto, os resultados discutidos a seguir serão baseados nos 41 artigos restantes, que traziam, em algum momento do texto, considerações acerca da subjetividade e/ou da forma como ela se constitui. Vale destacar que a temática explorada nesses artigos partia de referenciais teóricos bem variados e que o

termo subjetividade não é utilizado com exclusividade na área de Ciências Humanas, sendo utilizado por várias áreas, entendido como algo específico do sujeito.

Constatamos que quatro (9,75%), dos 41 artigos analisados, discutiam a subjetividade a partir de Michel Foucault, destacando, principalmente, as relações de poder.

Pode-se examinar também que os autores da Escola de Frankfurt foram citados freqüentemente nos artigos lidos: quatro (9,75%) deles citavam ao menos um dos autores de tal escola, tais como Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, Hebert Marcuse, Walter Benedix Schönflies Benjamin e Jürgen Habermas.

Outros autores também frequentemente mencionados nos artigos analisados foram Gilles Deleuze e Félix Guatarri, visto que quatro artigos (9,75%) utilizaram-se de conceitos destes autores para compreender a constituição do sujeito. Observou-se também que três artigos (7,31%) entrelaçaram a visão foucaultiana de subjetividade com as formulações teóricas de Deleuze e Guatarri. Além disso, um (2,43%) artigo citou amplamente tanto Deleuze e Guatarri, quanto Adorno e Foucault.

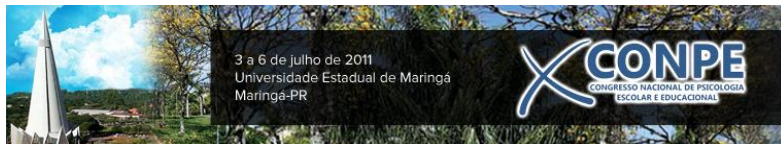
A corrente psicanalítica também fundamentou os artigos pesquisados. Quatro (9,75%) artigos contemplaram, de alguma forma, autores desta vertente, tais como Sigmund Freud, Jacques Marie Émile Lacan, Donald Woods Winnicott e Erik HomburgeErikson, utilizando-os para compreender a subjetividade.

Finalmente, a concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural também foi utilizada pelos autores dos artigos analisados. Nove (21,95%) artigos discutiam a questão da subjetividade a partir de autores desta visão teórica.

O restante dos artigos, a saber, 11 (26,82%), ou analisavam a subjetividade a partir de outras perspectivas diversas ou não apresentaram uma visão clara acerca dos autores que estavam sendo utilizados para tratar desta temática.

Dentre os autores dos artigos que afirmavam se pautar na Psicologia Histórico-Cultural, pode-ser considerar, mediante a análise mais detalhada de tais artigos, que não houve um consenso sobre o que é subjetividade e como ela se constitui. Ou seja, até mesmo no interior de uma mesma linha teórica houve diferentes interpretações e formulações teóricas acerca da constituição da subjetividade, conforme vimos em Molon (2003).

Nos artigos analisados, alguns autores, amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, entendem a subjetividade a partir do contexto cultural e simbólico do sujeito, afirmando que ela é construída a partir deste contexto. Tais autores preocupam-se,



particularmente, com a questão da linguagem e da semiótica, destacando a formação da linguagem como um processo constitutivo da subjetividade. A subjetividade, segundo eles, é formada na relação do sujeito com o outro, processo este mediado pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural. O psiquismo dos indivíduos se desenvolve pela apreensão de signos e significados, que, por sua vez, são construídos socialmente nas relações entre os homens. Os artigos desta categoria citam, em sua maioria, Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Já outros autores, também amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, entendem a subjetividade como resultante das relações sociais de produção da vida material. Ao analisarem a formação da subjetividade na sociedade de classes, destacam o processo de alienação, compreendendo que o homem é síntese dessas relações sociais, e que a subjetividade se forma por intermédio delas, tal como apregoa Saviani (2004). Estes autores citam, notadamente, Vigotski e Leontiev, como é o caso de Martins (2004). A autora afirma que o processo de personalização ocorre em interação com as condições sociais objetivas da existência do indivíduo e que só é possível compreender a construção da subjetividade na sociedade atual se analisarmos as relações sociais de alienação no capitalismo, tal como discorrem Saviani (2004) e Leontiev (1978/2004). Desta forma, as relações sociais desempenham fundamental papel na formação da personalidade.

4. Considerações finais

Pode-se compreender que o termo subjetividade é amplamente utilizado pelos autores contemporâneos, e que eles empregam este termo para se referir a diversos fenômenos e muito raramente tratam do conceito a partir do método histórico-cultural.

Cambaúva e Tuleski (2007) afirmam que é necessário superar a lógica formal, que separa mundo objetivo de mundo subjetivo. Entendem que objetividade e subjetividade não podem ser excludentes, uma vez que ambas estão interrelacionadas. Nesta forma de compreensão da subjetividade, não se pode partir nem do mundo interno do indivíduo, nem do mundo externo. A análise supera a lógica formal e encaminha para o entendimento da unidade dialética entre indivíduo e sociedade.

Para Saviani (2004), a solução do impasse entre individualidade e universalidade está na dialética. Segundo ele, a Psicologia não deveria ter como objeto de estudo o indivíduo empírico, e sim o indivíduo concreto. Defende esta idéia, pois



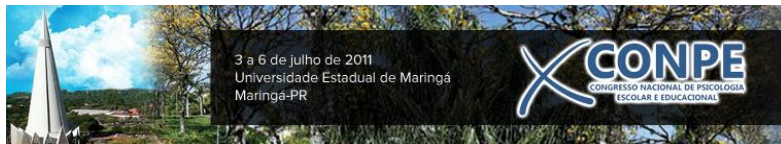
para Marx: “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (Marx, 1845/1973, *apud* Saviani, 2004, p.44).

Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais (Saviani, 2004, p.44).

O ser humano se faz homem na relação com os outros homens. Precisa, portanto, ser educado. E é aí que a escola entra como papel primordial. Como é na escola que o homem atual apreende as formas socialmente construídas de transformação da natureza, é esta escola que se constitui como fonte de humanização deste homem. Saviani (2004) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, *apud* Saviani, 2004, p.46). A escola, nesse sentido, contribui para o processo de humanização dos alunos. Ela pode transformar a consciência dos indivíduos.

Para Leontiev (1978/2004) quanto maior é o progresso da humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexo é a sua tarefa. Esta é a razão, segundo esse autor, pela qual toda etapa nova de desenvolvimento da humanidade traz em seu bojo uma nova forma de educação. A educação é, assim, colocada em destaque, visto que se parte do pressuposto de que os seres humanos apropriam-se da cultura para se desenvolver e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações seguintes, seria impossível a continuidade do processo histórico.

Facci (2004), nesse caminho, destaca que a apropriação da cultura humana é que dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano. As características da espécie são transmitidas por herança genética, mas as características do gênero humano não, pois este possui uma objetividade histórica e social. O trabalho educativo posiciona-se, portanto, em primeiro lugar, em relação a objetivações produzidas historicamente; e, em segundo lugar, sobre a humanização dos indivíduos.



Para se humanizar os indivíduos precisam desenvolver as funções psicológicas superiores, tais como raciocínio lógico, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, entre outras funções. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é o fundamento de toda existência consciente do ser humano; é esse desenvolvimento que permite o homem superar o reino do biológico pela apropriação da cultura. A escola, o trabalho do professor, cria na criança, possibilidades de avanço no desenvolvimento, uma vez que, como afirma Vigotski (1931/2000), a aprendizagem provoca desenvolvimento. Na escola, é a apropriação do conhecimento científico que promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Facci (2004) destaca o quanto a educação escolar e o trabalho educativo realizado pelo professor é fundamental no processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos, ao promover o desenvolvimento psicológico dos alunos. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares e a própria atividade pedagógica são imprescindíveis para o processo de humanização. Desta forma, entendemos que a compreensão do desenvolvimento da subjetividade, pautada na Psicologia Histórico-Cultural, encaminha o psicólogo escolar para uma proposta de atuação que considera que o homem está inserido em uma forma determinada de sociedade e que as características específicas desta organização social determinam a construção do psiquismo dos indivíduos que dela fazem parte. No processo de apropriação dos conteúdos escolares ocorre o encontro entre a subjetividade e educação e o psicólogo deve estar atento as condições histórico-sociais que permeiam esse encontro, procurando explicar o homem concreto, síntese das relações sociais, como propõe uma visão marxista.

Referências

Bock, A. M. B. (2001). A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. G.; Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, p. 15-35.

Cambaúva, L. G. & Tuleski, S. C. (2007). A pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia. *Revista de Educação*, (23), 79-90.



Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

Leontiev, (2004). A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro (Trabalho original publicado em 1978).

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.

Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotski*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-52.

SciELO. (2008). Scientific Electronic Library Online. Recuperado em 15 de abril de 2008 de <http://www.scielo.br>.

Shuare, Marta. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.

Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. 2007. Tese de doutorado, Programas de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 1930).

Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III*. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).



SUBJETIVIDADE, ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:PRODUÇÕES EM PSICOPEDAGOGIA.

Beatriz Judith Lima Scoz/UNIFIEO/SP

e-mail: beatrizscoz@uol.com.br

Marisa Irene Siqueira Castanho/UNIFIEO/SP

e-mail: msiqueiracastanho@gmail.com

COAUTORAS

Elisa Maria Pitombo/Inst. Sedes Sapientiae/SP.

e-mail: elisapitombo@ig.com.br

Maristela Corralero Rosa Ito/UNIFIEO/SP

e-mail: maristela.ito@gmail.com

Maria Aparecida Marta Santos/UNIBAN/SP

e-mail: lmaela@hotmail.com

Orlando Coelho Barbosa/UNIFIEO/SP

e-mail: ohaicai@gmail.com

Cláudia Regina Stravato Facco/UNIFIEO/SP

e-mail: claudiafacco@hotmail.com



Agencia financiadora: CNPQ

INTRODUÇÃO

A Educação Básica tem sido foco de estudos e pesquisas, nos últimos anos, na área da Psicopedagogia. A definição dessa área de conhecimento está nos processos de ensinar e aprender e seus problemas. Os programas acadêmicos de Psicopedagogia no Brasil têm com regularidade se debruçado em investigações científicas sobre a dimensão complexa e integradora desses processos, considerando a condição subjetiva do sujeito que aprende (Scoz, 2004).

Para compreender esse objeto, ensino e aprendizagem e seus problemas, os programas de Psicopedagogia recorrem a várias áreas do conhecimento, a fim de integrar os múltiplos aspectos que intervêm no processo de aprendizagem. Para tanto se concretiza na Psicopedagogia a visão de complexidade defendida por Edgar Morin (*apud* Scoz, 2004), ou seja, trata-se de considerar as articulações do que é tecido em conjunto.

Por outro lado, as concepções de subjetividade para tentar compreender o sujeito em seus processos de aprender e de ensinar, na maioria das vezes, parece não se apresentar de forma suficientemente clara nos estudos da área da Psicopedagogia. Em consonância com as ideias acima citadas, a concepção de subjetividade nos processos de aprender e ensinar adotados por psicopedagogos deveria ser compreendida em uma perspectiva abrangente que considere os vários aspectos intervenientes. Desta forma, trata-se de compreender a subjetividade em constituição permanente, que se expressa a partir das interseções entre o indivíduo e o social, a emoção e a cognição na aprendizagem.

A questão da subjetividade vem sendo estudada com muita ênfase nas últimas décadas, quando se percebeu as diversas situações humanas vividas pela sociedade contemporânea. Estudos e pesquisas recentes (Scoz, 2004; Gomes, 2005; Cardinalli, 2006; Tacca, 2006) embasadas em diferentes teorias, discutem a importância da subjetividade implicadas na relação do ensinar e do aprender. Nessa ótica, o sujeito que aprende e ensina é considerado em sua dimensão ativa, porém que cria e que dá significado, enfim que produz sentido subjetivo no momento de aprender e de ensinar.



Pesquisas e estudos que enfocam a subjetividade no ensinar e aprender são bastante recentes e incorporam diversas teorias, dentre elas, a teoria da subjetividade de González Rey (1995, 1996, 1997, 2000, 2003). As categorias teóricas desenvolvidas por esse autor são a de um sujeito concreto, consciente e que assume configurações subjetivas em decorrência das relações sociais estabelecidas nos diversos espaços da sua vida.

No processo de ensino e aprendizagem, a subjetividade está presente, pois se configura nesses processos, um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que têm para o sujeito, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem inserem-se em suas trajetórias de vida.

Uma pesquisa mais ampla foi desenvolvida por grupos de pesquisadores, de professores convidados e de estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB), do Centro Universitário Fieo (UNIFIEO) e contou com a colaboração de uma pesquisadora do Instituto Sedes Sapientiae. O interesse era analisar as produções acadêmicas nas áreas da Psicologia, Educação e Psicopedagogia, estudos e pesquisas enfocando o tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem e compreender quais as contribuições que trazem para a Educação Básica. As seguintes questões nortearam o estudo: Como essas pesquisas estão sendo desenvolvidas? Que questões enfocam? Quais as suas bases teóricas? Que contribuições trazem? Como elas podem ser exploradas na perspectiva de compreender seu impacto na compreensão dos processos de ensinar e aprender?

As produções acadêmicas selecionadas para a pesquisa privilegiaram a Subjetividade, Ensino e Aprendizagem na Escola Básica, considerando-se os altos índices de fracasso escolar que leva a marca da repetência, da evasão e da exclusão de muitos alunos (Campos, 2005). A gravidade desse quadro incitou à busca de caminhos que pudessem contribuir para a compreensão de um quadro educacional complexo. Da mesma forma, que promovesse a superação dos inúmeros entraves que se colocam frente à continuidade dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

Devido à diversidade das fontes e à natureza do material, a pesquisa foi realizada em trabalhos acadêmicos que contemplassem o tema da Subjetividade nos processos de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica no período de 2003 a 2007, monografias, periódicos, anais de congressos e produções acadêmicas de programas de pós-graduação nas regiões Sudeste e Centro-Oeste.



Este recorte contempla a região Sudeste do Brasil; elegeram-se as monografias produzidas em um curso de Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, dois periódicos e os anais de dois congressos da área, no período delimitado.

O objetivo é analisar e interpretar a produção empírica e teórica da Psicopedagogia que enfoca o processo ensino e aprendizagem na perspectiva da subjetividade. A busca das produções se deu pela identificação, nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, ou nos textos na íntegra, dos seguintes descritores: subjetividade, sentido subjetivo, sentido, significado, sujeito que aprende, ensino e aprendizagem. Os resultados foram organizados em tabelas e quadros. A seguir são apresentados resultados dos dados coletados e analisados a partir do recorte feito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O QUE DIZEM AS MONOGRAFIAS

O Quadro 1 apresenta a distribuição geral das monografias produzidas no programa e no período pesquisados. Apreende-se que houve um decréscimo no total da produção discente em 2007 (42 trabalhos), ao se considerar o número de monografias produzidas em 2003 (57 trabalhos). Entretanto, ao atentar para as produções dos anos de 2005 e 2006 (14 e 28 trabalhos respectivamente), nota-se que em 2007 houve um aumento da produção.

Quadro 1 - Distribuição geral das monografias

Curso de Pós-Graduação *lato-sensu*

Região Sudeste 2003-2007

ANOS	MONOG RAFIAS
2003	57
2004	50
2005	14
2006	28
2007	42

	TOTA	191
L		

O Quadro 2 apresenta a distribuição das monografias no tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem na Educação Básica.

Quadro 2 – Distribuição das monografias no tema Subjetividade / Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, em relação ao total das produções acadêmicas
Pós-Graduação *lato-sensu* - Psicopedagogia
Região Sudeste 2003 – 2007

ANOS	TOTAL DE MONOGRAFIAS	MONOGRAFIAS SOBRE SUBJETIVIDADE/ ENSINO- APRENDIZAGEM	
		Nº	%
2003	57	30	52,6
2004	50	32	64,0
2005	14	08	57,1
2006	28	09	32,1
2007	42	27	64,3
TOTAL	191	106	55,5

Foram produzidas 106 monografias no tema Subjetividade, Ensino e Aprendizagem, representando 55,5% do total das produções (191 trabalhos). Em 2003, há 30 monografias (55,5%); em 2004, são 32 monografias (64 %); em 2005 em

08 monografias (57,1%); em 2006, 9 monografias (32,1%) e finalmente em 2007 encontram-se 27 monografias (64,3%).

A palavra subjetividade aparece de forma explícita em oito trabalhos. Nos demais, essa palavra aparece de forma implícita através de outras palavras consideradas correlatas: significado, ressignificação, simbólico, singularidade, afetividade, sentimentos, emoções, personalidade, motivação, conflitos internos, desejo, inconsciente, autoria de pensamento.

Para ampliar a compreensão do tema da pesquisa foram analisados os subtemas e referenciais teóricos priorizados nas monografias do programa pesquisado.

Subtemas

O Quadro 3 apresenta a distribuição da produção discente sobre o tema, Subjetividade, Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, segundo subtemas abordados no curso de pós-graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia – Região Sudeste. São eles: *Educação Escolar*; *Família e Aprendizagem*; *Lúdico, Arte e Contos de Fadas*; *Autoria de Pensamento e Aprendizagem*; *Alunos Portadores de Deficiências e Aprendizagem*; *Outros* (aqueles que não se enquadram em nenhum dos anteriores).

Quadro 3 – Distribuição das monografias no tema Subjetividade / Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, segundo subtemas abordados

Pós-Graduação *lato-sensu* - Psicopedagogia

Região Sudeste 2003 – 2007

SUBTEMAS		ANOS					OTAL
		003	004	005	006	007	
EDUCAÇÃO ESCOLAR	°	0	1				2
		3,3	4,4	5,0	1,1	9,6	0,2
FAMÍLIA E	°		1				4

APRENDIZAGEM ESCOLAR		0,0	4,4		4,4	2,2	2,6
LÚDICO, ARTE E CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM	°						9
		3,3	,4	5,0	1,1	2,2	7,7
AUTORIA DE PENSAMENTO E APRENDIZAGEM	°						
		0,0	,4				,7
ALUNOS PORTAD. DE DEFIC. E APRENDIZAGEM	°						
		,3				1,1	,8
OUTROS	°						1
		0,0	2,5	0,0	3,3	4,8	9,8
TOTAL	°	0	2			7	06

Os dados dessa tabela mostram que os 106 trabalhos sobre o tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem na Educação Básica distribuem-se da seguinte maneira: 32 (30,2%) *Educação Escolar*; 24 (22,6%) *Família e Aprendizagem Escolar*; 19 (17,9%) *Lúdico, Arte e Contos de Fadas na Aprendizagem*; 6 (5,7%) *Autoria de Pensamento e Aprendizagem*; 4 (3,8%) *Alunos Portadores de Deficiências e Aprendizagem*; 21 (19,8%), *Outros*.

O exame dos trabalhos por subtemas, quando considerados em conjunto, revelam que *Educação Escolar*: 32 trabalhos (30,2%) aparece com maior incidência e que *Alunos Portadores de Deficiências*: 4 trabalhos (3,8%) apresenta a menor incidência. Entretanto, em relação aos outros subtemas abordados, nota-se que há pouca diferença: *Família e Aprendizagem Escolar*, *Lúdico*, *Arte e Contos de Fadas na Aprendizagem* e *Outros*: 24 (22,65), 19 (17,9%) e 21 (19,8%) trabalhos respectivamente. O tema *Autoria de Pensamento* apresenta pouca incidência: 4 (5,7%)

Referenciais Teóricos

O Quadro 4 apresenta a distribuição da produção discente sobre o tema Subjetividade, Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, segundo referenciais teóricos priorizados: Psicanálise; Psicanálise e Psicogenética; Psicanálise Social; Psicanálise, Psicogenética e Social e Outros (pensamento complexo de Edgar Morin, teoria multidimensional de Wallon, teoria da Educação de Paulo Freire, inteligências múltiplas de Howard Gardner, Psicologia Analítica Junguiana). Essas teorias não foram consideradas porque aparecem poucas vezes.

Quadro 4 – Distribuição das monografias sobre o tema Subjetividade / Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, segundo referenciais teóricos priorizados

Pós-Graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia

Região Sudeste 2003 – 2007

REFERENCIAIS TEÓRICOS		ANOS					TOTAL
		003	004	005	006	007	
SE	PSICANÁLISE	0	0	0	0	0	2
	PSICANÁLISE e PSICOGENÉTICA	0,0	1,3	7,5	4,4	2,2	0,2
	PSICANÁLISE SOCIAL	0	0	0	0	0	0
	PSICANÁLISE, PSICOGENÉTICA e SOCIAL	0	0	0	0	0	0
	OUTROS	2	0	0	0	0	8

SE/ PSICOGENÉTICA		6,7	7,5	2,5	2,2	8,5	6,4
SE/ PSICANÁLISE SOCIAL	°						1
		6,7	,4		1,1	,4	0,4
SE/ PSICANÁLISE PSICOGENÉTICA SOCIAL	°						7
		6,7	,4	5,0	1,1	1,1	6,0
OUTROS	°					1	8
			2,5	5,0	1,1	0,7	7,0
TOTAL	°	0	2			7	06

Os dados do Quadro 4 mostram que, os 106 trabalhos no tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem na Educação distribuem-se da seguinte maneira: 32 (30,2%) *Psicanálise*, configurando a abordagem mais expressiva, junto com 28 (26,4%) *Psicanálise e Psicogenética*; 11 (10,4%) *Psicanálise e Social*; 17 (16,0%) *Psicanálise, Psicogenética e Psicologia Social* e 18 (17%), *Outros*.

A análise do conjunto dos subtemas abordados e dos referenciais teóricos priorizados nas monografias revela que o subtema Educação Escolar: 32 (30,2%) e o referencial teórico Psicanálise: 32 (32,2%) são os mais enfatizados e apresentam os mesmos números de trabalhos.

Comparando-se os subtemas Educação Escolar 32 (30,2%) e o subtema Alunos Portadores de Deficiência e Aprendizagem 4 (3,8%) verifica-se que o primeiro apresenta maior número de trabalhos. Tal fato pode ser indicador de que os

psicopedagogos interessam-se mais pelo processo de aprendizagem escolar do que por possíveis deficiências dos alunos na aprendizagem.

O referencial teórico da Psicanálise aparece muitas vezes combinado com a Psicogenética: 28 trabalhos (26,4%). A combinação desses referenciais teóricos expressa que há uma forte relação entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva nas produções acadêmicas na área da Psicopedagogia.

Em contrapartida, apreende-se da leitura das monografias, pouca ênfase dada às questões sociais. O referencial teórico Psicanálise/ Social foi o que apresentou menor incidência de trabalhos: 11 (10,4%). Entretanto, quando as questões sociais se relacionam à Psicogenética, há um certo crescimento, com 17 trabalhos (16%).

O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS

Foram selecionados para análise dois periódicos da área da Psicopedagogia, ambos indexados tanto na Educação como na Psicologia: *Revista Construção Psicopedagógica* e *Revista Psicopedagogia*.

O Quadro 5 apresenta a distribuição geral da produção pesquisada nos dois periódicos – *Revista Construção Psicopedagógica* e *Revista Psicopedagogia* – Região Sudeste.

Quadro 5 – Distribuição geral das produções pesquisadas nos periódicos Revista Construção Psicopedagógica e Revista Psicopedagogia

Região Sudeste 2003-2007

NOS	REVISTA CONSTRUÇÃO PSICOPEDAGÓGICA		REVISTA PSICOPEDAGOGIA		TOT AL DE REVISTAS NOS DOIS PERIÓDICOS	TOT AL DE ARTIGOS NOS DOIS PERIÓDICOS
	Nº DE REVISTAS	TO TAL DE ARTIGOS	Nº DE REVISTAS	T OTAL DE ARTIGOS		
003	1	06	3	3	4	38
	1	10	3	2	4	33

004				3		
	1	09	3	2	4	32
005				3		
	1	06	3	2	4	33
006				7		
	1	07	3	2	4	31
007				4		
	5	38	15	1	20	167
OTAL				29		

Foram examinados 38 artigos nos cinco números da *Revista Construção Psicopedagógica* e 129 artigos nos 15 números da *Revista Psicopedagogia*, do período pesquisado, totalizando 20 números de revistas e 167 artigos. Deve-se ressaltar que esse número de artigos é inferior ao total das produções dos periódicos, uma vez que não foram considerados os depoimentos, as entrevistas e as resenhas, mas somente os artigos propriamente ditos.

O Quadro 6 apresenta a distribuição dos artigos sobre o tema Subjetividade/ Ensino e Aprendizagem em relação à Educação Básica, nos artigos examinados.

Quadro 6 – Distribuição dos artigos no tema Subjetividade / Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, nos periódicos pesquisados

Região Sudeste 2003 – 2007

	REVISTA CONSTRUÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	REVISTA PSICOPEDAGOGIA	TOTA L NOS DOIS PERIÓDICOS	
--	--	---------------------------	----------------------------------	--

NOS	Total de Artigos	Artigos sobre Subjetividade / Ensino-Aprendizagem		Relação com Ed. Básica		Total de Artigos	Artigos sobre Subjetividade / Ensino-Aprendizagem		Relação com Ed. Básica		Total de Artigos	Relação com Ed. Básica	
		Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem		Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem		Quantidade	Porcentagem
003	6	3	0,0	3	0,0	2	5	6,9	0	1,3	8	3	4,2
004	0	4	0,0	2	0,0	3	6	6,1	6	6,1	3	8	4,2
005	9	3	3,3	1	1,1	3	8	4,8	5	1,7	2	6	8,8
006	6	2	3,3	1	6,7	7	6	2,2	6	2,2	3	7	1,2
007	7	6	5,7	4	7,1	4	1	5,8	9	7,5	1	3	1,9
OTAL	8	8	7,4	1	8,9	29	6	5,7	6	7,9	67	7	8,1

Em relação à Revista *Construção Psicopedagógica*, a média dos artigos que associam a temática da subjetividade aos processos de ensino e aprendizagem aproxima-se da metade, 18 (47,4%) dos artigos examinados, chamando a atenção o valor percentual bastante significativo (85,7%) no ano de 2007 e de 50% em 2003. No entanto, ao examinarmos os artigos que tratam da temática da Subjetividade/Ensino-aprendizagem na Educação Básica, a média de artigos cai para 28,9%, embora tenha atingido o percentual de 50% em 2003 e de 57,1% em 2007.

Quanto à *Revista Psicopedagogia*, a média dos artigos sobre o tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem é de 35,7%, mantendo-se em patamares superiores nos anos de 2003 e 2007, com percentuais de 46,9% e 45,8%, respectivamente. A relação dessa temática com a Educação Básica é evidenciada em 27,9% do total de artigos examinados, com percentual superior a esse nos anos de 2003 (31,3%) e de 2007 (37,5%).

Na última fase da análise, procedeu-se a uma leitura dos artigos na íntegra, em busca da identificação de subtemas e dos referenciais teóricos de base. Os subtemas são apresentados nos Quadros 7 e 8, respectivamente, para os periódicos *Revista Construção Psicopedagógica* e *Revista Psicopedagogia*. Os referenciais teóricos e autores de base são apresentados nos Quadros 9 e 10.

Quadro 7 – Distribuição dos artigos no tema Subjetividade/Ensino-Aprendizagem na Educação Básica, segundo subtemas abordados - Revista Construção Psicopedagógica

Região Sudeste – 2003 – 2007

SUBTEMAS	ANOS					OTAL
	003	004	005	006	007	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR						
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA						
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA						
FAMÍLIA E APRENDIZAGEM						



INCLUSÃO ESCOLAR

APRENDIZAGEM ESCOLAR/ CONTEMPORANEIDADE						

OUTROS

--

Obs. Cada artigo abordava mais de um subtema, por esta razão não se apresenta nesta tabela o cálculo percentual em relação ao total de artigos examinados.

Nos artigos da Revista Construção Psicopedagógica destacam-se os seguintes subtemas: *Interação professor-aluno na sala de aula* (3 textos); *Intervenção psicopedagogia na escola* (3), subtema relacionado ao trabalho junto à família ou junto ao professor; *Aprendizagem escolar e visão da contemporaneidade* (3), textos teóricos com foco nas mudanças paradigmáticas; *Formação do professor* (2); *Inclusão escolar* (1); *Outros* refere-se a um trabalho sobre educação indígena e outro sobre a formação do leitor na educação infantil.

Quadro 8 – Distribuição dos artigos no tema Subjetividade/Ensino-Aprendizagem na Educação Básica, segundo subtemas abordados Revista Psicopedagogia

Região Sudeste – 2003 – 2007

SUBTEMAS	ANOS					OTAL
	003	004	005	006	007	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR						

INTERAÇÃO PROFESSOR- ALUNO NA SALA DE AULA						0
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICO NA ESCOLA						
FAMÍLIA E APRENDIZAGEM						0
INCLUSÃO ESCOLAR						
APRENDIZAGEM ESCOLAR/ CONTEXTOS/ ESTRATÉGIAS						8
OUTROS						0

Obs. Cada artigo abordava mais de um subtema, por esta razão não se apresenta nesta tabela o cálculo percentual em relação ao total de artigos examinados.

Na Revista Psicopedagogia o destaque é para o subtema *Aprendizagem escolar, contextos e estratégias* (18 artigos), com foco em questões teóricas e/ou metodológicas da aprendizagem escolar geral ou específica da leitura, da escrita, da matemática, integrando aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, sociais, culturais. O subtema *Interação professor-aluno na sala de aula* presente (10 textos) reforça a figura do professor como importante mediador nos processos de ensino e aprendizagem na escola. A referência da importância da família nesse processo é destacada em 10 textos que se organizaram na subtemática da *Família e aprendizagem*. O subtema da *Formação do professor* se apresenta (9 textos); a *Intervenção psicopedagógica na*

escola (7 textos) e a *Inclusão escolar* de sujeitos com necessidades especiais é abordada em 5 textos.

Em *Outros* aparecem algumas subtemáticas específicas e interessantes como: a importância do jogo e a brincadeira na aprendizagem escolar; as contribuições teóricas para a reflexão e a ação frente à indisciplina escolar; a formação do psicopedagogo por meio das contribuições teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano; e a integração entre os processos terapêuticos e de aprendizagem numa aproximação entre a clínica psicopedagógica e a instituição escolar.

Quadro 9 – Distribuição dos artigos sobre o tema Subjetividade/Ensino-Aprendizagem na Educação Básica, segundo Referenciais Teóricos priorizados

Revista Construção Psicopedagógica

Região Sudeste – 2003 – 2007

REFERENCIAIS TEÓRICOS	ANOS					TOTAL
	003	004	005	006	007	

HISTÓRICO
CULTURAL/ SÓCIO -
HISTÓRICO

PSICANÁLISE						
-------------	--	--	--	--	--	--

PSICANÁLISE E
EPISTEMOLOGIA
GENÉTICA

VISÃO SISTÊMICA/ COMPLEXIDADE						
-------------------------------------	--	--	--	--	--	--

PSICOLOGIA

Região Sudeste - 2003 – 2007

REFERENCIAIS TEÓRICOS	ANOS					TOTAL
	003	004	005	006	007	
HISTÓRICO						
CULTURAL/ SÓCIO - HISTÓRICO						
PSICANÁLISE						
PSICANÁLISE E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA						0
VISÃO SISTÊMICA/ COMPLEXIDADE						1
PSICOLOGIA ANALÍTICA						
OUTROS						4

Obs. Cada artigo podia abordar mais de um referencial teórico, por esta razão não se apresenta nesta tabela o cálculo percentual em relação ao total de artigos examinados.

Na *Revista Psicopedagogia*, os textos se destacam pela interdisciplinaridade na busca de sustentação teórica para a articulação Subjetividade/Ensino-Aprendizagem na Educação Básica. O destaque é a leitura de novos paradigmas pela visão sistêmica e da complexidade (11 artigos) com Morin, Capra, Maturana, articulados ou não com



referenciais da Cultura e Subjetividade (Foulkes, Zuma, Weil, Schnitmann); do Construcionismo Social (H. Anderson, H. Goolishian, G. O. Brun); da Ecologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner).

Da mesma forma que no periódico anterior, a visão preconizada pelas autoras argentinas Sara Paín e Alicia Fernández (10 textos) e a Psicanálise (8 textos), tendo como autores de base, Freud, Winnicott, Ferenczi, Mahler, Lacan, Laplanche, Spitz, Kupfer, Rojas. Em Outros ressalta-se a Abordagem psicogenética (Piaget, Inhelder, Macedo).

A abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural de Vygotsky (9 textos) aparece integrada à abordagem histórico-cultural de Gonzalez Rey em dois desses textos. A Psicologia Analítica (5 textos) com referência a Jung e Byington aparece conjugada, principalmente, com a abordagem sistêmica e da complexidade.

Por último, chama atenção a diversidade de referenciais/autores destacados em Outros: abordagem cognitiva (Bruner, Bronckart, Gagné); sócio-construtivismo (Monereo, Pozo, Palácios, Marchesi); construção da leitura e da escrita (Kato, Cagliari, Jolibert, Inostroza); metacognição (Nunes, Portilho, Buarque, Bryant); fundamentação histórica e teórica da Psicopedagogia (Linhares, Scoz, Bossa, Rubinstein, Kiguel, Noffs); importância do jogo e da brincadeira nos processos de aprendizagem (Kishimoto, Wasjkop, Brougère, Edda Bomtempo). Outros textos integram a leitura dos aspectos orgânicos, com o DSM IV, Fonseca, Romero e outros.

A amplitude de referenciais teóricos e autores citados nas produções da *Revista Psicopedagogia* parece mais vasta, quando comparada às produções da *Revista Construção Psicopedagógica*. Evidencia-se uma preocupação quanto às múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, tendo o entorno de uma realidade complexa como pano de fundo para a reflexão sobre o sujeito que aprende e o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

O QUE DIZEM OS ANAIS DE CONGRESSOS

Foram selecionados para análise os anais de dois congressos: VI Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, II Congresso Latinoamericano de Psicopedagogia e X Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, ocorrido em São Paulo no ano de 2003 e o VII Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, III Congresso Latinoamericano de



Psicopedagogia e XI Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, ocorrido em São Paulo no ano de 2006.

Para o VI Congresso, foram organizados dois volumes distintos de anais, com os seguintes títulos: “*Psicopedagogia: um portal para a inserção social*” e “*Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*”, publicados pela Editora Vozes, em parceria com a ABPp, em 2003 e em 2004; respectivamente.

Para o VII Congresso, foi publicado um volume dos anais sob o título “*Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*”, pela Editora Vozes em parceria com a ABPp, em 2006.

O Quadro 11 apresenta a distribuição geral da produção pesquisada nos três volumes referentes aos dois congressos, totalizando 67 trabalhos examinados.

Quadro 11 - Distribuição geral da produção pesquisada nos Anais de Congressos na área da Psicopedagogia

Região Sudeste - 2003-2007

NOS	VI CONGRESSO	VII CONGRESSO	TOT
	BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, II CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA E X ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA	BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA E XI ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA	AL DE TRABALHOS
	29	-	29
003			
004	21	-	21
	-	17	17
006			
otal	50	17	67



A seleção das produções sobre Subjetividade, Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, deu-se pela busca dos descritores presentes nos títulos e nos textos na íntegra dos trabalhos publicados, uma vez que os autores não apresentaram resumos e palavras-chave. Uma vez identificados os descritores ensino, aprendizagem, subjetividade, sentido, significado, sentido subjetivo, ou correlatos, como dificuldades de aprendizagem, sujeito aprendente, sentimentos, emoções, experiências significativas etc. Numa segunda leitura buscavam-se as informações a respeito da relação desses descritores com a Educação Básica.

O Quadro 12 apresenta a distribuição dos trabalhos sobre o tema Subjetividade, Ensino e Aprendizagem em relação à Educação Básica, nas produções dos anais dos dois congressos.

Quadro 12 - Distribuição das produções nos Anais dos Congressos em Psicopedagogia sobre o tema Subjetividade, Ensino e Aprendizagem na Educação Básica

Região Sudeste 2003 – 2007

NOS	VI CONGRESSO			VII CONGRESSO			TOT	
	BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA E X ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA			BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA E XI ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA			AL DE TRABALHOS NOS DOIS CONGRESSOS	
	otal	Trab alhos sobre Subjetividade / Ensi no-	Rel ação com Ed. Básica	otal	Trab alhos sobre Subjetividade / Ensi no-	R elação com Ed. Básica	otal	elação com Ed. Básica

		Aprendizagem					Aprendizagem						
		o		o			o		o		o	o	
003	9	4	2,7	9	5,5						9	9	5,5
004	1	7	0,9	4	6,6						1	4	6,7
006						7	8	7,0	5	9,4	7	5	9,4
OTAL	0	1	2,0	3	6,0	7	8	7,0	5	9,4	7	8	6,7

Em primeiro lugar, chama a atenção a quantidade de trabalhos publicados no VI Congresso, o que demandou dos organizadores a elaboração de mais um volume relativo ao mesmo congresso, totalizando 50 trabalhos publicados nos dois volumes. Dentre esses trabalhos, constatam-se percentuais elevados de trabalhos sobre a temática Subjetividade/Ensino e Aprendizagem nos dois volumes dos anais, tendo como média 82% dos trabalhos. Na articulação com a Educação Básica, o percentual é de 66%, ainda bastante expressivo. Quanto ao VII Congresso o número de trabalhos publicados é reduzido em comparação com o congresso anterior, caindo também o percentual para 47,0% de trabalhos sobre a temática Subjetividade/Ensino-Aprendizagem, e para 29,4% dos que fazem a articulação com a Educação Básica,.

A leitura dos artigos na íntegra possibilitou identificar os subtemas abordados (Quadro 13) e os referenciais teóricos de base (Quadro 14).

Quadro 13 – Distribuição dos trabalhos no tema Subjetividade/Ensino/Aprendizagem na Educação Básica, segundo subtemas

Anais do VI Congresso de Psicopedagogia e do VII Congresso de Psicopedagogia

Região Sudeste - 2003 – 2007

SUBTEMAS	ANOS			TOTAL
	2003	2004	2006	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	3	0	0	3
RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO	4	2	0	6
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E ESCOLA	4	0	0	4
FAMÍLIA E APRENDIZAGEM	3	0	0	3
INCLUSÃO ESCOLAR	3	0	0	3
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA APREND. / DIFIC. APREND.	4	0	0	4
OUTROS	2	0	0	2
TOTAL	23	2	0	25

Obs. Cada artigo abordava mais de um sub-tema, por esta razão não se apresenta nesta tabela o cálculo percentual em relação ao total de textos examinados, bem como o total ultrapassa os 38 trabalhos analisados.

Dos 38 trabalhos sobre a temática Subjetividade/Ensino e Aprendizagem publicados nos três volumes dos anais dos dois congressos de Psicopedagogia, destaca-

se a subtemática: *Fundamentação teórica da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem* (15 artigos); *Formação dos professores* (10); *Psicopedagogia clínica e escola* (8), com apresentação de casos ou a reflexão teórica a partir da clínica psicopedagógica; *Relação professor-aluno/ Eu-Outro* (6), com foco na qualidade da relação do professor com a criança ou da criança com os outros significativos no espaço da aprendizagem; *Inclusão escolar* (5); *Família e aprendizagem*(4); *Outros*, (3), sendo dois sobre a importância do jogo na aprendizagem e um trabalho sobre arte e educação.

Quadro 14 – Distribuição dos trabalhos no tema Subjetividade/Ensino/Aprendizagem na Educação Básica, segundo Referenciais Teóricos priorizados

Anais do VI Congresso de Psicopedagogia e VII Congresso de Psicopedagogia

Região Sudeste - 2003 – 2007

IS	REFERENCIAIS	ANOS			TOTAL
		2003	2004	2006	
	HISTÓRICO				
	CULTURAL/				7
	SÓCIO-				
	HISTÓRICO				
	PSICANÁLIS				1
	E				2
	PSICANÁLIS				
	E E EPISTEMOLOGIA				9
	GENÉTICA				
	VISÃO				9
	SISTÊMICA/				
	COMPLEXIDADE				

PSICOLOGIA

6

ANALÍTICA

OUTROS				3
	2	2	8	

Obs. Alguns trabalhos abordavam mais de um referencial teórico, por esta razão não se apresenta nesta tabela o cálculo percentual em relação ao total de textos examinados.

Quanto aos referenciais teóricos, a ênfase recai na Psicanálise (12 trabalhos), tendo por base Freud, Winnicott, Lacan, e outros; ou Psicanálise articulada com Psicogenética de Piaget (9), na articulação entre desejo e inteligência; visão sistêmica e da complexidade (9), com base em Edgar Morin, Maturana, Capra e outros; abordagem sócio-histórica de Vygotsky (3) e histórico-cultural de González Rey (4); Psicologia Analítica de Jung, Byington, Scoz, Furlanetto, Prandini, em 6 textos.

Outros referenciais/autores se integram nas produções examinadas, podendo-se destacar: Abordagens psicogenéticas e cognitivistas (Piaget, Inhelder, Grecco, Flavell); Abordagem multidimensional do desenvolvimento (Wallon, Mahoney, L. Almeida); Educação inclusiva (Montoan, Sassaki, J. Silva), Formação de professores (Perrenoud, Nóvoa, Zabala, Saviani, T. Rios, V. Placco); Psicanálise social (Enriquez, Pichón-Rivière), Filosofia (Rousseau, Adorno, W. Benjamin, Foucault), Leitura e escrita (E. Ferreiro, Teberoski, J. Zorzi, A. Capovilla) e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados pesquisados de produções na área de Psicopedagogia sobre o tema Subjetividade, Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, é possível afirmar que o tema aparece de forma recorrente, quer nas monografias, nos artigos de periódicos ou nos trabalhos publicados em Anais. No entanto, a partir da análise, parece confirmar-se a suposição de que as concepções de subjetividade para compreender o sujeito em seus processos de aprender e de ensinar, ou não se apresenta de forma suficientemente clara nos estudos da área da Psicopedagogia., ou se apresenta com uma



multiplicidade de descritores e referenciais teóricos nem sempre articulados para sua sustentação.

Convém notar que a palavra subjetividade aparece de forma implícita nas palavras: significado, ressignificação, simbólico, singularidade, afetividade, sentimentos, emoções, personalidade, motivação, conflitos internos, desejo, inconsciente, autoria de pensamento, etc. Desta feita, é contemplada na concepção de subjetividade nos processos de aprender e ensinar adotados por psicopedagogos ao ser entendida em perspectiva abrangente que considere os vários aspectos, ou seja, de compreender a subjetividade em constituição permanente, expressa a partir das interseções entre o indivíduo e o social, a emoção e a aprendizagem.

A análise das monografias do curso de Psicopedagogia por subtema revela a ênfase em Educação Escolar e no aluno. Esses dados conduzem a reflexão para a importância das questões sobre a Educação Básica nos programas de Psicopedagogia, mais do que deficiências dos alunos no processo de aprendizagem.

A combinação dos referenciais teóricos, Psicanálise e Psicogenética, manifestam uma intensa relação entre a dimensão cognitiva e afetiva nas produções acadêmicas na área da Psicopedagogia, que sustentam a dimensão integradora de área de conhecimento.

No conjunto da análise dos dois periódicos fica ainda mais evidente o esforço pela busca de integração dos processos subjetivos e objetivos, individuais e sociais na consideração do ensinar e do aprender. Há uma tentativa de apoio em abordagens teóricas mais integradoras que poderiam apontar algumas alternativas de aprofundamento para compreender o tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem na Educação Básica. Entretanto, essas abordagens não aparecem vinculadas, de forma explicitada, à questão da subjetividade, ou quando essa questão aparece, não é suficientemente aprofundada.

O exame dos anais de congressos de Psicopedagogia mostra o interesse da área em trazer contribuições para o processo ensino e aprendizagem. Essa preocupação torna-se mais evidente pela elevada quantidade de trabalhos publicados, especialmente no VI Congresso, com 66% deles versando sobre o tema Subjetividade/Ensino e Aprendizagem na Educação Básica. Destaca-se a supremacia de busca por referencial teórico na compreensão dos processos de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem.



Quanto ao referencial teórico priorizado nos trabalhos analisados confirma-se a integração entre a Psicanálise e a Abordagem Psicogenética de Piaget, que favorece uma visão mais estruturada e menos processual dos fenômenos analisados. Curiosamente, no VII Congresso o referencial teórico de destaque é a abordagem histórico-cultural de González Rey, dando mostras de uma nova inserção teórica como leitura dos processos subjetivos articulados com o ensino e a aprendizagem.

Nessa pesquisa esperamos ter contribuído para ampliar as reflexões das áreas que se identificam com os processos de aprender e de ensinar, em especial, a Psicopedagogia, com o tema Subjetividade/ Ensino e Aprendizagem e Educação Básica. Os dados e análise apresentados podem contribuir para futuras investigações sobre o objeto de estudo da Psicopedagogia e a especificidade da atuação dos psicopedagogos frente aos vários entraves que se colocam frente à continuidade dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos, G.R. de A., *A Constituição Subjetiva de alunos em situação de fracasso escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

Cardinalli, C., *Uma análise a configuração subjetiva do aluno com dificuldades na aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2006.

Gomes, C. *Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005.

González Rey, F. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1995.

González Rey, F., *Problemas Epistemológicos de la Psicología*. La Habana, Cuba: Editorial Académica, 1996.

González Rey, F., *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

González Rey, F., *Investigación cualitativa en Psicología*. México: Internacional, Thomson Editores, 2000.

González Rey, F., *Sujeito e Subjetividade*, São Paulo: Pioneira Thomson Editores, 2003.



Scoz, B. J. L. *Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar*. Tese [Doutorado em Psicologia], São Paulo, PUC/SP. 2004.

Tacca, M.C.V.R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*, Tese [Doutorado em Psicologia], Universidade de Brasília, Brasília, UnB, 2000.

Tacca, M.C.V.R., *Relações Sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade*, in: Maluf, M.I. et al, *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*, Petrópolis: Vozes, 2006.



SUJEITO EM INTERAÇÃO: APRENDENDO COM A LINGUAGEM DA VIDA

ESBRANA, Marcia Vanderlei de Souza

GEPPE/PPGEdu/CCHS/UFMS

mesbrana@gmail.com

Introdução

Neste relato de experiência “Sujeito em interação: aprendendo com a linguagem da vida” optamos pela socialização de uma das 11 (onze) atividades selecionadas no ano de 2008, como troca de experiência em um dos Polos, cenário desse relato, onde professores de língua portuguesa pertencentes à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul participam constantemente de encontros de formação.

Este trabalho é relevante por tratar de Trocas de Experiências entre professores em situação de formação continuada e porque atende à solicitação da maioria desses professores que almejam por encontros diferenciados. Para tanto, envolvemos professores de língua portuguesa e técnicos da SEMED.

No início, pretendíamos socializar todas as atividades sugeridas no primeiro encontro Polo, o que não foi atingido devido ao grande número de atividades recebidas.

Ressaltamos a valorização da formação continuada e do profissional da área da educação, em que a Prefeitura Municipal de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, por meio da SEMED oportuniza aos seus profissionais da área da educação.

São encontros de formações continuadas constantemente, para que se efetive esta valorização. Assim, cumprindo com o que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu título VI, art. 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira no magistério público”. [...] No inciso II – aperfeiçoamento profissional continuado,



inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 2010, p. 48).

Realizamos estas atividades como aperfeiçoamentos realizados em Polos, o que propicia a troca de experiências entre professores da mesma área. Entenda por Polos os encontros anuais oportunizados pela SEMED em Campo Grande-MS, em colaboração com os técnicos da secretaria, como formação continuada em exercício.

No mês de junho, do ano de 2008 os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, reunidos em um dos Polos, com o objetivo de trocarem atividades, puderam registrar seus feitos e socializarem entre si.

Para tanto, foi oportunizado a todos os professores participantes no Polo uma folha para seu “Relato passo a passo da Atividade” que gostaria de trocar com seus colegas em um próximo encontro. Do total de mais ou menos 300 materiais recebidos, foram selecionados 11 (onze) para serem socializados na próxima formação continuada entre os professores da SEMED.

Um dos objetivos desse trabalho foi ressaltar a importância da troca de experiência entre colegas da mesma área, em encontros de formação continuada. Partindo do pressuposto de Hernández Sanchez (2000), em que atividade pedagógica deve ser iniciada nas formações, a partir de questionamentos e levantamentos de problemas pelos próprios professores participantes do encontro.

A troca de experiência foi oportunizada em um dos encontros, com o objetivo de que os professores levassem para sua prática pedagógica, após o conhecimento da atividade (re) feita em grupo de professores, na formação adaptando-a em sua realidade.

Defendemos o posicionamento de que nas formações continuadas é preciso partir de situações levantadas pelo grupo em questão, o sujeito é histórico e concreto sua constituição ocorre a partir das relações sociais conforme a abordagem Histórico-Cultural. É neste processo cultural, social e educativo, por meio da linguagem que o sujeito se constitui na atividade cotidiana.

Um dos resultados encontrados está na aceitação e nos elogios recebidos na avaliação final, onde os professores solicitam mais formação com trocas de experiências entre os mesmos.

Ressaltamos outro ponto primordial que são os recursos orçamentários para que a política seja realizada em todos os sentidos na área da educação, a começar pela redução da carga horária. É preciso investir no profissional da educação, ampliar a sua



hora atividade para melhores condições profissionais e pessoais, o que infelizmente tem incidido no ensino do nosso país.

Materiais e Métodos

Partindo do pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural representada por Vigotski e seus colaboradores de que o sujeito é um ser concreto e inacabado, consideramos que a formação continuada, ofertada com frequência pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campo Grande-MS contribui para a permanente constituição do sujeito professor no exercício de sua atividade docente. Contudo nos deparamos com a seguinte problemática: Como fazer com que a formação continuada atenda à prática pedagógica de nossos profissionais da área da educação?

Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos, criação de documentos, no ano de 2008 para registro das experiências relatadas durante os encontros de formação continuada com os profissionais da área de língua portuguesa. Após a realização dos relatos de experiência, por escrito e entregue aos formadores, os relatos foram estudados, analisados e selecionados para socialização entre estes profissionais, no próximo Polo.

Em grupo, professores participantes da formação discutiram as 11 (onze) experiências selecionadas, as quais foram sorteadas de forma que todas fossem trabalhadas no encontro, como “simulação” do que seria em sua prática pedagógica.

Ressaltamos que é formação continuada, cabendo ao profissional da área utilizar ou não as atividades, trocas de experiências em seu cotidiano. A autonomia é do professor, podendo adaptar a sua realidade, qualquer das atividades desenvolvidas nas formações continuadas.

Abordagem Teórico Metodológica da Problemática

De acordo com Urt e Motta (2007) a questão da diferença está relacionada à singularidade de cada humano.

Pensar a diferença nos remete à questão da constituição do sujeito, do processo de como cada ser humano torna-se singular. Para Smolka, Góes e Pino (1998), a questão da constituição do sujeito é uma discussão recorrente em Psicologia. Os autores discutem algumas concepções sobre como se dá o processo de formação social do indivíduo, pontuando que algumas abordagens privilegiam o papel das relações externas ou minimizam esse aspecto. (URT; MOTTA, 2007, p. 272).

Defendemos a constituição do sujeito por meio das relações sociais onde a linguagem é fator primordial dessa constituição. Logo, a formação continuada e a atividade pedagógica são cenários desse trabalho, ressaltando o professor como sujeito concreto em que a relação com o outro é fundamental neste processo, pois é na atividade cotidiana que o homem se constitui.

Para González Rey o indivíduo e a sociedade são indivisíveis a partir da subjetividade, tanto social como individual.

A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2001, p.1).

Ao pensar e refletir sobre este indivíduo concreto, em que as funções psíquicas são determinadas como processos permanentes de significação e sentido, partimos para nossa problemática, ou seja, quantas formações continuadas, vivenciadas em que o sujeito aprende com a vida e quase sempre surge o questionamento: De que a formação deve voltar-se para a realidade da qual vivenciam?

Neste sentido, um dos objetivos desse trabalho foi de investigarmos, por meio da troca de experiências, os resultados positivos em que se deparam alguns professores em suas práticas cotidianas, utilizadas na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS. A problemática volta-se para a formação continuada. Como de fato a formação continuada pode auxiliar a prática pedagógica do professor?

Temos como base o pensamento Histórico-Cultural de Vigotski que considera o desenvolvimento humano processo e produto das relações sociais e das



experiências vividas, consideramos que o profissional da educação, aprende constantemente, e, nestes encontros de formação continuada estão sempre em busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

De acordo com Martins (1997)

A psicologia sócio-histórica traz em seu bojo a concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. (MARTINS, 1997, p.113).

Com base no pressuposto de que o humano se constitui como ser humano nas relações que estabelece com os outros, conforme Martins percebemos a relevância da troca de experiência como apropriação do conhecimento cultural de nossa humanidade. É com o outro, no social que aprendemos constantemente. E, a linguagem é o meio principal na relação com o outro.

De acordo com Brasil (1998), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possuem objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, ressaltamos o primeiro em que cabe à escola organizar atividades que possibilite ao aluno:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...]. (BRASIL, 1998, p.32).

A linguagem é essencial neste processo de relação social, cabendo à escola, de acordo com Brasil utilizar a linguagem para que o aluno possa atender as múltiplas demandas sociais.



Procedimentos do Relato de experiência

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural nos permitem compreender a atividade de trabalho como condição essencial da existência humana e que por meio do trabalho o homem é transformado e transforma a sociedade dentro da relação social.

Neste sentido, o aprofundamento desta teoria propicia ao sujeito entender sua relação com o mundo no qual vive e de sua interação com o meio. É na atividade cotidiana que o homem se constitui.

O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos *para* e *com* o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida. (PLACCO; SOUZA, 2006, p.46).

Concordamos com Placco e Souza que aprender significa aproximar-se do conhecimento que é oferecido na formação continuada, tanto da história pessoal como a que ocorre na interação com o grupo.

Partimos do pressuposto de que a escola é o lugar por excelência de ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, nada mais justo de que iniciarmos pela formação do professor algumas experiências que podem apresentar resultados positivos durante sua aplicação à prática cotidiana escolar.

Com a possibilidade de atender as necessidades pedagógicas da maioria dos profissionais da área educacional, resolvemos trocar experiências, durante as formações continuadas oportunizadas pela SEMED em Polos.

Neste caso, solicitamos em um dos encontros que os professores relatassem, por escrito uma das atividades pedagógicas que tem sido positiva em sua prática pedagógica, sob o título de “Relato passo a passo da Atividade”, acompanhada de: título da atividade, quantidade de horas/aulas para esta atividade, objetivo da atividade e recursos utilizados.

Os professores receberam uma folha de papel com instruções e um tempo relativamente possível para realizarem esta atividade, contudo houve a possibilidade de levarem para suas residências, com intuito de melhorar aspectos que julgassem necessários para socializar as ideias no próximo encontro de formação continuada.



Recolhemos os relatos de experiências dos professores, em formação, que nos entregaram e todos foram comunicados das possíveis socialização desses relatos entre os mesmos e que no próximo encontro conheceríamos as atividades passo a passo de alguns colaboradores.

Neste trabalho, optamos por descrever passo a passo o relato de experiência “Informação Jornalística”, atividade realizada há anos com alunos e que tem tido resultado positivo. Embora, foram selecionadas 11 (onze) atividades para serem discutidas com o grupo de professores, durante o encontro de formação. Confira Quadro 1, abaixo.

Quadro 1- Atividades socializadas no Polo

rof	Títulos das atividades desenvolvidas	Palavras resumidoras
	Informação jornalística	Alunos/professor/inf ormação
	Diálogo de gêneros: uma “prosa” com a poesia	Poema/escola/aborda gem
	Brincando com Adjetivos	Professor/aluno/circ unferência
	Caderno de recordação	Valores humanos/recordações
	Projeto novos escritores 2008	Projeto/aluno/textos/ produção
	Fábulas: rindo e refletindo	Roda/alunos/fábulas/ livros
	Gincana cultural	Professores/disciplin as/projeto
	Produção de textos criativos	Folhas/cartão postal/acróstico
	História em quadrinhos	Quadrinhos/aluno/im agens
	Experiência que deu certo	Confecção/livro/alun

0		os
1	Lendo e Aprendendo	Leitura/dicionário/aluno
total	11 atividades	36 palavras

Organização: Esbrana, 2011.

Estas 11 (onze) atividades elaboradas por professores em formação continuada e por técnicos da secretaria foram analisadas e discutidas em grupo de professores e depois socializadas com todos, no encontro Polo. Momento este oportunizado e elogiado pelos participantes, houve troca de experiência e algumas atividades foram melhoradas e adaptadas à realidade dos professores de língua portuguesa.

Como afirma Mikhail Bakhtin (2000, p.279) “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. A utilização do relato de experiência segue as palavras de Bakhtin, ou seja, a utilização da língua está presente em todas nossas atividades, independente de serem verbais ou não-verbais. E, é por meio da utilização da língua que ocorre a relação social entre os humanos.

Lembramos que o objetivo, neste momento não é analisar o discurso retratado em cada atividade, mas ressaltar a importância da troca de experiência nos encontros de formação continuada e relatar, neste trabalho, passo a passo a atividade de número 1, do Quadro 1 – Atividades socializadas no Polo, “Informação Jornalística”.

A atividade foi desenvolvida no ano de 2008, em um dos Polos, explicada passo a passo aos professores na formação e as orientações foram as seguintes.

No primeiro passo da atividade, informamos aos professores que esta atividade deve ocorrer na primeira semana de aula, quando o professor aborda sobre a questão da atividade “Notícia” e repassa os combinados dessa atividade, como: pontualidade na entrega da atividade, seleção de material que possa contribuir individualmente e com a turma, respeito com os colegas, reescrita/interpretação/oralidade do assunto selecionado pelo próprio aluno com limite mínimo de escrita, obrigatoriedade de título, seguido de fonte e demais combinados de praxe dos professores.

No segundo passo, é solicitado aos alunos, independente do ano, de preferência a partir do 6º ano, podendo estender a alunos do Ensino Médio, de que todos farão pesquisa semanal. A cada 07 (sete) dias o aluno traz para a sala de aula um



assunto que chamou sua atenção, ou que julga ser importante discutir com seus colegas de sala, algo que assistiu, leu, ouviu nos meios de comunicação da sociedade.

No terceiro passo, após a seleção do assunto, os alunos devem manter o título original, reescrever com suas palavras, no caderno um texto que resuma o que selecionou para contribuir com o desenvolvimento pessoal e dos demais de sua comunidade escolar. Lembrando que ao final do texto deve conter a fonte.

Quarto passo, na sala, o aluno coloca o texto sobre a mesa para que o professor possa verificar a aprendizagem dos mesmos.

Enquanto aguardam o professor “vistar” os cadernos dos colegas, os alunos escrevem no caderno Registro, como título e iniciam o texto “Hoje dia, mês e ano ouvimos, ou lemos os seguintes assuntos: 1 e assim sucessivamente, a cada texto lido ou apresentado na sala, pelos colegas, os alunos reescrevem de forma resumida o que o colega trouxe, como se fosse uma chamada, não ultrapassam duas linhas e assim sucessivamente.

Dependendo do número de alunos na sala, é possível que todos apresentem semanalmente esta atividade. Contudo, se houver um número excessivo de alunos cabe ao professor criar estratégias de forma que todos possam colaborar, sem repetir o aluno até que todos passem pelo processo de oralidade na sala.

Quinto passo, após todos ou quase todos apresentarem, um dos alunos é escolhido pelo professor, ou pela turma para que leia o registro do dia. Neste caso, os demais escutam e em seguida votam no que chamou a atenção daquela turma.

É relevante abordar, que neste momento de apresentação os alunos podem imitar algum repórter de preferência, podem ler o que escreveram ou mesmo contar com suas palavras o que trouxeram para trocar com os demais, ou ainda, estando os alunos em circunferência podem trocar os cadernos, no sentido horário, lerem e resumirem em uma folha a parte os assuntos de seus colegas, para no final escolherem o tema do dia que será aprofundado com pesquisas e discussões na sala e que podem gerar uma produção de texto individual ou coletiva.

O professor é autônomo, logo esta sugestão apresenta duas formas de aplicabilidade, ou o professor chama a cada momento um aluno para apresentar seu texto, oralmente, ou pode ser leitura silenciosa com a troca de cadernos.

Sexto passo, os alunos levam para casa, além da tarefa da atividade semanal, escolher outro assunto para a próxima semana, a de pesquisar sobre o assunto mais votado no dia e trazer uma produção de texto em que aprofunde o assunto.

Após os passos acima, podemos inferir que os procedimentos utilizados nesta atividade partem da seleção de um assunto semanal, pelos alunos, individualmente, depois apresentação na sala de aula, em que pode ser feita de dois tipos, ou o professor chama a cada momento um aluno para ler o seu texto ou por troca de cadernos.

Talvez para alguns profissionais esta atividade não seja inovadora, já a utilizam em suas práticas pedagógicas, mas sempre temos algo a inovar ou mesmo aplicar de forma diferenciada e trocar com os demais colegas, por exemplo, esta atividade pode ser feita em forma de circunferência ou mesmo em filas em que um passa o caderno para o outro até que todos tenham lido e registrado em uma folha a parte os resumos do dia.

Os alunos percebem a importância dessa atividade ao longo do primeiro mês, ou seja, todos iniciam escrevendo no caderno: 1ª Notícia do 1º bimestre e assim sucessivamente, até completarmos mais ou menos 10 (dez) informações/assuntos por bimestre, exceto no terceiro que o tempo é curto. Confira, ilustração no Quadro 2.

Quadro 2 – Ilustração da Informação Jornalística (caderno)

Notícia (gênero diverso)
1ª Notícia do 1º Bimestre
Título (original: <i>ipsis litteris</i>)
Assunto (Resumo feito pelo aluno: estipular mínimo de linhas)
Fonte: (explicar a importância da fonte)

Organização: Esbrana, 2011.

Após este título “1ª Notícia do 1º Bimestre” a tarefa é reescrever o assunto selecionado, a cada 07 (sete) dias no caderno, mantendo o título original e não podem escrever menos de 10 (dez) linhas. A quantidade de linhas pode ser negociada diretamente com a turma, no início do ano.

Quando terminam o relato do assunto selecionado, lembramos sempre da parte estética (títulos, parágrafos, margens etc.), os alunos aprendem a importância da escrita da fonte, caso haja dúvida é fácil localizar o material discutido em sala. Assim esta atividade é feita na semana e durante uma das aulas de língua portuguesa.



São colocadas regras de boa convivência durante as exposições, ou leituras dos cadernos dos colegas, por exemplo, não podemos interromper o colega, caso a atividade seja oral, espere o término para acrescentar ou discutir o assunto ou até mesmo confrontar informações. Se optar pela troca de cadernos, a autonomia é do professor, estipular um tempo para leitura e troca dos mesmos.

Às vezes fazemos circunferência na sala, destacamos uma folha e iniciamos: Registro, hoje dia, mês e ano lemos e registramos os seguintes assuntos.

Quando trocamos os cadernos é interessante observar os alunos concentrados lendo e registrando, na folha a parte, o assunto que o colega escolheu para este momento.

Neste caso, o professor observa e controla o tempo, solicitando aos mesmos a troca dos cadernos, lembrando que em turmas pequenas esta atividade funciona com todos os alunos, as “rodadas” dos cadernos são feitas no sentido do relógio até que todos recebam seus cadernos novamente.

Outra forma de aplicar esta atividade é solicitar que os alunos leiam em voz alta, neste caso, solicitamos que escolham um repórter de sua preferência e tentem imitá-lo. Sugerimos que faça pelo número de chamada, como temos salas lotadas, nem sempre conseguimos em apenas uma aula a concretização dessa atividade.

Neste caso, pelo número de chamada, na sequência, vamos utilizando a atividade por semana até que todos possam ter o direito de ler ou contar o assunto que escolheram. Vejamos ilustração, a respeito do Registro (fator primordial nesta atividade). Quadro 3, independente da atividade: exposição oral ou mesmo de leitura dos cadernos, o registro é igual.

Quadro 3 – Ilustração do Registro (caderno)

REGISTRO
INFORMAÇÃO JORNALÍSTICA
Hoje, dia ____/____/____ ouvimos/lemos os seguintes assuntos:
1.
2.
3.
(ao término do registro, lembrar da votação)



Organização: Esbrana, 2011.

Lembrando que no caso de salas numerosas levamos às vezes duas ou três aulas para que todos possam participar e vem a pergunta, mas se a escolha do assunto é semanal, como ficam os assuntos que passam de uma semana para outra?

Deixamos a cargo do aluno, ele seleciona qual assunto quer ler, independente da oralidade ou da leitura dos cadernos, são os próprios alunos que decidem qual assunto querem que os colegas conheçam do qual produziu para sua classe.

Ao final, solicitamos aos alunos que voltem aos seus lugares e alguém fica encarregado de ler o registro do dia. Após leitura, os alunos votam qual foi o tema da preferência deles e levam como atividade a ser aprofundada, gerando uma produção de texto individual.

Dicas: salas numerosas, que às vezes impossibilitam-nos de fazer circunferência, ou de levarmos para fora da sala, fazemos esta atividade por filas, onde os alunos entregam seus cadernos para os colegas da frente e o último da fila, levanta e pega o caderno do primeiro da fila e assim sucessivamente, até que todos recebam seus cadernos de volta da mesma fila.

Cada registro deve ser colado no caderno. Dependendo da escola é possível solicitar um caderno pequeno para esta atividade, ou solicitar folhas separadas e numeradas por bimestre, deixando sempre uma em branco para os registros.

Esta atividade proporciona aos alunos desenvolverem a capacidade de oralidade, de escrita, reescrita, interpretação, produção análise e reflexão da língua, conforme Brasil (1998, p. 35) em que os alunos utilizam os eixos principais da língua portuguesa. O que pode ser notado na primeira semana, consecutivamente na segunda e assim por diante, os alunos melhoram em todos os sentidos, responsabilidade, reescrita, atenção e outros aspectos.

Outro ponto importante é saber que às vezes ocorrem assuntos repetidos, durante as apresentações dos alunos, neste caso, os alunos precisam ler ou ouvir o assunto, mas não precisam registrar, já o fizeram, sabemos que no papel tudo parece ser perfeito, mas como cada caso é um caso, cabe ao profissional adaptar a atividade à sua realidade.

Após o relato da experiência, passo a passo acima, podemos inferir que os resultados foram satisfatórios, no começo não, como qualquer outra atividade,



até que os alunos estejam entendendo o processo, demora um pouco, mas com o passar das semanas, melhoram a escrita, a interpretação, o exercício de cidadania etc.

É preciso insistência do professor e a cada situação a retomada dos combinados, o respeito, a importância de trazer para sala assuntos que possam contribuir com o desenvolvimento pessoal de todos; a responsabilidade de não esquecer o material, pois a aula é específica para essas trocas e todos ganham, ampliam seus conhecimentos.

A fim de evitar que os alunos tragam sempre os mesmos assuntos toda semana, cabe ao professor não proibir, mas dialogar com os alunos da importância desse momento de trocas de informações e preparação para redações no geral, lembrando que esta atividade nos permite ampliar o trabalho com a diversidade dos gêneros textuais.

Se os alunos que não gostam de escrever ou ler, nesta atividade eles precisam participar, pois o ponto é agregado, não basta trazer o assunto reescrito, é preciso ler, ou trocar com os colegas, além do registro do dia. O mundo é dinâmico, precisamos nos adaptar.

Não vale recortes e colagem do assunto no caderno, a atividade é reescrita e procurar sempre fazer o melhor de si (o professor pede que cuidem da nossa língua portuguesa, da estética etc, sempre), o aluno sabe que precisa ler, reler quantas vezes forem necessárias, até que possa trazer um texto para partilhar com seus colegas e reescrito por ele. Assim vamos, passo a passo auxiliando o aluno que não gosta de escrever e ou de ler a participar dessa atividade.

Enfim, existem diversas formas para inovar a atividade na sala, depende da realidade de cada profissional e de adaptar ou não esta atividade ao grupo, gera trabalho, mas é um trabalho gratificante, nosso aluno passa a conhecer e discutir sobre o que está a sua volta. A interação social, cultural é atingida também com esta atividade, principalmente o uso da linguagem, fator primordial na interação social.

Sugestão, quando percebemos que a turma precisa de maior atenção à escrita da língua portuguesa, solicitamos, nas primeiras semanas o uso de jornais e revistas, logo a audição ficará para as próximas semanas ou meses, depende da adaptação de cada turma com o seu professor.

Esperamos ter contribuído com este relato e estamos à disposição para maiores esclarecimentos, via e-mail e que esta atividade possa contribuir cada vez mais com a prática pedagógica de nossos professores.

Considerações finais

Este relato de experiência “Sujeito em interação: aprendendo com a linguagem da vida” permite a utilização dos quatro eixos da língua portuguesa e acreditamos que facilita o processo de ensino e de aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

Neste sentido, partimos para as formações continuadas em que precisam de trocas de experiências entre os profissionais da mesma área, assim, sugerimos que haja incentivo financeiro para os profissionais relatarem e aplicarem suas experiências em encontros de formação. Dessa forma a valorização profissional poderia estar a caminho, além da valorização das formações continuadas que ultimamente recebem críticas pelos profissionais envolvidos da forma como vem sendo desenvolvida.

Acreditamos nos estudos constantes e que no mundo dinâmico as trocas sejam necessárias em todos os aspectos, pois garantem a (re) construção de conhecimentos, discussões, interação entre os profissionais da área da educação, pois é nestas relações sociais, por meio da utilização da linguagem que o sujeito se constitui em sua atividade cotidiana.

Neste sentido, avançamos no desenvolvimento pessoal e profissional, bem como do desenvolvimento do estado e do país onde realmente haja investimento na área da educação, a começar pelo profissional participando de formações continuadas, fazendo valer um direito adquirido.

A educação precisa de projetos, de voltar-se para a qualidade de ensino e esta ação se faz a partir do momento em que se investe no profissional. É preciso cumprir com os recursos orçamentários voltados para a educação urgentemente.

A formação continuada deve buscar autonomia, romper com valores cristalizados que não atendam a nossa realidade, exercitar a fala e a escuta para que na sala de aula a prática docente seja orientada por estes princípios, procurando fazer com que nossos alunos tornem-se diferentes, possibilitando-lhes o exercício da cidadania, o conhecimento do que está a sua volta, aprendendo com o outro constantemente, no meio social em se encontra inserido.

Ao trabalhar semanalmente com as atividades sugeridas nos encontros Polos, trocas de experiências “Relato passo a passo da Atividade”: Informação



Jornalística o professor de língua portuguesa consegue atingir os objetivos propostos pelos PCNs em que se trabalha com quatro eixos da disciplina (oralidade, produção de texto, análise e reflexão da língua), lembramos que o sujeito não se apropria da cultura de forma passiva, recebendo do meio no qual vive, interioriza e acaba por fazer sua síntese em que aos poucos vai se transformando e ampliando seus conhecimentos, logo é preciso a interação com o outro socialmente para que possa atingir seus objetivos.

Construímos pouco a pouco o conhecimento, a reescrita, a oralidade e análise e reflexão da língua portuguesa. Se um aluno não escrevia, com esta atividade ao término do bimestre podemos até somar, se forem 10 (dez) assuntos semanais em que houve no mínimo umas três redações, veja o tanto que nosso aluno passou a escrever. É relevante a aplicabilidade dessa atividade semanal.

As interações sociais, no caso, as trocas de experiências entre os profissionais da área da educação permitem refletir sobre o ser humano em constante construção e transformação da sociedade da qual fazemos parte. É nestas relações sociais que ampliamos e trocamos ideias em que podemos adaptar à nossa realidade e às práticas pedagógicas.

Neste processo, o professor pode auxiliar os alunos ao “vistar” seus cadernos, ou até mesmo solicitar que entreguem por escrito, ao final do bimestre todas as notícias passadas a limpo.

Objetivo, embora não concretizado, mas que continua sendo almejado é o de oportunizar aos professores, que contribuíram com as trocas de experiências inovadoras, que recebam incentivos financeiros. Neste sentido, estes profissionais poderiam fazer as trocas com os demais colegas da mesma área, nos eventos programados como formação continuada, na mesma rede de ensino.

A aprendizagem do grupo pode avançar, paralisar ou retroceder, o que está associado às vivências dos participantes. Precisamos vencer obstáculos e fortalecer a confiança na formação continuada, pois neste ambiente podemos trocar experiências e exercitar a crítica e a reflexão de nossa prática pedagógica. Às vezes erramos e o grupo nos ajuda a encontrar soluções que podem servir ou não a nossa prática pedagógica, a relação social permite crescimento de todos.

Sendo assim, estaria na troca de experiência entre os profissionais da educação o ponto de partida para inovar a formação continuada?

Não temos como terminar esta parte do nosso trabalho sem ressaltar a importância de investimentos no profissional da área da educação, estamos no momento



de discussões e de aprovações de Leis sobre o Piso salarial, o que é o mínimo do mínimo, não permitindo o seu descumprimento por nenhum governo, bem como a redução da carga horária para permitir ao profissional um tempo adequado para estudos, correções de avaliações e preparação de aulas, sem contar nos momentos de estudos pessoais.

Valorizar o profissional da área da educação é discutir política salarial constantemente, o que não se recupera de forma rápida. Infelizmente precisa de recuperação gradativa, foram longos anos de perdas; ter plano de cargo e carreira que cumpram com o Piso salarial, ressaltando que Piso Salarial é teto, logo os incentivos e gratificações estão a parte e devem ser cumpridos de acordo com cada região; não podemos mais ficar sem incentivos para qualificação em todos os sentidos, principalmente em mestrados e doutorados e que a LDB seja cumprida em seu inciso IV, no Art. 67.

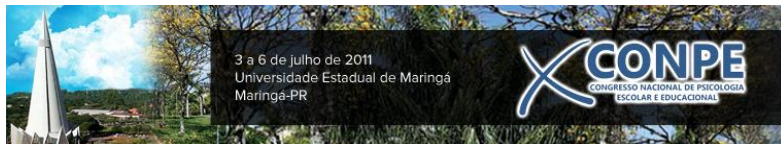
Enfim, a qualidade da educação requer ampliação da hora atividade, que significa 1/3 da carga horária extraclasse aos profissionais da área educacional. O desenvolvimento do estado e do país precisam de recursos orçamentários para que a política seja realizada. Com carga horária “pesada” o resultado incide na qualidade do ensino de qualquer país.

Recomendações

Recomendamos esta atividade “Troca de Experiência” em formação continuada em que se oportunize ao profissional da área de educação trocar suas experiências que têm tido resultado positivo durante a aplicabilidade na sua prática pedagógica.

Contudo, ressaltamos que este profissional selecionado deve receber incentivo financeiro para que possa socializar suas atividades pedagógicas com os demais colegas. Esta atividade é gratificante e serve para todas as áreas da educação como matemática, língua portuguesa, língua inglesa e outras.

Referências



Bakhtin, Mikhail. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (2010). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

Brasil. (1998).Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília:MEC/SEF. 106 p. CDU: 371.214.

González Rey. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: *Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd*. Outubro. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc>. Acesso em: 27 set. 2008.

Martins, J. C. (1997). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. N. 28. p.111-122. SP: FDE.

Placco, Vera Maria Nigro de Souza. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

Sanchez, H. (2000).¿Cómo aprenden los docentes? Kikirikí , n. 44-45.

Urt, Sonia da Cunha, Motta, Maria Alice Alves da. (2007). *Professores pensam – e fazem – a diferença*. Linhas Críticas. Brasília. v.13, n.25, jul./dez. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n25/professores_pens.pdf>. Acesso em: 10 fev.2011.



TDAH: O QUE CONHECEM PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Jenifer Demeterco

UFPR, bolsista do PET Psicologia

jeniferdemeterco@hotmail.com

Rodrigo da Costa

UFPR

rodrigocosta83@yahoo.com.br

Mariana Abuhamad

UFPR

mari_ana812@hotmail.com

Alessandra Bianchi

UFPR, tutora do PET Psicologia

asbianchi@pq.cnpq.br

RESUMO

O TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, vem ganhando popularidade nos últimos anos, especialmente nas instituições de ensino. Diante da suspeita de um aluno com TDAH, a escola faz o encaminhamento para avaliação e diagnóstico. Esse ato, entretanto, já é suficiente para rotular a criança como “hiperativa”, provocando preconceito de colegas e professores, preocupação e frustrações nos pais. Na realidade curitibana, poucas escolas têm um psicólogo desenvolvendo um trabalho que possa auxiliar pais e professores diante de informações ambíguas a respeito de tal transtorno. Alguns sintomas que o definem, como desatenção, hiperatividade e impulsividade, são, em maior ou menor grau, sintomas comuns a todos nós e nenhum teste ou exame específico e preciso para a identificação do TDAH foi definido. Visto que muitas vezes é a escola que alerta a família a respeito da possibilidade de a criança ser portadora desse transtorno, considerou-se de essencial



importância investigar como os professores compreendem o TDAH e averiguar a opinião que têm a respeito de alguns aspectos do tema. Participaram da pesquisa 107 professoras de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental, dentre as quais 53% lecionam na rede pública de ensino, 44%, na rede privada e 3%, em ambas. As participantes responderam a um questionário contendo 37 questões, sendo 30 de conhecimento geral a respeito do TDAH, três de opinião e quatro a respeito da prática docente e o manejo frente à demanda dos estudantes que apresentam o transtorno. A análise de dados foi realizada por meio de estatística frequencial. Os resultados indicaram que somente 10% dos professores sentiram-se preparados para responder ao questionário em sua totalidade. Ademais, houve questões a que mais de 20% dos participantes não conseguiram responder corretamente. Apesar de 79,8% dos professores afirmarem planejar ações diferenciadas para atender os alunos com TDAH em sala de aula, 84% apontam a necessidade de um curso para lidar com o transtorno e 95,2% acreditam ser importante que o sistema educacional desenvolva novas políticas públicas para atender os referidos estudantes. Os resultados mostram que determinados conhecimentos precisam ser desenvolvidos nos cursos de formação de professores e que é necessário repensar o trabalho realizado nas escolas e o papel que o psicólogo pode ter nesse processo.

Palavras-chave: TDAH, professores, sistema educacional, dificuldades de aprendizagem, diagnóstico.

INTRODUÇÃO

O TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, vem ganhando popularidade nos últimos anos, especialmente nas escolas. Pais e professores, diante de informações nem sempre claras a respeito de tal distúrbio, encaminham filhos e alunos a clínicas de psicologia a fim de obterem o diagnóstico. Antes dos resultados, porém, são muitas as vezes em que a criança já é rotulada como “hiperativa”, apesar de os conhecimentos sobre o transtorno nem sempre serem respaldados cientificamente.

O referido transtorno, segundo o DSM-IV (American Psychiatric Association, APA, 2000), caracteriza-se por constante desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que é mais frequente e grave que o observado habitualmente em sujeitos de um nível de desenvolvimento similar. O indivíduo diagnosticado com esse distúrbio tem

dificuldades de manter a atenção, de persistir em tarefas até o seu término, muda frequentemente de uma tarefa para outra sem concluí-las e deixa de atender a solicitações ou instruções dadas. A pessoa tem dificuldades em organizar-se, tanto em relação aos materiais quanto às atividades e tarefas a cumprir, e evita atividades que exijam concentração por conta da dificuldade em manter a atenção, distraíndo-se facilmente com o que se passa à sua volta. De acordo com o DSM-IV, há três subtipos desse transtorno: o tipo combinado, o tipo com predomínio de déficit de atenção e o tipo com predomínio de hiperatividade-impulsividade. Sobretudo, o TDAH denota um enfraquecimento na forma como o comportamento do indivíduo é planejado rumo ao futuro, por isso as pessoas que têm o transtorno parecem estar sempre voltadas para o momento presente (Barkley, 2002). É válido ressaltar que alguns dos sintomas desse transtorno podem ser identificados antes dos 7 anos de idade (APA, 2000).

Para que seja feito o diagnóstico, conforme o DSM-IV, é necessário que o comportamento do indivíduo seja avaliado e identificado pelo menos em dois contextos diferentes e em variadas situações, na escola e em casa, por exemplo. Os principais sintomas são baixo rendimento escolar, dificuldades na realização de tarefas e de seguir regras, como já descrito anteriormente. É fundamental, no entanto, elucidar o fator principal que diferencia o transtorno de comportamentos inerentes à idade e aos métodos de ensino a que os alunos são submetidos. No caso do TDAH, a causa da falta de atenção é de ordem primária, sendo uma incapacidade orgânica de controlar a atenção, enquanto nos casos habituais de desatenção a causa é secundária, pois a dificuldade é comportamental (Micaroni, Crenitte & Ciasca, 2010).

O fato de que alguns sintomas que definem o transtorno, como desatenção, hiperatividade e impulsividade, são, em menor grau, sintomas comuns a todas as pessoas torna o diagnóstico controverso e polêmico (Caliman, 2008). Além disso, até o momento, nenhum teste ou exame específico e preciso para a identificação do TDAH foi definido. O diagnóstico é feito por um processo misto, que pode envolver desde testes psicológicos até entrevistas com pais e professores. Muitas vezes tal diagnóstico acaba por desconsiderar barreiras sociais e culturais (Caliman, 2008). O que de certa forma constitui uma incompletude da análise, pois é essencial descartar causas alternativas para a desatenção, impulsividade e inquietação motora da criança, as quais podem advir, além de um prejuízo neurológico ou de um retardo mental, da fraqueza da instrução acadêmica e das práticas de manejo, bem como de uma perturbação emocional grave (Barkley, 2002).



Por meio dos dados obtidos pela pesquisa de Gomes, Barbirato, Mattos e Palmini (2007) a respeito do conhecimento da população sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), realizada com médicos, educadores e psicólogos, foi constatado que todos os grupos apresentaram crenças não respaldadas cientificamente sobre causas e tratamento do transtorno. Um dos motivos para essa difusão de informações errôneas, ou até mesmo, em muitos casos, da falta de informações da população acerca do TDAH, pode estar relacionado com questões da contemporaneidade, pois “O diagnóstico do TDAH se constitui no cerne de uma sociedade na qual o indivíduo bem-sucedido, produtivo e feliz, é autogestor, atento, racional e prudente” (Gomes et al., 2007), situação que pode estar relacionada com o aumento da produção de ritalina (a “pílula da obediência”) em 700%, em 1999 (Caliman, 2008). Excluindo-se o tratamento do TDAH, tal medicamento é indicado apenas no tratamento de narcolepsia, um distúrbio do sono (Ortega, Barros, Caliman, Itaborahy, Junqueira & Ferreira, 2010).

Brzozowski e Caponi (2009) também obtiveram alguns dados que corroboram os motivos pelos quais a população permanece mal-informada. Mesmo que o TDAH seja um dos transtornos mais comuns em crianças com idade escolar, e apesar de toda a sua popularização pela mídia e pela indústria farmacêutica, os autores perceberam que o diagnóstico de TDAH é um alívio para muitos pais e professores, pois eles passam a entender o porquê de certos comportamentos da criança. Além disso, é preferível que as crianças sejam rotuladas como doentes a preguiçosas ou malcomportadas. Essa posição também é demonstrada por Benedetti e Urt (2008), pois as autoras apontam que, ao deparar com um aluno de comportamento diferenciado por conta da nova estrutura da família e da sociedade, a escola encontra dificuldades; portanto, afirmar que os alunos possuem algum tipo de distúrbio é uma posição tranquilizadora, pois a ineficiência passa a centrar-se no sujeito. Dessa forma, pais e educadores ficam isentos de repensar as relações familiares, as propostas pedagógicas e todo o contexto atual.

Pode-se considerar, também, como fonte de colaboração para a difusão de informações erradas, a maneira como o diagnóstico pode variar. A prevalência do TDAH varia em função do tipo de amostra, dos instrumentos e critérios diagnósticos e da fonte de informação obtida, que contribui para uma heterogeneidade dos dados. Estudos mostraram que a incidência de TDAH variava entre 0,5% e 26%; as taxas de prevalência tendiam a ser mais elevadas quando estudos epidemiológicos analisavam amostras extraídas de escolas e mais baixas quando eram feitos em amostras

extraídas da comunidade (Holmberg & Øzerl, 2010; Freire e Ponde, 2005). Graeff e Vaz (2008) pontuam, por exemplo, que é necessário fazer um diagnóstico diferencial criterioso. Faz-se necessário contextualizar a conduta do paciente em diferentes ambientes.

É fundamental que a escola esteja familiarizada com os conceitos básicos do TDAH, pois para as crianças portadoras do transtorno a rigidez da sala de aula pode ser problemática e frustrante. A fim de progredirem, devem ser encorajadas a trabalhar ao seu próprio modo. As escolas voltadas de modo exclusivo para resultados em termos de conteúdo podem não ser um ambiente adequado para essas crianças e adolescentes (Rohde, 1999). Se tais indivíduos forem confiados a um professor inflexível no que concerne a tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados (Smith & Strick, 2001). A escola tanto pode tornar-se uma instituição estimuladora como, pelo contrário, pode ser fonte de conflitos (Bassedas et al., 1996). Se pais e professores tiverem ciência dos porquês do comportamento dessas crianças, ficará mais fácil saber como agir com elas e quais os auxílios especiais de que elas necessitam (Barkley, 2002).

Em relação às atitudes tomadas pela escola frente à popularização do TDAH, vários autores concordam que ainda há muito a ser feito. Coutinho, Mattos, Schmitz, Fortes e Borges (2008) constataram que os professores apresentam conhecimento diminuto acerca da sintomatologia do TDAH. Já Micaroni, Crenitte e Ciasca (2010) perceberam que os professores que compunham a amostra de sua pesquisa não tinham conhecimento de que é possível que a criança aprenda a controlar a atenção caso não possua nenhum transtorno. Para a maioria deles, a atenção é uma reação, e não um comportamento. Tendo em vista a necessidade de uma equipe multiprofissional para a completude do diagnóstico, equipe essa que inclui os professores da criança em análise, pode-se inferir que esse desconhecimento acerca do funcionamento da atenção pode contribuir, também, para a construção de um pseudo-diagnóstico.

Diante de dados como esses, Gomes et al. (2007) sugerem maior formação e treinamento para os profissionais da saúde, professores e pais, para poderem auxiliar as crianças que sofrem desse distúrbio. Para Desidério e Miyazaki (2007), precisa-se adotar, no tratamento do TDAH, uma abordagem sistêmica. Além disso, eles também afirmam que pais e educadores devem ser orientados a respeito do TDAH e de como lidar com crianças portadoras desse transtorno. Isso principalmente porque, hoje



em dia, considera-se que o excesso de informações e estímulos visuais, auditivos, televisivos, de forma acelerada, pode desencadear a SPA – Síndrome do Pensamento Acelerado, que é diferente do TDAH, mas pode ter seus sintomas confundidos. A SPA é caracterizada pela velocidade de pensamento, diminuição da concentração e aumento de ansiedade, além da compulsão por novos estímulos. Também pode gerar uma hiperatividade funcional, não genética, que apresenta sintomas tais como diminuição e má qualidade do sono, irritabilidade, fadiga e esquecimento (Micaroni, Crenitte & Ciasca; 2010).

Para investigar as concepções sobre o TDAH e verificar como é feita a intervenção por professores em sala de aula, Landskron e Sperb (2008) analisaram, por meio de entrevista narrativa, como nove professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma região do interior do Rio Grande Sul, vivenciavam a condição de ter um aluno portador de TDAH. Foi constatado que as educadoras atribuíam à doença explicações psicológicas, deixando de lado as causas orgânicas; elas não tinham uma concepção formada acerca do TDAH. Já Brzozowski, Brzozowski e Caponi (2010) mostram, no entanto, que de 1992 para cá pouca coisa mudou no cenário da educação do aluno com TDAH, já que, desde então, para muitos professores, os indivíduos muito ativos e que não prestam atenção como deveriam possuem algum problema de saúde mental ou psicológica, conforme descrito acima.

Em razão disso, pesquisadores reforçam a urgência de divulgar e conhecer melhor o TDAH. Souza, Serra-Pinheiro, Fortes e Pinna (2007), por exemplo, pontuam que falhas no diagnóstico do distúrbio podem ocasionar sérias dificuldades na vida do portador. Benedetti e Urt (2008) citam dois casos em que escolares foram submetidos à avaliação diagnóstica e passaram a ser medicados: a medicação de um deles trouxe apenas alívio à família e o outro, anos depois, apresentou um surto psicótico. As autoras apontam, então, a necessidade de repensar a temática e produzir mais pesquisas a respeito do assunto, de modo a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Esta pesquisa se prestou, portanto, a identificar como os professores que lecionam para alunos entre 5 e 11 anos compreendem o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, averiguar a opinião que têm a respeito de alguns aspectos do tema e investigar se há uma prática profissional específica frente a essa demanda. Por fim, buscou-se verificar se existe alguma relação, sob a perspectiva dos docentes, entre o transtorno, a interação familiar e a metodologia adotada na escola.

MÉTODO

Participaram deste estudo 107 professores do sexo feminino, com faixa etária entre 21 e 55 anos (média 37,45 anos e desvio-padrão 7,89 anos), que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no estado do Paraná. 53% dos participantes lecionavam em escolas públicas, 44% em escolas privadas e 3%, em ambas.

Como não foram encontrados instrumentos prontos para alcançar os objetivos descritos, foi elaborado um questionário específico. É válido ressaltar que o instrumento foi construído com base em critérios adotados pelo DSM-IV (APA, 2000) para a descrição do TDAH, mas também incluiu informações recolhidas em sites da área e em outras obras (DuPaul & Stoner, 2007; Barkley, 2002). Optou-se por seguir o DSM-IV (APA, 2000) pelo fato de que grande parte dos diagnósticos se baseia nos critérios propostos nesse compêndio.

O instrumento para identificar o conhecimento e a opinião dos professores a respeito do TDAH e de temas referentes a ele foi um questionário com 37 questões de escolha simples, em que o participante indicava se a alternativa em questão era verdadeira ou falsa. Além disso, havia uma terceira opção em que o professor poderia afirmar não saber a resposta.

Inicialmente houve a construção do questionário em versão eletrônica e professores foram convidados a responder. Como, entretanto, a taxa de resposta foi muito baixa (10%), optou-se pela aplicação do questionário impresso também.

Em algumas escolas, e de acordo com a solicitação da direção dos estabelecimentos de ensino, o procedimento de preenchimento dos questionários pelas professoras foi realizado por meio da apresentação deste, em data definida pela coordenação da escola, com recolhimento imediato após o término; em outras, os questionários foram entregues à direção, que os distribuiu às professoras, e foi combinada uma data para a devolução.

RESULTADOS

As questões foram agrupadas em nove categorias, sendo que, dentre as 37 perguntas, seis referiam-se ao conceito de TDAH; quatro, à etiologia; quatro à observação dos sintomas do transtorno; cinco eram relativas à caracterização do TDAH;

quatro versavam a respeito do diagnóstico; três abordavam o tratamento; quatro referiam-se a práticas socioeducacionais; quatro eram relativas a ações e capacitação e três, por fim, eram opinativas.

Na Tabela 1 são apresentados os dados referentes aos conhecimentos sobre conceitos do TDAH.

Falsi- dade ou veracidade da afirmativa	Questões conceituais	certos	errados	não souberam responder	N
F	O TDAH é um problema de aprendizagem	1,4%	6,7%	91,9%	1
V	O TDAH pode ser hereditário	7,6%	4,3%	88,1%	3
V	O TDAH pode estar correlacionado com outros distúrbios psiquiátricos	3,8%	3,2%	93%	3
F	O TDAH é um sintoma de transtornos afetivos	6,2%	7,1%	86,7%	2
V	O TDAH é uma disfunção neurobiológica	1,9%	1,8%	96,3%	3
V	O TDAH trata-se de uma disfunção crônica	8,5%	0,5%	91%	4

Tabela 1: Conceitos.

A seguir, na Tabela 2, são mostrados os resultados das questões relacionadas à Etiologia do TDAH.

Fals idade ou etiologia veracidade da afirmativa	Questões relacionadas à	certos	rrros	l ão soub responder	N
F	O TDAH é resultado de maus pais.	1,5%	,7%	,8%	3
F	Dietas alimentares com excesso de açúcares, aditivos e corantes químicos podem causar o TDAH.	1,3%	,6%	2,1%	3
F	Os fatores ambientais são os principais causadores do transtorno	3,2%	2,3%	4,5%	2
V	Mães alcoolistas têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção.	9%	8,3%	2,7%	3

Tabela 2:Etiologia.

Em relação o conjunto de questões que dizem respeito aos comportamentos observáveis, o percentual de acertos dos docentes está descrito na Tabela 3.

Fals idade ou comportamentos observáveis veracidade da afirmativa	Questões relacionadas a	certos	rrros	l ão soub responder	N
V	As meninas têm menos sintomas de hiperatividade-impulsividade do que os meninos.	3,8%	0,2%	6%	2
F	O TDAH é sempre acompanhado por um atraso na aprendizagem.	4,4%	2%	3,6%	1
F	Todas as crianças portadoras de TDAH são inquietas.	5,7%	6,7%	,6%	7

F Todas as crianças que têm TDAH apresentam os mesmos sintomas. 0,8% 0,6% ,7% 8

Tabela 3: Comportamentos observáveis

Na Tabela 4, encontram-se os dados referentes às questões que versam sobre as características do TDAH.

Fal	Questões	relacionadas	à				N
side ou caracterização			certos	rros	ão		
veracidade					souberam		
da					responder		
afirmativa							
V	Alguns	dos	sintomas				1
	característicos do TDAH	devem estar	0,6%	0,8%	8,6%		
	presentes antes dos 7 anos em crianças						
	com esse transtorno.						
V	Para serem caracterizados como						1
	TDAH, é necessário que os sintomas	2,7%	,8%	1,5%			
	apareçam em pelo menos dois contextos						

diferentes, como em casa e na escola.

F	O TDAH está presente somente em crianças.	9,6%	,8%	,6%	6
F	O TDAH é superado na adolescência.	6,4%	,6%	4%	2
F	Se uma criança tem excelente histórico acadêmico em determinado momento e logo em seguida mostra um resultado desanimador, é possível que ela tenha adquirido o TDAH.	2,4%	,6%	0%	2

Tabela 4: Caracterização

Nas questões que possuem em comum o tema diagnóstico, 89,5% dos participantes consideram que o pré-diagnóstico deve ser realizado e analisado por um especialista. Apenas 21,5% dos professores assinalaram corretamente que a tomografia ou o mapeamento cerebral não podem fornecer o diagnóstico conclusivo sobre TDAH. Já 51,9% dos participantes apontam corretamente que, para diagnóstico, os sintomas do TDAH devem estar presentes na criança há pelo menos 6 meses; no entanto, 37,7% dos participantes afirmaram não saber a resposta a essa questão. Um total de 31,7% dos professores indicaram, corretamente, que o diagnóstico de TDAH não é feito apenas com base nos sintomas clínicos fornecidos pelos pais e pelo indivíduo.

No que diz respeito às questões que abordam o tratamento do TDAH, 68% dos participantes responderam que, na maioria dos casos, é necessária a medicação. 47,6% dos professores pensam que o tratamento do TDAH deve ser multimodal, isto é, deve ser tratado de forma multidisciplinar, integrada, por meio de medicamentos, psicoterapia e orientação aos pais e aos professores; entretanto, 51,5% dos participantes afirmaram não saber a resposta a essa questão. No total 91,5% dos participantes consideram que a psicoterapia pode auxiliar nos sintomas do portador de TDAH.

A respeito das ações e da capacitação dos professores em relação ao TDAH, 23,8% tiveram seu primeiro contato com o transtorno por meio da mídia. 85,3% afirmaram que costumam buscar informações a respeito do TDAH em publicações feitas por especialistas no assunto. Outro ponto investigado foi se esses professores, em suas práticas em salas de aula, planejam ações diferenciadas para atender os alunos com



TDAH, e 16,2% disseram que não planejam. Entretanto, 64,4% dos professores informaram que as escolas em que lecionam planejam algum tipo de ação.

Nas questões sobre práticas sócio-educacionais envolvendo o aluno com TDAH, 89,5% dos participantes acreditam que as relações familiares podem amenizar os sintomas do TDAH e 89,4% acreditam que as relações familiares podem agravar os sintomas. Já 88,7% acreditam que a metodologia da escola pode amenizar os sintomas e 75% acreditam que a metodologia da escola pode agravar os sintomas.

Quanto às questões relacionadas à opinião dos participantes a respeito do transtorno, 64,4% consideram o TDAH uma doença e 5,9% não souberam responder a essa pergunta. 84% dos participantes acreditam que devem fazer algum curso para lidar de maneira mais adequada com o aluno portador do transtorno e 95,2% acham importante que o sistema educacional desenvolva políticas públicas para atender os alunos portadores de TDAH.

Os resultados também indicaram que somente 10% dos professores sentiram-se preparados para responder ao questionário em sua totalidade. Ademais, houve questões a que mais de 20% dos participantes não conseguiram responder corretamente.

Conclui-se, então, que determinados conhecimentos precisam ser desenvolvidos nos cursos de formação de professores e que é necessário repensar o trabalho realizado nas escolas e o papel que o psicólogo pode ter nesse processo de qualificação do atendimento ao aluno com TDAH.

DISCUSSÃO

Na maioria das questões, os professores demonstraram um conhecimento razoável a respeito do TDAH. Todavia, há a evidência da não assimilação, por parte considerável dos educadores, de certas questões-chave a respeito de como lidar e tratar o transtorno. Tal situação pode implicar consequências negativas na vida do indivíduo com TDAH (Condemaráin, Gorostegui & Milicic, 2006). Talvez essa falta de coerência e articulação em relação ao TDAH seja um reflexo do polêmico debate acerca desse tema, que até em meios científicos gera grandes discussões (Caliman, 2010; Santos & Vasconcelos, 2010). O maior impacto gerado é a discrepância nas formas de lidar com alunos com TDAH. A literatura evidencia que

TDAH e problema de aprendizagem são conceitos distintos. A estimativa é de que apenas 20% das crianças com o transtorno tenham dificuldade de aprendizagem (Poeta & Rosa Neto, 2004), embora as pessoas com TDAH apenas tenham maior propensão a desenvolver problemas de aprendizagem (Holmberg & Øzerl, 2010). Uma das hipóteses é de que isso pode decorrer das metodologias e do ambiente onde a educação ocorre, o qual atualmente se mostra inadequado para o pleno desenvolvimento do aluno com o transtorno. A maioria das professoras neste estudo, entretanto, concebe o TDAH como um problema de aprendizagem, concepção que pode ser consequência de o transtorno só ganhar relevância na escola quando se manifesta como baixo rendimento escolar ou mau comportamento.

Apesar do que afirmaram na questão discutida anteriormente, muitos dos professores se contradisseram ao assinalar que o TDAH nem sempre é acompanhado por um atraso de aprendizagem. A contradição demonstra a dúvida e a falta de consistência do conhecimento dos educadores acerca desse assunto, o que corrobora a pesquisa de Gomes et al. (2007), que demonstra que a maioria dos educadores, médicos e psicólogos apresentam crenças não respaldadas cientificamente sobre causas e tratamento do transtorno.

Outros dados que demonstram essa defasagem de conhecimento é o fato de que, apesar de a maioria das professoras concordarem que o TDAH é uma disfunção neurobiológica, 41% delas não sabem se o transtorno é uma disfunção crônica, ou seja, uma disfunção que acompanha o sujeito por toda a vida. Além disso, quase um quarto dos participantes da pesquisa não compreende se o TDAH é ou não superado na adolescência.

Se considerada a relevância desses resultados no cotidiano escolar, fica fácil perceber como a falta de conhecimento dos educadores pode interferir negativamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao desconhecerem o desenvolvimento dos educandos de forma plena, não há meios de realizar um planejamento adequado às exigências dos alunos que, conseqüentemente, passam a sofrer as penas de suas próprias dificuldades, aliadas à falta de encaminhamentos adequados por parte dos docentes. É evidente que o fracasso escolar desencadeado por essa realidade acaba por atingir todo o sistema educacional, atualmente despreparado para lidar com essa situação.

Quando questionadas se a metodologia da escola e as relações familiares poderiam amenizar ou agravar os sintomas de TDAH, a responsabilidade



maior ficou a carga da família. A maioria das professoras revelou a crença de que essa relação é muito influente no desenvolvimento do transtorno, entretanto uma parcela significativa das participantes declarou que as influências da escola são menores que as influências da família no agravamento dos sintomas: enquanto 89,4% apontam que as relações familiares podem ter participação nesse agravamento, apenas 75% sugerem a influência da escola. Esses dados demonstram a necessidade de maior disseminação de informações sobre o TDAH, a fim de possibilitar uma abordagem sistêmica de tratamento para os indivíduos que têm o transtorno (Desidério & Miyazaki, 2007), o que inclui a responsabilidade do sistema escolar.

Apesar de a literatura evidenciar a importância do papel da escola no tratamento de crianças com TDAH (Bassedas et al., 1996; Barkley, 2002; Desidério e Miyazaki, 2007; Rohde, 1999; Smith & Strick, 2001), esta pesquisa mostrou que ainda há escolas e educadores que não se posicionam frente a essa demanda: 29,8% dos professores declararam que as escolas em que lecionam não planejam ações diferenciadas para atender os alunos com TDAH e 16,2% declararam que não adotam posicionamento diferenciado perante esses estudantes, em sala de aula. Esses dados também demonstram certa incoerência entre as decisões das instituições de ensino e de seus educadores, já que o percentual de professores que adota ações específicas para os alunos com TDAH, em sala de aula, (79,8%) é maior do que o número de escolas que dizem pô-las em prática (64,4%).

Esse visível descaso de algumas escolas e professores perante os alunos com TDAH não parece ocorrer somente pelo desconhecimento acerca do transtorno, mas porque muitos atribuem o TDAH a fatores psicológicos. Não se nega que estes interfiram, mas não podem ser considerados a causa, pois o TDAH é uma disfunção neurobiológica (APA, 2000). Com o tratamento que têm recebido, os estudantes ficam impossibilitados de se engajarem nas tarefas e atividades propostas em sala de aula e, nesses casos, se a intervenção for tardia, as crianças e adolescentes podem perder a solidez de sua fundação acadêmica, solidez imprescindível para terem sucesso nos níveis de ensino posteriores. As crianças, além de estarem prontas para aprender, devem ter, também, oportunidades apropriadas de aprendizagem, e estas devem ser disponibilizadas pelo sistema educacional em sua totalidade, o qual inclui o professor. O maior problema, entretanto, parece estar na falta de articulação entre os professores e os demais profissionais, entre os conhecimentos já adquiridos a respeito



do transtorno e os problemas cotidianos da sala de aula. Pois, como salientam alguns pesquisadores:

Mesmo que o TDAH esteja entre os distúrbios psicológicos infantis mais bem estudados, ainda há muito que não se sabe. O TDAH permanece mal compreendido e controverso nas mentes do público em geral e das autoridades educacionais. É importante investigar as possíveis causas do TDAH, mas é importante também investigar as medidas educacionais preventivas e protetoras de comorbidades. Mais importante ainda é capacitar o quadro docente para melhor compreender e diferenciar as características dos alunos, evitando enquadrá-los em falsos rótulos. (Jou, Amaral, Pavan, Schaefer & Zimmer, 2010).

A questão mais recorrente na literatura e que nossa pesquisa veio corroborar é a de que no sistema de educação brasileiro não é incomum a presença de professores, em sala de aula, diagnosticarem de maneira intuitiva os estudantes que apresentam padrões de comportamento que se assemelham a sintomas do TDAH (Caliman, 2008; Micaroni, Crenitte & Ciasca, 2010; Holmberg & Øzerl, 2010; Brzozowski, Brzozowski & Caponi, 2010). Essas crianças são fonte de medo e de insegurança para os educadores, pois muitos deles não têm uma ampla visão de desenvolvimento ou de estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem daqueles que se mostram diferentes ou que desafiam uma rotina escolar, afirmativa também encontrada em Santos e Vasconcelos (2010).

Para que esse quadro se modifique é necessário que os professores, e também os estudantes, tomem consciência de seu papel ativo no processo de aprendizagem, com o entendimento de que a prática educativa é viabilizada pela interação professor-aluno, que transcende o espaço da sala de aula e que se constitui, também, numa prática social (Frison & Schwartz, 2002).

O conhecimento sobre o transtorno é essencial diante de um problema ainda mais sério, que diz respeito à natureza subjetiva da definição do TDAH. Essa subjetividade possibilita uma série de interpretações, além da hipervalorização dos sintomas considerados desviantes não só em sala de aula, mas também em casa. Caso não haja profundo conhecimento por parte de professores e de pais, corre-se sempre o risco de tratar uma criança saudável como doente, que precisa ser consertada, tratada e curada unicamente pelo viés da biologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, a resolução de casos que tratam de crianças com TDAH são deixados apenas sob a responsabilidade do psicólogo, do médico, e até do psicopedagogo. A contemporaneidade aparenta ter perdido a consciência do papel ativo do professor na apropriação do conhecimento pelos alunos e muitos professores, consequentemente, não se veem mais como os principais mediadores desse processo. Os educadores encontram-se fragilizados pela falta de assistência governamental e de incentivos para que busquem uma educação mais integradora, falta essa revelada pela imensa maioria dos professores ao afirmarem a necessidade de terem um curso para saberem lidar com o transtorno e da criação de políticas públicas para atender os alunos com TDAH.

A partir do que os resultados desta pesquisa mostram, percebe-se a necessidade de os professores terem mais informações a respeito do TDAH, não só para que saibam identificá-lo ou porque se trata de um transtorno não raro entre os alunos em idade escolar, mas, também, para que sejam capazes de estabelecer um plano pedagógico que atenda às demandas dos estudantes. É importante que os educadores conheçam técnicas e estratégias que auxiliem os alunos com TDAH a terem melhor desempenho e que também saibam como ensinar a esses estudantes técnicas específicas para minimizar as dificuldades. Quando os alunos com TDAH se dedicam a fazer algo estimulante ou do seu interesse, conseguem permanecer mais tranquilos e envolvidos nas atividades, o que certamente contribui para o desenvolvimento e o sucesso enquanto estudante e pessoa.

Finalmente, é imprescindível levar em conta que o TDAH não é somente um problema de saúde mental, mas que também envolve questões pedagógicas muito importantes que não podem ser deixadas apenas sob responsabilidade do médico ou do psicólogo. Os professores também podem e precisam agir ativamente na busca por resultados positivos na melhora acadêmica dos alunos portadores do transtorno.

Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association.(2000) *DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.



Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. São Paulo: Artmed.

Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., et al. (1996). *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Beneditti, I. & Urt, S. da C. (2008). Escola, ética e cultura contemporânea: reflexões sobre a constituição do sujeito que não aprende. *Psicologia da Educação*, 27, pp.141 – 155.

Brzozowski, F. S. & Caponi S. (2009). Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: classificação e classificados. *Physis*, 19(4), pp.1165-1187.

Brzozowski, F. S.; Brzozowski, J.A. & Caponi, S. (2010). Classificações Interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade Infantil. *Interface*, 14 (35), pp. 891-904.

Caliman, L. V. (2008). O TDAH: entre as funções, disfunções, e otimização da atenção. *Psicologia em estudo*, 13(3), pp. 559-566.

Caliman, L.V. (2010) Anotaciones sobre la historia oficial del trastorno del déficit de atención/hiperactividad TDAH. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1) pp. 46-61

Condemarin, M., Gorostegui, M. E., & Milicic, N. (2006). *Transtorno de déficit de atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa*. São Paulo: Planeta do Brasil

Coutinho, G.; Mattos, P.; Schmitz, M.; Fortes, D.; Borges, M. (2009). *Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira*. *Revista Psiquiatria Clínica*, 36(3), pp. 97 – 100.



Desidério, R. C. S. & Miyazaki, M. C. de O. S. (2007). Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): Orientações para a Família. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 165 – 178.

DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2007). *TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção*. São Paulo: M. Books.

Freire A. C. C., & Ponde, M. P. (2005). Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 63(2-B), 474-478.

Frison, L. M. B., & Schwartz, S. (2002). Motivação e aprendizagem: Avanços na prática pedagógica. *Ciências & Letras - Revista da Faculdade Porto Alegre*, 32, 117-131.

Gomes, M., Barbirato, F., Mattos, P. & Palmini, A. (2007). Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(2), pp. 94-101.

Graeff, R.L. & Vaz, C.E. (2008). Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Psicol. USP*, 19(3), pp.341-361.

Holmberg, J. B. & Øzerk, M. R. (2010) Læringsmiljø som fremmer opplæringsbetingelser for elever med oppmerksomhetssvikt. *SKOLEPSYKOLOGI Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste* 45 (5), pp 3–23.

Jou, G. I., Amaral, B., Pavan, C. P., Schaefer L. S. & Zimmer M., (2010) Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. *Psicologia Reflexão Crítica*. 23(1) pp. 29-36 .

Landskron, L. M. F. & Sperb, T. M. (2008). Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(1), pp. 153 – 167.



Micaroni, N. I. R.; Crenitte, P. A. P.; Ciasca, S. M. (2010) A prática docente frente à desatenção dos alunos do Ensino Fundamental. *Revista CEFAC*, 12 (5), pp. 756 – 765.

Ortega, F., Barros D., Caliman, L., Itaborahy, C., Junqueira, L., & Ferreira C. P.. (2010)_A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface* 14(34): pp. 499-512.

Poeta, L. S., & Rosa Neto, F. (2004). Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando EDAH. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(3), 150-155.

Rohde, L. A. (1999). *Transtorno de déficit de atenção hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Porto Alegre, RS: ArtesMédicas.

Santos, L. F. & Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Teoria e Pesquisa*, 26(4), pp. 717-724.

Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Souza, I. G. S. de, Serra-Pinheiro, M. A., Fortes, D. & Pinna, C. (2007). Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(1), pp. 14-18 .

TDAH OU NÃO-DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA? NOVOS OLHARES PARA CASOS DE DESATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.

Hilusca Alves Leite, Universidade Estadual de Maringá,
hilusca.leite@yahoo.com.br, CAPES

Silvana Calvo Tuleski, Universidade Estadual de Maringá,
silvanatuleski@gmail.com

Crianças que apresentam comportamento excessivamente agitado ou desatento tem se colocado como um desafio para psicólogos, especialmente para os que atuam no âmbito da Psicologia Escolar, pois, em geral é na escola que tais comportamentos ficam evidenciados. Não raro, essas crianças, quando encaminhadas ao atendimento médico, recebem o diagnóstico de portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). O diagnóstico para esse problema, bem como a venda de medicamentos para tratá-lo, vem se tornando um fenômeno crescente no cenário brasileiro. Estima-se de que cerca de 3 a 6% das crianças em idade escolar no Brasil, tenham o diagnóstico de portadoras de TDAH (Faraone et al., 2003, citado por Rohde, et al., 2004).

Atualmente a definição estabelecida nos manuais de medicina e psiquiatria para definir o TDAH é a de que se trata de um “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (DSM-IV-TR, 2003, p. 112). Este é entendido, predominantemente, como um problema que decorre única ou especialmente, de uma disfunção orgânica, ou seja, tem caráter biologizante. É como se houvesse ocorrido algum “desajuste” no organismo do indivíduo que o levou a apresentar um conjunto de sintomas⁴⁴⁶ que caracterizam o suposto transtorno e, em geral, o tratamento medicamentoso é o único ou o mais indicado (Barkley, 2008;

⁴⁴⁶ Os principais sintomas são: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Sintomas secundários também são levados em consideração como: agressividade, dificuldades na aprendizagem, dificuldades de relacionamento, e outros (Barkley, 2008; DSM-IV-TR, 2003).

Brown, 2007; Moraes, Silva, Andrade, 2007; Souza, Serra-Pinheiro, Fortes, 2007; entre outros).

Como reforço às teorias de que se trata de uma desordem orgânica apresentam-se estudos afirmando a etiologia genética do TDAH, sendo que este teria transmissão hereditária. Embora não esteja confirmada, a ideia de que o transtorno tem etiologia genética já serve de base para descartar outros estudos que tentam relacionar o desenvolvimento do transtorno em decorrência do ambiente no qual sujeito diagnosticado se encontra (Barkley, 2008). Infere-se ainda, que afirmar que o TDAH tem origem genética reforça o consumo de medicamentos para tratar o problema, uma vez que, não restam alternativas ao sujeito diagnosticado a não ser aceitar que é “portador” de genes com supostas “falhas” que influenciam no controle da liberação dos neurotransmissores em seu organismo e isso interfere na sua concentração, controle do comportamento, e desempenho; sendo esta uma condição permanente.

Estima-se que o medicamento mais usado para tratar os casos diagnosticados como TDAH, seja o Cloridrato de Metilfenidato, comercialmente conhecido como Ritalina. De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa de Medicamentos (IDUM), nos primeiros oito anos deste século, a venda de Cloridrato de Metilfenidato cresceu 1.616%. Somente no ano de 2008 no Brasil, foram vendidas 1.147.000 caixas deste medicamento. Os gastos entre os brasileiros com a compra de medicamento para TDAH chegaram a 88 milhões de reais (IDUM, 2009).

Diante deste alto índice de prescrição deste medicamento, cabe destacar alguns cuidados, pois trata-se de medicação com venda controlada que pode apresentar diversos efeitos colaterais. Estes vão desde os mais brandos, como perda do apetite, dores abdominais, cefaléia, náuseas perda do sono e irritabilidade, até os mais severos, como convulsões, alucinações tiques nervosos, tristeza e, a longo prazo, pode causar dependência e problemas no crescimento (IDUM, 2009). Cerca de 20% a 50% das crianças que tomam Ritalina sentem os efeitos colaterais mais brandos. E, embora seja pequeno o número dos que sentem efeitos colaterais mais graves, estudos indicam a possibilidade de uso prolongado deste medicamento provocar síndrome de Tourette⁴⁴⁷, ou agravá-la nos casos de pacientes que já sofriam com a síndrome antes de usar a medicação (Goldstein & Goldstein, 1996).

⁴⁴⁷ Síndrome caracterizada por tiques motores e/ou vocais (Goldstein & Goldstein, 1996).

Contudo, mesmo com tantos efeitos colaterais, observa-se que a compra e venda deste medicamento para tratar TDAH revela um mercado promissor. É possível então pensar que no âmbito da sociedade capitalista atual, a indústria farmacêutica não somente cria os medicamentos, como gera a demanda por eles. Para Rodrigues (2003) vive-se, hoje, a “biologização”⁴⁴⁸ dos conflitos intrapsíquicos e a cada dia são descobertas novas drogas capazes de “curar”. Isso faz com que os indivíduos, na sociedade do hiperconsumo, desenvolvam a ideia de que tudo pode ser comprado, até mesmo a potencialidade de autocontrolar-se, de manter-se atento e concentrado ou mesmo de alavancar seu raciocínio. A solução para problemas tão complexos, que demandam tempo em termos de desenvolvimento e aprendizagem, poderia estar concentrada em uma simples pílula.

Complementando esta ideia acrescenta-se o exposto por Collares e Moysés (1996) destacando que em muitos momentos de tensão social, a ciência recorre a respostas biologizantes às questões que se transformaram em conflito e ao fazer isso isenta de responsabilidades o sistema social. No caso da escola, a biologização se caracteriza no fato de professores e profissionais da saúde encontrarem nas “doenças” das crianças a resposta para o fracasso escolar. Torna-se, muitas vezes, mais prático e cômodo reconhecer que a criança tem alguma desordem orgânica e tratá-la com medicamentos que “acalmam”, em vez de, repensar a escola, ou seja, se as práticas pedagógicas possibilitam (ou não) o desenvolvimento desta criança; e, em última instância, a sociedade na qual essa escola está inserida e o tipo de formação que esta sociedade pede.

Sobre isso observa-se o contexto político econômico marcado pelo ideário neoliberal, em expansão, no Brasil desde meados da década de 1980, que traz transformações na vida dos sujeitos, incluindo mudanças no âmbito do trabalho e na esfera educacional (Antunes, 2006; Gentili, 1998). Este modelo propõe a cooperação, ou seja, o trabalho em conjunto, entre o capital, o Estado, a educação e os próprios trabalhadores na formação de mão de obra qualificada e condizente com o tipo de trabalho existente na atualidade. Trabalho este marcado pela flexibilidade e polivalência para exercer diversas funções.

⁴⁴⁸ Processo de transformar em biológicos, conflitos que estão relacionados com questões sociais (Rodrigues, 2003).

Nesse sentido, são muitas as aproximações entre o discurso da esfera do trabalho e os presentes na política social e educacional (Rossler, 2007). Conforme este autor, o que se pretende é uma readequação psicofísica do indivíduo, no caso da educação, esta vem ganhando a missão de reformular-se para formar um tipo de indivíduo adaptado e, por isso, bastante flexível ao contexto político vigente. Em decorrência do exposto entende-se que o contexto de produção da vida atualmente pede/cria indivíduos desatentos e hiperativos, pois solicita que estes dêem conta de diversas atividades concomitantemente, porém não fornece, em termos educacionais, subsídios para que estes indivíduos desenvolvam-se plenamente.

Contrária ao entendimento hegemônico apresentado anteriormente, Sucupira (1986) defende a ideia de que os comportamentos excessivamente hiperativos e desatentos devam ser considerados como um sintoma de uma problemática vivenciada pela criança e que se deve procurar identificar as múltiplas causas envolvidas na origem desses comportamentos. De acordo com a autora, é necessário tentar entender a criança e suas relações, e não a hiperatividade ou a desatenção em si, visto que isso possibilitaria uma maior compreensão da leitura que a criança faz do mundo que a rodeia e, dessa forma, a proposta de intervenção poderá ser mais eficaz.

A autora supracitada, não está sozinha na contraposição ao entendimento predominantemente organicista do TDAH. Embora, quando comparados com aqueles que defendem a visão biologizante do problema ainda sejam poucos os autores que busquem outras explicações, não pautadas exclusivamente no organismo do sujeito, estes fazem o movimento contrário à visão hegemônica, procurando nas mazelas sociais, nas formas de produzir a vida respostas para esse contingente crescente de indivíduos hiperativos e desatentos (Werner, 1997; Collares & Moysés, 1992; Eidt, 2004; Eidt & Ferracioli, 2007; e outros).

Este trabalho vem somar-se aos supracitados. Cabe destacar que o texto ora apresentado é decorrente da pesquisa de mestrado em Psicologia intitulada “*O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*” (Leite, 2010) realizada na Universidade Estadual de Maringá.

Na pesquisa mencionada defende-se que existe a possibilidade de contraposição ou superação desse entendimento predominante a respeito do transtorno. O caminho escolhido é o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária tendo como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Tal entendimento permite superar a

concepção exclusivamente organicista do problema, pois considera que o desenvolvimento humano se dá em estreita vinculação com o seu ambiente cultural. Ao estudar as funções superiores, isto é, eminentemente humanas, os autores soviéticos buscaram explicações tanto na filogênese quanto na ontogênese, e concluíram que o homem se constitui em uma unidade indivíduo/sociedade e biológico/cultural. Ou seja, à medida que o homem participa do mundo cultural, e se apropria de instrumentos e signos produzidos na cultura, ocorrem modificações não somente no seu corpo orgânico, mas também na sua forma de agir no mundo.

O subitem a seguir trata de forma mais detalhada a respeito do desenvolvimento da atenção e do controle voluntário do comportamento, destacando a importância das mediações e da escola nesse processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento da atenção voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural: um processo que depende das apropriações e das mediações

A atenção pode ser denominada como a base sobre a qual se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais. É ela a responsável por demarcar os elementos essenciais para a atividade mental, pois está vinculada ao funcionamento organizado desta (Luria 1979b). Aparece no interior dos processos cognoscitivos (memória, pensamento, percepção, etc.), definindo a dinâmica destes (Petrovski, 1980). Nenhuma atividade seria possível de ser realizada, caso não existisse a seletividade promovida pela atenção, pois a quantidade de informações seria demasiadamente grande e desorganizada (Luria 1979a).

A forma mais elementar de manifestação da atenção é chamada atenção involuntária. Considerada um fenômeno natural, tem em sua base a ocorrência do reflexo orientado e da ativação de respostas a determinados estímulos novos, que se extinguem paulatinamente na medida em que ocorre a adaptação. Corresponde aos casos em que a atenção do homem é atraída por estímulos fortes, novos ou interessantes (de acordo com a necessidade do sujeito) (Luria, 1979a). Neste tipo de atenção, tem especial importância a força ou intensidade do estímulo. A intensidade pode ser entendida por meio da correlação que estabelece o estímulo em comparação com outros atuando no mesmo momento (por exemplo, um objeto grande que se destaca entre objetos pequenos) (Petrovski, 1980).

Sendo assim, Petrovski (1980) alerta que as práticas pedagógicas devem levar em consideração esta condição (novidade) que desperta a atenção do sujeito, embora

somente este aspecto não seja suficiente para resolver o problema da atenção nos escolares. A novidade é entendida como um chamariz que desperta inicialmente a atenção, mas esta condição deve ser superada na medida em que o ensino vai sendo direcionado e a criança reconhece a importância social daquilo que está sendo ensinado.

Aquilo que desperta interesse no sujeito pode ser considerado como um dos motivos mais importantes da atenção. Então, deve-se levar em conta que o interesse está intimamente ligado a experiência anterior, as noções e conhecimentos que a criança já possuía. O novo, porém ainda vinculado ao velho, mostra novos aspectos do que já era conhecido. “O mal conhecimento de alguma matéria provoca incompreensão e impossibilidade de interesse pela mesma” (Petrovski, 1980, p. 177). O professor precisa estar seguro de que os alunos compreenderam a ideia principal do conteúdo transmitido; e que podem relacioná-lo com os conhecimentos anteriores antes de passar para uma nova etapa. O autor salienta que em alguns casos, para garantir a atenção do aluno, muitas vezes é melhor voltar atrás na teoria e rever as “falhas” no entendimento da mesma.

Todavia, apesar de poder ser utilizada como um “chamariz”, a atenção involuntária não é capaz de organizar o comportamento do sujeito. É responsável por despertar o interesse para algo, mas não se mantém por muito tempo. Vigotski e Luria (1930/1996) observam que, caso existisse apenas a atenção involuntária, a longo prazo, não seria possível construir uma forma estável de comportamento, visto que, a cada novo estímulo seria necessário reorganizar a conduta. Quando o indivíduo está inserido em um contexto que exige o desempenho de tarefas organizadas surge a necessidade da existência de uma forma mais estável de atenção, a atenção voluntária.

Este tipo de atenção envolve mecanismos mais complexos que criam certa independência dos estímulos diretos, o grau ou intensidade do estímulo novo não constitui fator decisivo para desviar a atenção do sujeito. Nesse caso, de acordo com Leontiev (1932/1994), a natureza desta forma superior de regulação da conduta é marcada por dois fatores significativos: a independência da aparência dos estímulos externos ou diretos e; a presença de esforço tanto subjetivo quanto objetivo por parte do sujeito para realizar determinada atividade.

A história da atenção voluntária está intimamente ligada ao desenvolvimento cultural do ser humano. No plano filogenético, Leontiev (1932/1994) observa que os homens das tribos primitivas, quando saíam para exercer a atividade da caça, precisavam submeter o controle do próprio comportamento e atenção de acordo

com a organização estabelecida para o grupo a fim de garantir a caça. O autor destaca a relação dialética existente entre a atividade de trabalho e o desenvolvimento da atenção, pois aquela foi indispensável para o desenvolvimento desta nas tribos primitivas, da mesma forma que a atenção foi indispensável para o desenvolvimento da atividade de trabalho desdobrada nesses povos.

No plano ontogenético, a atenção voluntária desenvolve-se em intrínseca dependência das mediações que recebe. Nos primeiros anos, é na interação com a figura cuidadora que direciona a atenção da criança (apontando objetos, pessoas, dando ordens) que a atenção voluntária começa a se desenvolver; e mais tarde, consolida-se com a inserção da criança na escola (Vygotsky, 1931/2000). Além disso, através da imitação das pessoas ao seu entorno a criança redireciona, aprofunda sua atenção. Aquilo que a estimula externamente reorganiza seu comportamento e passa a ser internalizado pela criança (Leontiev, 1932/1994).

Ou seja, há que se considerar a qualidade das mediações e os signos e instrumentos culturais a que o sujeito teve/tem acesso no percurso de seu desenvolvimento, pois Vygotski (1931/2000) considera que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada, fixada interiormente; e tal processo fica subordinado a leis gerais do desenvolvimento cultural e a formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária tanto em sua composição, quanto em sua estrutura e função, não é simplesmente o resultado de um desenvolvimento natural, orgânico, trata-se do resultado da mudança e reestruturação do processo natural de atenção por intermédio da influência de estímulos-meios externos. Nesse sentido destaca-se aqui a importância da educação e do ensino sistematizado como transmissor desses estímulos-meios externos que irão reorganizar a conduta da criança.

Por ter como característica o estabelecimento de determinadas tarefas com determinados fins a cumprir, e, com isso, a seleção como objeto de atenção, somente daquilo que é importante para o cumprimento da tarefa, é necessário que o sujeito, para manter-se ligado a tarefa desenvolva certa força de vontade capaz de manter a intensidade da atenção para a atividade proposta, ignorando outros estímulos. Desta forma, a atenção voluntária está ligada ao controle voluntário do comportamento (Petrovski, 1980).

Os atos voluntários, ou seja, que manifestam a vontade do sujeito também se constituíram ao longo do processo de desenvolvimento social do trabalho, porém, acabaram ganhando caráter independente. Surgem nos indivíduos como fins não ligados

necessariamente ao trabalho. Nesse caso, tem importância a seguinte particularidade da atividade humana: viver em sociedade e satisfazer suas necessidades. O homem atua na satisfação de suas necessidades seguindo certas exigências sociais. Os fins que o indivíduo se propõe derivam das exigências sociais. Para alcançar tais fins, com frequência tem que renunciar a satisfação de suas necessidades imediatas e reprimir seus desejos se estes estiverem em contraposição com os fins propostos. Disso derivam as dificuldades internas que com frequência existem quando se realizam os atos voluntários. A possibilidade de superar tais dificuldades depende, sobretudo, da medida em que o indivíduo compreende conscientemente a necessidade dos fins de significação social e se obriga a colaborar para alcançá-los (Gurevich, 1960).

Para superar as dificuldades mencionadas acima, Gurevich (1960) expõe que é necessário que se tenha claramente definido para onde aquela ação o conduzirá, se não tiver claro esse propósito fica mais difícil realizar a ação. Surgem dúvidas e as alternativas que se apresentam mais fáceis tornam-se mais atraentes. Assim, no caso da escola, se o aluno não tiver o mínimo de clareza do porquê – da função social – é necessário estudar, alfabetizar-se, instruir-se, qualquer outra atividade parecerá mais interessante do que a que realiza em sala de aula. Smirnov e Gonobolin (1960) complementam salientando que a atenção voluntária permite uma atitude consciente em relação ao estudo e ao cumprimento das obrigações, porém, é indispensável que esteja clara a importância da atenção em tais atividades. “Se o aluno compreende com clareza o que o professor quer e para que é necessária determinada tarefa, estará muito mais atento” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 197).

Ao se determinar os objetivos de uma ação a vontade do indivíduo fica exposta de maneira mais completa, o que consiste em saber subordinar sua atenção e suas ações ao seu dever social e necessidade objetiva. Ao longo da ação iniciada podem surgir vivências emocionais negativas que retardam a execução da ação. Contudo, o indivíduo a realiza porque reconhece sua importância. Realizar tais atos muitas vezes é difícil, pois é necessário sobrepor-se ao estado emocional negativo e realizá-los apesar disso (Gurevich, 1960). Destaca-se aqui o próprio processo educativo escolar. Especialmente nas séries iniciais ficar quieto não é tarefa fácil, tampouco manter-se atento a uma única atividade, contudo, ambos são necessários para o processo de aprendizagem da criança.

Contudo, a formação da atenção voluntária não acontece rapidamente. De acordo com Luria (1979b), a criança adquire uma atenção efetivamente estável e socialmente organizada, pouco antes de iniciar a vida escolar. Ou seja, esta não pode ser

observada imediatamente, tampouco se pode esperar que uma criança no início da vida escolar seja completamente capaz de manter-se atenta as atividades da sala de aula.

Nas séries iniciais da vida escolar da criança, ainda predomina a atenção involuntária. Neste período a atenção da criança se mantém vinculada aos seus interesses, aos ensinamentos de caráter mais demonstrativo e sobre a esfera emocional da mesma. A distribuição da atenção é precária; se está concentrado na escrita, não presta atenção ao que a professora fala, ou não consegue perceber a maneira como está sentado, a posição do caderno, etc. (Smirnov & Gonobolin, 1960). O jogo e o brinquedo têm papel fundamental enquanto atividade dominante nesse período. Atividade dominante, no entanto, não significa que seja aquela mais frequentemente encontrada no cotidiano da criança. É antes aquela capaz de proporcionar “as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 1941/2006, p. 122).

É mais rápido o desenvolvimento da atenção voluntária na fase escolar do que na pré-escolar. Naquela o estudante é mais exigido, nem tudo lhe é atraente, por isso tem que fazer mais esforço para não distrair-se das atividades da classe. Concomitantemente, o aluno percebe que se não presta atenção, não tem bons resultados, com isso tem um motivo para se tornar atento. Para Smirnov e Gonobolin (1960), “(...) nos primeiros anos de vida escolar é quando começa a elaborar-se o *costume de ser atento*, o que tem grande importância para o ensino” (p. 195). Gurevich (1960) observa que, o estudo na escola exige não somente que a criança apresente determinada conduta externa, mas também que consiga dirigir seus processos psíquicos, sua atividade mental. Não são poucas as dificuldades que o escolar tem que superar para recordar-se, pensar e perceber as coisas. A escola exige que fixe a atenção voluntariamente, a memória voluntariamente, enfim é um regime de trabalho organizado o qual a criança deve seguir para alcançar certos resultados.

Além disso, Smirnov e Gonobolin (1960) relatam a importância das exigências do professor para o desenvolvimento da atenção voluntária. Para explicar essa idéia, utilizam-se do exposto por Ushinski⁴⁴⁹ quando este diz que o ensino não pode ser divertido o tempo todo, certamente algumas coisas não serão prazerosas para a criança.

⁴⁴⁹ Os autores citam a seguinte referência: K, D. Ushinski, obras completas. Ed. russa, 1949 t. VI p. 252.



Se a criança aprende a fazer somente o que lhe é agradável não será capaz de cumprir obrigações (ao longo da vida).

Finalizando...

Compreender como se desenvolve a atenção à luz de uma teoria que considera que as formas superiores – portanto humanizadas – de comportamento se desenvolvem em intrínseca dependência da apropriação da cultura, oferece subsídios para questionar o entendimento predominante a respeito do TDAH. Ao partir da concepção de que a capacidade de prestar atenção é uma função psicológica que deve ser desenvolvida, é possível lançar outro olhar para as propostas de entendimento do TDAH que partem de uma visão unicamente orgânica do problema.

Além disso, o exposto permite então questionar o método de ensino tão usado na atualidade que propõe o desenvolvimento de um conhecimento adquirido por meio da ação, da utilização e da interação. Esse modelo ficou conhecido como saber fazer, saber usar e saber comunicar. Ou seja, os indivíduos devem desenvolver todas essas capacidades em sua formação, mas devem aprender a desenvolvê-las (devem “aprender a aprender”) (Rossler, 2007). De acordo com Duarte (2008), tal ideário, em seus fundamentos, valoriza mais aquilo que o aluno aprende sozinho do que o conhecimento transmitido por alguém. Na opinião do autor, é um lema que sintetiza uma concepção de educação dedicada a formar nos indivíduos uma constante adaptação à sociedade excludente regida pelo capital.

Parece coerente questionar se nesses moldes atuais de ensino em que o interesse do aluno tem um despertar praticamente natural, intrínseco ao seu desenvolvimento orgânico, talvez haja uma defasagem no desenvolvimento da atenção voluntária uma vez que o aprendizado requer esforço e disciplina. Destaca-se que este comportamento regulado, dirigido à fins e metas no início deve ser dirigido de fora, pelo adulto que educa a criança, para que, gradativamente, ela adquira a condição de projetar-se para o futuro, estabelecendo metas e escolhendo as ações condizentes para alcançá-las, ou seja, seguindo a lei da internalização que constitui as funções psicológicas superiores.

Estes alunos, que deveriam ter na escola a continuidade do processo de desenvolvimento da atenção voluntária iniciado no âmbito familiar, não o estão alcançando. Criando-se, ao que tudo indica, um círculo vicioso, com indivíduos cada

vez mais desatentos, mais hiperativos; mas é claro, gerando lucros para a indústria farmacêutica e consequentemente mantendo e reproduzindo o sistema de produção vigente.

Entende-se que a compreensão do desenvolvimento da atenção voluntária pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural possibilita um salto qualitativo no enfrentamento dos casos de crianças que apresentam comportamentos excessivamente desatentos e hiperativos, pois esta teoria não apenas **não** descarta o fator biológico na compreensão e na manifestação do fenômeno da desatenção e da vontade (no caso é a atenção e comportamento involuntários, regidos por leis fisiológicas), mas também demonstra como a cultura está intrinsecamente ligada a transformação do componente biológico que passa a ser regido por leis sócio-culturais (no caso a atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento).

Ao apropriar-se desse entendimento de desenvolvimento humano, o profissional que trabalha no âmbito da educação poderá pensar em formas de atuação voltadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento. Tal apropriação permite a superação de concepções naturalizantes dos problemas de escolarização (dentre eles o TDAH) que culpabilizam, sobretudo, o aluno por seu fracasso.

Referências:

Antunes, R. (2006). A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil (Cap. 1, pp.15-25). In: R. Antunes (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo.

Barkley, R.A. (2008). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (3ª ed. Ronaldo Cataldo Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Brown, T. E. (2007). *Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos* (Hélio Magri Filho, trad.). Porto Alegre: Artmed.



Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A. (1992). O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. *CadernosCEDES*, 28. Campinas, SP: Unicamp, p. 23-29.

Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

DSM IV-TR. (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4ªed. Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados,(Coleção polêmicas do nosso tempo).

Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar; Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas).

Eidt, N.M. & Ferracioli, M.U. (2007). O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: Superando a visão organicista do transtorno de déficit de atenção (TDAH). In: A. Arce & L.M. Martins (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (Cap. 4, pp. 93-123). Campinas, SP: Alínea.

Gentili, P. (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Cap. 3, pp. 76-99). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção estudos sociais em educação).

Goldstein, S. & Goldstein, M. (1996). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção na criança*. Campinas, SP: Papirus.

Gurevich, K.M. (1960). Los Actos Voluntarios. In: A.A. Smirnov; S.L. Rubinstein; A.N. Leontiev y B.M. Tieplov (Orgs. Florêncio Villa Landa, trad.) *Psicologia*(Cap. XIII pp. 385-403). México: Tratados y Manuales Grijalbo.



IDUM – Instituto brasileiro de defesa do usuário de medicamentos (2009). *Aumenta em 1.616% o consumo da droga da obediência*. Recuperado em 01 de junho, 2009, de <http://www.idum.org.br/noticia53.html>

Leite, H.A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

Leontiev, A.N. (1994). The development of voluntary attention in the child. In Vigotskii, L.S. *The Vigotsky reader* (cap. 11, pp. 288-312) Edited by René van der Veer and Jaan Valsiner. Obra original publicada em 1932.

Leontiev, A.N. (2006). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L.S. Vigotskii; A.R. Luria & A.N. Leontiev. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. (10ª ed. p.119-142.) São Paulo: Ícone. Obra original publicada em 1941.

Luria, A.R. (1979a). Atenção e memória. In: A. R. Luria *Curso de Psicologia Geral* (Volume III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A.R. (1979b). La atencion. In: A. R. Luria *El cerebro em acion*. (Cap. X, pp. 254-276. 2ª ed., Mercedes Torres-trad.) Barcelona: Fontanela.

Moraes, C.; Silva, F.M.B.N. & Andrade, E.R. (2007). Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56, supl.1, 19-24. ISSN 0047-2085.

Petrovski, A. (1980). La atencion. In: *Psicologia general – manual didático para los institutos de pedagogia* (Cap. VII. pp.170-187). Moscú: Progreso.

Rodrigues, J.T. (2003, jan/jun.). Medicação como única resposta: uma ilusão contemporânea *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 13-22.



Rohde, L.A.; Miguel Filho, E.C.; Benetti, L.; Gallois, C. & Kieling, C. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Rev. Psiquiatria clínica*, 31(3), 124-131.

Rossler, J.H. (2007). Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: M.E.M. Meira, M.G.D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 93-116.

Souza, I.G.S.; Serra-Pinheiro, M.A. & Fortes, D. (2007). Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56, supl.1, 14-18.

Smirnov, A.A.; Gonobolin, F.N. (1960) La atencion In: A.A. Smirnov; S.L. Rubinstein; A.N. Leontiev & B.M. Tieplov (Orgs.). *Psicologia* (Cap. VI pp. 177-200). México: Tratados y Manuales Grijalbo.

Sucupira, A.C.S.L. (1986). Hiperatividade: doença ou rótulo? *Cadernos Cedes*, Campinas: Unicamp. 15, 30-43.

Vygotski, L.S. & Luria, A.R (1996). A criança e seu comportamento In: L.S.Vygotski & A.R. Luria. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (cap. 3 pp. 151-238). Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotski, L.S. (2000) Dominio de la atención. In: L.S.Vygotski, *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 9 pp. 213-245). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).

Werner, J. (1997) *Transtornos hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, SP.



TEMA TRANSVERSAL: ORIENTAÇÃO SEXUAL JUNTO A ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Terezinha Ferraz⁴⁵⁰

Fabiane Taborda⁴⁵¹

Luciana Funck⁴⁵²

Renata H. D. Oliveira⁴⁵³

RESUMO: Considerando os parâmetros curriculares nacionais, verifica-se a abordagem da temática da sexualidade dentro dos temas transversais da educação brasileira. A orientação sexual é uma das características marcantes na etapa de desenvolvimento do público alvo, os adolescentes, haja vista esta fase iniciar-se pelas transformações corporais com o aparecimento dos caracteres sexuais secundários, ou seja, a sexualidade presente desde a infância, começa ser direcionada a vida adulta. Nesta perspectiva, um dos temas abordados é a disseminação do HIV/Aids, que se constitui hoje numa pandemia, se tornou uma questão de saúde pública exigindo ações de enfrentamento em todas as frentes de trabalho, sendo necessárias novas formas de intervenção em que as estratégias elencadas, estejam embasadas na defesa dos direitos humanos e na cidadania, independente do gênero, da cultura, da etnia ou condição em que se encontra. Diante disso, considerando que os adolescentes em privação de liberdade, por muitas vezes já estiveram privados de outros direitos fundamentais e inerentes ao sujeito em condição peculiar de desenvolvimento, é que se pensou na proposta de intervenção junto aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de Internação no Cense II de Cascavel. Esta é resultado de um trabalho que já vem sendo

⁴⁵⁰ Assistente Social do Centro de Socioeducação II de Cascavel; Especialista em Projeto Ético-político e as Competências e habilidades do Assistente Social; Especialista em Docência no Ensino Superior pela UNIBAN; Pós-graduanda em Adolescente em conflito com a lei pela UNIBAN. E-mail: terezinhaf@secj.pr.gov.br

⁴⁵¹ Psicóloga do Centro de Socioeducação II de Cascavel; Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela FIOCRUZ. fabianetaborda@secj.pr.gov.br

⁴⁵² Psicóloga do Centro de Socioeducação II de Cascavel, Pedagoga pela PUC-RS, Especialista em Saúde Coletiva – perspectiva multidisciplinar pela FAG Cascavel, Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela FIOCRUZ. E-mail: lucifunck@gmail.com

⁴⁵³ Terapeuta Ocupacional do Centro de Socioeducação II de Cascavel; Pós graduada em Terapia Ocupacional: Uma visão dinâmica aplicada a Neurologia pela Universidade Salesiana de Lins; Pós-graduanda em Saúde Mental da Criança e do Adolescente pela FIOCRUZ. E-mail: renata.oliveira@secj.pr.gov.br



realizado pela equipe de saúde da referida instituição, desde o início de suas atividades em 2007, a fim de implementar as ações de prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e HIV/Aids, considerando a carência de informações inerentes a esse público. Pensando nestas questões, o objetivo da proposta foi de sensibilizar os adolescentes para a necessidade de prevenção dessas doenças, buscando compreender os múltiplos aspectos que envolvem a fase da adolescência como sexualidade, direitos reprodutivos, relação de gênero, gravidez não planejada, discriminação e preconceito. A atividade foi desenvolvida em forma de oficinas contendo no máximo 10 adolescentes por grupo de trabalho. A oficina foi dividida em dois momentos abordando primeiramente sobre gênero, sexualidade e adolescência, já num segundo momento discorreu-se sobre as DST e a Aids, os meios de transmissão e as formas de prevenção. Após, em parceria com o CEDIP, este realiza a coleta de exames e os acompanhamentos necessários aos adolescentes no pós teste. Os resultados alcançados estão associados ao envolvimento dos adolescentes frente as discussões da temática.

Palavras-Chave: Orientação sexual, adolescentes, HIV/Aids

INTRODUÇÃO

A inclusão dos temas transversais nos currículos escolares especialmente no que tange o eixo da orientação sexual, trazem à tona a possibilidade de discussão de questões polêmicas e delicadas sobre a sexualidade e suas implicações e que necessitam de ações reflexivas considerando a dinâmica sociocultural presente nas escolas brasileiras.

O trabalho de orientação sexual também requer o tratamento de questões que não estão de forma simples articuladas aos conhecimentos curriculares — seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, emergindo e exigindo do professor/orientadores flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhá-las (ALTMANN, 2001).

O Estatuto da criança e do adolescente – ECA no título I, das disposições preliminares, assegura que à todas as crianças e adolescentes sejam oportunizados e facilitados os meios para seu desenvolvimento integral em condições de

dignidade. Acredita-se que, a partir da legislação em vigência e das orientações curriculares sobre temas relacionados a vida sexual do público adolescente, se possa enquanto equipe, contribuir para a criação de espaços discussão sobre temas polêmicos referentes a sexualidade, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista e que contribui para o bem-estar dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997).

Os objetivos dessa proposta de trabalho no Centro de socioeducação de Cascavel – Cense II embasou-se nessa perspectiva com o intuito de sensibilizar os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de Internação⁴⁵⁴, buscando sensibiliza-los para a necessidade de prevenção das Doenças sexualmente transmissíveis – DST e HIV/AIDS, compreendendo os múltiplos aspectos que envolvem a fase da adolescência e da sexualidade como os direitos reprodutivos, relação de gênero, gravidez não planejada, discriminação e preconceito.

1. Tema Transversal

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto no intuito de estabelecer linhas gerais de trabalho junto ao público-alvo atendido nas escolas em direção a formação de um indivíduo capaz de lidar com o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Um dos eixos de trabalho apontado são os temas transversais, a transversalidade que abrem espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os temas incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais são da ética, da saúde, do meio ambiente, da orientação sexual e da pluralidade cultural, a serem incluídos em discussões em projetos concomitantes com as disciplinas regulares ou separadamente (BRASIL, 1997).

A inclusão dos Temas Transversais exige da prática pedagógica uma ação interdisciplinar e transversal diante da exposição das inter-relações entre os objetos de conhecimento.

⁴⁵⁴

Internação: Medida socioeducativa preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 121

Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, discorrer-se-á para fins deste trabalho somente sobre o tema transversal da orientação sexual, haja vista a proposta de intervenção realizada. A proposição da discussão de tais temáticas vai de encontro ao preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) quando se refere aos direitos fundamentais da população a qual se aplica diz que: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação (...) a dignidade, o respeito e a convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, p. 13)

Os argumentos em prol da inclusão da Orientação Sexual nas escolas pautam-se na possibilidade de discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia. Acredita-se que a criação deste espaço, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997).

Um trabalho de Orientação Sexual também requer o tratamento de questões que não estão de forma simples articuladas aos conhecimentos curriculares — seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, emergindo e exigindo do professor/orientadores flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhá-las (ALTMANN, 2001).

As manifestações da sexualidade, diferentes em cada etapa do desenvolvimento, são uma excelente oportunidade para os professores desenvolverem um trabalho não previamente programado. A sexualidade gera nos indivíduos grande variedade de sentimentos, sensações e dúvidas. Suas manifestações são espontâneas, acontecem inevitavelmente e os professores/orientadores precisam estar preparados para lidar com elas. A atitude de acolhimento a essas expressões e de disponibilidade para ouvir e responder é fundamental para o trabalho que aqui se propõe (BRASIL, 1997).

A discussão de temas ligados a Sexualidade, que se transformam em orientação do assunto, pressupõe reflexões acerca das questões de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social. Exige, assim, posicionar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual (BRASIL, 1997).



Os blocos a serem debatidos incluem três focos, o corpo e suas transformações, as relações de gênero e a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. O destaque serve para garantir uma abordagem do tema que contemplem uma formação integral que favoreça a reflexão (ALTMANN, 2001).

De uma maneira geral, o trabalho de Orientação Sexual deve visar a desvinculação da sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer, à saúde, ao exercício responsável da sexualidade, enfim, à vida (ALTMANN, 2001).

Na discussão das doenças sexualmente transmissíveis/Aids o enfoque precisa ser coerente com isso e não acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte. As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção da saúde e de condutas, preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum (BRASIL, 1997).

As bibliografias ligadas a temática, reforçam a importância de ao se trabalhar com a prevenção da Aids, incluir indispensavelmente conteúdos como informações atualizadas sobre as vias de transmissão do vírus HIV (fluidos sexuais, sangue e leite materno contaminados), o histórico da doença, a distinção entre portador do vírus e doente de Aids e o tratamento. A proposta deve consistir em estimular os participantes a adotarem condutas preventivas em suas relações sexuais, como o uso da camisinha, ou calçar luvas ao lidar com sangue. Desta forma, a discussão deve promover um debate sobre os obstáculos que dificultam a adoção das pessoas de tais condutas de prevenção (BRASIL, 1997).

O principal intuito desta orientação é a promoção da saúde e o respeito a si mesmo e ao outro, vinculados a conceitos de valorização da vida. Esses conteúdos devem propiciar atitudes responsáveis, enfatizando o convívio social (ALTMANN, 2001).

A intensificação da inclusão de discussões de tais assuntos ficou em evidência após a década de 70, possivelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade (ALTMANN, 2001).

Nos últimos tempos, a demanda por ações ligados a temática da sexualidade, nos ambientes escolares, cresceu em decorrência da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as



adolescentes e com o risco da infecção pelo vírus da Imunodeficiência Humana – HIV, causador da Aids, entre os jovens (BRASIL, 2000).

Pesquisas apontam que discussões do tema de Orientação Sexual na escola contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos, assim possibilitando que os indivíduos tomem suas próprias decisões acerca de sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. (ALTMANN, 2001).

Outra contribuição desse trabalho é o desenvolvimento e reforço de ações preventivas para problemas graves como abuso sexual, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis (ALTMANN, 2001).

2. A Adolescência e o Adolescente em Conflito com a Lei

A definição de adolescente, segundo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) são sujeitos em desenvolvimento entre os 12 e 18 anos incompletos.

Outeiral (1994), pontua que a adolescência é um fenômeno psicológico e social, marcado por importantes momentos reflexivos associados aos fatores de cada ambiente social e cultural em que o sujeito vive. O autor salienta também que coincide com transformações fisiológicas, porém não se restringe a estas, podendo e geralmente ocorrendo, antes mesmo de tais transformações físicas.

Os estudos apontam algumas características manifestas neste período como a busca por si mesmo e da identidade, antagonismo (contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta), atitude social reivindicatória, tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, evolução sexual manifesta, separação progressiva dos pais com feroz moralidade (não aceitação de premissas falsas) e constantes flutuações do humor e do estado de ânimo, características estas permeadas de momentos de mal-estar (depressão, sentimentos de perda, abandono, angústia e definição da identidade) (OUTEIRAL, 1994).

O adolescente em conflito com a lei, também passa por tais transformações diferindo suas expressões no contexto sociocultural em que vivenciam sua formação de identidade.

De acordo com a legislação, o adolescente autor de ato infracional é aquele que transgrediu uma norma social passível de medida socioeducativa, devido as características de desenvolvimento da idade de sua execução, segundo o Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA, 1990). A literatura descreve algumas características semelhantes, mesmo em diferentes culturas nesta população como o descumprimento persistente de normas e regras sociais, comportamento diferenciado das propostas de atividades culturais vigentes, dificuldade para socializar, uso precoce de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas, história de comportamento anti-social, envolvimento em brigas, impulsividade, humor depressivo, tentativas de suicídio, ausência de sentimento de culpa, hostilidade, destruição de patrimônio público, institucionalização, vandalismo, rejeição por parte dos membros da escola, aproximação com o grupo de iguais, baixo rendimento escolar, fracasso e evasão escolar (GALLO, 2008).

Considerando tais características, pode-se concluir que este adolescente vive em contexto de exclusão social, que não facilita o desenvolvimento de suas potencialidades, tendo como marca relações com vínculos frágeis, sentimentos de insegurança e instabilidade e uma consequente dificuldade de organização. Este jovem, vivendo neste meio social, encontra na vivência do uso de drogas e suas relações com a criminalidade aceitação e sentimento de pertença, ou seja, o grupo pode não ser bom, mas é a sua única referência de grupo (PEREIRA; SUDBRACK, 2008; PAIN, 1999; MORENO, VENTURA e BETRAS, 2009).

O consenso aponta que tais adolescentes buscam, dentro desta dinâmica grupal, consequências imediatas para seus comportamentos (GALLO, 2008), assim, frequentar um curso e a escola, por exemplo, não se adéquam a tal busca, haja vista exigirem um envolvimento de longo prazo. Tais comportamentos parecem possuir raízes nas experiências de vida desses sujeitos ao longo de suas histórias, marcadas pela rejeição familiar, escolar, profissional e institucional, sentida ao longo da história desses sujeitos (CRIVES, 2003).

Os estudos de Pereira e Sudbrack (2008), que observaram o processo de construção das redes sociais destes adolescentes, apontam que as causas da exclusão não são apenas econômicas, mas resultantes dos processos identificatórios da relação familiar, cultural e social, ou seja, de uma construção dinâmica na busca do jovem em se situar, em se posicionar e afirmar uma singularidade e unidade em face de uma realidade multiforme e heterogênea. Tal realidade, que favorece a "descrença" em si mesmo e a ausência de esperança de uma vida melhor, impedem uma formação de identidade coletiva fortalecida que auxilie na formação de um projeto de vida (GAULEJAC, 1987 apud PEREIRA; SUDBRACK, 2008).



As expressões da sexualidade, nesse momento, se torna fator de relevância na medida que interferem nas questões fisiológicas e psicossociais.

3. Sexualidade na Adolescência

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a energia que motiva o encontro do outro num contato íntimo de expressão de sentimentos e trocas afetivas (ALTMANN, 2001).

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo integra com seus cuidadores e vai obtendo vivências relativas a sexualidade, que se constitui a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Este desenvolvimento da sexualidade influenciará os pensamentos, os sentimentos, as ações e as interações relacionadas tanto a saúde física como a mental (OUITERLAL, 2000).

Na puberdade, as mudanças físicas começam a demarcar as possibilidades reprodutivas associadas as questões amplas da sexualidade. É uma fase de novas descobertas e novas, tanto no campo físico, quanto mental e social, com experimentações do sentimento de atração e de fantasias sexuais (ALTMANN, 2001).

As expressões da sexualidade, assim como a intensificação das vivências amorosas, são aspectos centrais na vida dos adolescentes. A sensualidade e a “malícia” estão presentes nos seus movimentos e gestos, nas roupas que usam, na música que produzem e consomem, na produção gráfica e artística, nos esportes e no humor por eles cultivado.

Devido às características da fase, com uma intensidade grande nas transformações gerais do desenvolvimento, autores como Outeiral (2000) reforçam a importância de um espaço continente para a abordagem de temas como da sexualidade, para que as questões inconscientes não apareçam de forma tão racionalizada.

Além dos aspectos inerentes à fase em questão no que concerne a sexualidade, o adolescente autor de ato infracional, precisar conceber tais aspectos dentro dos parâmetros de convivência intra muros se reconhecendo enquanto sujeito de direitos, mesmo na condição de privação de liberdade dentro dos Centros Socioeducativos.

4. Socioeducação X Privação de Liberdade

A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA as condições socioculturais desse público começaram a ser tratadas com diferentes olhares, ou seja, como sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento (MÜLLER, MORELLI, 2002). Para autores como Costa (2001), estudioso desse assunto, o ECA se constituiu num marco histórico para o sistema de garantia de direitos. No entanto, ainda que o Estatuto apresentasse propostas de mudanças significativas em relação ao trabalho voltado ao adolescente, ainda ficavam no plano jurídico, não chegando ao seu destinatário de maneira efetiva, especialmente, aos adolescentes autores de ato infracional que cumpriam suas sentenças em locais com estruturas físicas inadequadas e sem condições de atendimento humanizado. Os conceitos legais que regiam o sistema se baseavam no Código de Menores⁴⁵⁵ e seguiam uma linha de arbitrariedade e repressão sendo a punição o único meio considerado possível para recuperação desses adolescentes. Este Código, segundo Costa (2005), não fazia distinção entre o menor abandonado e o delinquente, tanto um quanto o outro, estavam em situação irregular, logo as medidas, que não eram fundamentadas para proteger, mas para coagir, se aplicava a ambos.

As medidas socioeducativas considerados pelo ECA (1990)⁴⁵⁶ são aplicáveis apenas a adolescentes, cuja idade está entre 12 e 18 anos incompletos, que cometeram um ato infracional.

O período de semiliberdade, assim como de internação não pode exceder a três anos, conforme preceitua o disposto no § 2º do Art. 120 e § 3º do Art. 121 do ECA (1990). O adolescente deverá ser submetido por, no máximo a cada seis meses, à avaliações periódicas que possam sugerir a progressão para o meio aberto ou a extinção da medida (BRASIL, 1990).

Já a internação consiste na privação de liberdade do adolescente em local educativo que preconiza a inserção escolar, profissionalizante e lazer, e a manutenção dos vínculos familiares. O adolescente permanece afastado da sociedade visando um trabalho que fortalece o protagonismo e o auxilia na potencialização de suas habilidades. Durante o processo socioeducativo o educando participa de diversas atividades que o auxiliam na montagem de um projeto de vida desvinculado da criminalidade, com acompanhamento de uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 1990).

⁴⁵⁵

Código de Menores – Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979
Art. 112 a 128 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

⁴⁵⁶

Evidentemente, em se tratando de medida privativa de liberdade, não se pode deixar de observar os comandos constitucionais de brevidade e excepcionalidade da medida, e a necessidade de trabalhar a reintegração do adolescente ao seu meio social, possibilitando o quanto antes seu retorno ao ambiente aberto. Tais comandos constitucionais possuem base na compreensão de um indivíduo em desenvolvimento com uma compreensão psíquica da temporalidade diferente dos adultos e considerando a intensidade de aspectos emocionais que estão sendo reeditados nesta fase. Assim, a privação por trazer os aspectos negativos da institucionalização são adequados somente por um período necessário, haja vista as questões relativas a gravidade do ato e a reiteração dos mesmos, como última alternativa para a tentativa de redirecionamento dos aspectos positivos para o desenvolvimento do indivíduo (IASP, 2006).

A medida de internação prevê sua aplicação em casos de atos infracionais mediante violência e/ou grave ameaça a pessoa, por reiteração no cometimento de outras infrações graves ou descumprimento reiterado e injustificável na medida anteriormente imposta (IASP, 2006).

Todas as medidas socioeducativas conforme (IASP, 2006; MÜLLER, MORELLI, 2002) visam a inserção do adolescente em espaços e vivências saudáveis, preconizando os aspectos relativos a pessoa em desenvolvimento e com direitos a serem garantidos. A prioridade das medidas são a busca pela formação de um indivíduo integral vislumbrando o desenvolvimento de competências positivas para o ser e conviver e a organização de um projeto de vida desvinculados da criminalidade, podendo assim exercer sua real cidadania

5. Tema Transversal: Orientação Sexual junto a Adolescentes Privados de Liberdade

A finalidade do trabalho de orientação sexual a partir da transversalidade, no Cense II de Cascavel é contribuir para que os adolescentes – na condição de privação de liberdade – possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para a garantia direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Assim, trabalha-se para que os adolescentes, em qualquer grau de escolaridade, sejam capazes de respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão.

No contexto socioeducativo a escolha foi realizar um projeto interdisciplinar e em consonância com a rotina do espaço de cumprimento da medida de privação da liberdade. Considerou-se que embora sendo parte dos currículos escolares, a dinâmica dos professores no referido estabelecimento dificulta um trabalho mais direcionado sobre o tema, tendo em vista a modalidade de ensino aplicada aos adolescentes internos⁴⁵⁷. No entanto, a necessidade de conhecimento frente aos assuntos relacionados a sexualidade, adolescência, doenças sexualmente transmissíveis – DST se fazem prementes no cotidiano do Cense II.

Assim sendo, a partir das reflexões da equipe houve a proposição de um trabalho onde a psicologia direcionou sua intervenção aos aspectos mais ligados a sexualidade e adolescência, enquanto que o serviço social juntamente com a equipe de saúde refletiu sobre as implicações fisiológicas e sociais referentes aos temas abordados.

Considerou-se que das DST a que mais preocupa não apenas os profissionais de saúde, mas também o público em questão, é a disseminação do HIV, vírus causador da aids, que se constitui hoje numa pandemia, logo, uma questão de saúde pública que exige novas ações de enfrentamento que estejam embasadas na defesa dos direitos humanos e na cidadania, independente do gênero, da cultura, da etnia ou condição em que se encontra. A AIDS, hoje, conforme Ministério da Saúde é considerada uma doença crônica que pode atingir a todos indistintamente. Diante dessa realidade constata-se a urgência de novos modelos, novos objetivos, novos conteúdos por parte do Estado e da organização da sociedade civil no enfrentamento da questão, ao mesmo tempo, que exige mudanças de concepções até então adotadas e consideradas como verdadeiras.

Diante disso, considerando os aspectos mencionados e que os adolescentes em privação de liberdade, por muitas vezes já estiveram privados de outros direitos fundamentais inerentes ao sujeito em condição peculiar de desenvolvimento, é que se pensou na presente proposta que teve por finalidade trabalhar com o adolescente o exercício da cidadania e o direito à saúde. Dessa forma conforme preconizado pelo

⁴⁵⁷ O ensino neste estabelecimento segue a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA



Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a atenção prioritária na elaboração de políticas públicas com objetivo de efetivação dos direitos referentes à vida e à saúde integral do adolescente é responsabilidade de todos inclusive de profissionais que atuam nesta área.

Essa proposta é também, resultado de um trabalho que já vinha sendo realizado pela equipe de saúde deste Cense, em especial pelas auxiliares de enfermagem, nos anos de 2007 a 2009. As orientações, no entanto, eram realizadas de forma individual junto com o adolescente sendo sua ênfase nos aspectos do tratamento e não prevenção ou promoção à saúde no que tange as DST e HIV/Aids. Em alguns casos os mesmos eram encaminhados ao Centro especializado de Doenças Infecto-parasitárias – CEDIP, a fim de realização de coleta de exames e, quando necessário, também de tratamento, mas não era uma ação voltada a todos, apenas às necessidades mais urgentes.

No final de 2009, a Secretaria de Estado da Criança e da Juventude – SECJ, buscou capacitar uma equipe para um trabalho voltado a implementação das ações de prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e HIV/Aids nos Centros socioeducativos, considerando que a maioria dos adolescentes que dão entrada nestes estabelecimentos, carecem de informações sobre o assunto e apresentam sintomas de alguma doença, ou até já são pais, o que demonstra o não uso dos métodos preventivos. A partir disso, no início de 2010 estabeleceu-se de maneira mais efetiva uma proposta de trabalho em parceria entre o Cense e o CEDIP. O Serviço ofereceu apoio técnico e materiais necessários para realização das oficinas e também para a coleta de exames enquanto que, a equipe deste estabelecimento ficou responsável pela preparação dos adolescentes, tanto nos aspectos formativos que inclui oficinas e palestras sobre o assunto, quanto na preparação dos adolescentes para a coleta dos exames laboratoriais que seriam realizados pela Enfermeira Coordenadora do CEDIP.

Com os adolescentes, o trabalho vem sendo desenvolvido em forma de oficinas, em dois encontros com cada grupo de no máximo 10 adolescentes, obedecendo o cronograma diário de atividades do Cense. No primeiro encontro os conteúdos programados são referentes a sexualidade, adolescência e relações de gênero. No segundo momento trabalha-se de forma mais específica sobre as DST e HIV/Aids – meios de transmissão e formas de prevenção; sinais e sintomas; sorologia (teste para o HIV) e Tratamento. No terceiro encontro se é realizada a coleta de exames com a equipe de saúde do Cense e do CEDIP e no quarto e último momento é feita a devolutiva do



pós teste a todos os adolescentes que participaram de todas as etapas previstas. Ressalta-se que os mesmos são orientados para a coleta de exames, mas se exclui qualquer forma de obrigatoriedade.

A proposta é de realizar a oficina logo que os adolescentes dão entrada no Cense, no período de inserção que varia de 8 a 15 dias. Não havendo, no entanto, possibilidade de realização da atividade no referido período, a mesma pode acontecer em qualquer momento mais oportuno, considerando a rotina e os procedimentos da Unidade.

CONCLUSÃO

Durante o processo de desenvolvimento da atividade ficou evidente a falta de informação e de formação sobre a temática e a dificuldade de implantação da proposta. Com o transcorrer da atividade, percebeu-se maior comprometimento dos adolescentes e de alguns membros da equipe socioeducativa com no projeto, considerando que a temática traz a tona, questões de convivência grupal e que estas interferem diretamente no cotidiano da Unidade.

A aplicação das oficinas proporcionou um repensar dos comportamentos sobre os tabus e os preconceitos a respeito da sexualidade, tanto por parte da equipe quanto dos próprios adolescentes, o que propiciou a redução de atitudes discriminatórias e ofensivas entre ambos. Em consonância percebeu-se também, maior disponibilidade em respeitar os aspectos relacionados à sexualidade, opções sexuais, relações de gênero, e o trabalho de prevenção às DST e HIV/Aids.

Houve um aumento da autopercepção dos adolescentes e uma maior capacidade reflexiva sobre a sua cidadania e sua dignidade, reconhecendo seu corpo e valorizando sua saúde como condição necessária para usufruir do prazer sexual de forma segura e sem riscos de contrair uma doença ou uma gravidez não planejada.

Outros aspectos relevantes foram o estabelecimento de parceria entre o Cense, o CEDIP e as Unidades Básicas de Saúde dos bairros onde residem o público alvo dessa proposta, e o envolvimento das famílias na participação de palestras e oficinas em busca por informações sobre a temática.

Desse modo, acredita-se no êxito da proposta considerando o desenvolvimento da consciência crítica e da tomada de decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade e de sua dignidade de ser humano que os adolescentes vêm



demonstrando. Não pretende-se, no entanto, defender as ideias apresentadas como verdades absolutas, mas acredita-se que os adolescentes e a comunidade socioeducativa precisa estar preparada para discutir assuntos polêmicos como esse e, com serenidade, encontrar novas alternativas com base no respeito e na cidadania.

REFERÊNCIAS

Altmann, H. (2001) *Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Scielo. Estudos Feministas.

Brasil. Ministério da Saúde (2002). *Boletim Epidemiológico*. Brasília

Brasil. Ministério da Saúde (1999). *Política Nacional de DST/AIDS: Princípios, diretrizes e estratégias*. Brasília

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2008). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil. (1999) Ministério da Saúde. ABC do SUS: Planejamento Local. Brasília

Brasil. Presidência da República (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.

Gallo, A. E. Atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei: a experiência do Canadá. *Psicol. estud.* [online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 327-334. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722008000200015.



Moreno, R. S; Ventura, R. N. e Bretas, J. R. S. (2009) Ambiente familiar e consumo de álcool e tabaco entre adolescentes. *Rev. paul. pediatr.* [online]. vol.27, n.4, pp. 354-360. ISSN 0103-0582. doi: 10.1590/S0103-05822009000400002.

Outeiral, J. (1994). *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pacheco, J. T. B; Hultz, C. S. (2009) *Variáveis Familiares Predictoras do Comportamento Anti-Social em Adolescentes Autores de Atos Infracionais*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, pp. 213-219. 18 Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, pp. 213-219 J. T. B. Pacheco & C. S. Hutz.

Pereira, S. E. F. N. e Subrack, M. F. O. (2008) *Drogadicção e atos infracionais na voz do adolescente em conflito com a lei*. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. vol.24, n.2, pp. 151-159. ISSN 0102-3772. doi: 10.1590/S0102-37722008000200004.

IASP. (2006) Compreendendo o Adolescente. In. *Cadernos do Instituto Social do Paraná*. Curitiba

IASP. (2006) Gestão de Centro de Socioeducação. In. *Cadernos do Instituto Social do Paraná*. Curitiba.

IASP. (2006) Práticas Socioeducativas. In. *Cadernos do Instituto Social do Paraná*. Curitiba.



TERCEIRA IDADE: APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Jaqueline Camargo Brisola

Camila Caetano Dias

Felipe Ferreira

Renato Yoshio Arai

Jéssica Gabriela Trindade Da

Luciana Ferrari Gouvêa

Cristina Diniz Coral

Juliana Oliveira Macedo Dos Santos

Lindomar Fátima Costa Da Silva Poletto

Afiliação Institucional: UNESP

E-mail: jaquelinebrisola@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O projeto UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade – vem sendo desenvolvido há 17 anos na UNESP de Assis/SP e tem entre seus objetivos ofertar para o seguimento da Terceira Idade da cidade de Assis e cidades vizinhas, uma alternativa de resgate e ampliação de vínculos afetivos através de encontros durante as diferentes atividades e que possibilitam a expansão de conhecimentos, da auto-estima e de conquistas no plano do exercício da cidadania.

A educação e a aprendizagem dos idosos é emancipatória em seus mais variados aspectos, pois, através das atividades didáticas e artístico-culturais oferecidas, propicia-se a atualização e/ou aquisição de conhecimentos, tanto gerais como específicos, a promoção da saúde e das relações sociais. Portanto, o projeto tem como principal objetivo alcançar a promoção e a manutenção da saúde física, psíquica e social dos idosos inscritos.

Os idosos vêem na universidade uma oportunidade de entrar em contato com o ambiente acadêmico, o qual propicia um resgate da jovialidade assim como atualização de conhecimento e apropriação de novos espaços, pois muitos deles se deslocam de cidades vizinhas para participar das atividades.



Este ambiente (da universidade) é favorável também aos estagiários envolvidos no projeto, pois proporciona discussões sobre o envelhecimento humano e formas de atuação diante dessa nova demanda, tanto no sentido de como lidar com a Terceira Idade e apurar a escuta diante deles quanto como passar os conteúdos programáticos de acordo com a demanda deles.

Apesar de o Estatuto do Idoso contemplar como idoso a pessoa com mais de 60 anos, a UNATI de Assis contempla as pessoas a partir dos 50 anos. As oficinas do projeto promovem atividades regulares e sistemáticas para eles, fazendo com que ocorra uma reinserção social. É nesse contexto que a experiência individual de cada aluno (idoso) e dos estagiários bolsistas e voluntários se torna indispensável para fazer com que essa integração ocorra da melhor maneira possível e que resultados positivos sejam alcançados, trabalhando com as emoções, motivações, auto-estima, auto-imagem e o autoconhecimento dos idosos e dos estagiários.

A figura do idoso é vista muitas vezes como alguém sem perspectivas, esquecido pela família e pela sociedade. No entanto, quando se pensa no movimento das UNATIs no Brasil, o assunto passa a ser visto através de uma visão mais otimista em relação ao que o idoso tem a oferecer e principalmente como este vem sendo tratado.

Saad (1990, p. 4) entende que "a pessoa é considerada idosa perante a sociedade a partir do momento em que encerra as suas atividades econômicas" e, diz também que "o indivíduo passa a ser visto como idoso quando começa a depender de terceiros para o cumprimento de suas necessidades básicas ou tarefas rotineiras".

E como a velhice tem sido vista e tratada, Debert (1999, p. 20), considera que é:

“de modo diferente, de acordo com períodos históricos e com a estrutura social, cultural, econômica e política de cada povo, e que, os valores intrínsecos à representação que uma sociedade tem da velhice serão os norteadores responsáveis pelas ações que possibilitam ou não a proteção e inclusão social de seus idosos, como também a qualidade das relações estabelecidas com os seres idosos.”

Nas conversas e atitudes dos idosos podemos observar o quanto a socialização com essas pessoas acrescenta na realidade em que vivemos. Não somente pensando nos muitos conhecimentos que foram adquiridos nesta convivência e na importância deles, mas também podemos observar o quanto o espaço de socialização criado pela UNATI promove melhoras significativas na vida destas pessoas.



Todo o espaço de convivência dentro das UNATIs coloca o idoso em movimento. E neste sentido, as datas comemorativas, como meio de socialização, ganham um grande destaque. Logicamente não são suficientes dentro deste processo de envolvimento na qual o idoso está submetido, entretanto os sentidos que eles atribuem às datas surpreende a todos. Independente do que esta pessoa tem como lembranças boas ou ruins frente a estas datas, elas participam, exigem que sejam lembradas e ainda compartilham suas vidas com seus colegas de oficina e com os estagiários.

Em todas as atividades, sejam elas artísticas, culturais ou esportivas, nos deparamos com a satisfação e o entusiasmo dos idosos.

EDUCAÇÃO E TERCEIRA IDADE – Oficinas

O aumento na taxa do envelhecimento populacional, com o aumento da longevidade, refletiu na tomada de consciência por parte dos programas educacionais, de que a educação poderia ser um processo permanente, contínuo e aberto a todas as idades, embora a universidade sempre estivesse aberta a todas as pessoas.

Assim, as universidades começaram a pensar nesse fenômeno do envelhecimento e sobre a inclusão das pessoas mais velhas em seus programas de educação permanente. A educação propicia às pessoas uma adaptação social, o aprendizado contínuo e oportunidades para buscar o seu bem-estar físico e mental. Por meio da educação permanente, os programas educacionais destinados às pessoas idosas nas Universidades Abertas à Terceira Idade têm possibilitado a um grande número de pessoas a atualização, aquisição de novos conhecimentos, participação ativa em atividades culturais, políticas, sociais, de saúde e de lazer.

Nos programas de educação destinados aos idosos, o trabalho em conjunto de aluno-professor, motiva-os para o aprendizado mútuo, recíproco, em que o professor e o aluno, juntos, dividem expectativas e histórias, descobrindo formas de vencer preconceitos e enfrentando os desafios impostos pela sociedade.

Os conteúdos desenvolvidos pelas UNATIS, estimulam as potencialidades individuais, a consciência crítica, a reflexão, a autonomia, o exercício de cidadania, aumento das redes de relações, abrem horizontes para novas idéias criativas, proporcionam o aumento da cultura, do lazer, da atividade física e mental.

Ao longo do desenvolvimento de um indivíduo, ele possui oportunidades para adquirir e colocar em prática seus conhecimentos, aprimorar habilidades, manter relacionamentos sociais significativos e assim, melhora o seu bem-

estar.

A educação deve ser um processo contínuo e permanente vivido pelo ser humano, não só pelo contato com a escola e universidades, através do sistema formal, mas também por meio da educação não-formal (como ocorre dentro da UNATI) e da sociedade que transmite, conserva e aperfeiçoa seus valores.

Na UNATI de Assis, são oferecidas oficinas de Línguas Estrangeiras: Inglês (níveis básico e intermediário), Espanhol (níveis básico, intermediário e avançado), Italiano (níveis básico, intermediário e avançado), Francês (níveis básico e intermediário) e Japonês (níveis básico e intermediário). As aulas são ministradas pelos alunos de Letras e supervisionadas pelos professores da graduação.

A UNATI oferece também aulas de Letramento nas quais são ensinados os primeiros passos para a escrita e a leitura além da oficina de Leitura e Produção de Texto, na qual os idosos entram em contato com a literatura e são estimulados a produzir pequenos textos e poesias.

Outro curso que merece destaque é a oficina de Informática, com duas turmas devido à grande demanda. Essa oficina trás inclusão digital àqueles que nunca tinham entrado em contato com o mundo tecnológico proporcionando o contato da Terceira Idade com os principais acontecimentos através de um instrumento que oferece facilidade, praticidade e acesso a informações.

As oficinas de entretenimento são consideradas a parte de lazer do projeto. O objetivo é manter o idoso em movimento, minimizando os efeitos do que chamamos de mente ociosa (ocasionada pela exclusão do mercado de trabalho devido a aposentadoria ou invalidez), fato que pode acarretar em inúmeras doenças (psíquicas e/ou físicas).

Devemos considerar também a necessidade do “ócio”, como fator importante para a preservação da saúde.

“Mesmo para aqueles que precisam retornar ao mercado, é importante ressaltar a distribuição equilibrada entre o tempo para o novo trabalho, o cuidado da saúde, relacionamentos, atividades culturais e de lazer, outros interesses e, até mesmo, tempo para si ou para o ócio, se assim desejarem.” – (FRANÇA, 2002)

Segundo Domenico de Masi há um ócio saudável chamado de “ócio criativo”, o qual é sustentado em três bases: o trabalho, estudo, e jogo.

O estudo consiste em obtenção de conhecimento através do estudo constante, utilizando os recursos virtuais, por exemplo.



“O jogo é o espaço lúdico de lazer, brincadeira e convivência que deve estar presente em qualquer atividade que se faça. É a forma de evitar a mecanização do trabalho, dando-lhe "alma". ”(Ócio Criativo, Domenico de Masi).

O trabalho é o trabalho em si, as funções necessárias ao cumprimento de uma tarefa.

“Quando o indivíduo consegue unir estes três pontos, ele está praticando o ócio criativo, que é uma experiência única e que proporciona uma melhor adaptação para as necessidades da sociedade pós-industrial, respeitando a individualidade do sujeito e proporcionando mais alegria e produtividade ao próprio trabalho.” (PRÓSPERO-2009) Essa teoria é importante na medida em que, na UNATI, como forma de prevenção e promoção de saúde são disponibilizadas oficinas que, além de manter as mentes "ocupadas" também oferecem descontração e bem estar aos idosos. As oficinas oferecidas são: fuxico, pintura em tela, seresta, teatro e xadrez.

Fuxico: ligado ao artesanato, é uma técnica que existe há mais de 150 anos, vinda da cultura nordestina, que consiste em usar retalhos de panos, dobrados, e costurados em formato de flor, que unidas por pontos delicados uns aos outros, tomam diversas formas (vestuário, bolsas, broches, colares, colchas).

Pintura em Tela: A pintura a óleo é uma técnica artística, que se utiliza de tintas a óleo, aplicadas com pincéis, espátulas, ou outros meios, sobre telas de tecidos, superfícies de madeira ou outros materiais. As técnicas são transmitidas aos alunos a partir de imagens escolhidas e que posteriormente serão desenhadas e pintadas para obtenção do resultado final.

Seresta: Seresta surgiu no século XX no Brasil, para rebatizar a tradição de cantoria popular das cidades: a serenata. É considerada como a oficina mais descontraída, pois o intuito é cantar as músicas que os violeiros trazem para as aulas assim como compor novas canções e tocá-las.

Teatro: é uma forma de arte em que um ator ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades para o público em um determinado lugar. A oficina consiste na montagem de uma peça teatral por semestre onde o coordenador leva uma história que os alunos possam representar ou constroem uma juntos para posterior apresentação na Universidade.

Xadrez: é um jogo de tabuleiro de natureza recreativa e competitiva para dois jogadores. Há ensinamento básico e de técnicas e estratégias de jogo. Nessa oficina são ensinados desde posicionamento de peças a estratégias, aos idosos.



Mesmo sendo consideradas oficinas de lazer pode se afirmar que há aprendizagem. Para explicar essa afirmação, utiliza-se da teoria de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Essa caracterização pode ser explicada da seguinte maneira: os alunos trazem consigo um conhecimento prévio adquirido de forma autônoma ou não; é tudo aquilo que já foi consolidado pelo sujeito de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento (Zona de Desenvolvimento Real). Quando os coordenadores lhe passam atividades (Zona de Desenvolvimento Proximal) ocorre uma mudança no modo de se pensar dos alunos, pois eles unirão seus conhecimentos prévios a seu novo conhecimento mediado pelo coordenador.

É interessante ressaltar que os coordenadores também sofrem mudanças com o conhecimento trazido pelos alunos, logo, é um movimento bidirecional de aprendizagem.

As atividades, além do que se vê, propõem a promoção e manutenção da cidadania e respeito entre os idosos no âmbito coletivo e pessoal, a partir do respeito de regras relacionadas a cada uma das atividades promovidas pela UNATI, como também normas de convivência, buscando a harmonia entre os participantes e prezando pelo exercício da justiça social e igualdade entre os pares.

A área da saúde é importante para o idoso, pois com o desgaste físico há uma necessidade de se conseguir meios para amenizar possíveis danos decorrentes da idade e propiciar um envelhecimento de maneira controlada e saudável. Visando este problema são oferecidas oficinas ligadas à área da saúde como: orientação sobre alimentação, alongamento, florais de Bach, massagem, psicologia e saúde.

Alimentação: são aulas ministradas por discentes do curso de Biologia que passam aos idosos informações sobre o que uma dieta rica e balanceada pode oferecer de benefícios na terceira idade. O que pode e o que não se deve ingerir considerando os problemas de saúde do idoso.

Alongamento: é uma das oficinas onde ocorre atividade física. A exercitação do corpo na idade senil se torna importante na medida em que o corpo começa a atrofiar e perder a agilidade. O alongamento ajuda na prevenção de dores, ativação da circulação, redução de tensões musculares, da ansiedade e do estresse.

Florais de Bach: é uma terapia holística. A oficina é ministrada por um profissional da área que oferece em suas aulas a explicação de como funcionam as



essências que compõem os florais e de que modo isto pode ajudar os idosos a ter uma qualidade de vida melhor.

Massagem: Também considerada uma terapia holística, a massagem oferecida é o Shiatsu em conjunto com a Auriculoterapia, sendo ambas situadas dentro da Medicina Tradicional Chinesa.

Psicologia: alunos da graduação de Psicologia atuam em forma de grupos de discussão em que os idosos trazem assuntos de seus interesses como recordações através de fotos, convivência familiar, viuvez e temas gerais.

Saúde: a oficina é coordenada por uma enfermeira que discute e ensina quais são as melhores maneiras de se evitar e prevenir doenças específicas da terceira idade.

Com exceção da oficina de Massagem, todas as outras são também formas de transmissão de conhecimento não formal, pois ensinam modos de melhorar a saúde de uma população que cresce cada vez mais no país.

METODOLOGIA

No Brasil, o envelhecimento populacional cresce consideravelmente segundo o Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA, 2002), nos atentando que o segmento populacional que mais cresce no mundo são os idosos. Segundo estimativas, em 2050, a expectativa de vida será de 87,5 anos para homens e 92,5 para mulheres, em países desenvolvidos; e 82 para homens e 86 para mulheres em países em desenvolvimento.

Essa específica população em crescimento passa a constituir um novo panorama na sociedade, transformando a inatividade e aspectos negativos do envelhecimento em uma busca de novas alternativas de inserção social, atividades e oportunidades de aprendizagem. Tais atividades colaboram para que seja banido o preconceito em relação ao analfabetismo, especificamente, e ao idoso, em geral, acreditando, assim, que a educação é um caminho para a inclusão social.

Segundo a Lei 8.842/1994, sobre política nacional do idoso, garante que “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania, garantindo sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade, bem estar e o direito à vida” (BRASIL, 1994). Ainda nessa Lei são previstas ações governamentais em diferentes áreas. Já no quesito educação, presume-se o desenvolvimento de programas educacionais adaptados a condições mais favoráveis aos idosos, além de apoio à criação de programas específicos para esta faixa etária.



Define-se, segundo a Lei n. 10.741/2003, no Capítulo V, do Estatuto do Idoso, que é direito do idoso a “educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2003). Complementando essa Lei, o art. 21 decreta que “o poder público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003).

Para o bom êxito da educação em idosos, é importante levar em consideração os métodos já desenvolvidos para o público adulto. Sales, Fialho, Alvarez & Guarezi afirmam que

“(...) para se ter êxito no desenvolvimento de materiais didáticos para idosos, precisa-se contemplar as premissas da experiência, das necessidades e dos interesses. Dessa forma, o idoso poderá perceber a organização sistêmica do processo e o valor de sua participação. Além disso, é imperativo que, ao se planejar materiais didáticos para esse público, considerem-se as alterações cognitivas, emocionais e físicas decorrentes da idade, especificidades, necessidades, desejos e expectativas.” (ATHENAS • Revista Científica de Educação, v. 8, n. 8, jan./jun. 2007)

Seguindo os parâmetros anteriormente explicitados, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) de Assis, programa desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), coordenado pelo Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada (CPPA) e com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) realiza oficinas de cunho didático, cultural, esportivo e artístico. As oficinas são ministradas de segundas a sextas-feiras, durante os períodos da manhã e tarde, nos espaços da Universidade.

Contamos com a participação de 47 mediadores voluntários, graduandos dos cursos de História, Letras, Biologia e Psicologia. Especificamente os de língua estrangeira passam por um processo de seleção no qual os professores do curso de Letras avaliam se preenchem as competências necessárias para ministrar as aulas. Há também 10 estagiários na área administrativa, sendo que 02 destes são bolsistas, atuando para que a boa funcionalidade do projeto se mantenha. Para que isso ocorra, são realizadas reuniões semanais entre os estagiários e a coordenadora geral do projeto discutindo os focos principais e elaborando planejamentos necessários.

O projeto atua com 173 idosos envolvidos nas diversas oficinas já mencionadas. Visando não só a educação, realizam-se confraternizações, viagens e



congressos durante o período letivo para que haja uma intensificação da socialização entre os participantes do projeto e a sociedade como um todo.

As oficinas são do âmbito da educação não-formal, pois seus espaços educativos são locais informais, não-escolares, aonde ocorrem processos interativos; ressaltando que, assim como a educação formal, há intencionalidade em seu ensino/aprendizagem.

É sempre bom lembrar que “No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que se contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.” (SILVA, Terezinha, 2008).

BASE TEÓRICA

A base teórica em Paulo Freire é imprescindível para o entendimento e continuidade do que a própria UNATI oferece à sociedade na medida em que preza pela busca da autonomia do idoso através da educação não-formal. Para ele, ensinar não é somente transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a produção do saber. Através desse projeto é possível fazer com que os idosos percebam que as atividades e dinâmicas oferecidas sejam consideradas como parte de seu cotidiano, encontrando assim, um ponto de apoio.

Quando a pedagogia de Paulo Freire é realmente vivenciada pelo idoso, os resultados costumam ser de esperança com relação ao futuro, sentem-se capazes de produzir e modificar o que está a sua volta, sensação de jovialidade e inspiração para mudar suas condições de vida.

Portanto o funcionamento desse projeto só é possível pela interação entre os voluntários, funcionários e os idosos. Cada um desses integrantes leva alguma lição de vida ao atuar na UNATI, em que as principais são: o respeito entre pessoas de diferentes idades, o aprender a se colocar na posição do outro e com isso interagir com visões de mundo diferentes e a ter a responsabilidade de não ferir e não constranger em momento algum, nenhum dos idosos.

CONCLUSÃO



Preocupada com as necessidades não só culturais, mas também sociais, a UNATI oferece um trabalho de integração e troca de conhecimentos e experiências vividas. Essa inserção do idoso no contexto acadêmico vem aumentando relativamente e mostra um resultado positivo no que se refere à vida do idoso.

As atividades oferecidas pelo projeto abrangem uma dimensão maior na vida do idoso buscando dar visibilidade e voz ao grupo. A procura pela UNATI é percebida de maneira distinta por cada um, abrangendo suas vidas de maneiras e dimensões diferentes. Bolsanello (1986, p. 762) enfatiza que a questão do envelhecimento “está intimamente ligada com a coletividade, cujos conceitos estão relacionados com a experiência de vida” e acrescenta que “o principal objetivo dos cuidados para com o idoso deve ser o de mantê-lo como parte integrante da sociedade”.

Buscamos “Desenvolver processos educacionais – estudos e pesquisas, formação e acompanhamento pedagógico, gestão compartilhada (pedagógica, política e administrativo-financeira) e a sistematização de experiências -, fundamentados nos princípios teórico-metodológicos freirianos, para subsidiar a formação de educadores (as) populares, fortalecer as iniciativas, a articulação, a mobilização e a participação popular na efetivação de políticas públicas e transformação social.” (Instituto Paulo Freire – Educação Popular)

Ao longo dos anos em que o projeto foi desenvolvido, notou-se a satisfação por parte dos alunos ao criar-se então, um laço de afetividade além do conhecimento, um bem-estar, e restauração da auto-estima perdida pelos anos. Esse resultado foi inicialmente o esperado, reconhecendo que a principal busca por eles vem de necessidades pessoais, contando que cada um deles possui uma história de vida que até o presente momento se manifesta na sua maneira de ver o mundo. E não deixamos de considerar também suas lutas, ganhos, perdas e principalmente as ausências que em alguns casos os desmotivaram a seguir em frente. E esse trabalho permite que cada um sinta o seu valor, em um espaço de otimismo, para que possam refletir sobre o seu fundamental papel na construção de uma sociedade melhor, de forma com que se sintam alegres e realizados.

Observa-se então as mudanças positivas em suas vidas através de alguns depoimentos dos usuários da Universidade Aberta à Terceira Idade:

Com a minha viuvez, fiquei muito desanimada e triste, mas quando vim pra UNATI mudei completamente, pois fiz novas amizades, e isso me tornou mais alegre e ainda mais por aprender a ler e escrever (Madalena Carneiro Gorni).



O que melhorou muito na minha vida foi a minha convivência com as outras pessoas e o meu desempenho em casa. Converso melhor agora, antes tinha vergonha e era muito recatada, desenvolvi o meu vocabulário. Aprendo muito com o letramento, e ganho o meu dinheirinho com o que aprendo na oficina de artesanato. Pretendo continuar até ter disposição (Meire Pereira da Silva).

A participação na UNATI é uma questão de satisfação, de me sentir alegre pela aprendizagem na idade que estou, isso me faz sentir ativo. Aqui conheço novas amizades e me sinto muito bem por isso. Participo da oficina de japonês. Gostaria de parabenizar a todos que participam, por oferecer esses serviços para a terceira idade. Quero continuar vindo, pois quanto mais, melhor (Hélio de Oliveira Ferreira).

A partir dessa perspectiva, procuramos criar um novo idoso, ativo, capaz e consciente de sua importância ao contribuir conosco suas experiências. Notamos que a interação entre as pessoas que participam do projeto melhora a qualidade de vida, encarando a velhice como um processo e não como impossibilidade de participação em atividades sócio-culturais e de aprendizagem.

“O Estatuto do Idoso se destaca pelos direitos sociais garantidos e apregoados. Contudo, estes somente serão assegurados se a sociedade assumir a responsabilidade de permitir o resgate da cidadania das pessoas que contribuíram para a construção de nosso País.” (SILVA, 2005), e é justamente assegurar esses direitos que a UNATI pretende.

Concluimos que a participação na UNATI, não só permite envolver o idoso para um olhar crítico e diferente do que é imposto, mas também atingir uma melhora pessoal. Esse é o resultado extremamente positivo que colhemos a cada ano que aperfeiçoamos o projeto. Desenvolvendo na prática o conhecimento teórico de que cabe a nós como cidadãos estabelecer políticas públicas para cuidar do idoso. Os mesmos participantes, além de obter a valorização, obtêm também o respeito por si e pelos companheiros, que os ajudam no resgate da motivação, percebendo a importância do envolvimento social entre o idoso e a universidade através, principalmente, da educação.

BIBLIOGRAFIA:



SILVA, Roberta Pappen da. **Estatuto do Idoso: em direção a uma sociedade para todas as idades?**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 898, 18 dez. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/7723>. Acesso em: 10 maio 2011

Instituto Paulo Freire – **Educação Popular**. Disponível em <http://www.paulofreire.org/Programas/AreaEducacaoPopular>

DEBERT, Guita. *A reinvenção da velhice*. São Paulo: Edusp, 1999.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **O Idoso, a Educação Popular e a Política Social. Uma Leitura a partir de Paulo Freire**. Rev. A Terceira Idade. São Paulo, 2008. v. 19, n.42, p.52-62

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006.

CHAMOWICZ, Flávio. **A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas**. Caderno de Saúde Pública, Vol. 31 número 2, São Paulo, abril de 1997;

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14, número 2 p. 273-291;

VERAS, Renato. **Em busca de uma assistência adequada à saúde do idoso: revisão da literatura e aplicação de um instrumento de detecção precoce e de previsibilidade de agravos**. Caderno de Saúde Pública, Vol. 19 número 3, Rio de Janeiro, junho de 2003;

ZANELLI, José Carlos; SILVA, Narbal; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho. Construção de projetos para o pós-carreira**. Artmed, Porto Alegre, 2010, p. 36.

BRASIL. Lei 8.842, BRASIL – **Política Nacional do Idoso**. Lei 8.842, 1994. Conselho Nacional do Idoso.



_____. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Como vai? População Brasileira**. Ano IV, n. 2. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 11 maio 2011.

SALES, M. B.; FIALHO, F. A. P.; ALVAREZ, A. M.; GUAREZI, R. C. **ATHENA Revista Científica de Educação**, v. 8, n. 8, jan./jun. 2007.



TRABALHO INFANTIL E ESCOLA: ASPECTOS PSICOLÓGICOS

Aline Madia Mantovani⁴⁵⁸

Renata Maria Coimbra Libório⁴⁵⁹

Michelle Venâncio Ikefuti⁴⁶⁰

FCT – UNESP

Apoio: PIBIC/CNPq

RESUMO

O termo trabalho infantil é aqui considerado toda forma de trabalho realizada por crianças e/ou adolescentes abaixo de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz. Por outro lado, a escola é caracterizada como instituição onde se ensina e se aprende algo e se está em relação com outros seres (pares ou não). Nesse sentido, o presente estudo traz dados referentes à escolarização de crianças e adolescentes trabalhadores, de acordo com o seu desenvolvimento psicológico. Estes dados foram obtidos a partir de uma pesquisa realizada no município de Presidente Prudente/SP, cujo objetivo era compreender o sentido atribuído ao trabalho informal urbano desenvolvido por crianças e adolescentes, de forma a verificar em que medida a inserção em trabalho precoce interfere em outras esferas da vida e quais as suas características físicas e estruturais. Foram selecionadas oito crianças e adolescentes entre 09 e 14 anos, a partir da análise de 702 questionários referentes à pesquisa maior em que esta faz parte, para participarem de entrevistas semi-estruturadas com a pesquisadora. As respostas obtidas foram agrupadas em quatro categorias, sendo duas delas aqui apresentadas. Assim, apesar do trabalho infantil não ser permitido em nosso país e a instituição escolar, dentre outras funções, ser a responsável por formar cidadãos para atuar no mundo do trabalho futuramente, percebemos com as pesquisas o alto índice de crianças e adolescentes que se diziam trabalhando, os motivos construídos e compartilhados que os levam/mantém no trabalho, os prejuízos/benefícios obtidos e como fica sua

⁴⁵⁸ Professora, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da FCT - UNESP, Campus de Presidente Prudente; e-mail: alinemadia@hotmail.com.

⁴⁵⁹ Professora doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado/Doutorado da FCT – UNESP – Campus de Presidente Prudente; e-mail: liborio@fct.unesp.br.

⁴⁶⁰ Professora, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente; e-mail: mikawaii@hotmail.com.



escolarização em meio a essa inserção. Ao ouvir a criança e o adolescente trabalhadores pode-se compreender que função ou qual(is) necessidade(s) o trabalho está suprimindo; como está sua escolarização, atividades de lazer, descanso; a influência em seu desenvolvimento psicológico; qual(is) sentimento(s) desperta, o que pensam seus familiares, etc. Com essa diversidade de interpretações sobre suas experiências de trabalho, esses sujeitos revelaram o quão complexa e singular pode ser a entrada no mercado de trabalho para uma criança e/ou adolescente.

Palavras-chave: trabalho infantil, escola, desenvolvimento psicológico.

INTRODUÇÃO

De acordo com dados de 2010 fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) há no Brasil 190.755.799 de habitantes; destes, pouco mais de 23 milhões são do sexo masculino e cerca de 22 milhões são do sexo feminino, na faixa etária de 0 a 14 anos.

Ainda pensando nos dados deste organismo nacional, mas agora voltados para aqueles obtidos com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, que tem como objetivo a produção de informações para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país, estima-se que, do total de crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos de idade, 49,4% (22,1 milhões) exerçam afazeres domésticos. Quanto ao trabalho infantil, 5,1 milhões de crianças e adolescentes nessa faixa etária encontravam-se trabalhando no período da pesquisa.

Alguns autores também observaram esses dados e o possível declínio no número de trabalhadores infantis. Feitosa, Gomes, Gomes e Dimenstein (2001), em seu estudo sobre a maneira como o trabalho precoce é contemplado nas políticas de saúde do trabalhador de Natal, nos mostram que em 1998 o IBGE revelou a existência de 16.997.277 trabalhadores com idades entre 10 e 14 anos; para Olave (2004) o número de crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos que trabalham estava em torno de 5,4 milhões. A PNAD de 2009 apresentava mais claramente este declínio, trazendo dados comparativos entre os anos de 2004, 2008 e 2009, quando o número de crianças e



adolescentes entre 05 e 17 anos que trabalhavam estava em 5,3 milhões, 4,5 milhões e 4,3 milhões naqueles anos, respectivamente.

Em âmbito mundial, Silveira e Robazzi (2006) trazem dados que confirmam a existência de 246 milhões de trabalhadores precoces, presentes tanto em países pobres como em países desenvolvidos, por exemplo, Portugal (com cerca de 200 mil), Espanha (500 mil) e Alemanha (600 mil). Ou seja, são crianças e adolescentes do Brasil e de todo o mundo que trabalham fora dos limites de idade permitidos pela legislação, em suas casas e/ou na casa de terceiros e no setor informal urbano e em atividades que podem lhes trazer graves consequências a médio e/ou a longo prazo (Mantovani & Libório, 2010).

De acordo com a legislação disponível, considera-se *trabalho infantil* toda e qualquer forma de trabalho realizada por crianças e/ou adolescentes abaixo de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos, especialmente se esta inserção prejudicar a saúde, escolarização e integridade física, psíquica, emocional e social daqueles. (Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] 1990).

Ainda sobre o ECA, Schwartzman e Schwartzman (2004) nos mostram que a criação desta lei no Brasil

não só promoveu mudanças de conteúdo, método e gestão no panorama legal e nas políticas públicas que tratam dos direitos da criança e do adolescente, constituindo-se num novo mecanismo de proteção, como também criou um sistema abrangente e capilar de defesa de direitos, inclusive no que se refere ao trabalho (p.01)

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), instituição dinamizadora na difusão de conhecimento e articulação de iniciativas sobre o trabalho, com sede em Genebra e uma rede de escritórios no mundo inteiro – inclusive no Brasil - aponta o trabalho infantil como aquele exercido por qualquer pessoa abaixo da idade de 16 anos. Através da promulgação da Convenção 138, a OIT define a ‘idade mínima para admissão no emprego’, sugerindo, inclusive, que os estados-membros comprometam-se a seguir uma política nacional que assegure a efetiva abolição do trabalho infantil e eleve a idade mínima de admissão a emprego e/ou trabalho a um nível adequado ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem.



Já a Convenção 182 surge com o objetivo de proibir e eliminar as ‘piores formas de trabalho infantil’, ou seja, todas aquelas formas intoleráveis de trabalho que podem causar danos à criança e ao adolescente trabalhadores, como as formas de trabalho escravo, o trabalho forçado ou obrigatório, a prostituição, o tráfico de entorpecentes e o trabalho que, por sua natureza, pode prejudicar a saúde, segurança e moral do sujeito.

Com a promulgação da Emenda Constitucional n.20 em 1998, o inciso XXXIII do art.7 da Constituição Federal adquiriu a redação abaixo, no qual é descrito o trabalho infantil e sua proibição:

Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. Fixam-se, assim, três idades mínimas: a) inferior de 14 anos para trabalho em regime de aprendiz; b) básica de 16 anos para trabalho comum; c) superior de 18 anos para trabalho noturno, insalubre, perigoso. (Constituição Federal, 1988).

Além dessas leis e convenções elencadas, Ferreira (2001) cita as organizações criadas com o objetivo de proibir o trabalho infantil e defender os direitos da criança e do adolescente de forma integral: Conselhos de Direitos – municipais, estaduais e nacional – e os Conselhos Tutelares, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); a ONU (Organização das Nações Unidas); a Fundação Abrinq pelos direitos da criança, dentre outras. Já Cosendey (2002) traz as inúmeras outras leis nacionais e internacionais que foram criadas com essa mesma intenção, como o Decreto-Lei 1313 de 1891; Decreto-Lei nº 16.300 de 1923; Decreto 17.943-A, Decreto-Lei 220.242 de 1932; Lei 10.097 de 19/12/2000; Lei nº 5274 de 1967; Constituições Federal de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

Apesar de todo esse aparato legal, o trabalho infantil é uma realidade histórica, social e até cultural que afeta inúmeras meninas e meninos por todo o mundo, tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Na modalidade “doméstico”, ainda tem-se o agravante de ser uma situação de trabalho subnotificada, por ser envolta à idéia de ajuda, aprendizado, divisão de tarefas dentro de casa, etc. Por outro lado, quando se fala no trabalho “informal urbano e rural”, além dos inúmeros riscos que acarreta aos pequenos (exposição a equipamentos não adequados, violência, exploração, etc),



observam-se outras tantas justificativas para essa inserção precoce, como por exemplo, conhecer outras pessoas, desenvolver responsabilidade, auto-estima, ter o próprio dinheiro.

Partindo de um ponto de vista local, este estudo apresenta os dados referentes à escolarização de crianças e adolescentes trabalhadores no setor informal urbano e rural, de acordo com aspectos psicológicos do desenvolvimento, em um município do estado de São Paulo. Esses dados foram obtidos através da pesquisa intitulada “Dimensões do trabalho infantil informal urbano no município de Presidente Prudente” (Mantovani, 2008).

Ressaltamos que “trabalho infantil” é considerado aqui como toda atividade que se realiza com idades abaixo da idade mínima prevista na legislação brasileira – 14 anos e “informal”, dentre todas as suas definições presentes na literatura disponível, aquela descrita por Lautier (1994 como citado em Neto, Neves & Jayme, 2002, p.83):

economia não oficial, não declarada, irregular, não registrada, ilegal, clandestina, marginal (...); economia não observada, invisível, submarina, escondida, subterrânea, oculta, dissimulada, (...); economia autônoma, alternativa, paralela, contra economia, (...); economia cinza, negra, da sombra, (...); economia dual, secundária, periférica, (...).

Em meio a todos esses dados, proibições e definições que retratam a realidade do trabalho infantil em todo o mundo, é importante dar voz ao próprio sujeito trabalhador, ou seja, às crianças e adolescentes inseridos em alguma forma de atividade, o que ajuda a questionar posições universalistas e generalizantes quanto à eliminação do trabalho infantil que não levam em conta vários aspectos, dentre eles fatores culturais, subjetivos, econômicos e sociais envolvidos.

O que pensam as crianças e adolescentes trabalhadores sobre a atividade que realizam? De que forma o trabalho pode influenciar sua escolarização? Qual(is) sentimento(s), emoção(ões) seu trabalho desperta? Qual(is) função(ões) esta suprindo?

Enquanto instituição caracterizada como local onde se ensina e se aprende e se está em relação com outros seres (pares ou não), a escola vem sendo pensada como opção necessária, mas não suficiente, para o trabalho infantil. Por outro lado, dar voz ao próprio sujeito trabalhador nos alerta sobre a diversidade de significados que o trabalho

pode adquirir na vida das crianças e adolescentes que o exerce (Mantovani, 2008; Libório, 2009), inclusive com relação a fatores psicológicos, como por exemplo, atribuições positivas e negativas, sentimentos, emoções, auto-estima, motivação. A opinião de pais, empregadores e comunidade sobre o trabalho desenvolvido (Alves-Mazzotti, 1998; 2002) também soa importante para a formação de conceitos e os tipos de impactos psicossociais que tem o trabalho sobre os pequenos também pode variar, conforme pode ser observado no estudo apresentado por Woodhead (2004).

As contribuições da Psicologia ao campo de estudos da Educação vêm ganhando cada vez mais espaço, e aqui merecem ser destacadas. Cole e Cole (2004), por exemplo, nos ajudam a entender o processo de desenvolvimento social do indivíduo - socialização e personalidade. Enquanto processo bilateral, o desenvolvimento social faz com que o ser humano, ao mesmo tempo em que se torna integrado à comunidade social mais ampla, esteja sendo diferenciado como indivíduo distinto; ao adquirir padrões, valores e conhecimentos da sua sociedade, este sujeito passa pelo processo de socialização e aquisição de papéis sociais, o que o ajuda no desenvolvimento de sua personalidade e autoconceito.

No caso das pesquisas sobre o trabalho infantil, em que as crianças e adolescentes são ouvidos, esse fenômeno também ocorre: é nítida a influência dos familiares, comunidade, professores na fala dos sujeitos, até mesmo para desenvolver sua personalidade e justificar sua inserção em atividade laboral. Nos estudos referentes ao trabalho infantil doméstico, por exemplo, vê-se mais claramente essas questões sobre a construção do sentido do trabalho para o sujeito trabalhador e a importância da família nesse processo, enquanto primeira instituição “disciplinadora” da criança.

O objetivo do estudo citado anteriormente (“Dimensões do trabalho infantil informal urbano”, Mantovani, 2008) era compreender o sentido que as crianças e adolescentes trabalhadores atribuem ao trabalho informal que desenvolvem, de forma a verificar em que medida a inserção em trabalho precoce interfere em outras esferas de suas vidas (escola, lazer, cultura, esporte, relações sociais), examinar o que pensam seus familiares e comunidade em geral sobre isso através de suas falas e analisar as características físicas e estruturais (tipos, formas de pagamento, consequências à saúde, carga horária, interesses, motivação) do trabalho desenvolvido.

Aqui serão apresentados os dados referentes à opinião das crianças e adolescentes selecionados quanto a sua escolarização e aspectos psicológicos envolvidos no desenvolvimento de atividades laborais, por concordamos com Alves-



Mazzotti (1998); Hungerland, Liebel, Liesecke and Wihstutz (2007); Invernizzi (2003); Invernizzi & Tomé (2007); Libório (2009) que a mediação da criança e do adolescente trabalhador, ou seja, o sentido que estes sujeitos atribuem ao trabalho realizado e o nível de aceitação e valorização de sua família, empregadores, escola e comunidade também vão influir no impacto do trabalho sobre suas vidas, dadas as diferentes visões de que o trabalho infantil é revestido, até mesmo em um mesmo contexto.

No levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa foram encontrados autores que criticam o trabalho infantil, defendendo sua proibição e erradicação, pelos danos, tanto físicos quanto psicológicos e emocionais, que ele pode causar; outros, porém, acreditam que o trabalho, quando não é exploratório, pode contribuir no desenvolvimento da auto-estima, responsabilidade, socialização, sendo importante compreender o contexto em que ocorre de acordo com a fala dos próprios sujeitos envolvidos.

Busca-se problematizar aqui esses autores que acreditam que o trabalho infantil nem sempre é prejudicial e aqueles que o caracterizam negativamente, priorizando as falas dos participantes obtidas com as entrevistas semi-estruturadas, que buscaram ressaltar a importância de seu ponto de vista até mesmo para a elaboração de propostas de enfrentamento e/ou legalização do problema.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, considerada por Liebel (2003) e Martinez (2001) de grande importância para pesquisas com crianças e adolescentes trabalhadores, e por Ludcke e André (1986) como importante instrumento para pesquisas em educação.

Quanto aos aspectos éticos, o projeto da pesquisa maior (Libório, 2009) foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP de Presidente Prudente, conforme a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde, que prescreve as diretrizes para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos.

Também foi obtida do CEP a autorização da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela própria criança e adolescente participante. Nesses TCLE já estava descrita a participação das crianças e adolescentes que seriam selecionados para a segunda fase da pesquisa, qual seja, a de Mantovani

(2008) e a de Ikefuti (2008). A primeira é a que serve de fonte de dados para a elaboração deste artigo.

Seleção dos participantes

Foram selecionadas oito crianças e adolescentes entre 09 e 14 anos, estudantes de 10 escolas públicas municipais e estaduais, matriculados de 4^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

Estes sujeitos fazem parte da pesquisa maior realizada anteriormente no município, intitulada “Dimensões do trabalho infantil nos municípios de Presidente Prudente” (Libório, 2009), que contou com a participação de 702 participantes.⁴⁶¹

A opção por esta faixa etária (dos 09 aos 14 anos) deve-se, principalmente, ao fato de que são idades limites para a inserção em qualquer tipo de trabalho no Brasil, conforme descrito na Constituição Federal (1988) e no ECA (1990) e pelos sujeitos já conseguirem responder ao questionário proposto na pesquisa maior e poderem contribuir com sua opinião de forma mais significativa, na pesquisa aqui apresentada.

Para a escolha dos oito participantes utilizou-se como critérios os níveis de inserção em atividades de trabalho (frequência/gravidade), o tipo de atividade realizada (agrícola, construção, comércio, indústria e prestação de serviços), os motivos que justificavam a inserção (obrigação/necessidade/vontade própria), os benefícios/prejuízos obtidos e o local de trabalho (casa de terceiros, lojas, supermercados, rua, etc). Foram analisados os 702 questionários aplicados e os participantes selecionados foram identificados através dos números colocados em seus questionários e nos TCLEs que assinaram.

Instrumento

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas, que tiveram um roteiro flexível de questões voltadas para temáticas sociodemográficas para traçar o perfil dos participantes, como dados pessoais (idade, bairro em que mora, número de irmãos, co-habitantes da casa), e também sobre os sentidos e sentimentos relativos à inserção no trabalho; a capacidade de exercer a

⁴⁶¹ Esta pesquisa foi realizada durante os anos 2007 e 2009 e obteve financiamento do CNPq, processo nº400609/2007, e seu relatório já foi aprovado.



atividade; a opção pela atividade e valorização desta inserção por parte da família (que ajuda na escolha/manutenção desta inserção); interferência do exercício do trabalho nas demais esferas da vida (escolarização, lazer, relações sociais e atividades de lazer) e projetos de vida que estão construindo.

As entrevistas foram analisadas e agrupadas em quatro categorias de análise, tais como *atribuições positivas e negativas, escola, família e projetos de vida*. As duas primeiras categorias, atribuições positivas e negativas e escola, serão aqui analisadas, dado nosso objetivo de caracterizar a escolarização das crianças e adolescentes trabalhadores de acordo com os aspectos psicológicos em que está envolta. Também serão elencados dados relativos ao perfil dos participantes e à opinião de seus pais, familiares e comunidade presentes em suas falas que ajudam a criar/manter essa inserção (sentidos, motivações, sentimentos), numa tentativa de contextualização das circunstâncias de vida e de trabalho nas quais se encontram inseridas as crianças e adolescentes que participaram desta pesquisa.

CONCLUSÕES E APONTAMENTOS TEÓRICOS

Para a análise dos dados referentes à escolarização de crianças e adolescentes trabalhadores, de acordo com o seu desenvolvimento psicológico, parte-se da apresentação do perfil das oito crianças e adolescentes participantes dessa pesquisa: porcentagem de meninos e meninas, idade, pessoas que moravam em sua casa, local de trabalho e tarefas realizadas.

A seguir, foi feito um levantamento sobre a escolarização (frequência, sentimentos, organização, níveis de interferência do trabalho) desses sujeitos e os aspectos psicológicos que esta inserção ajuda a criar/manter, através das atribuições positivas e negativas destinadas ao trabalho exercido e às opiniões de seus familiares e comunidade, expressas em suas falas. Também são apontados alguns estudos na área que alertam para os possíveis danos/prejuízos advindos com a realização de atividades laborais e aqueles que acreditam que o trabalho, em algumas ocasiões, pode ser fator positivo e contribuir de forma saudável àquele que o exerce.

Para terminar, alguns apontamentos são apresentados referentes aos possíveis reflexos que essa relação – trabalho, escola, aspectos psicológicos – traz ao desenvolvimento de crianças e adolescentes trabalhadores.



Participaram desta pesquisa 05 meninos (62,5%) e 03 (37,5%) meninas, com idades entre 09 e 14 anos (12,5% com 09, 12,5% com 10 e 12,5% com 12 anos; 25% com 13 e 37,5% com 14 anos).

Em sua maioria, moram com os pais e irmãos e em apenas um caso havia a presença de um cunhado e de uma sobrinha morando juntamente com a família do participante. Houve três casos em que os pais eram separados, sendo que em um deles o participante morava com o pai e o irmão, e nos outros dois, eram a mãe e o irmão com quem co-habitavam.

É importante destacar que, dentre os oito participantes dessa pesquisa, dois deles estavam/estão envolvidos em atividades em âmbito rural, realizando atividades de capina, cuidar de animais, plantar, manusear produtos tóxicos e objetos cortantes e vender produtos na feira. Os demais realizam suas atividades em mercadinho, restaurante, cantina de uma escola, loja no camelódromo, oficina elétrica e empresa de revenda de peças. As tarefas realizadas nesses locais iam desde vender objetos, receber pelos produtos vendidos em caixa, lavar louças, organizar/entregar produtos, fazer limpeza, etc.

Dados comparativos podem ser apresentados. Na pesquisa maior citada anteriormente (Libório, 2009), em que esta faz parte, cujo objetivo era caracterizar a inserção de crianças e adolescentes em situações de trabalho, nas modalidades “doméstico” – em seus lares e/ou no de terceiros – e “informal urbano”, dos 702 sujeitos participantes, 51,6% são do sexo feminino e 47,7% do masculino; a maior parte destes sujeitos tem idades entre 10 e 14 anos, com concentração nos 10 anos (20,2%), também participando crianças de 09 anos (1,1%) e adolescentes de até 21 (0,1%).

Nos dados referentes aos sujeitos que co-habitavam com o participante 92,7% disseram que moram com a mãe, enquanto 66,0% assinalaram a opção referente ao pai. Também foram apontados avós, padrastos, madrastas e outros familiares. Ressalta-se que em nossa pesquisa três, dos oito sujeitos entrevistados, tinham pais separados e co-habitavam com apenas um deles e os irmãos e um caso em que a sobrinha e o cunhado do entrevistado morava junto com sua família.

Do total dos dados, 84,9% disseram “sim” frente à questão “você ajuda em casa?”, caracterizando os dados referentes ao trabalho doméstico, e 33% afirmaram em seus questionários que trabalham ou trabalham às vezes, frente à questão “você trabalha?”.



Por estas informações pode-se ver que a questão do trabalho infantil em Presidente Prudente precisa ser levada em conta no âmbito de políticas públicas e pesquisas para sua caracterização, pois é grande o número de crianças e adolescentes exercendo alguma atividade, remunerada ou não, tanto em suas casas como na categoria informal urbano e rural.

Para falar sobre a escolarização das crianças e adolescentes trabalhadores de nossa pesquisa e os aspectos psicológicos nela envolvidos parte-se do pressuposto defendido por alguns autores de que o exercício do trabalho pode influenciar, tanto positiva quanto negativamente, esses sujeitos.

Pode ser citado o estudo realizado por Feitosa *et. al.* (2001) que mostra as situações de trabalho em que a mão-de-obra precoce está submetida a sérios riscos à saúde e ao desenvolvimento físico, de acordo com cada região do país, em olarias, canaviais, minas, etc.

Já Vasconcelos *et. al.* (2010), em um estudo realizado para identificar a incidência de acidentes de trabalho em crianças e adolescentes trabalhadores em dois hospitais públicos de Aracaju, mostram que esses sujeitos tem se machucado em suas atividades laborais e os acidentes relacionados ao trabalho representam 4% dos acidentes de causas externas no departamento de emergência local. Mantovani e Libório (2010) também trazem dados referentes aos machucados/riscos à saúde que o trabalho precoce pode acarretar a quem o exerce, tanto no desenvolvimento do trabalho doméstico quanto no trabalho informal urbano/rural.

Benvegnú, Fassa, Fachinni, Wegman and Dall'Agnol (2005) apresentam os problemas de comportamento advindos com o trabalho em crianças e adolescentes e concluem que os resultados encontrados reforçam a necessidade de se respeitar a idade mínima de admissão no emprego descrita pela Convenção 138 da OIT e pela legislação brasileira e contribuem com a discussão sobre as ocupações que podem ser consideradas como trabalho infantil perigoso.

Kassouf (2005) alerta quanto aos efeitos do trabalho sobre os rendimentos e a saúde dos adultos, enquanto resultados da exploração das crianças e redução de sua oportunidade de uma boa educação, pois limita a oferta de empregos melhores, os condicionando a postos que não exigem qualificação e com baixa remuneração. Para Lopes, Souza e Pontilli (2008) a influência do trabalho infantil sobre a renda e a escolaridade da população trabalhadora do Paraná foi observada utilizando-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) de 2005; as autoras fizeram o



levantamento desses efeitos em adultos da área urbana e rural e observaram que a maioria deles, quando inseridos precocemente no mercado de trabalho, abandonou a escola ou nunca freqüentou uma sala de aula e que o baixo nível de educação prejudica o desenvolvimento futuro de um indivíduo.

Frente a toda essa literatura que traz os possíveis danos que o trabalho precoce pode causar sobre a escolarização, desenvolvimento psicológico, comportamental, econômico, dentre outros, tem-se os dados obtidos com a pesquisa realizada em Presidente Prudente a partir da fala de oito sujeitos (Mantovani, 2008) e com os estudos de Hugerland *et. al.* (2007), Invernizzi (2003), Invernizzi e Tome (2007), Montgomery (1998), Rubenson, VanAnh, Hojer and Johanson (2004) e Woodhead (2004) que ajudam a pensar que, em determinadas circunstâncias, crianças e adolescentes podem obter benefícios do seu trabalho.

Todas as crianças e adolescentes participantes de nosso estudo estavam matriculados na escola e a freqüentavam regularmente, dizendo gostar de estar lá, de ler, dos professores e estudar e por acreditarem que ela seja um lugar onde podem ter uma melhoria em suas vidas, podem arrumar um emprego melhor e terem um futuro mais promissor.

Juntamente com esses dados, podem ser analisadas quais as dificuldades/benefícios as crianças e adolescentes percebem em sua escolarização, qual/quais matéria/s mais/menos gostam, o que pensam sobre seus professores e sobre a escola, freqüência, níveis de interferência do trabalho nos estudos, etc.

Dois pontos chamam a atenção aqui. Por um lado, uma menina, retida na 4ª série, mas que gosta da escola, de ler, que estuda bastante e repetiu “pela Matemática”; outra menina (8ª série) e um menino (7ª série), que acham a escola importante para a garantia de um futuro melhor:

E0: (...) o que você acha da escola pra sua vida?

E6: ah, eu acho que escola, não só pra mim, mas acho que pra todo mundo, é bem importante, porque eu acho que o meu futuro depende dela.

E0: outra coisa, você acha importante estudar?

E6: acho.

E0: e você acha a escola importante?



E8: acho.

E0: e você acha que estaria a escola acima do trabalho ou o trabalho acima da escola?

E8: eu acho que a escola está acima do trabalho.

E0: você gosta de estudar então?

E8: gosto.

E0: você nunca teve problema com nota, com falta, recuperação, essas coisas, ou você sempre se esforçou, gostou dos estudos?

E8: eu sempre me esforcei.

Por outro lado, temos a fala de um menino, aluno da 8ª série também, porém de outra escola, que critica as atitudes da direção e professores quanto à divisão da escola, regras impostas e atitudes. Ressalta-se que este era o único aluno negro e que reclamou das gozações advindas de seus colegas pelo tipo de trabalho que realizava (reciclagem) entrevistado.

E0: e o que você acha da escola? É legal?

E7: mais ou menos.

E0: por quê?

E7: ah, porque trancaram a quadra, eles fizeram o refeitório lá, nós ficamos apertados, ai tem que fica ... não pode sair sem crachá, qualquer coisa vai pra diretoria.

E0: e quanto ao ensino, o que você acha?

E7: bom, mas tem professoras que substituem que não dão aula certo pra nós, né, ficam gritando. A professora J grita conosco, mando ficar quieto, cala a boca, todo mundo manda calar a boca.

E0: e mesmo assim você está aprendendo bastante coisa, como está?

E7: to.

E0: que matéria você mais gosta?

E7: Português.

(...)

E0: e você acha que fazia suas tarefas certinho?

E7: de vez em quando eu faço.



E0: por que de vez em quando?

E7: porque a professora é chata, né, e daí fica falando os bagulhos lá e daí passa a lição e não espera os outros.

Perguntados se o trabalho os atrapalhava na escola e demais esferas de suas vidas, a maioria afirmou ter tempo para estudar, ter "bastante" tempo livre para fazer outras coisas (andar de bicicleta, passear, brincar e ver TV) e que o trabalho "nunca atrapalhou", por irem "de vez em quando", quando queriam dinheiro, sentiam "vontade" ou quando "faltavam na escola".

Aqui pode ser vista também a importância dos valores da comunidade, da família sobre a subjetividade da criança, expressos em sua fala, para as atribuições positivas e negativas, não apenas para seu trabalho, mas também em sua escolarização.

Alves-Mazzotti (1998, 2002), Cole & Cole (2004), Invernizzi (2003), Libório (2009), Mantovani (2008) e Woodhead (2004) analisam a influência dos valores da família e comunidade nas formas de realização e entendimento das atividades pelas crianças, na construção de sua subjetividade, identidade e nos benefícios/prejuízos que isso pode ter, e em pesquisas que levam em conta a fala desses sujeitos, essa influência fica clara - dado que os mesmos, muitas vezes, acabam justificando sua inserção em trabalho, sua frequência à escola, seus sentimentos e emoções com aquilo que seus pais também dizem.

E0: quando você estava lá no mercadinho, a sua família valorizava, achava importante você ir?

E2: achava.

E0: por quê?

E2: eles falavam que era bom né, que ajudava também e ajudava a gente.

E0: o que sua mãe falava [serviço em um restaurante] junto com ela?

E3: eu...ela gostava, que eu estava me esforçando.

E0: e o patrão dela, o que o patrão dela falava?

E3: ah, ele (risos) não falava nada.

E0: e você fazia do mesmo jeito?



E3: fazia.

E0: trabalhar não atrapalha você sair, estudar, por estar cansada?

E6: não, pelo contrário, meu tio está sempre me ajudando entendeu? Tipo assim, quando ele sabe que eu vou sair ele me dá dinheiro, entendeu, ele põe o vale, e assim vai.

E0: e o que seu pai acha de você estar na reciclagem?

E7: ele fala que é melhor que estar na rua, bagunçando, tacando pedra nos outros.

E0: e você acha isso também?

E7: eu também acho.

E0: e você acha isso importante?

E7: sim.

Contrastando com as abordagens que reforçam os danos advindos da inserção precoce de crianças e adolescentes em atividades laborais, está o discurso dos pais de valorização do trabalho dos filhos, e o que estes pequenos dizem a respeito daquilo que realizam, visto como algo importante e enriquecedor de sua auto-estima, responsabilidade e socialização, ou seja, que ajudam a criar/manter essa inserção precoce em trabalho com o fortalecimento de aspectos psicológicos.

Por essa perspectiva, Alves-Mazzotti e Migliari (2004), Botelho, Silva, Kassab e Leite (2008) e Libório (2009), e em âmbito internacional, Hugerland et. al. (2007), Invernizzi e Tome (2007), Leonard (2004), Libório e Ungar (2010), Liebel (2003) e Woodhead (1999, 2004), atualmente vêm questionando se toda e qualquer forma de trabalho infantil necessariamente conduz a consequências negativas. Não estamos aqui defendendo o trabalho infantil, mas procurando discutir a possibilidade dele ser, em algumas condições, fator positivo, que contribui no desenvolvimento da socialização, autonomia, responsabilidade, independência, identidade, criatividade e como local de proteção dos riscos da rua, principalmente por considerarmos o que dizem os próprios sujeitos trabalhadores.

E0: e você gostava de ir ao mercadinho?



E2: eu gostava.

E0: e você conseguia fazer as coisas que você tinha que fazer?

E2: conseguia.

E0: e você trabalhando está certo?

E5: ah, eu acho que é, é porque eu quero, não é minha mãe que está mandando eu ir, é porque eu quero.

E6: pra mim é melhor eu estar aqui trabalhando, entendeu, porque, tipo, eu saio e vejo as pessoas, eu falo com elas, vejo meus amigos, então pra mim está sendo melhor trabalhar.

E0: e você achou importante esse trabalho que você fez (reciclagem)?

E7: sim, que vai aprendendo um pouco da vida.

E0: e o que você acha do seu serviço?

E7: normal, com qualquer um.

E0: por quê?

E7: não estou roubando, não estou xingando, não estou passando droga pra ninguém. Tem “nego” daqui da escola que é preconceituoso, por causa disso.

E0: e o que você acha disso?

E7: é, está ajudando a limpar o mundo né.

Muito material bibliográfico sobre trabalho infantil, encontrado principalmente no Brasil, centra-se basicamente nos aspectos negativos decorrentes dessa inserção, independentemente do contexto no qual se desenvolve, da opinião dos sujeitos e suas famílias, etc, havendo um consenso, tanto por parte de pesquisadores e gestores de políticas públicas como por profissionais que trabalham na assistência dessas crianças e adolescentes trabalhadores, que essa participação precoce em atividade laboral é sempre ruim e deve ser combatida e eliminada.

Entretanto, ao analisarmos a literatura disponível mais em âmbito internacional e o que dizem as próprias crianças e adolescentes sobre o trabalho que realizam, percebe-se que essa concepção generalizante sobre os aspectos negativos e prejudiciais do trabalho devem ser questionadas, pois muitas formas de trabalho podem estar



contribuindo para o desenvolvimento da criança e adolescente, na renda e no sustento de sua família, na melhoria de seu bem-estar, escolarização, responsabilidade e aprendizagem.

Se esses pontos não são levados em conta (opinião da criança e sua família sobre o trabalho realizado, contexto em que ocorre, tipo de atividade, níveis de interferência em outras esferas da vida), se ignora também o efeito saudável que os esforços das crianças e adolescentes em melhorar a renda de sua família têm sobre seu bem-estar, as necessidades psicológicas e emocionais que esse trabalho supre e o aprendizado que proporciona.

Através dessa pesquisa foi possível observar que, apesar de existirem formas de trabalho infantil muito exploratórias, que prejudicam várias esferas da vida das crianças e adolescentes que o executam e que são avaliadas como negativas tanto pelos envolvidos como por observadores externos, e que, por outro lado, existem atividades que eles gostam, são prazerosas e significativas para sua aprendizagem e desenvolvimento, é preciso evitar análises generalizantes e universalizadas sobre os sentidos que o trabalho pode ter na vida de quem o realiza. Os oito participantes desse estudo mostraram uma diversidade de interpretações e sentidos para o trabalho que executam que pode ser levada em conta, inclusive, quando se pensa na elaboração de políticas públicas de atenção e assistência para esse grupo etário.

Pode-se dizer que, caso essas políticas sejam construídas apenas pelo olhar dos gestores e pesquisadores, elas podem criar intervenções equivocadas e, em alguns casos, prejudicar ainda mais as crianças e adolescentes por não levarem em consideração suas sugestões, ponto de vista e necessidades mais urgentes. Novamente ressalta-se que não defendemos o trabalho infantil, mas nos posicionamos a favor da escuta dos envolvidos para que atitudes conscientes e consistentes possam ser tomadas.

Leis, normas, organizações, sozinhas, não são suficientes para dar conta da complexidade que envolve o trabalho infantil atualmente; propostas intersetoriais, como, por exemplo, palestras para os pais, professores e direção; orientação vocacional para escolha da profissão e mercado de trabalho; orientação aos gestores para atendimento educacional dos alunos trabalhadores, são propostas que devem ser debatidas e compartilhadas, pois as formas com que as crianças e adolescentes vivenciam o trabalho são (de)marcadas por experiências advindas de todos esses meios.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves - Mazzotti, A. J. (1998). Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: Moreira, ASP. & Oliveira, R.

(Org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editores.

Alves - Mazzotti, A. J. (2002). Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED), 19, 87-98.

Alves - Mazzotti, A. J. & Migliari, M. F. B. M. (2004). Representações sociais do trabalho infantil: encontros e desencontros entre agentes educativos. *Revista de Educação Pública*, 13 (23), 149-166.

Botelho, A. P., Silva, S. L. F., Kassab, M. J. & Leite, L. C. (2008). Meninos de rua: Desafiliados em busca de saúde mental. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 361-370.

Benvegnú, L. A., Fassa, A. G., Facchini, L. A., Wegman, D. H., & Dall'agnol, M. M. (2005). Work and behavioural problems in children and adolescents. *International Journal of Epidemiology*, 34, 1417–1424.

Cole, M. & Cole, S. R. (2004). Os contextos do desenvolvimento na primeira infância. In: *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4 ed.). Porto Alegre: Artmed, 439-481.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Emendas Constitucionais*. Recuperado em 09 de maio de 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art7xxxiii.

Cosendey, E.M.V.M. (2002). O trabalho infanto-juvenil: características e malefícios. In:



Marques, M. E., Neves, M. A. & Neto, A.C. (org.) *Trabalho infantil: a infância roubada*. Belo Horizonte, MG: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Minas

Gerais.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Lei Federal nº 8.069*. Recuperado em 05 de maio de 2011, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.

Feitosa, I. C. do N, Gomes, M. A. de F, Gomes, M. V. S & Dimenstein, M. (2001). O trabalho precoce e as políticas de saúde do trabalhador em Natal. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 259-268. Recuperado em 23 de janeiro de 2008, de www.scielo.com.

Ferreira, M. A. F. (2001). Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 2001, 213-225. Recuperado em janeiro de 2011, de www.scielo.com.

Hugerland, B., Liebel, M., Lisecke, A. E & Wihstutz, A. (2007). Paths to participatory autonomy: the meanings of work for children in Germany. *Childhood*, 14(2), p. 257-277.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade*. Recuperado em 03 de maio de 2011, de <http://www.ibge.gov.br/home/>.

Invernizzi, A. (2003). Street working children and adolescents in Lima: work as an agent of socialization, *Childhood*, 10(3), 319-41.

Invernizzi, A. & Tomé, S. O. (2007). O trabalho dos adolescentes no Algarve: um estudo sobre as suas motivações, organização familiar e práticas de socialização. *Análisesocial*, XLII, (184), 875-898.



Ikefuti, M. V. (2008). Dimensões do Trabalho Infante-Juvenil no município de Presidente Prudente. Relatório de Pesquisa não publicado (enviado ao CNPq).

Kassouf, A. L. (2005). A ameaça e o perigo à saúde impostos às crianças e aos jovens em determinados trabalhos. In: Corrêa, L.B. & Vidotti, T.J (org.). *Trabalho infantil edireitos humanos – homenagem a Oris de Oliveira*. São Paulo: LTr, 121-145.

Leonard, M. (2004). Children`s view on children`s rights to work: Reflections from Belfast. *Childhood*, 11(1), 45-61.

Libório, R. M. C. (2009). *Crianças e Adolescentes em situação de risco: dimensões do trabalho infantil nos municípios de Presidente Prudente, Belo Horizonte e Porto Alegre*. Relatório de pesquisa não publicado (enviado ao CNPq), 248 p.

Libório, R. M. C & Ungar, M. (2010). Children Labour as a Risky Pathways to Resilience: ChildrenGrowth in Contexts of Poor Resources. *Psicologia: Reflexão e Crítica*: Porto Alegre, 23 (2), 232-242. Recuperado em 18 de julho de 2010, de www.scielo.com.

Liebel, M. (2003). Working children as social subjects – the contribution of working children organizations to school transformations. *Childhood*, 10, 265-285.

Lopes, J. L., Souza, E. L. C. & Pontili, R. M. (2008). Trabalho infantil e sua influência sobre a renda e a escolaridade da população trabalhadora do Paraná. In: *VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI*, Marília- SP. VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI.

Ludcke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.

Mantovani, A. M. (2008). *Dimensões do trabalho infantil informal urbano no município de Presidente Prudente*. 63p. Relatório de Pesquisa não publicado (enviado ao CNPq).



Mantovani, A. M. & Libório, R. M. C. (2010). Implicações do Trabalho sobre a Saúde do Trabalhador Infantil. In: Dossiê Trabalho e Saúde no século XXI. Ano IV, 7, 79-98. Recuperado em 28 de janeiro de 2011, de www.estudosdotrabalho.org.

Martinez, A. M. (2001). Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. In:

Estudos de Psicologia, UFRN: Natal , 6 (2).

Montgomery, H. (1998). Children prostitution and identity: a case study from a tourist resort in Thailand. In: K. Kempadoo & J. Doezema (Eds). *Global sex workers: rights, resistance and redefinition*. New York & London: Routledge, 139-150.

Neto, A.C., Neves, M. A. & Jayme, J. G. (2002). Setor informal: abrigo para o trabalho infantil. In: Marques, M. E., Neves, M. A. & Neto, A. C. (org.) *Trabalho infantil: a infância roubada*. Belo Horizonte: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Olave, M. (2004). Crianças trabalhadoras. Adultos desempregados. *Conjuntura*, ed. 26, jan/fev/mar. Recuperado em 18 de outubro de 2010, de <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Revista&id=121>.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2006). *Síntese de Indicadores 2006*. Recuperado em 03 de maio de 2011, de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm>.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2009). *Síntese de Indicadores 2009*. Recuperado em 03 de maio de 2011, de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>.



Rubenson, B., VanAnh, N.T., Hojer, B. & Johanson, E. (2004). Child domestic servants in Hanoi: Who are they and how do they fare? *The International Journal of Children`sRights*, 11(4), 391-407.

Schawartzman, S. & Schawartzman, F.F. (2004). *O trabalho Infantil no Brasil*. Relatório de pesquisa, UFRJ.

Silveira, R. C. da P. & Robazzi, M. L. do C. C. (2006). As crianças e os adolescentes trabalhadores acidentados no trabalho e atendidos em unidade básica distrital de saúde em Ribeirão Preto (SP). *Ciência, Cuidado e Saúde*: Maringá/PR, 5 (2), maio/ago,158-165. Recuperado em 18 de outubro de 2010, de www.google.com.

Vasconcelos, R. B. A. *et. al.* (2010). Occupational injuries in children and adolescents in emergency services of Aracaju, Brazil. *Child: care, health and development*. Recuperado em 05 de maio de 2011, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2214.2010.01078.x/full>.

Woodhead, M. (1999). Combating child labor – Listen to what children say. *Childhood*, 6, 27-49.

Woodhead, M. (2004). Psychosocial impacts of Child Work: a framework for Research, Monitoring and Intervention. *The International Journal of Children`s Rights*, 12, 321-377.



TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS.

Keila Hellen Barbato Marcondes – UNESP/FCLAr –
keilamarcondes@yahoo.com.br

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo - UNESP/FCLAr – sigolo@fclar.unesp.br

Financiamento: CNPq

1- INTRODUÇÃO

A transição da educação infantil para o ensino fundamental mostra-se um momento de grande importância na trajetória de escolarização das crianças, por se tratar de uma situação na qual podem ocorrer continuidades e/ou descontinuidades no processo de escolarização, especialmente quando há uma alteração de políticas educacionais, como a implementação do ensino fundamental de nove anos.

A ampliação do ensino fundamental prevê a entrada das crianças com seis anos no primeiro ano desse nível de ensino, o qual passa a ter duração de nove anos e não de oito anos, como anteriormente.

A idéia de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental não é tão recente, a ampliação para nove anos já era previsto em documentos oficiais no final da década de 1990 e início da década de 2000, tal como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172. Essas duas importantes legislações constituíram-se nos primeiros documentos oficiais para se refletir sobre a ampliação do ensino fundamental.

Contudo, é a partir do Projeto de Lei no. 144/2005 que a discussão chega à ação. O referido projeto de Lei estabeleceu a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos e com o prazo de implementação até 2010 para os Municípios, Estados e Distrito Federal, para em seguida instituir a Lei nº 11.114/2005 de maio de 2005.

A Lei 11.114/2005 modificou os artigos 6º, 32 e 87 da LDBen nº 9394/96 que passou a descrever como dever dos pais ou responsáveis, matricular crianças a partir dos seis anos no ensino fundamental. Contudo, na época ainda não se discutia a obrigatoriedade dos nove anos nesse nível de ensino.

Para regulamentar a nova legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou um conjunto de normas, entre eles o parecer nº 18/05 que visa discutir a escolaridade obrigatória, a importância e necessidade da construção de um projeto pedagógico e um plano de universalização e a resolução CNE/CEB Nº. 3, de 3/08/2005 que estabeleceu as normas nacionais para a organização do ensino fundamental, a qual ficou estabelecida da seguinte forma:

- ✓ A educação básica divide-se em Educação infantil e Ensino fundamental;
- ✓ A educação infantil subdivide-se em: creche (0 até 3 anos de idade) e Pré-escola (4 e 5 anos de idade);
- ✓ O ensino fundamental atenderá de 06 a 14 anos, sendo considerados os anos iniciais de 6 a 10 anos de idade e anos finais de 11 a 14 anos.

Finalmente, em 06 de fevereiro de 2006, o Conselho, apresenta, a Lei Nº 11.274 e 06 de fevereiro de 2006, a qual altera a redação dos artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96 determinando, portanto, obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, sendo obrigatório a matrícula das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desta forma, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, que já era apontada em diversas pesquisas como um momento de importância vital na escolarização das crianças (Paixão, 2004; Mesomo, 2004; Saretta, 2004), passa a ocorrer um ano antes do que era anteriormente previsto.

Diante desse cenário, o presente estudo foi desenvolvido tendo como objetivo principal compreender como são percebidas e esperadas, pelas crianças, as possíveis rupturas e continuidades entre educação infantil e ensino fundamental de nove anos. Assim, as crianças são as principais colaboradoras da presente pesquisa, a qual se desenvolve sobre e com elas.

A relevância em se realizar pesquisas acadêmicas que tenham como sujeitos primordiais as crianças é destacada em alguns estudos (Corsaro, 1997; Borba, 2006; Müller e Carvalho, 2009). Há um esforço no campo acadêmico e na área da educação no que tange a mudança de paradigma para compreensão sobre a infância e a criança, alterando este olhar construído histórico e culturalmente, buscando consolidar uma visão da criança como “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (Kramer, 2002, p. 43).



Com a emergência da sociologia da infância na década de 1990, as concepções sobre a condição ativa das crianças iniciam sua consolidação, indicando que as crianças são:

sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de desenhos, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e tantas outras formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica engendrada no caminho histórico social [...] (Oliveira, 2002, p.4)

Salienta-se, contudo, que as culturas infantis não são independente e totalmente autônomas, elas se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos e sociais padronizados das culturas adultas, dos meios de comunicação e produção em massa, mas se estruturam de outra maneira, em processos de significação peculiares e diferentes pelos produzidos pelos adultos (Barbosa, 2007; Müller, 2006)

Assim, o que as crianças sentem, pensam e fazem em relação ao mundo e a sua própria vida não é totalmente autônomo ou independente das relações simbólicas e estruturais do meio em que estão inseridas, no entanto, também não são meras reproduções do mundo adulto (Corsaro, 1997; Rocha, 1999).

Ao se conceber que as crianças são produtoras de cultura e ativas no mundo, sublinha-se a importância em se conhecer o que é ser criança e ser aluno pelo olhar delas próprias permitindo, portanto, conhecer não somente suas culturas, mas os fenômenos sociais que muitas vezes são deixados na penumbra pelo olhar do adulto. Como afirma Müller (2006) compreender as “representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (p.555).

Desta forma, pode-se concluir que as possibilidades de participação das crianças nas pesquisas têm o objetivo de diminuir as distâncias entre adultos e crianças, criando novas formas de ouvir e observar as infâncias, buscando pela compreensão e interpretação a partir do ponto de vista exterior, de outra cultura e não somente a do adulto.

Para atender esse intuito adota-se a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1997; 1999), a qual possibilita a realização de estudos que visam analisar fenômenos do desenvolvimento humano em sua complexidade, permitindo que

haja um olhar cuidadoso para as crianças, uma vez que concebe que todos os seres humanos, portanto também as crianças, produzem culturas e são produzidas por elas ao mesmo tempo.

De acordo com a teoria, tanto o indivíduo que está em desenvolvimento se modifica ao entrar em contato com um meio que lhe ofereça possibilidades, como também este ambiente é modificado através da interação com o indivíduo, ou seja, é um processo bidirecional. “[...] os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os processos e as interações.” (Narvaz; Koller, 2005, p. 52).

De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento humano pode ser apreendido pela análise das interações estabelecidas entre seus quatro núcleos: Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT).

Ressalta-se que o autor vai conceber o contexto como sendo divididos em quatro sistemas, encaixados concêntricamente. Nesta série de encaixes o nível mais interno é o chamado Microsistema, este pode ser a casa, a sala de aula, a casa do amigo. O segundo nível é o Mesossistema que inclui as interconexões entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo tem participação ativa. É o caso da relação família-escola. O terceiro nível que faz parte do ambiente ecológico é o Exossistema o qual é definido como uma interconexão de vínculos entre ambiente imediato, onde o indivíduo participa ativamente, e outros ambientes dos quais não participa diretamente, mas que possuem características que influenciam o seu cotidiano. O último nível, o mais externo, é o Macrossistema definido como um sistema de idéias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistema.

O objetivo deste estudo permite identificá-lo como tendo o interesse em analisar o microsistema, uma vez que se preocupa com as relações e concepções que são estabelecidas e construídas pelas crianças no ambiente da educação infantil.

2- MÉTODO

A pesquisa desenvolvida adotou a metodologia qualitativa que busca “questionar os sujeitos para perceber como experimentam suas vivências, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan e Biklen, 1991, p. 51) por ser adequado ao objetivo da pesquisa.

2.1- Participantes.



Foram participantes da pesquisa treze crianças de duas escolas municipais que no ano de 2009 freqüentavam as quartas e quintas etapas de dois Centros de Recreação e Educação infantil (CER). A idade das crianças no período da coleta variava entre 5 anos e meio e 6 anos e meio.

2.2- Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas baseadas na produção de desenhos com as crianças.

2.3 - Procedimentos

2.3.1 - Coleta de dados.

A opção pela coleta de dados por meio da oralidade e pela produção de desenho é justificável uma vez que as produções gráficas aliadas a oralidade são reveladores de olhares, percepções, concepções das crianças pequenas sobre o contexto social, histórico e cultural que estão inseridos, descortinando seus desejos, pensamentos e vivências (Gobbi, 2005)

O desenho é considerado como um importante documento que permite que sejam captadas informações sobre determinados momentos históricos e sobre as infâncias existentes nesse contexto. Assim, além de ser um veículo e depósito do imaginário e da imaginação da criança de grande complexidade e riqueza, também são considerados documentos históricos, segundo Gobbi (2005), sendo capazes de apresentar ao pesquisador/a o que está sendo percebido, vivenciado pelos seus produtores.

Conjuntamente com os desenhos, os relatos infantis permitem ainda conhecer as identidades das crianças. Segundo Demartini (2005) qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já elaborou algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade.

Para a coleta de dados por meio de desenhos e oralidade, as crianças da pesquisa foram divididas em grupos de três a cinco crianças, sendo que as próprias crianças auxiliavam na organização dos grupos. Em seguida, o grupo e a pesquisadora se encaminhavam para algum local na escola para a realização da coleta. Havia sempre o cuidado de garantir que os locais utilizados para as conversas, apesar de serem variados, fossem distantes das docentes e demais funcionários da escola, garantindo privacidade e segurança para as conversas com as crianças.



Solicitava-se para as crianças que elas desenhassem a escola que iriam estudar no próximo ano, como imaginavam que seria. Após iniciada as produções era realizado um diálogo entre pesquisadora e crianças, baseado num roteiro guia, o qual era flexível e permitia uma conversa livre. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital e posteriormente transcritas.

2.3.2 - Análise de dados

Após as transcrições das entrevistas, foram realizadas leituras extensivas e intensivas, com o objetivo de levantar os temas abordados por cada participantes, buscando suas pontos convergentes e divergentes, finalizando com a redação das análises (Biasoli-Alves,1998).

Os dados coletados foram analisados e organizados em uma categoria denominada de Expectativa e concepções sobre o ensino fundamental, a qual se subdividiu em: 1- Desejo ou não em ir para a o ensino fundamental; 2- Informações sobre a nova escola; 3- Hora da merenda; 4- Sala da outra escola; 5- Percepções sobre a professora do ano que vem; 6- Expectativas sobre a aprendizagem no ensino fundamental e 7- Tempo de brincadeiras.

2.4 - Considerações éticas

Todos os cuidados éticos necessários foram tomados, garantindo o sigilo de identidade e a opção dos responsáveis e crianças em participarem ou não da pesquisa. A coleta de dados somente foi iniciada com o preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis e do aceite das crianças. Salienta-se que todos os objetivos foram esclarecidos para as crianças, tomando cuidado para que a linguagem lhes apresentada fosse clara e acessível. Era dado às crianças o direito de se recusarem a participar quando sentissem vontade. Destaca-se ainda que os nomes das crianças são fictícios e escolhidos por eles mesmos.

3- RESULTADOS

Os resultados permitiram confirmar que as crianças compreendiam que iriam mudar de escola no próximo ano compreendendo que estavam indo para a escola de ensino fundamental.

As crianças sabiam, portanto, que iriam mudar de escola no próximo ano e diante deste momento de transição demonstraram opiniões que pouco divergiram a respeito do **desejo de ir para o ensino fundamental**, somente uma demonstrou não querer ir para a outra escola, as demais declaravam que ir para outra escola seria interessante uma vez que iriam aprender a ler e a escrever. A criança que informou que não queria mudar de escola disse que gostaria de aprender a ler, contudo tinha muito medo do que aconteceria na “escola dos grandões”.

Eu quero aprendê a ler, mas num quero ir pra lá não, porque os grandão bate na gente (Tatiana (C8) – 5ª etapa).

As denominações sobre as escolas do próximo ano variavam “escola do ano que vem”, “escolona”, “escola dos grandões” e “escola azul” definida pela cor dos muros de uma das escolas de ensino fundamental.

Quanto as **informações sobre a nova escola**, das treze crianças participantes, somente uma disse que não conhecia como era ou onde era a escola que ele estudaria no próximo ano, as demais crianças indicavam conhecer a escola, alguns justificavam que o/a irmão/a ou um parente já estudava nela ou, em outros casos, conheciam por passar na frente da escola.

Eu vou pra escola do meu irmão. (Tatiana (C8) – 4ª etapa).

Eu vou estudar na mesma escolona do meu irmão. (Aninha (C1) – 4ª etapa)

Ano que vem eu vou estudar na escola azul, lá de cimão. Eu já passei na frente dela um montão de vez (Neymar (C12) – 5ª etapa)

A transição do ano subsequente já era um dado compreendido pelas crianças, contudo, no que essa mudança se referia e suas concepções frente ao novo contexto que iriam adentrar vinham sendo construídas mediante as informações que colegas, irmãos, pais e docentes da educação infantil informavam aos “pequenos (as)”, conjuntamente com suas interpretações de mundo, o que levava as crianças a terem suas próprias convicções e sentimentos sobre essa nova etapa de escolarização.



A primeira idéia que era muito clara nas falas da maioria das crianças é que a escola de ensino fundamental seria diferente da instituição de educação infantil, no que se referem a funções, estruturas e relações interpessoais.

Ah, a escolona é diferente, porque se for igual a essa escola vai ser creche!
(Tatiana (C6) – 4ª etapa)

Pesquisadora: Na escola tem escorregador ?

Andrea: Claro que não né!

Helena:- Lá é escola, num é creche!

Pesquisadora: Aqui não é escola?

Andrea e Helena: Não, é creche.

Pesquisadora: E o que faz na creche?

Helena: Brinca, ué?

Pesquisadora: E lá?

Andrea: Estuda tia. (Andrea (C4) e Helena (C5) – 5ª etapa)

Gustavo: Vai ter muitas coisas. Mas não vai ter parquinho lá não.

Pesquisadora: Não.

Gustavo: Num tem areia, num te balanço.

Pesquisadora: Não tem nada?

Gustavo:- Lá num é escola de pequeno.

Pesquisadora: Só na escola de pequeno tem isso?

Gustavo: É!

Pesquisadora: Lá é escola de que?

Gustavo: De grande! A gente vai ser grande. Gustavo (C6) – 5ª etapa)

Portanto, as crianças mostram conhecer, mesmo que por informações de irmãos, colegas ou mesmo das docentes algumas rotinas da escola de ensino fundamental. Em relação ao **momento da merenda** somente Everton (C2) não apresentou uma representação condizente com o que ocorre nos momentos dos lanches das crianças nessas instituições, as outras crianças demonstraram saber que a merenda seria diferente do momento do lanche realizada nos CERs.



Tatiana: *A tia vai pra sala, a gente sai sozinho...*

Pesquisadora: *Ahhh... espera um pouquinho, então a professora não fica com vocês?*

Tatiana: *A professora... professora não né! A professora vai pra sala, espera as crianças, aí tia que dá a comida e só depois a professora leva nos pra sala..*

Pesquisadora: *Ah, então não é a professora que fica com vocês?*

Tatiana: *Não, é a tia que dá a comida... a que cozinha. (Tatiana (C8) – 5ª etapa)*

Helena: *Lá a gente pega e senta sozinho pra comer.*

Pesquisadora: *E tem mesinha desse jeito pra comer lá?*

Helena: *Tem. Só que é tudo, tudo, tudo reto a mesa e as criança senta tudo junto, tudo junto (Helena (C5) – 5ª etapa – contexto A).*

Há depoimentos que destacam que no ensino fundamental é possível levar lanche para o recreio, Adriana (C9), Éder (C10) e Tatiana (C8) apontam que apesar de haver merenda gratuita na outra escola, há a liberdade para levar a sua própria.

Interessante destacar que as crianças quando conversavam contando como imaginavam que seria a “escola do ano que vem”, comentavam que a **sala da outra escola** possuiria mesas e carteiras em separado, contudo em seus desenhos representavam tal qual as mesas dos CERs, com quatro lugares.

Na representação verbal das crianças a sala da escola do ensino fundamental é constituída por mesas e cadeiras individuais e que ficam enfileiradas, podendo vir a ser utilizadas, uma ao lado da outra, para sentarem-se em duplas, quando a docente decidiu assim organizar a sala. A lousa foi destacada somente por quatro crianças.

Adriana: *Vai ter uma mesa desse tamanho só com uma cadeira...*

Pesquisadora: *E senta com mais criança ou não?*

Adriana: *Não. Vai ser uma cadeira só, com uma pessoa só... senta uma longe da outra. E tem lousa na frente, pra escrever as coisa. (Adriana (C9) – 5ª etapa)*

Criança 1: *Lá é igual aqui?*



Tatiana: *T- Não, não vai não. É assim, fica cada um numa mesinha em filinha... (Tatiana (C8) – 4ª etapa)*

Gustavo: *Parece que é diferente. Acho que vai sentar em dois, parece que tem quarenta crianças numa sala.*

Pesquisadora: *Ah é? E como que vocês acham que vai ser pra sentar em 2?*

Gustavo: *Um do lado do outro.*

Pesquisadora:- *Sentar em dupla?*

Gustavo: *Em dupla. (Gustavo (C6) – 5ª etapa)*

Assim como a escola é concebida como um ambiente mais rígido a docente que irá acompanhar as crianças no próximo ano é representada como sendo uma figura brava e que utiliza muitos castigos para controlar a disciplina das crianças. Das treze crianças participantes da pesquisa, nove salientaram que as **professoras do próximo ano** teriam um comportamento mais autoritário.

Pesquisadora: *Ahhhhh... e como vocês imaginam que ela vai ser?*

Éder: *Eu acho que ela vai ser boa pra dar aula, mas qualquer coisinha ela briga com a gente, põe de castigo e não vai brincar.(Éder (C10) – 5ª etapa)*

Rafaela: *Eu acho que ela vai ser muito nervosa. [...] Eu acho que a professora vai ser brava, mas se... se comportar ela vai ser boazinha [...] tem professora da outra escola que puxa a orelha dos alunos que puxa até o chão!*

Pesquisadora- *É Rafaela, vai até o chão?*

Rafaela: *Meus primos me contaram. (Rafaela (C7) – 4ª etapa)*

Gustavo: *As professoras, muito chata. É, porque ela coloca todo mundo de castigo.*

Pesquisadora: *Como que você sabe disso?*

Gustavo: *Por que meu pai me ensinou.(Gustavo (C6) – 5ª etapa)*

As crianças indicavam que além das diferenças entre as docentes das duas instituições existiriam outras diferenças entre a educação infantil e a escola de ensino fundamental. Gustavo (C6) salienta que na nova escola teria sinal para a entrada

e saída e que seria um ambiente sem areia e fantasias para brincar, como também indicam Helena (C5) e Tatiana (C8). Outro ponto destacado por Éder (C10) é que no ensino fundamental as crianças levam seus materiais em mochilas.

Pode-se compreender que as crianças percebem que apesar de haver perdas como a menor quantidade de tempo para as brincadeiras e uma maior rigidez na postura das professoras e nos horários que passam a ser marcados pontualmente pelo sinal sonoro, há ganhos no que tange a autonomia que é representada na possibilidade de levar seus materiais e merendas.

As **expectativas sobre a escola de ensino fundamental** que as crianças apresentavam centravam-se no cumprimento do que eles julgavam sua principal função, ou seja, ensinar a ler e escrever por meio de “trabalhinhos” realizados em sala de aula. As atividades de brincadeiras, música e desenho não aparecem nas falas das crianças e quando há alguma menção sobre tal atividade os colegas intervêm informando que não é uma função da escola de ensino fundamental.

Pesquisadora: *O que vocês acham que vão fazer na outra escola?*

Adriana: *Trabalho só!*

Pesquisadora: *Trabalho, é?*

Adriana: *Só, trabalhinho e mais trabalhinho. (Adriana (C9) – 5ª etapa)*

Pesquisadora: *O que vocês vão fazer na outra escola?*

Tatiana: *Ler, escrever...*

Rafaela: *Escrever, desenhar...*

Tatiana: *Desenhar não aprende na outra escola.*

Pesquisadora: *Não, não aprende na outra escola?*

Tatiana: *Não, aprendeu a desenhar aqui, não precisa mais! (Tatiana (C8) – 4ª etapa)*

Andrea: *Ler, escrever e ir na biblioteca.”*

Pesquisadora: *Ah é, o que tem uma biblioteca lá?*

Andrea: *Tem monte de livro.*

Helena: *Pode. Pode ler, né?.*

Criança 1:- *A gente não sabe ler!*

Andrea: *Mas quem sabe pode ler. (Andrea (C4) – 5ª etapa)*

Um dado muito importante de ser salientado nos depoimentos de todas as crianças são suas percepções sobre o **tempo de brincar no ensino fundamental**. Elas destacam que no ensino fundamental existirão momentos para brincar, mas eles serão bastante diminuídos e com quantidade de tempo muito delimitada. Algumas crianças indicam que na nova escola, poderão brincar no momento do recreio ou quando terminarem as atividades propostas pelas professoras e estas permitirem.

A gente pode brincar na hora do recreio, parte mais legal que vai ter na outra escola. É o recreio. (Adriana (C9) – 5ª etapa)

Vai ter que trabalhar muito lá.Vai, vai ter que ter que fazê, depois brincá!” (Pedro (C13) – 5ª etapa)

Vai, vai ter bastante brincadeira no recreio, mas não vai ter boneca, não vai ter areia, não vai ter roupa, fantasia...de brincar. (Tatiana (C8) – 4ª etapa)

Brincar, na hora do recreio, brinca![...] na aula não mesmo, só depois que terminar a aula. (Andrea (C4) – 5ª etapa)

Pode brincar pouco, porque a gente faz muita tarefa. A tia dá no dia, tem que fazer no dia. Outro dia eu vi meu amigo, fica muito tempo fazendo tarefa, só depois, se der tempo, brinca. (Gustavo (6)- 5ª etapa)

4- CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os resultados destacam que todas as crianças demonstram um conhecimento prévio em relação à organização, funcionamento e função do ensino fundamental, baseado em experiências próprias ou relatos de outros sujeitos. Apresentam concepções de que o ensino fundamental será diferente da pré-escola, principalmente ao que se refere à afetividade das docentes e ao tempo de brincar.

Assim sendo, é possível afirmar que as crianças convivem num dado ambiente cultural e histórico e são devido às influências desses contextos que vão criando suas percepções e concepções, de forma ativa, porém, mediada pelos conhecimentos



fornecidos por eles. Assim, a maneira de conceber o ensino fundamental vem permeada pelas visões de seus responsáveis, docentes, amigos e familiares sendo reinterpretadas pelas crianças.

As crianças demonstraram o desejo de adentrarem ao ensino fundamental, o que pode ser utilizado como justificativa para afirmar que é necessária a antecipação uma vez que é vontade das crianças. Contudo, há que se ter cuidado em relação a essa afirmação. As crianças querem sim crescer, adquirir autonomia e independência, querem participar do mundo letrado uma vez que desde quando nascem estão inseridas nele, a questão em pauta não seria essa, mas sim, de que forma se possibilita essas conquistas.

Pode-se afirmar, por meio das análises, que a transição da educação infantil para o ensino fundamental mostra-se um momento de grande tensão onde as crianças salientaram que há o desejo pelo crescimento e pelo “aprender”, contudo há temores e desencontros, principalmente tratando-se de um momento em que ocorrem alterações advindas da implementação oficial da obrigatoriedade dos nove anos no ensino fundamental.

5- REFERÊNCIA

Barbosa, M. C.S (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 28 (100) – Especial, 1059 – 1083.

Biasoli-Alves, Z. M. M.(1998). A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégia na construção de um conhecimento que se pretende científico. In Romanelli, G (Org) *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp.135-157). Ribeirão Preto: Editora Legis Summa.

Bogdan, R.C. Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.

Borba, A. M. (2006) *O brincar como um mundo de ser e estar no mundo*. Brasília, DF: Estação Gráfica.



Brasil. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p.27894

Brasil. Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº. 11.114/2005. Altera os arts. 6º; 30; 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. DOU 17/05/2005. *Diário Oficial*, Brasília, 2005.

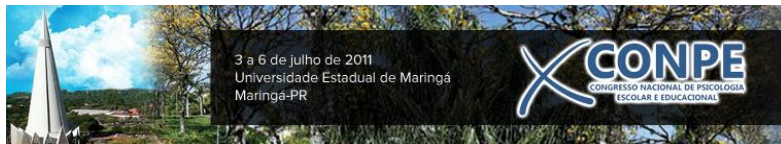
Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB n. 18/2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 15 de setembro de 2005.

Brasil. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejamentos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (1999). The bioecological model from life course perspective: reflections of a participant observer. IN: Moen, G.H. Elder, K. Lucscher, K (Org) *Examining lives in the context*. Washington DC: American Psychological Association.

Corsaro, W. (1997) *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine forge Press.



Demartini, Z. de B. F. (2005). Infância, pesquisa e relato oral. IN: Faria, A. L. G. Demartini, Z. de B. F. Prado, P. D. (org). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (pp. 1 – 17). Campinas: Editora Autores Associados.

Gobbi, M.(2005). Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. IN: Faria, A. L. G De, Demartini, Z.de B. F, Prado, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (pp.69 – 92). Campinas: Autores associados.

Gorni, D. A. P. (2007). Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*. Rio de Janeiro, 15, 67 – 80.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Caderno de pesquisa*,16, 41 – 59.

Mesomo, A. C. (2004).*Educação Infantil: indagando sobre práticas escolarizantes*. Dissertação não publicado. Universidade de São Paulo. Faculdade de educação.

Müller, F.(2006). As infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Revista Educação e Sociedade*, 27 (95), 553 – 573.

Müller, F. Carvalho, A. M. A. (2009). Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: Muller, F. Carvalho, A. M. A. (org)*Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Côtres, p.21 – 28.

Narvaz, M.G, Koller, S.H. (2005). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: Koller, S.H. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.51-65.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, A.M.R. de. (2002). *Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação*



infantil. In: CDROM da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação, Grupo Temático Educação da criança de 0 a 6 anos. Caxambu.

Paixão, K. De M. G (2004). *A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação: o caso de uma EMEI de Marília*. Assis. Dissertação não publicada. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e letras, 2004.

Rocha, E.C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetórias recentes e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas – SP, Tese não publicada. Universidade Estadual de Campinas.

Saretta. P. (2004). *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Dissertação não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.



TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Dorcely Isabel Bellanda Garcia (UNESPAR/FAFIPA – dbellanda@yahoo.com.br)

RESUMO

Este artigo relata o trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: avaliação, ensino e formação profissional (LTIDI) da Universidade Estadual de Maringá em crianças com dificuldades de aprendizagem e diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa está respaldada na Teoria Histórico-Cultural, especialmente em estudos de Vygotsky e Leontiev e pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein e seus colaboradores. Para a primeira teoria, a apropriação dos conteúdos, por meio de uma adequada organização do processo de aprendizagem, é condição para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento – funções eminentemente humanas. A segunda utiliza critérios de mediação e recursos pedagógicos do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Ambas, apesar de suas especificidades, não se contrapõem; pelo contrário, aproximam-se devido ao papel decisivo que atribuem à cultura, à mediação e à linguagem, no processo de formação do psiquismo humano. Na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Feuerstein aposta no potencial de modificabilidade do ser humano. Os instrumentos, por ele elaborados, possibilitam intervir nas funções psicológicas superiores, dentre elas: a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, as emoções e os sentimentos. A intervenção realizada com essas crianças tem como intuito proporcionar condições de, junto com os instrumentos do PEI, promover experiências mediadas que colaborem para avanço das funções cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem, que, em sua maioria, tem diagnóstico de TDAH e faz uso de medicamento. Com a intervenção realizada em 2010 com essas crianças, já é possível observar melhoras na atenção, percepção, controle da impulsividade, vocabulário, capacidade de transporte visual, autonomia na realização das atividades, nível de pensamento reflexivo, abstração e concentração e desenvoltura na produção de textos. Nota-se nesses alunos uma melhora em suas dificuldades



escolares após a intervenção pedagógica com os instrumentos do PEI, a qual estaria atrelada à mediação. Decorre disso que alguns casos têm sugerido revisão quanto à medicalização utilizada.

Palavras-chave: intervenção pedagógica; TDAH; organização do ensino; mediação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito relatar a intervenção realizada em crianças com queixa de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que são encaminhadas ao Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: avaliação, ensino e formação profissional, instalado nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, junto ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE). Esse Programa tem como objetivo avaliar e atender a crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e problemas de escolarização, cujos encaminhamentos são realizados pelas escolas, pela família, por profissionais da área médica. Para a intervenção foram utilizados instrumentos do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) elaborados por Reuven Feuerstein e colaboradores.

Na teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Feurstein acredita na possibilidade do ser humano desenvolver seu potencial cognitivo por meio de modificabilidade.

O princípio da educação inclusiva requer das escolas o reconhecimento e o encaminhamento de práticas que respondam às necessidades educacionais de seus alunos por meio de uma educação de qualidade, garantindo às crianças com necessidades educativas especiais um atendimento de acordo com suas especificidades.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola básica. Fazem parte desse quadro alunos com deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial); transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil); e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, TDAH), a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, ou seja, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008).



Destacamos que o baixo desempenho escolar não é um problema que diz respeito apenas às crianças com necessidades educacionais especiais. Como escreve Leonardo,

[...] vale lembrar neste momento que as escolas brasileiras, especialmente as públicas, têm enfrentado muitas dificuldades, pois não têm conseguido proporcionar aprendizagem acadêmica nem mesmo às crianças que não possuem deficiências, o que mostra ser muito baixo o investimento, não apenas no que diz respeito ao processo inclusivo, mas no sistema educacional como um todo (Leonardo, 2008, p. 432).

O que ora afirmamos pode ser observado por meio dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2003), os quais demonstram que 41% dos estudantes que iniciam o ensino fundamental não o concluem. Para Otaviano Helene, os dados são alarmantes e mostram o atraso escolar do Brasil em todos os níveis. Segundo ele, a evolução do sistema educacional brasileiro tem caminhado em ritmos lentos comparando-se ao de outros países, mesmo aos da América do Sul. Isso se deve, dentre outros fatores, à má qualidade do ensino, aos baixos investimentos públicos, a professores mal remunerados e sem a qualificação necessária, a escolas mal equipadas, aliados ao fato de que muitos pais não conseguem manter seus filhos na escola, sendo o estudante pressionado a entrar no mercado de trabalho cada vez mais cedo.

Se, em épocas anteriores, o grande problema da escola brasileira era a falta de vagas, mais a evasão e a repetência, agora o problema ganha outra dimensão:

Hoje, os alunos, de modo geral, conquistaram o acesso às salas de aula, porém o grande desafio é combater a aprendizagem insatisfatória que eles apresentam em relação aos conteúdos escolares. Isso é condição para que a escola possa, de fato, significar um momento de formação voltada para o desenvolvimento humano (Galuch & Sforzi, 2008, p. 70).

Para as referidas autoras, é fundamental rever a concepção de formação que tem sustentado muitas propostas de ensino na atualidade, apontando, como possível caminho frente ao fracasso escolar, uma organização do ensino que permita aos alunos a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente em diferentes áreas do conhecimento.



Apesar de o baixo desempenho escolar ser um problema que afeta a educação em geral, há ainda aquelas crianças que necessitam de um atendimento especializado, dentre elas as com diagnóstico de TDAH. Segundo Connors (2009), estudos relatam que 2% a 5% das crianças em idade escolar apresentam sintomas marcantes e bem definidos desse transtorno. Em decorrência de poucos estudos sobre os encaminhamentos pedagógicos a serem realizados com crianças com tal diagnóstico, essa é uma questão que merece ser pesquisada.

O movimento mundial em defesa da inclusão constitui-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica em benefício do direito de todos estarem juntos, aprendendo e participando, livres de qualquer preconceito. Dessa forma, o

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, estão inseridos no sistema regular de ensino alunos com diagnóstico de TDAH. A escola tem adotado a prática diária de encaminhar à área médica (neuropediatra) alunos que apresentam indícios de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. O que se tem observado é que esse profissional, muitas vezes, ao atender a essas crianças, diante da queixa apresentada de imediato estabelece o diagnóstico de TDAH, com prescrição de medicação. A escola, por sua vez, diante do laudo médico, acaba atribuindo unicamente à condição biológica a responsabilidade pelas dificuldades escolares apresentadas pela criança, isentando-se de um trabalho pedagógico adequado.

No entanto, uma organização do ensino em que as crianças com TDAH realizem ações mentais focadas no conteúdo podem levá-las à apropriação dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento dos processos complexos do pensamento. Essa hipótese se fundamenta em escritos de Leontiev, para o qual, dentre os princípios do desenvolvimento psíquico na criança está o desenvolvimento intelectual como processo de formação de ações mentais.

A intervenção proposta se justificou pela necessidade de um trabalho sistematizado para alunos com diagnóstico de TDAH no Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade. Um trabalho dessa natureza é importante quando se

pretende uma escola pública de qualidade, já que pode desvelar as entranhas de um problema para o qual a escola parece ter dificuldades em encontrar caminhos.

2 A RELEVÂNCIA DAS TEORIAS DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Ao longo da história a escola caracterizou-se pelo atendimento às crianças que não apresentavam necessidades educacionais especiais, em detrimento das demais. Tradicionalmente, a educação especial foi organizada como atendimento educacional especializado, em contraposição ao ensino regular.

Todavia, nos últimos anos o movimento mundial em benefício da diversidade e do atendimento às diferenças tem sido disseminado. A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como aspecto de qualquer grupo humano e a considera como fator essencial nas interações em sala de aula.

A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabilizam no cotidiano escolar a possibilidade de traços, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais e coletivas (Carneiro, 2006, p. 151).

Partindo-se da ideia de que todo ser humano pode aprender, é possível afirmar que todas as pessoas, em condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferenciadas, podem desenvolver suas funções complexas do pensamento.

Vygotsky trabalhou intensamente a concepção de deficiência nos estudos sobre defectologia:

Vygotski define a defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética (Bein citado por Carneiro, 2006, p. 145).



Relacionado com a defectologia, Vygotsky desenvolveu o conceito de compensação, que significa criar condições e estabelecer relações que permitam aos sujeitos com história de deficiência apropriar-se do conhecimento, independentemente de seu diagnóstico (Garcia citado por Carneiro, 2006). Para Vygotsky (1999), é por meio da compensação, que sempre será social, que pessoas com aspectos diferenciados da maioria da população podem se desenvolver.

Com base nesse entendimento é que a teoria histórico-cultural, na qual esta pesquisa busca respaldo, pode elucidar o que acima é afirmado. Para Leontiev (s.d.), o desenvolvimento mental da criança difere qualitativamente do de outros animais e essa diferença pode ser atribuída à capacidade da criança de se apropriar da experiência acumulada pela humanidade no decurso de sua história social. A linguagem constitui condição essencial do desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens e de sua prática sócio-histórica se faz presente, como conceito e reflexo na palavra, na linguagem.

A partir dos estudos de Vygotsky (1999) referentes à formação individual, entende-se que é por meio das interações com adultos ou com crianças mais experientes que a criança se apropria de significados, conceitos, valores, normas, regras de conduta e padrões de comportamento, ou seja, do conhecimento produzido e acumulado pelos homens. Nesse processo, a linguagem ocupa papel fundamental, pois, quando a fala é internalizada, ela está presente em todas as ações da criança.

Os valores e os conhecimentos são apropriados pelos indivíduos por meio da linguagem, e é a partir desse entendimento que a mediação realizada pelo professor nos processos de ensino-aprendizagem deve ser pensada, refletida. Vale destacar que a mediação pedagógica na prática docente é condição *sine qua non* na formação dos conceitos científicos e no desenvolvimento das capacidades intelectivas dos alunos.

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E, para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores (Leontiev, s.d., pp. 349-350).

Para Vygotsky (1989), uma correta organização do ensino possibilita o desenvolvimento mental. Investigar possibilidades de organização do ensino no



sentido de levar crianças com TDAH à aprendizagem que concorra para a realização de ações mentais constitui-se em um dos principais propósitos desta intervenção.

Na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural desenvolvida por Feuerstein e colaboradores atribui-se papel fundamental ao professor na mediação cultural, por intermédio da organização de recursos, atividades pedagógicas e situações mediacionais que possibilitam se conseguir êxito em relação às dificuldades escolares apresentadas pelos alunos.

Segundo Goulart (2000), por intermédio da busca de solução para o trabalho com crianças e adolescentes, Feuerstein esforçou-se em descobrir o que elas ainda não podiam aprender, procurou conhecer suas possibilidades, sua capacidade de aprendizagem e não se ateve apenas ao que elas ainda não tinham conseguido desenvolver, ou seja, às funções cognitivas deficientes.

Feuerstein considera a mediação mais eficaz na medida em que confia nas possibilidades da criança. A confiança depositada na criança, em suas possibilidades e num trabalho comprometido foi fundamental na obtenção do êxito alcançado. Como pesquisador, mostra a importância de se confiar na possibilidade de mudança e na transformação do ser humano.

Goulart (2000), fundamentando-se em Feuerstein, acredita que a modificabilidade é própria do ser humano e se manifesta, de forma intensa ou amena, em virtude de experiências vivenciadas. A Modificabilidade Cognitiva Estrutural diz respeito à mudança nas estruturas mentais, em especial nas que podem se apresentar de forma rígida, demonstrando a necessidade de serem modificadas. Salienta a importância das interações mediadas com o objetivo de formar ambientes modificadores e ricos em interações que possibilitam ao indivíduo avanços em seu desenvolvimento.

O pesquisador dedicou-se à elaboração de instrumentos que se constituíram em apoio concreto para o auxílio psicopedagógico. Dedicou-se em descobrir o que as crianças podiam aprender e não no que faltava para seu desenvolvimento (funções cognitivas deficientes). Organizou instrumentos como suporte psicopedagógico, o PEI: Programa de Enriquecimento Instrumental. A mediação na aplicação desses instrumentos, segundo Feuerstein, é fundamental e se concretiza nas experiências de aprendizagem mediada.

Para Da Ros (1997), devido à sua base teórica, à diversidade do material e à natureza instrumental, o PEI é aplicado em inúmeras e diferentes populações, desde



indivíduos privados culturalmente até aqueles com dificuldades escolares, em alunos com desempenho escolar satisfatório e em pacientes com danos cerebrais psiquiátricos.

O programa é composto de 14 instrumentos, que possuem como características estrutura construtiva e natureza instrumental, livres de conteúdo específico. Os instrumentos colaboram para que os mediadores desenvolvam hábitos e estratégias de trabalho que possam ser aplicados na resolução de situações-problema e na organização de regras e princípios que possam ser transpostos para diferentes contextos escolares. Com a aplicação do PEI, a pessoa pode tornar-se mais observadora, organizada e precisa. Os instrumentos que compõem o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) são os seguintes: Organização de Pontos, Percepção Analítica, Ilustrações, orientação Espacial I e II, Comparações, Relações Familiares, Progressão Numérica, Silogismo, Classificações, relações temporais, Instruções, Relações Transitivas e Desendo de Padrões.

As Teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Histórico-Cultural, embora cada uma com suas especificidades, atribuem papel decisivo à cultura, à mediação e à linguagem, no processo de formação do psiquismo humano.

3 CARACTERÍSTICAS DO TDAH

Segundo Benczik (2000), o Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, o DSM-IV, define o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como um problema de saúde mental, ou seja, é um distúrbio bidimensional, envolvendo a atenção e a hiperatividade/impulsividade. Caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais frequente e mais severo do que o normalmente observado em crianças de mesma idade e com nível de desenvolvimento equivalente. O TDAH tem grande interferência na vida familiar, escolar e social da criança, em virtude, principalmente, do fato de ela ter maior propensão ao fracasso nas duas áreas mais importantes para um bom relacionamento - a escola e o convívio com os colegas.

Segundo Bromberg (2001), o Grupo de Orientação sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (GOTAH) relata que as características do TDAH aparecem na primeira infância. O comportamento é crônico, com duração de no mínimo seis meses. As características devem se manifestar em mais de um ambiente.

Na atualidade, foram classificados quatro subtipos de TDAH: tipo desatento, hiperativo impulsivo, combinado e não específico, considerando-se que nos dois

primeiros subtipos a pessoa deve apresentar pelo menos seis das características que serão a seguir descritas.

O tipo desatento apresenta dificuldades em manter a atenção, seguir instruções, e na organização não percebe detalhes, parece não ouvir, evita tarefas que requerem esforço mental intenso, perde objetos, distrai-se com facilidade, esquece atividades rotineiras. Já o tipo hiperativo impulsivo demonstra inquietação, dificuldade em permanecer sentado, sobe nas coisas demasiadamente ou corre sem sentido, fala excessivamente, responde antes mesmo de a pergunta ser elaborada, interrompe com frequência, age de maneira intempestiva. O tipo combinado se caracteriza por o indivíduo apresentar desatenção e ser hiperativo/impulsivo. Finalmente, no tipo não específico é possível que sejam encontradas algumas características, mas em número insuficiente para se chegar a um diagnóstico completo.

Benczik (2000), Brow (2007) e Conners (2009) dizem que há várias causas possíveis para o TDAH. Mesmo com todo o avanço do conhecimento científico sobre o cérebro e o comportamento humano, nas últimas décadas têm-se mais hipóteses do que certezas sobre o transtorno. As informações sobre essas causas são ainda preliminares, algumas das quais se destacam: disfunções nos neurotransmissores, ou seja, dopamina e noradrenalina; hereditariedade; substâncias ingeridas na gravidez, como nicotina e álcool, que podem causar alterações em algumas regiões do cérebro do bebê, e também na região frontal orbital; problemas durante a gravidez ou no parto; exposição a chumbo; fatores emocionais – comorbidades (transtorno de conduta associados ao TDAH).

O TDAH apresenta características de desenvolvimento importantes, que surgem provavelmente no início da infância e persistem de formas diferenciadas ao longo da vida. Impulsividade motora, hiperatividade, interrupção, incapacidade para ficar quieto e sentado, quando necessário, são aspectos observados nos primeiros quatro anos de vida.

A maioria dos pais observa pela primeira vez o excesso de atividade motora quando as crianças ainda estão engatinhando. Frequentemente, isso coincide com o momento em que a criança começa a andar sozinha. No caso do nenê, este pode mostrar-se inquieto e chorar excessivamente (Benczik, 2000, p. 34).

Na idade pré-escolar, além dos sistemas característicos do distúrbio, como déficit de atenção, atividade motora excessiva e falta de autocontrole, é possível observar, em alguns casos, alterações comportamentais, ou seja, problemas na alimentação e no sono, inquietação excessiva, birra. Na idade escolar, continua a sintomatologia primária e iniciam-se perturbações secundárias, sobretudo as referentes às relações interpessoais e à aprendizagem escolar.

A adolescência é caracterizada por problemas frequentes na escola (desatenção, inquietação e hiperatividade até 18 anos). Para a vida adulta existem controvérsias, mas o que se tem observado na atualidade é a permanência do TDAH na adolescência e na vida adulta, com alterações dos sintomas em virtude da faixa etária (Benczik, 2000).

A Secretaria de Educação Especial, em documento protocolado em janeiro de 2008, classifica alunos com TDAH no grupo de transtornos funcionais específicos, juntamente com a dislexia, a disortografia e a discalculia (Brasil, 2008 citado por Souza, 2009).

O documento propõe ajuda conjunta entre a unidade de ensino e a entidade que deve realizar o atendimento educacional especializado ao aluno com TDAH. Entretanto, na pesquisa realizada por Souza (2009) foi possível constatar, nas escolas, a dependência das práticas médicas e a aparente falta de um projeto educacional bem estruturado, que levasse à segregação do educando com TDAH. Segundo a autora, o conceito de doença, ou mesmo a própria doença, altera de forma significativa as relações vividas por alunos e professores. São relações conturbadas, pois recai sobre o educando o estigma que o laudo traz e que o transforma em alguém com poucas possibilidades de aprender a ler, escrever e de se relacionar com os demais.

Para Collares e Moysés (2009), a escola tem muitos preconceitos, e o TDAH, ou até outros nomes utilizados para denominar alguma dificuldade de aprendizagem são doenças inventadas pela medicina no decorrer da história. Mudam de nome ao longo dos anos e nunca houve comprovação científica, o que acaba por inserir a criança em um sistema de medicalização, ao transformarem dificuldades no processo ensino-aprendizagem em distúrbio de aprendizagem. São considerados processos de medicalização problemas sociais e coletivos, de caráter político e histórico, que passam a ser analisados e entendidos como se fossem problemas individuais e biológicos, as chamadas disfunções neurológicas (TDAH e dislexia), o que na educação é denominado de fracasso escolar.



A diversidade está presente na escola: “A diversidade e multiplicidade de modos de ser, agir, pensar, reagir, sentir, aprender lidar com o aprendido, são infinitas e é exatamente isto que constitui nossas individualidades” (Collares & Moysés, 2009, p. 3).

Para as autoras, o profissional da Educação precisa se sentir capaz de ensinar a qualquer aluno e de acreditar que todos possuem potencial para a aprendizagem. A prática pedagógica tem caminhado na contramão de uma política de inclusão, ou seja, a dinâmica escolar promove, simultaneamente, uma política de inclusão/exclusão.

4 A INTERVENÇÃO COM O PEI EM CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE TDAH

No Projeto de Extensão Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade (LITIDI), vinculado ao Programa de Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), atendem-se crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com diagnóstico de TDAH, que fazem uso de medicação e que também apresentam dificuldades escolares. O trabalho realizado até então não vinha obtendo resultados satisfatórios.

Em 2010 optou-se em realizar uma intervenção por meio de recursos diferenciados, ou seja, utilizando os instrumentos do PEI com as crianças que apresentavam tais diagnósticos. Foram formados grupos de crianças de, no máximo, seis integrantes por grupos e utilizado o PEI duas vezes por semana, juntamente com outras atividades psicopedagógicas em crianças que participam do projeto. O PEI foi utilizado no período matutino e vespertino. A mediação realizada pelas monitoras foi considerada aspecto fundamental para que a intervenção tivesse êxito. Foi seguido o guia de orientação para utilização do PEI e eram realizados encontros, por meio de orientação e supervisão pelos professores que participam do projeto e fizeram o curso do PEI.

Os instrumentos selecionados e utilizados inicialmente segundo as orientações do PEI foram: Organização de pontos, Orientação Espacial I e Ilustrações.

A intervenção teve início com o instrumento Organização de Pontos, com o qual se requer a identificação e o desenho de formas dadas em um campo de pontos desorganizados, diante da projeção de relações. Na tarefa pode-se observar a combinação de fatores de atividades perceptivas, cognitivas e operacionais. Para a

resolução da atividade é necessário que a criança ative funções cognitivas. Nessa atividade o aluno deve apresentar precisão em relação à percepção do modelo dado e interiorização da figura, para que consiga fazer seu transporte visual. Com a introdução e a exploração do instrumento de Orientação espacial I, os alunos foram orientados a recorrer ao dicionário para compreender o significado das palavras. A associação dos conceitos frente e atrás dos conceitos norte e sul, respectivamente, contribuiu para que os alunos os aplicassem em situações diferenciadas.

Segundo Garcia (2005), em relação ao instrumento Ilustrações pode-se afirmar que as diferentes situações, demonstradas pictoriamente no instrumento, representam problemas que o aluno deve delimitar e resolver por meio da reflexão. Para o reconhecimento de um problema é necessário perceber detalhes, utilizar simultaneamente diversas fontes de informação, comportamento comparativo e, principalmente, tomar consciência das transformações. A orientação do mediador é fundamental para que o aluno compreenda as representações simbólicas que fazem parte das ilustrações.

Embora inicialmente algumas crianças encontrassem dificuldades em sua realização, após algum tempo de intervenção foi possível observar mudanças significativas nas funções cognitivas, manifestadas por: controle da impulsividade; comportamento exploratório, sistemático e planejado; estabelecimento de relações; compreensão do que era solicitado; percepção e constância; transporte visual; conduta somatória; necessidade de precisão e melhora no relacionamento com as monitoras e demais colegas. Estas mudanças também foram relatadas pelos professores das próprias escolas onde os alunos estão inseridos.

Após a organização do ensino utilizando como uma das estratégias a intervenção pedagógica com os instrumentos do PEI, observa-se nesses alunos maior apropriação dos conteúdos e, conseqüentemente, no aprendizado dessas crianças, aspectos estes atribuídos à mediação realizada. Alguns casos têm sugerido revisão referente à medicalização utilizada, uma vez que o trabalho realizado, por meio de uma mediação eficaz, parece ter sido determinante para uma melhora em suas dificuldades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



As atividades intermediadas por meio do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), com o lema do PEI “Um momento... Deixe-me pensar” contribuíram para modificar alguns comportamentos dos alunos, referente: ao controle da impulsividade, diminuição do ensaio e erro, desenvolvimento de um comportamento exploratório sistemático e planejado.

O sentimento de confiança, aos poucos, foi sendo desenvolvido nos alunos. A contribuição das mediadoras, ao acreditar que a modificabilidade é possível não aceitando as crianças como estavam, por meio do trabalho sistematizado, contínuo, foi possível melhorar a motivação dos alunos, de seus sentimentos de autoestima, autocontrole e autocrítica.

Até o final do ano letivo de 2010, dentre outros aspectos positivos observados nas crianças que frequentaram o laboratório e o grupo de crianças em que era utilizado o PEI, destacaram-se: ampliação do vocabulário; maior desenvoltura para o transporte visual; necessidade de precisão; aumento da motivação intrínseca; ampliação da vontade na produção de textos e conduta de autorregulação, com a tentativa da correção do próprio texto; maior nível de pensamento reflexivo, de abstração e concentração; maior autonomia na realização das atividades; saber ouvir e respeitar a vez do outro; aprender a aceitar ajuda; pesquisar no dicionário; procurar entender o enunciado das atividades e tentar resolvê-las.

O ser humano possui grande poder de autoplaticidade, de mudanças. Acreditar, insistir, mediar a capacidade do homem de mudar, de acreditar em si próprio, a caminho do desenvolvimento e melhora de suas funções cognitivas, se faz necessário.

REFERÊNCIAS

Benczik, E. B. P. (2000). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Atualização diagnóstica e terapêutica: características, avaliação, diagnóstico e tratamento – um guia de orientação para profissionais*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brasil (2003). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo do Inep mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental*. Recuperado em 13 setembro, 2009, de http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_6.htm.



Brasil (2008). *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Bromberg, M. C. (2001). *TDAH: um transtorno quase desconhecido*. São Paulo: GOTAH.

Brown, T. E. (2007). *Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

Carneiro, M. S. C. (2006). A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In C. R. Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2009). Entrevista. *Jornal na Contramão*, 35(12), 2-3.

Conners, C. K. (2009). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: as mais recentes estratégias de avaliação e tratamento* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Da Ros, S. Z. (1997). *Cultura e mediação em Reuven Feuerstein: relato de um trabalho pedagógico com adultos que apresentam história de deficiência*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil.

Galuch, M. T. B., & Sforni, M. S. F. (2008). Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In L. S. B. Maciel & N. N. R. Mori (Org.). *Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. Maringá: Eduem.

Garcia, D. I. B. (2005). *Implicações da mediação no desempenho de crianças com dificuldades escolares, em uma sala de recursos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.



Goulart, A. M. P. L. (2000). *O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Leonardo, N. S. T. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas e inclusão na escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 431-440.

Leontiev, A. (s.d.). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.

Souza, W. C. (2009). *Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: um caso clínico ou uma invenção pedagógica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.



UM ESTUDO SOBRE A INCIDÊNCIA DE BULLYING NA CIDADE DE CURITIBA

NUNES, Mayara F. – PUCPR¹

mayarafnunes@hotmail.com

CONSULIN, Eliane G. – PUCPR²

elianeconsulin@hotmail.com

AMORIM, Cloves – PUCPR, FEPAR³

cloves.amorim@pucpr.br

Resumo

Embora o bullying seja um tema discutido desde os anos 60, no Brasil apenas no início deste século que começaram os primeiros estudos a respeito. O objetivo deste trabalho foi avaliar a incidência do bullying em escolas públicas e particulares na cidade de Curitiba. Colaboraram para a realização deste, 266 alunos matriculados na quinta e sexta série do Ensino Fundamental de quatro colégios. A idade média dos alunos foi de onze anos e três meses sendo 144 eram do sexo feminino e 122 do sexo masculino. Coletivamente responderam ao instrumento elaborado para este estudo. Os resultados obtidos foram que 66% dos pesquisados já estiveram envolvidos de alguma forma em situação de bullying, sendo 25% como vítimas, 56% como testemunhas e 14% como autores. A agressão mais utilizada, de acordo com as testemunhas é “uso de nomes ofensivos” e as razões alegadas pelos autores foram “vingança” (39%) e “reação à provocação” (33%), predominando entre os mesmos sentimentos como “raiva” (47%) e “desprezo” (25%). Os eventos ocorreram em maior parte no recreio, momento em que a supervisão do adulto é reduzida, sendo realizados principalmente em grupo e a atitude predominante das testemunhas foi “pedir para parar”. Crianças que passam por situações como as do bullying, são mais propensas a sofrerem depressão e baixa

autoestima quando adultos. O simples testemunho destes atos já é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social. Dessa maneira, a intervenção do bullying deve ser organizada e realizada por pessoas que conheçam o comportamento bully, assim como seus efeitos no próximo. A escola tem papel fundamental na erradicação e prevenção deste fenômeno, proporcionando um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento de seus alunos.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência escolar. Agressão. Vitimização. Violência entre pares.

INTRODUÇÃO

É comum no ambiente escolar ocorrer brincadeiras provocativas, pejorativas e humilhantes entre os alunos. Tais comportamentos como, apelidos desagradáveis, fofocas, empurrões, furtos, agressões físicas e morais, são considerados por muitos como inocentes.

Segundo a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), *bullying* pode ser definido como: atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre pares (estudantes com estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (ABRAPIA, 2008).

Bullying é uma palavra inglesa que significa usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso, e perseguir os outros. Fica o nome em inglês porque não se encontrou palavra em nossa língua que seja capaz de dizer o que *bullying* diz (Alves, 2005, 22). *Bully* é o valentão: aquele que, por sua força e sua alma sádica, tem prazer em agredir e intimidar os mais fracos, seja física ou emocionalmente.

O *bullying* é um problema de dimensões intercontinentais, na Noruega os estudos realizados por Dan Olweus, demonstraram que um em cada sete estudantes estava envolvido em caso de *bullying*, ou seja, 15% do total de alunos matriculados na

educação básica. A Unicef pesquisou em 21 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e encontrou que a maior incidência está em Portugal, Suíça e Áustria (Fante & Pedra, 2008, 49).

Em novembro de 2006, O Instituto SM para a Educação (ISME) apresentou dados de pesquisas realizadas em cinco países: Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile. O resultado apontou o Brasil como campeão em *bullying* (Fante & Pedra, 2008).

Todos os dias, segundo Fante & Pedra (2008), 160 mil alunos americanos faltam às aulas por medo de sofrer *bullying*. Ao analisar a realidade americana, Middleton-Moz & Zawadski (2007) apresentam estatísticas no mínimo estarrecedoras: uma em cada quatro crianças sofre *bullying* por outra na escola no período de um mês; 81% dos alunos pesquisados admitiram exercer *bullying* sobre seus colegas; dois terços dos atacantes em 37 episódios de tiroteios em escolas cometeram seus crimes como vingança em razão das constantes perseguições que sofriam por parte de seus colegas. E ainda, as provocações e rejeições estão no topo das listas dos fatores que desencadeiam intenções de suicídio (Middleton-Moz & Zawadski, 2007, 10).

A literatura sobre *bullying*, de modo geral é extensa: Ramírez (2001); Smith, Cowil, Olafsson e Liefhoghe (2002); Zafra e Martos (2005); Hoyos, Aparício y Córdoba (2005); Matamala y Huerta (2005); Beane (2006); Middleton-Moz e Zawadski (2007); Romero (2007); Aalsma e Brown (2008). No Brasil também encontramos nos últimos anos uma significativa produção: Romanelli e Amorim (2005); Pupo (2007); Nunes, Hermann e Amorim (2008); Lopes Neto (2008); Antunes e Zuin (2008); Fante (2008); Cunha, Weber e Steiner Neto (2009).

Nogueira (2007) define três envolvidos no *bullying*: a vítima, a testemunha e o autor. A primeira é definida como o jovem ou criança frágil que é frequentemente ameaçado, intimidado, e não procura ajuda por sentir-se indefeso, a testemunha é aquele que assiste diariamente as situações de *bullying*, tornando-se inseguro e temeroso, e o autor (ou *bullie*) é aquele que apresenta um comportamento de intimidação e provocador permanente, demonstrando dificuldade de colocar-se no lugar do outro.

Os autores do *bullying*, segundo Nunes et al. (2008), escolhem seus alvos de acordo com a vulnerabilidade que estas aparentam, sendo aquelas que possuem pouca sociabilidade e que possivelmente não revidará e não denunciará.

Para Lopes Neto (2008) os motivos que levam a esse tipo de violência são extremamente variados e estão relacionados com as experiências que cada aluno tem em sua família e/ou comunidade. Carpenter & Ferguson (2011) complementam que



qualquer um pode ser atacado por *bullies*, porém há algumas características que são mais comuns para que isso ocorra, como: ser novo na escola, ser mais jovem ou menor da classe, ser muito sensível, tímido ou ter ansiedade em agradar a todos, ser fisicamente diferente (ou ter algum tipo de deficiência física ou de aprendizado), ser de nível social diferente (mais rico ou mais pobre que a maioria), ser de raça ou origem diferente, ou mesmo estar no lugar e na hora errados.

Estudos recentes revelam que esse comportamento, que até há pouco tempo era considerado inofensivo, pode acarretar sérias consequências ao desenvolvimento psíquico dos alunos, gerando desde queda na autoestima até, em casos mais extremos, o suicídio e outras tragédias (Dreyer, 2008).

A criança que não consegue fazer parte de um grupo pode passar por sérios problemas emocionais (Colavitti, 2001). Para Fante & Pedra (2008) as vítimas de *bullying* demonstram insegurança, coordenação motora pouco desenvolvida, extrema sensibilidade, passividade, submissão, baixa autoestima, dificuldade de autoafirmação e de autoexpressão, ansiedade, irritação, e aspectos depressivos.

Lopes Neto (2008) atesta que pessoas que passaram pelo *bullying* quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultos. O simples testemunho de atos de *bullying* já é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social.

Foi aprovada, em novembro de 2010, na cidade Curitiba-PR uma lei “antibullying” (Lei Nº 13.632/2010) que prevê que todas as instituições de ensino públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, neste município estão condicionadas à política “antibullying”. Além das descrições de comportamentos de *bullying*, tal lei também detalha o que é esperado do ambiente escolar para que se estabeleça esta cultura antibullying, entre eles: conscientizar pais e responsáveis sobre o tema; capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para o diagnóstico do “bullying” e para o desenvolvimento de abordagens específicas de caráter preventivo; orientar as vítimas de “bullying” e seus familiares, oferecendo-lhes os necessários apoios técnico e psicológico; orientar os agressores e seus familiares, de modo a conscientizá-los a respeito das consequências de seus atos e a garantir o compromisso dos agressores com um convívio respeitoso e solidário com seus pares.

Com isso, é possível notar que o *bullying* está cada dia mais em evidência, e medidas importantes estão sendo tomadas para a erradicação e prevenção deste problema. Cabe ressaltar que a mídia em geral está dedicando grande tempo de sua



programação para abordar a temática. Porém, ainda é possível notar que muitos pais e escolas não estão atentos a importância do tema e de seus papéis nesta problemática. Por outro lado, toda essa dimensão que o *bullying* tem conquistado torna-se prejudicial e banalizado, a partir do momento em que generaliza-se as diversas situações do cotidiano escolar, ou seja, qualquer agressão ou desentendimento entre os alunos passa a ser discriminado como *bullying*, o que não satisfaz os critérios essenciais que o caracteriza.

Diante destes fatos, torna-se plausível a necessidade e importância de projetos que se preocupem com a investigação e redução do *bullying* no ambiente escolar, permitindo assim um trabalho adequado e efetivo.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 266 alunos matriculados em escolas públicas e particulares, sendo que 144 eram do sexo feminino e 122 do sexo masculino, estudantes de quinta e sexta série do Ensino Fundamental de quatro escolas da cidade de Curitiba-PR. A idade média dos alunos foi de onze anos e três meses.

Instrumento

Tendo como base o instrumento desenvolvido por Freire, Simão e Ferreira (2006) da Universidade de Lisboa – Portugal, procedeu-se a adaptação e elaboração de uma versão brasileira. Trata-se de um autoinforme, com perguntas referentes à opinião sobre o ambiente escolar, identificação de situações de vitimização, de observação e de agressão. Essas informações permitiram saber quais condutas foram praticadas, como: empurrar, ameaçar, humilhar, bater, utilizar nomes ofensivos, caluniar, excluir, tirar coisas, magoar, estragar objetos, apalpar. Possibilitaram também reconhecer quais as reações diante das agressões, o local em que mais ocorre, e a atuação dos agressor, sendo praticada sozinho ou em grupo.

Procedimentos

Inicialmente as escolas foram contatadas e com a aprovação da direção, foi agendado um dia para a aplicação do instrumento. A aplicação foi coletiva, na sala de

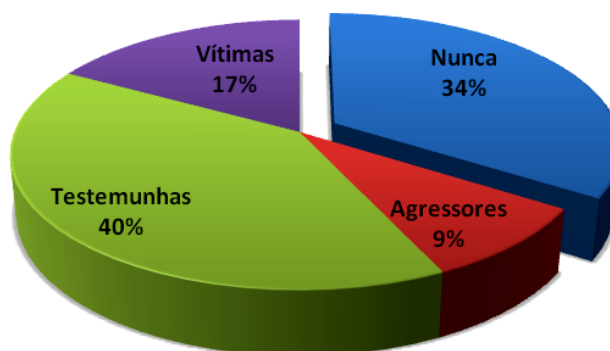
aula, na presença das pesquisadoras. Após a aplicação coletaram-se todos os dados, armazenado-os no programa Microsoft Excel, neste mesmo recurso constatou-se os resultados, comparando-os entre si.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa, 266 alunos matriculados em escolas públicas e particulares da cidade de Curitiba-PR. Quanto a ser vítima, autor ou testemunha encontrou-se que 66% já estiveram envolvidos de alguma forma em situações de *bullying*. Deste número, 25% dos alunos questionados afirmaram serem vítimas, 56% testemunhas e 14% autores, considerando que houve aqueles que combinaram as três opções, definindo-se como testemunha e vítima, testemunha e autor, autor e vítima e até mesmo como os três envolvidos: testemunha, vítima e autor. Os eventos ocorreram em maior parte no recreio e durante as aulas; sendo realizadas com mais frequência em grupo e a principal atitude das testemunhas foi “pedir para parar”.

Abaixo, um gráfico representativo sobre a participação dos alunos pesquisados.

Representação dos alunos pesquisados envolvidos em situações de *bullying*



Quanto aos agressores, pode-se observar no gráfico acima que 14% dos alunos entrevistados confirmaram ser, ou já terem sido autores (*bullies*), sendo que 56% destes são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Quando questionados sobre a autocaracterística que os definem, a principal resposta foi “bonito” com 73%, notando



assim uma autoestima elevada e segurança por parte dos *bullies*. A agressão mais utilizada é “uso nomes ofensivos”, segundo as testemunhas. As razões alegadas pelos autores foram “vingança” (39%) e “reação à provocação” (33%), e os sentimentos predominantes foram raiva (47%) e desprezo (25%). Foi destacado também pelos autores como um dos momentos agradáveis na escola o “recreio” (80%) e dentre os momentos desagradáveis a “aula” (55%).

Estes dados confirmam o esperado, o *bullying* ocorre com maior frequência no momento em que a supervisão do adulto diminui, ou seja, na hora do recreio, motivo este que justifica também a aula como sendo o momento mais desagradável, segundo Lopes Neto (2008).

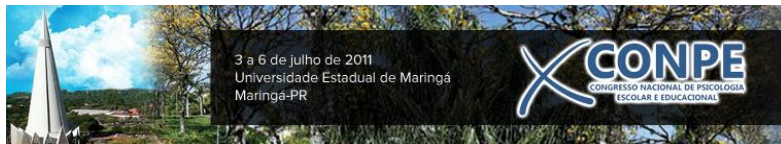
O *bullying* é um fenômeno complexo, de difícil solução que exige envolvimento e compromisso de todos os componentes da comunidade escolar. Os dados encontrados nesta pesquisa corroboram os apresentados por Lopes Neto (2008) ao informar que 40,5% dos alunos por ele pesquisado, admitiram estarem diretamente envolvidos em atos de *bullying*, 16,9% vítimas ou alvos, 12, 7% como autores (*bullies*). Por outro lado, nesta pesquisa o local de ocorrência dessas agressões que se destacou foi o recreio (pátio) e no estudo de Lopes Neto foi a sala de aula, ou melhor, dentro das salas.

Os dados encontrados quanto ao tipo e forma de violência entre pares foram semelhantes aos descritos por Nogueira (2007): “verificamos a presença de três formas de violência na escola pesquisada: física, verbal e a psicológica”. Conclui a autora, “tivemos dificuldade de observar o *bullying*, pois ele aparece sutil, mascarado, dissimulado, enquanto outras formas de violência aparecem explícitas.”

CONCLUSÃO

O problema da agressividade das crianças nem sempre está ligado à televisão, aos *videogames* ou a letras de músicas violentas, mas ao modelo de agressividade que elas têm dentro de suas casas. Em lugar de aprenderem valores que sustentem a solução de conflitos, muitas crianças aprendem valores que dão sustentação à agressividade e ao desrespeito (Middleton-Moz & Zawadski, 2007).

O comportamento agressivo atualmente parece ter mais recompensas do que conseqüências, pois pessoas que após cometerem crimes, cenas de barbárie, ou agressividade, estão estampadas em capas de revistas, dando entrevistas em telejornais,



e outros, com uma tremenda repercussão. Com essa idéia, podemos dizer que há possibilidades de um fortalecimento do pensamento distorcido dos *bullies*, de que o abuso é aceitável.

Diferentemente do que muitos acreditam, o *bullying* não está presente apenas no ambiente escolar, mas também em locais de trabalho, podendo ser uma situação isolada ou com durações de semanas, meses e até anos. Embora, não seja muito comentado, é um fenômeno frequente nos dias atuais. Os comportamentos que definem *bullying* podem ser desde acusação, crítica, fofoca, assédio, insultos, intimidações, empurrões, homofobia, racismo até mesmo o assédio sexual.

Uma intervenção deve ser organizada e realizada por pessoas que conheçam o comportamento *bully* e o efeito que esse comportamento tem em outros. É necessário também que o autor seja responsabilizado pelo que faz e diz e enfrente os efeitos que seu comportamento tem sobre os outros, para que esteja disposto à possíveis mudanças.

Alguns princípios importantes para que essa mudança ocorra seria: tolerância zero com o *bullying*; ajuda ativa, compaixão e apoio às vítimas; para os *bullies*, responsabilização, preocupação e habilidades para fazer escolhas; e inclusão, cuidado e apoio para todos os membros da comunidade.

Concorda-se com Terreros (2009) ao enfatizar que “os valores devem ser cultivados desde as primeiras etapas da vida” sendo a principal base preventiva. Tognetta & Vinha (2009), discutem os valores em crise, ressaltando: “Crise de Valores ou Valores em Crise?” e afirmam ainda que o ambiente que a maioria das escolas atualmente, exigem comportamentos nada característicos de crianças, ou seja, idealizam crianças submissas, tranquilas, passivas e obedientes, tais exigências poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança e do jovem.

REFERÊNCIAS

Aalsma, M. C.; Brown, J. R. (2008). What is bullying? *Jornal of adolescent Health*. n.43, 101-102.



ABRAPIA. (2008). Recuperado em 10 abril 2011, em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/>

Alves, R. (2005). A forma escolar da tortura. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo.

Antunes, D.C.; Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*. v.20, p.33-42.

Beane, A. L. (2006). *Bullying: aulas livres de acaso*. Barcelons: Graó Editorial.

Carpenter, D.; Ferguson, C. J. (2011). *Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies*. São Paulo: Butterfly.

Colavitti, F. (2008). *Inferno na escola*. Recuperado em: 11 março 2008, em http://veja.abril.com.br/130601/p_142.html

Cunha, J. M.; Weber, L. N. D.; Steiner Neto, P. (2009). Escola de vitimização e agressão entre pares (EVAP). *Pesquisando a família*. Curitiba: Jurua.

Dreyer, D. (2008). *A brincadeira que não tem graça*. Recuperado em 08 março 2008, em <http://www.aprendebrasil.com.br/reportagens/bullying/default.asp>

Fante, C. (2008). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência entre jovens*. Campinas: Verus.



Fante, C. E; Pedra, J. A. (2008) *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, I. P; Simão, A. M. V. E; Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico – Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2) p.157-183, Universidade do Minho: Braga-Portugal, 2006.

Hoyos, O.; A. J.; Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales em uma nuestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*.16.

Lopes Neto, A. (2008). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. Recuperado em 07 março 2008, em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-158.pdf>

Matamala, A., Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares*.Madrid: A. Machado Libros.

Middelton-Moz, J. E.; Zawadski, M. (2007). *Bullying: Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

Nogueira, R. M. C. P. A. (2007). *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



Nunes, M. F.; Hermann, T. B.; Amorim, C. (2008). Bullying em escolas particulares de Curitiba In VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas - CIAVE*. Curitiba: Champagnat. v.VIII. p.11931 - 11940.

Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. Recuperado em 13 março 2008, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/>

Ramírez, F. C.(2001) Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying. (agresores versus víctimas) en niños e niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicologia*. 17 (1), p.37-43.

Romanelli, B.; Amorim, C. (2005). A auto-estima e o “bullying”: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar/educacional. *Educação e Movimento*. 4 (10) Curitiba.

Romero, J. T. (2007). *Estratégias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámid.

Smith, P. K. Cowil; Olafsson; Liefhoghe. (2002). Definitions of Bullying: a comparison of Terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*. 73 (4) p.1119-1133, Julho/Agosto.

Terreros, G. (2009). Violence and the Young. In *An Pediatr*. 70 (3)



Tognetta, L.R.; Bozza, T. L. Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In:Guimaraes, A. M.; Pacheco E. Z.; Dirce D. *Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade*. Campinas: FE/UNICAMP, 2010.

Zafra, E. L.; Martos, M. P. B. (2005). *Violencia en las aulas*. Jaén: Del lunar.



UM ESTUDO SOBRE *BULLYING* ENTRE ESCOLARES DE UM CENTRO EDUCACIONAL DO SESI

Blessa, C. (Mestre em Psicologia Social, Psicóloga da Divisão de Saúde do SESI-SP), Duval, M. (Psicóloga da Divisão de Saúde do SESI-SP), Mattiello, C. (Psicóloga da Divisão de Saúde do SESI-SP), Kaneko, Y. (Médica, Coordenadora de Serviços Médicos do SESI-SP). psicologiaescolarvleopoldina@sesisp.org.br

I. Introdução

O presente trabalho refere-se a uma intervenção interdisciplinar sobre a qual se fez uma análise qualitativa e quantitativa das ações propostas. Este foi um projeto piloto, desenvolvido com escolares da 5ª a 8ª séries e do 1º ano do Ensino Médio, pais e educadores de uma escola do Centro de Atividades (CAT) do Serviço Social da Indústria (SESI) da Vila Leopoldina, São Paulo.

O SESI é uma empresa presente em âmbito nacional. Foi fundada na década de 40 e tem como missão promover a qualidade de vida do trabalhador da indústria e seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer. No Estado de São Paulo, a atuação do SESI se dá principalmente em seus Centros de Atividades, onde existem recursos e profissionais para o desenvolvimento dos programas em todas as suas áreas de atuação.

O projeto “Promoção da Diversidade Cultural: Prevenindo o *Bullying* na Escola”, foi desenvolvido no “CAT Gastão Vidigal”, localizado na Vila Leopoldina, zona oeste da cidade de São Paulo. Neste CAT funciona o Centro Educacional 414 (CE 414), com 1603 alunos distribuídos entre ensino regular de 1º ao 9º anos e ensino médio. Os escolares do 1º ao 5º anos permanecem em período integral na escola.

Os alunos são incentivados a diversas atividades como, prática de esportes, matriculando-se nos cursos do Centro de Esporte e Lazer; participam de programas elaborados pelas Nutricionistas da Divisão de Alimentação, além de terem à disposição as instalações e atividades do Centro Cultural, tais como, biblioteca, gibiteca, exibição de filmes, contação de histórias e exposição fotográfica; configurando um cenário interdisciplinar.



O projeto começou a ser elaborado em julho de 2010, a partir da escuta da equipe de psicologia nos atendimentos e orientações psicológicas realizadas com os alunos e por solicitação da direção escolar.

Nas orientações psicológicas individuais percebeu-se que muitos alunos, embora isoladamente, se queixavam de situações de maus-tratos entre os colegas, com repercussões limitadoras em suas vidas, pois muitos se sentiam desanimados ou desenvolveram fortes comportamentos evitativos, não querendo mais vir à escola. É claro que estes comportamentos também possuíam outros elementos envolvidos, como questões de dinâmica familiar, aspectos sócio-culturais e maneiras de cada jovem enfrentar situações de dificuldades. Mas entre tantos universos diferentes, a questão do *bullying* perpassava todos os discursos dos escolares atendidos.

A partir do início da elaboração e consecução do projeto, a equipe de Psicologia, percebeu que outros setores do CAT também estavam preocupados com a ocorrência de *bullying*, incluindo-se episódios de depredação de bens da instituição. Desse modo, propôs-se um trabalho interdisciplinar com integração entre os setores. Foram estabelecidas parcerias junto à Divisão de Educação, Divisão Sócio-cultural, Divisão de Alimentação e Divisão de Esportes e Lazer.

Dados da literatura nacional apontam que *bullying* tem sido um fenômeno recorrente no ambiente escolar; trazendo graves consequências para o desenvolvimento saudável de crianças e jovens que estejam direta ou indiretamente envolvidos (Malta *et al.*, 2009; Francisco & Libório, 2009; Neme, Mello, Gazzola, & Justi, 2008).

O fenômeno *bullying* tem sido entendido como uma forma de violência. Alguns autores descrevem-no como uma violência velada, que acaba por fomentar e retroalimentar a violência explícita, desse modo trazendo consequências individuais e sociais (Neme *et al.*, 2008). Também tem sido descrito como maus-tratos entre os pares, por meio de perseguição e intimidação repetitiva e intencional de um aluno por um ou vários colegas, com a intenção clara de provocar-lhe sofrimentos (Francisco & Libório, 2009).

Pessoas que são alvo de *bullying*, na maioria das vezes podem apresentar características tais como: pouca sociabilidade, insegurança, baixa auto-estima, embotamento afetivo e falta de reação aos atos de agressividade sofridos. Sabe-se que todos os participantes da situação de *bullying*, os que são alvo, os agressores e os que assistem a tais situações, necessitam de ajuda. Aqueles que são alvo sofrem de deterioração de sua auto-estima e do conceito que têm de si. Os agressores sofrem grave



deterioração de sua escala de valores e, portanto, de seu desenvolvimento afetivo e moral. (Lopes Neto, Monteiro Filho, & Saavedra, 2010; Francisco & Libório, 2009).

A plateia, ou seja, aqueles que testemunham situações de *bullying*, tem uma participação importante no fenômeno e sofre também suas consequências. Ao ser conivente com quem pratica maus-tratos entre pares, reforça as atitudes agressivas destes. Ao achar engraçado um ato de humilhação, torna-se cúmplice. Há os que se sentem acuados ao presenciarem tal cena e também podem se inibir, temendo tornarem-se os próximos a ser alvo de *bullying*. (Lopes Neto *et al.*, 2009).

Estudos médicos internacionais apontam para a associação entre *bullying*, desordens psiquiátricas e suicídio. Segundo Kim e Leventhal (2008), qualquer participação na situação de maus-tratos entre pares aumenta o risco de comportamentos ou de ideias suicidas. Para Kumpulainen (2008), o *bullying* é preditor de problemas psiquiátricos tanto no momento que ocorre quanto na vida adulta. Para este autor, entre os jovens essa vivência pode levar a déficit de hiperatividade e atenção, ansiedade e depressão e, para os homens que praticam *bullying*, a desordens de personalidade e ansiedade. Considera também que intervenções escolares baseadas no aumento de habilidades sociais e que promovam o relacionamento entre pares são indicadas para os envolvidos na situação de *bullying* e, recomenda que aqueles que estão expostos a problemas psiquiátricos sejam indicados para consulta e tratamento.

Uma revisão bibliográfica da literatura psicológica nacional a respeito do *bullying* apontou que houve um aumento nos estudos e pesquisas sobre a problemática, mas ressalva que há falta de mais pesquisas sobre intervenções e suas avaliações para que haja melhor contribuição para a erradicação e prevenção dessa forma de violência (Neme *et al.*, 2008).

Como uma forma de enfrentamento da violência e de construção de uma sociedade mais harmoniosa, a garantia da expressão da diversidade cultural e o respeito às diferenças tem sido uma das respostas propostas para o desenvolvimento de uma cultura de paz e de tolerância, como aponta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em sua Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p.1):

“... o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais”.

O Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência (Diskin & Roizman, 2008), elencou seis pontos centrais para a educação para a paz: respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta e redescobrir a solidariedade.

Cabe destacar que Diskin e Roizman (2008), consideram que é necessário construir uma cultura e educação para a paz, principalmente para as gerações mais jovens, tendo a Assembleia Geral das Nações Unidas, declarado:

“Uma pessoa saudável e autoconfiante permite a expressão e incentiva a investigação do novo, do possível e desejável, mantendo uma atitude aberta para o encontro com a diversidade. Aprender a transitar pelo ‘universo das diferenças’ e levar os aprendizes conosco nessa viagem exige reconhecer a existência dos preconceitos e abrir mão deles, pois persistem arraigados, provocando injustiças sociais, econômicas e guerras, apesar da diversidade ser a raiz da vida e da cultura”. (Diskin & Roizman, 2008, p. 20).

II. Objetivos

Descrever e refletir sobre situações de *bullying* ocorridas no universo escolar, buscando ampliar o repertório de enfrentamento da comunidade escolar envolvida na situação, para o desenvolvimento de uma cultura de paz e de valorização à diversidade humana.

Os objetivos específicos foram:

- Refletir sobre diversidade cultural, filosófica, étnica, religiosa, dentre outras, dos seres humanos.
 - Levantar os recursos que os alunos têm para melhor agir perante as situações de violência ocorridas na escola.
 - Integrar as ações sobre *bullying* na instituição, ampliando a efetividade das ações junto aos alunos.
 - Sensibilizar os professores para perceber situações diretas e indiretas de *bullying*, no cotidiano escolar.
-



- Refletir com os pais sobre a importância do papel da família na educação à diversidade cultural e no enfrentamento da situação de violência.

III. Metodologia

Este projeto teve como público alvo a comunidade escolar: alunos, pais e educadores.

Neste artigo apresentaremos os dados do corpo discente, embora tenha sido contemplada uma parcela dos pais e educadores, que será analisada posteriormente.

Os alunos participantes do projeto pertenciam ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, envolvendo cinco salas de aula da 5ª série, cinco salas de aula da 6ª série, seis salas de aula da 7ª série, cinco salas correspondente à 8ª série e três salas do 1º ano do Ensino Médio; totalizando 24 salas de aula trabalhadas.

Abaixo citaremos as atividades desenvolvidas em todo o Projeto *Bullying*, para o conhecimento de todas as ações desenvolvidas, embora os dados que envolvam os pais e/ou responsáveis e os educadores ainda encontram-se em fase de análise.

O quadro abaixo informa sobre todas as atividades desenvolvidas, a população atingida e o correspondente número de participantes atingidos.

Quadro 1: Número de participantes por atividade desenvolvida e público alvo no Projeto *Bullying*

Atividades desenvolvidas	Público alvo	Nº de participantes
Aplicação de questionário	Escolares	678
	Pais/Respo nsáveis	301
	Educadore s	37
Oficinas temáticas	Escolares	867
Exibição e Discussão de Filme	Escolares	867
Encontro com lideranças positivas	Escolares	24
Bate papo com atletas	Escolares	186
Aulas de Educação	Escolares	44

Nutricional		
Reunião de pais	Pais/Responsibleis	*
Encontro com pais – A família e a prevenção do <i>bullying</i>	Pais/Responsibleis	23
Reunião Pedagógica	Educadores	37

* Esta atividade foi dirigida para os pais de todas as séries contempladas pelo Projeto *Bullying* e que compareceram à reunião de pais prevista no calendário escolar, não sendo possível computar o número total de pais presentes em todas as salas de aula.

Quanto aos procedimentos éticos, os pais e/ou responsáveis dos alunos das séries envolvidas, foram informados a respeito do Projeto em duas ocasiões: primeiramente na reunião de pais realizada pelo CE, onde o projeto foi divulgado, obtendo concordância de todos os pais e/ou responsáveis presentes. E um segundo momento houve a distribuição de um comunicado escrito sobre o Projeto, via alunos a ser entregue aos seus pais e/ou responsáveis. Esta é uma forma utilizada pelo CE para comunicar atividades realizadas junto ao seu corpo discente. Os pais que não concordassem com qualquer atividade, deveriam comunicar à escola a não participação de seu filho.

Aplicação de questionário

Foi utilizado um questionário auto-aplicado, com o objetivo de colher dados e informações que os alunos possuíam a respeito de *bullying*. O seu preenchimento fez parte das oficinas com os alunos e a sua aplicação foi acompanhada pelas coordenadoras. Foi utilizado em todas as oficinas, exceto em duas salas de aula da 5ª série, devido a dificuldades operacionais.

As questões abertas, que exigiam respostas livres, foram compiladas e agrupadas em categorias de respostas semelhantes, segundo a técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977).

Os dados tratados neste artigo referem-se às respostas ao questionário de 678 alunos participantes do projeto. Deste total 330 são do sexo feminino e 348 são do sexo masculino. A idade dos alunos variou de 10 a 16 anos, sendo a maioria na faixa de 12 a 14 anos. Dados correspondentes aos questionários de duas salas de aula do 1º ano do

ensino médio (58 questionários) ainda não foram compilados, encontrando-se de fora deste artigo.

Oficinas Temáticas

As oficinas foram realizadas com cada série, em suas salas de aula, durante o horário escolar, com a duração de três horas cada. Cada encontro foi acompanhado por duas psicólogas, sendo que uma ocupou o papel de coordenadora da atividade e a outra como ego-auxiliar. As oficinas foram intervenções grupais face a face, com utilização de jogos cooperativos e ações psicodramáticas. O objetivo destas era levantar e refletir sobre as situações vividas de *bullying*, compartilhando afetos e buscando construir respostas saudáveis para situações de maus-tratos entre pares. A sala de aula foi reorganizada para a formação de um círculo central, configurando o espaço como de uma roda de conversa.

Encontro com Lideranças Positivas

Com o objetivo de fomentar o protagonismo juvenil, foi solicitado à coordenação pedagógica da escola que convidasse um aluno de cada série, que se destacasse como liderança positiva em sua respectiva turma. O objetivo consistiu em discutir sobre o tema com os líderes, ressaltando de que maneira os alunos poderiam contribuir para a prevenção do *bullying* na escola; levantando-se sugestões de possíveis intervenções a serem realizadas. Este encontro contou com a participação de uma psicóloga e de um agente do centro cultural, como mediadores do debate.

Exibição e Discussão de Filme

Foram realizadas várias sessões de exibição do filme “Nunca fui beijada”⁴⁶², no Centro Cultural do CAT Vila Leopoldina. Cada sessão contou com a junção de duas turmas. Foram levantadas e discutidas sobre as situações de *bullying* sofridas pela personagem, bem como as consequências para sua vida. As exibições foram acompanhadas pelos professores de cada turma.

A equipe de Psicologia contou com o apoio da equipe do centro cultural.

Aulas de Educação Nutricional

⁴⁶² O filme apresentado aos alunos respeitou a classificação etária estabelecida.



A partir da sugestão dos alunos no “Encontro com Lideranças Positivas”, foi estabelecida uma parceria com a Divisão de Alimentação, para a orientação alimentar, direcionada aos jovens que poderiam procurar as aulas espontaneamente. Além de questões nutricionais também foram abordadas noções sobre regras de convivência nos diferentes espaços sociais.

Bate papo com atletas

Esta atividade contou com a colaboração da Divisão de Esportes e Lazer. Considerando-se os jovens atletas como exemplos de identificação para crianças e adolescentes, a equipe de Psicologia achou interessante propor uma parceria. O técnico da equipe de base do voleibol disponibilizou três jovens atletas, com os quais foram realizadas reuniões, para apresentação e elaboração da proposta de trabalho.

Esta atividade consistiu em um bate papo em sala de aula, onde os atletas abordavam temas e valores do esporte como: dedicação, disciplina, responsabilidade, respeito aos colegas, cooperação, trabalho em equipe. Após o bate papo foram sorteados alguns alunos para assinar uma bola de vôlei que seria utilizada nos treinos esportivos.

A equipe de psicologia esteve presente em todos os encontros.

IV. Resultados

Análise do Questionário

A aplicação do questionário foi a primeira atividade realizada nas oficinas com os alunos.

Foram analisadas as seguintes questões:



Promoção da Diversidade Cultural – Prevenindo o *Bullying* na Escola. Questionário para alunos(as).

Sexo: () Masculino () Feminino **Idade:** _____ **Série:** _____ **Data:** ____/____/____

1. Você já ouviu falar sobre *bullying*?
() Sim (*continue a responder o questionário*) () Não (*por favor, devolva o questionário*)
2. O que você sabe sobre *bullying*?
3. Em qual local você obteve essas informações?
() Televisão () Revista () Jornal () Palestra () Escola
() Outro. Qual? _____
4. Você conhece alguém que tenha sofrido *bullying* na escola? O que aconteceu com ele(a)?
5. O que você acha que os(as) alunos(as) podem fazer para reduzir ou evitar as situações de *bullying* na escola?

Quadro 2: Questionário utilizado pelos escolares no Projeto *Bullying*.

Você já ouviu falar sobre *bullying*?

A grande maioria dos alunos, 98,2% já ouviu falar sobre *bullying*. Apenas 1,8% referiu nunca ter ouvido falar.

O que você sabe sobre *bullying*?

Verificou-se que os alunos compreendiam *bullying* como um tipo de agressão, distinguindo entre agressão em geral (zoar, violência, 31,6%), agressão verbal (xingar, falar mal, 34,5%), agressão física (bater, apanhar, 30,0%) e agressão psicológica (agressão moral, mental, 8,1%). Reconheciam *bullying* como uma prática que gera intimidação (amedrontar, humilhar, 15,2%) e sofrimento psíquico no outro (frustração, depressão, mágoa, 22,2%). O uso da Internet como meio de exposição do outro, *cyberbullying*, também foi citado por 2,2%.

Entendiam também como *bullying*, entre outras coisas, a manifestação de preconceito (12,9%), de apelidos de mau gosto (11,6%) e que ocorria principalmente no espaço escolar (11,8%). Como algo repetitivo, acontece com alguém por muito tempo

(2,7%). Um aluno associou *bullying* à morte. Outras categorias levantadas encontram-se no quadro abaixo,

Quadro 3: Porcentagem de respostas múltiplas categorizadas, para a questão: *O que você sabe sobre bullying?*

É uma coisa ruim, algo feio de se fazer	,9%
Ação de um grupo contra uma pessoa	,2%
Zoar por características físicas ou psicológicas	,0%
Ato que fere a lei (roubo, vandalismo)	,7%
Produz exclusão	,3%
Forma do agressor mostrar superioridade	,9%

Destacamos algumas colocações dos alunos para exemplificar a maneira dos jovens expressarem sua compreensão a respeito.

“*Bullying* é quando uma pessoa sofre gozações todos os dias. Mas gozações ‘pesadas’ que fazem a pessoa ficar depressiva e também com medo dos outros”. (fem., 13a, 7ª série)

“O *bullying* fala sobre preconceito que as pessoas têm pelos outros, apelidos que uns colocam nos outros que podem machucar, outros até aceitam; bater sem motivos, etc”. (fem., 12a, 6ª série)

“É uma coisa que mexe com o emocional da pessoa, deixando ela triste, às vezes consigo mesma, pois ela pode ser gorda ou ter uma orelha grande e com isso os ‘amigos’ ficam zutando com ele, fazendo ele se sentir mal”.(masc., 13a, 7ª série)

“O *bullying* é um tipo de agressão tanto psicológica quanto física. Quem sofre costuma se sentir sozinho e excluído da vida social”. (fem., 13a, 7ª série)

“É uma forma dos alunos chamados de ‘populares’ oprimir os chamados ‘nerds’”. (masc., 13a, 6ª série).

Em qual local você obteve essas informações?

Quanto ao local onde obtiveram informações sobre *bullying*, 74,9% obtiveram-nas na escola; 70,5% por meio da televisão; 11,7% através da Internet; 3,7% pelo vídeo game e apenas 3,3% através da família. Vale ressaltar que esta questão possibilitava a ocorrência de respostas múltiplas.

Quadro 4: Porcentagem de respostas múltiplas, quanto ao local de informação, em relação ao número de questionários respondidos

Escola	74,9%	
TV	70,5%	
Revistas	32,7%	
Jornal	22,1%	
Palestra	11,4%	
Outros:	Total: 21%	
Internet		
Vídeo game		1,7%
Casa e/ou Família		
Amigo		,7%
Rua		

Livro		,3%
Filme		
Rádio		,4%
Experiência própria		,4%
		,3%
		,3%
		,1%
		,1%

Você conhece alguém que tenha sofrido *bullying* na escola? O que aconteceu com ele(a)?

Nesta questão, 74,8% relataram conhecer alguém que sofreu *bullying*, destes, 25,9% foram testemunha de situações que geraram sofrimento no outro. As respostas dadas pelos alunos são: “Ele não aguentou de tanto zoarem com ele”; “Ele ficou muito triste”; “Ficou com medo”; “Ficou bravo”; “Chorou muito”; “Ficou ofendido”; “Queria parar de comer”.

Os educandos relataram que ser vítima de *bullying* faz com que este passe a se retrair e a se silenciar diante a situação: “O problema é que ele não quer falar com os pais, nem com ninguém, daí fica difícil ajudá-lo” (4,5%) e gera dificuldades alimentares (1,2%).

Quadro 5: Porcentagem de respostas múltiplas categorizadas, para a questão: *O que aconteceu com ele(a)?*

Gerou sofrimento psíquico	5,9%
---------------------------	------

Foi xingado, falou-se mal da pessoa	2,0%
Humilhado por alguma característica física	7,0%
Foi apelidado	6,8%
Foi zoadado	6,0%
Ficou desmotivado para a escola	2,7%
Sofreu agressão física	0,1%

A seguir destacamos algumas respostas dadas pelos alunos a esta questão.

“Ela saiu da escola, pois ficou muito depressiva e com vergonha”. (fem., 13a, 7ª série)

“Sim, chamavam ele de gordinho, aí ele emagreceu, mas ficou com anorexia”. (fem., 15a, 8ª série)

“Ele era muito agredido e sofria agressões verbais, acabou ficando violento e excluindo-se da turma”. (masc., 15a, 1º ens. médio)

“Ela sofre até hoje. Ela parece não estar feliz nunca”. (masc., 12a, 6ª série)

“Sim, ele é muito fechado, não fala com ninguém e agora ele se juntou com uma turma que ‘zoa’ os outros, para ele não ser ‘zoadado’”. (masc., 13a, 7ª série)

O que você acha que os(as) alunos(as) podem fazer para reduzir ou evitar as situações de *bullying* na escola?

Nesta questão foram categorizadas as colocações dos escolares para o enfrentamento da violência entre pares, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 6: Porcentagem de respostas múltiplas categorizadas, para a questão: *O que você acha que os alunos(as) podem fazer para reduzir ou evitar as situações de bullying na escola??*

Respeitar o outro	2 2,2%
Não provocar os outros; não zoar	1 4,5%
Aceitar as diferenças	9 ,4%
Não agredir	8 ,4%
Não xingar	8 ,1%
Buscar figura de autoridade	6 ,3%
Fomentar companheirismo	4 ,8%

Outras sugestões dadas pelos alunos são: não se envolver com quem pratica (4,2%); ensinar a vítima a se defender (1,3%); colocar-se no lugar do outro (3,7%); buscar uma mudança em si mesmo, como não se irritar facilmente, perceber os seus próprios defeitos e ter cuidado com o que fala (4,3%). Acham que não é possível fazer nada 0,7%, e um aluno respondeu suicídio como a forma de evitar as situações de *bullying*.

A seguir destacamos algumas respostas dadas pelos alunos a este questão.

“Todos devem ter consciência de que tem que ter respeito um pelo outro”.
(fem., 13a, 7ª série)



“Devemos evitar o preconceito e ser mais calmos, pois aí evitaremos a violência”. (masc., 13a, 7ª série)

“Em vez de brigar, resolva na conversa, se alguém te perturbar, vá para longe, se continuar a encher, fale ao professor”. (fem., 13a, 7ª série)

“Ver que ninguém é igual a ninguém e as diferenças deixam mais cheia de vida a sociedade”. (fem., 10a, 5ª série)

“Acho que as brigas devem parar, esse negócio de colocar apelidos nos outros e não julgar antes de conhecer”. (fem., 12a, 6ª série)

“Deveriam se colocar na posição de quem está sofrendo *bullying*”.

(masc., 14a, 8ª série)

Resultados da abordagem qualitativa

Durante a divulgação deste trabalho na reunião de pais e/ou responsáveis, estes ressaltaram a importância desta atividade, apoiando a iniciativa. Houve boa receptividade em relação à proposta, e nenhum deles discordou do projeto.

Oficinas Temáticas

A proposta das oficinas com alunos foi a de permitir que entrassem em contato com os sentimentos despertados pela vivência de *bullying*, possibilitando a elaboração destes. Percebeu-se que estas são situações onde há dificuldades para se falar sobre, o que pode gerar prejuízo na vida emocional dos educandos.

De forma geral, esta atividade possibilitou a promoção de uma reflexão e expressão do sentir na maioria dos alunos. Porém, em alguns momentos, os alunos pareciam mais envolvidos na culpabilização do outro, do que em refletir sobre sua co-responsabilidade nas ações de maus-tratos. Nestas salas, as discussões circulavam entre alguns alunos específicos, sugerindo o papel de bode-expiatório, que recebiam uma forte carga projetiva de emoções não simbolizadas pelos demais. Isto gerava um clima



de disputa, intolerância e de ataque e defesa, o que prejudicava a reflexão sobre a opinião do outro que, muitas vezes, era rechaçada.

Na maioria das classes, em que não havia uma liderança negativa dominante, os alunos falaram espontaneamente sobre seu sofrimento e manifestaram, com auxílio das dinâmicas de grupo realizadas, o desejo de reparação, por exemplo, através de um pedido de desculpas aos colegas agredidos e à sua classe. Constatamos, todavia, que alguns educandos, que se identificaram ou foram identificados como agressores, pareciam distantes dessa possibilidade de reparação, sentindo-se, inclusive, fortalecidos por esta posição. Nestes casos verificou-se a necessidade de uma maior compreensão sobre a dinâmica das relações de violência, um acompanhamento mais próximo deste aluno e também o estabelecimento de limites a favor de um convívio mais harmonioso entre os pares.

Outro importante elemento na dinâmica do *bullying* foi o grupo de alunos que se constituiu como espectador dos atos de maus-tratos (plateia). Este grupo reforçava o comportamento do agressor, através de risadas, gestos e palavras que compactuavam com a ação violenta. Foi interessante notar que na execução de algumas dramatizações, este grupo de espectadores se expressava fortemente, por meio de caretas e murmúrios, porém quando as coordenadoras solicitavam que expusessem sua opinião individualmente, estes pareciam acuados e não se responsabilizavam pelo fato de participar da situação de zombar e minimizar o outro.

É necessário investigar melhor como se inscreve essa “força” somente constituída no fenômeno grupal, pois pareceu-nos que o indivíduo, quando constituinte da plateia, se escondia atrás desta, protegendo-se e diluindo-se na identidade grupal.

Pudemos perceber de uma maneira geral que os alunos mais novos (5^a e 6^a séries), apresentavam uma mobilização de sentimentos expressa por choros e desabafos na forma de falas mais desorganizadas, enquanto que alunos mais velhos (a partir da 7^a série) argumentavam e discorriam a respeito de seus sentimentos, de forma mais elaborada.

Pudemos perceber que as oficinas foram encontros permeados por reflexão e que, a partir dessa compreensão mais alargada das relações estabelecidas entre eles, foi possível transformar seus sentimentos, onde muitos expressaram o desejo de ser aceitos pelo grupo, e, emocionalmente implicados, pediram desculpas, possibilitando assim reconstruir vínculos e reparar afetos.



Encontro com Lideranças Positivas

Neste encontro os educandos discutiram sobre como os jovens poderiam contribuir para a prevenção do *bullying* e a construção de uma cultura de paz na escola. Foi um encontro bastante rico, onde alunos de diversas faixas etárias encontraram um espaço para expor seus pensamentos e sentimentos, percebendo que o fenômeno *bullying* perpassava todas as séries envolvidas. Os educandos também colocaram sobre a importância deste encontro, sentindo-se valorizados e respeitados em suas considerações sobre a temática.

Destacamos algumas considerações e sugestões dadas, como a importância em fomentar uma maior interação entre os alunos para que eles passem a se conhecer melhor, desfazendo “panelinhas”, percebidas por eles como contraproducentes para a integração de toda sala de aula. Alguns colocaram que a realização de gincanas entre os alunos possibilitaria maior entrosamento entre todos. Também sugeriram que houvesse um pic-nic entre os alunos e entre estes e os professores, para maior conhecimento e integração. Esta sugestão inspirou a realização da atividade “Aulas de Educação Nutricional”, descrita logo abaixo.

Consideraram que, os agressores (aqueles que praticam *bullying*) precisavam, como estratégia para que não repitam mais esse comportamento, “ser levados para o outro lado da vida, ter música, artes, leitura. A escola dar oportunidades para as pessoas” (sic). Acreditavam que é importante que os jovens sejam ajudados a descobrir quais os seus interesses, de maneira a estimular a construção de projetos positivos de futuro.

Também pontuaram sobre a valorização do bom aluno, que estuda e ajuda os demais, por exemplo, parecendo-lhes que os “bagunceiros” obtinham mais espaço, atenção e dedicação dos atores escolares. Alguns colocaram que, muitas vezes, sentiam-se sem escuta junto aos educadores, pedindo que suas falas fossem levadas em consideração: “Às vezes a gente tem razão, mas é assim: é criança, e não liga para o que (ela) diz (sic)”.

Relataram sobre a importância da alegria e do divertimento, de um modo saudável (sem ridicularizar o outro, por exemplo) que, como crianças e jovens que são, lhes é muito prazeroso e que, muitas vezes, sentem falta de momentos e atividades mais lúdicas. Destacaram, assim, a necessidade de se resgatar o sonhar e o brincar, como modos de se cultivar o encantamento de viver.



Exibição e Discussão de Filme

Foi exibido o filme “Nunca fui beijada”⁴⁶³, que tratou do tema de forma leve e envolvente. Os alunos mostraram-se interessados, discutindo suas percepções após a exibição. Foram levantadas com eles as situações de *bullying* sofridas pela personagem, bem como as consequências para sua vida.

As salas de 5ª série foram mais agitadas, que podemos consideramos ser devido à mudança de ambiente (da sala de aula para a sala de cinema do centro cultural) e de atividade (disciplinas em sala de aula para sessão de filme), por exemplo.

Percebemos também que alguns professores ao acompanhar os alunos no Cine Clube, revelaram maior interesse pela proposta, participando da discussão com os educandos, já outros não se mostraram tão envolvidos; indicando a necessidade de maior sensibilização junto ao corpo docente.

Aulas de Educação Nutricional

Quanto a esta atividade, a nutricionista parceira do trabalho, retomou o assunto *bullying* com as turmas, estabelecendo regras de convivência entre os educandos e ministrando aulas de culinária em grupo. Os alunos fizeram receitas culinárias, que ao final, todos saborearam, permitindo que dividissem e compartilhassem o produto de seu próprio trabalho. Foram transmitidos conhecimentos sobre nutrição, hábitos alimentares saudáveis, e receitas apropriadas à idade dos participantes.

Ao final das oficinas, entregou-se o livro “Guia de Alimentação: missão possível alimente-se bem infanto-juvenil”, editado pela Divisão de Alimentação do Sesi de São Paulo (2009). Esta cartilha é destinada ao público jovem, contendo informações sobre os grupos alimentares, a importância da boa alimentação na adolescência (o papel da alimentação no crescimento, a alimentação como fator de aceitação pelo grupo, a influência dos padrões estéticos corporais e o fácil acesso ao consumo de *fast food*), bem como receitas voltadas para o público jovem. Estas aulas canalizaram a energia dos participantes para a descoberta de um novo saber: a Culinária.

⁴⁶³ Este é um filme norte-americano, do gênero comédia romântica, produzido pela Flower Films, cuja sinopse é: Aos 25 anos, Josie é uma redatora de um grande jornal. Ela inventa uma reportagem que pode ser sua grande chance para tornar-se repórter: disfarça-se como aluna de sua própria escola de segundo grau e tenta descobrir alguma grande história sobre a vida dos adolescentes. A reportagem acaba tornando-se uma espécie de chance de reviver sua própria adolescência. O que ninguém sabe é que ela nunca viveu um romance. Mas em sua volta à escola, tudo pode mudar.

Bate papo com atletas

Os jovens atletas apresentaram-se aos alunos e foi possível notar a admiração dos escolares por eles. O bate papo transcorreu sobre os valores associados ao esporte como responsabilidade, cooperação, respeito, disciplina e trabalho em equipe; estabelecendo-se um paralelo entre esses valores tanto para o time de vôlei como para a turma de alunos, visando o estabelecimento de uma convivência harmoniosa.

Foram encontros descontraídos, onde os atletas contaram um pouco de suas histórias escolares, o que os marcou e lhes fez bem. Os alunos estavam animados e participavam contando situações cotidianas da classe, onde mostravam que também conheciam os colegas. Em uma das salas era aniversário da professora e todos cantamos parabéns. O auge dos encontros, sem dúvida, era o sorteio para assinarem a bola de vôlei.

Os atletas também colocaram que para se conquistar sonhos, implica em aprender a superar dificuldades e que o apoio de seus colegas é fundamental para enfrentar desafios.

Alguns alunos colocaram que o clima de bagunça e desrespeito em sala de aula interfere na concentração e no aprendizado, também dificultando o professor em ministrar sua aula. Os atletas comentaram sobre situações de *bullying* e de discriminação que vivenciaram, aproximando-se das situações discutidas com os alunos durante as oficinas.

Foram momentos de troca e consideramos que propiciou uma reflexão sobre modos mais positivos de se relacionarem.

V. Discussão

Percebemos que as situações de *bullying* estão presentes no universo escolar, entendidos pelos escolares como intimidar, apelidar, agredir, excluir, “zoar” e causar sofrimento, entre outros. A grande maioria conhecia alguém que já sofreu *bullying* e muitas vezes diziam espontaneamente terem sofrido. Podemos dizer que a maioria dos jovens convive com situações de agressão, de intimidação e preconceito.

Verificamos que os alunos têm percepção das consequências negativas resultantes das situações de *bullying*, principalmente para as pessoas que sofrem



agressão. Puderam perceber que vivenciavam algum tipo de sofrimento psicológico, que se tornaram desmotivadas para ir à escola, manifestavam depressão, isolamento social e dificuldades alimentares.

Sobre o enfrentamento do *bullying*, consideraram que o exercício do respeito ao outro é um modo de se reduzir ou evitar os maus-tratos entre pares na escola, destacando a importância de se aprender a lidar com as diferenças e combater o preconceito. A possibilidade de se ter atividades que favoreçam a integração e o conhecimento dos jovens foi destacada como um modo de se lidar com o *bullying*.

Pudemos constatar que, após a atuação com cada sala de aula, havia um maior comprometimento dos alunos no sentido de cuidarem melhor das relações com os semelhantes. Também obtivemos um *feedback* dos parceiros do Centro Cultural, de que houve melhora na disciplina e no cuidado com o patrimônio da instituição.

Chamou atenção que os educandos apontaram a escola como meio de obtenção de informação sobre *bullying* e poucos referiram à família, denotando o quanto a família pode não estar atenta ao fenômeno e às suas consequências. Levanta-se a questão em relação ao modo como os pais abrem espaço para o diálogo, a negociação de regras com os filhos e a resolução dos conflitos em casa, e qual o papel da escola enquanto agente de proteção do aluno no contexto onde a violência esteja presente. Acreditamos que isto possa ser melhor investigado quando forem analisados os dados coletados dos questionários e das atividades desenvolvidas com os familiares e educadores.

Cabe aqui ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente considera as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e dispõe claramente em seu Artigo 4º, das disposições preliminares, que:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

A família e a escola devem ser espaços continentes e promotores do desenvolvimento saudável das futuras gerações. Cabe a essas instâncias, e a toda sociedade, coibir a violência, explícita ou simbólica, protegendo e ajudando a todos, quem pratica, quem sofre e quem testemunha.



Para ser possível a construção de estratégias de prevenção e intervenção, é essencial a conscientização de todos os elementos envolvidos no contexto escolar. A metodologia empregada no presente trabalho, ao adotar uma intervenção interdisciplinar, abriu caminho no sentido de um questionamento amplo a respeito do tema e propôs algumas formas de se lidar com esta realidade.

Tendo em vista o compromisso da ação educativa para o desenvolvimento de uma sociedade que preserva valores tais como respeito à diversidade, tolerância, diálogo, cooperação, solidariedade, há que se avaliar a ocorrência de situações de violência entre escolares e propor formas de intervenções no sentido de difundir uma cultura de paz e não-violência.

VI. Considerações finais

Este trabalho visou uma sensibilização sobre o tema *bullying*, trabalhando-se o conceito e as consequências desses comportamentos entre todos os envolvidos. Propôs-se atuar principalmente junto aos alunos, não deixando de envolver os pais e educadores. A expectativa não foi de que este tipo de comportamento fosse extinto, dada a complexidade que permeia as relações humanas. Faz-se necessário ampliar a investigação sobre causas e consequências do *bullying* para ser possível a construção de novas formas de enfrentar a situação e potencializar as ações de pais e educadores na prevenção da violência no âmbito escolar.

Referências:

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Diskin, L., & Roizman, L.G. (2008). *Paz, como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas*. 4. ed. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale.
- Francisco, M. V., & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre Bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207.
-



Kim, Y. S., & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2):133-54. Recuperado em 17 de abril de 2011 de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online>

Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2):121-32. Recuperado em 17 de abril de 2011 de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online>

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e dá outras providências. Brasília, DF.

Lopes Neto, A. A., Monteiro Filho, L., & Saavedra, L. H. (2003). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA. Recuperado em 19 de abril de 2011 de <http://observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>

Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. de, Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O. de, Silva, M. M. A. da & Porto, D. L. (2010) *Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*, 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (Supl. 2), 3065-3076.

Neme, C. M. B., Mello, L. C., Gazzola, R. A., & Justi, M. M. (2008). Fenômeno Bullying: análise de pesquisas em Psicologia publicadas no período de 2000 a 2006. *Revista cibersaude*. Recuperado em 07 de abril de 2011, de http://www.cibersaude.com.br/revisas.asp?id_materia=3914

Serviço Social da Indústria – São Paulo – SESI-SP. (2009). *Guia de Alimentação: missão possível: alimente-se bem infanto-juvenil*. São Paulo: SESI.

UM NOVO EDUCADOR PARA UMA NOVA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

João Luiz Gasparin, UEM, gasparin01@brturbo.com.br.

Robson Borges Maia, CESUMAR, rb-maia@uol.com.br.

Introdução

Este trabalho foi elaborado com base nos resultados da pesquisa sobre os fundamentos da relação professor-alunos na escola contemporânea⁴⁶⁴. Um dos objetivos desta pesquisa foi compreender a nova ordem social como determinante/condicionante das novas configurações familiares. O trabalho consistiu em pesquisar e analisar os desafios que essa realidade social impõe aos educadores, exigindo deles uma prática docente que as agências formadoras não estão mais preparadas para oferecer. Para conhecermos esse fenômeno formulamos o seguinte problema de investigação: como as relações estabelecidas na atualidade entre a família e a escola influenciam ou determinam a relação professor-alunos exigindo dos educadores o desempenho de novos papéis?

O presente trabalho, de caráter teórico, foi realizado numa perspectiva sócio-histórica, a partir da teoria de Vygotsky. Para esse autor, uma pesquisa deve explicar a concretude do fenômeno estudado, sem perder a riqueza da descrição. Significa dizer que, na análise das fontes, levou-se em consideração a dialogicidade e a historicidade das transformações sociais (Freitas, 2002). A opção por este método respalda-se também no fato dele oferecer a possibilidade de compreender os fenômenos da realidade em uma atmosfera abrangente, mutável e, conseqüentemente, passível de transformação (Japiassu, 1981; Saviani, 2005).

Por esta abordagem, os fenômenos são compreendidos a partir de seu acontecer histórico, onde o particular é considerado uma parte da totalidade social. Assim, a pesquisa é vista como uma relação entre os sujeitos considerados em sua

⁴⁶⁴ Trata-se da Dissertação de Mestrado “Os fundamentos da relação professor-alunos na educação escolar contemporânea”, defendida pelo primeiro autor sob a orientação do segundo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Universidade Estadual de Maringá-PR, em 23 de março de 2007.



historicidade, seres marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 2002).

A partir deste estudo, identificamos algumas conseqüências da atual relação família-escola no processo de socialização secundária das novas gerações. Essas conseqüências serão discutidas ao longo do trabalho. Antes, porém, julgamos indispensável analisar e discutir alguns conceitos e fenômenos imprescindíveis para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

A relação Família e Escola ontem e hoje

Vivemos tempos delicados e complexos quando tratamos de relações sociais. Mais do que nunca, na atualidade, os relacionamentos se constituem no aspecto mais decisivo para o êxito ou o fracasso de qualquer atividade humana.

O acelerado desenvolvimento tecnológico e científico das últimas décadas trouxe vários benefícios e facilidades para a vida em sociedade. No entanto, esse avanço provocou profundas transformações nas relações que estabelecemos com os nossos semelhantes.

Se adotarmos como parâmetro de análise a vida na sociedade agrária, na qual cada família se constituía em um núcleo básico de subsistência, podemos afirmar que na atualidade o individualismo cresce na mesma proporção da dependência entre as pessoas. Somos, paradoxalmente, individualistas e, ao mesmo tempo, dependentes uns dos outros. Interagimos com mais frequência e intensidade; estamos mais expostos a diferentes referenciais e modos de vida; sentimos muito mais dificuldades para realizar nossas escolhas, e os parâmetros de felicidade impostos pela sociedade tornam-se cada vez mais inatingíveis. Paralelamente, surgem as novas formas de relacionamentos virtuais, onde o sujeito pode ser o que a sua imaginação permitir e manter relações com aquilo que conseguir imaginar.

Segundo Ackerman (1986, p. 17), o momento histórico em que nos encontramos,

tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a



intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito, exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade.

Sabemos que o homem só se faz em relação com um outro social, numa construção que se dá nas relações cotidianas, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. Como diz Freitas (2003, p. 148): “é uma construção psicossocial compartilhada que vai fornecendo referências para a vida e para as relações com o mundo”.

Diversos estudos (Tedesco, 2002; Teixeira, 1975; Esteve, 2004) revelam que até a primeira metade do século XX, a família e a escola desempenhavam papéis bem definidos socialmente. Essa distinção de funções facilitava o trabalho de socialização desempenhado por ambas as instituições. A família se ocupava com as **relações sociais primárias**, com características marcadamente coloquiais, pessoais, com um forte apelo à afetividade e à intimidade entre pais e filhos, com vistas à transmissão de valores. A escola, por seu turno, era a responsável pelas **relações sociais secundárias**, que se caracterizavam pela formalidade, pela racionalidade e pela impessoalidade na relação que professor e alunos estabeleciam com fins pedagógicos. Na escola, predominava o compromisso com a transmissão do legado cultural acumulado pela humanidade ao longo da história (Berger & Luckmann, 1973).

O mesmo não podemos dizer da relação família-escola na atualidade. Como todas as instituições de nossa sociedade, a escola e a família estão passando por transformações tão profundas que se torna cada vez mais difícil identificarmos os papéis e as responsabilidades específicas de cada uma delas.

Essas transformações tiveram seu início na segunda metade do século XX, e a partir da década de 1980, as nossas instituições passaram a experimentar uma sensação de desorientação imposta pela velocidade das mudanças na nossa organização social e nas relações sociais dela advindas.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados, tão desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas (Esteve, 2004, p. 24).

Dados estatísticos publicados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010) confirmam as mudanças provocadas pela nova ordem social na família brasileira. Segundo o IBGE (2010, p. 99):

As mudanças verificadas nos países industrializados quanto ao padrão de organização das famílias vêm se refletindo também no Brasil. Nas últimas décadas, as tendências mais proeminentes são, sem dúvida: as reduções do tamanho da família e do número de casais com filhos, e o crescimento do tipo de família formado por casais sem filhos, resultados dos processos de declínio da fecundidade e do aumento da esperança de vida ao nascer.

Dentre as inúmeras mudanças na composição e no funcionamento da família, provocadas pela nova ordem social nas últimas décadas, podemos destacar também a incorporação da mulher no mercado de trabalho e as configurações familiares na qual os filhos vivem com apenas um dos pais, com parentes ou até mesmo sozinhos em novas formas de aglomerados humanos, revelados pelos dados do IBGE (2010, p. 98):

Os padrões de formação, dissolução e reconstituição da família tornam-se cada vez mais heterogêneos e seus limites mais ambíguos. Segundo os estudiosos da UNECE (United Nations Economic Commission for Europe), o casamento tornou-se menos central na conformação da vida das pessoas, diferentemente do que ocorria em um passado recente, por vezes caracterizado pelo preconceito em relação às pessoas que não se casavam. As uniões consensuais aumentaram e, em alguns países, já existe o reconhecimento legal dos casais homossexuais. Os aumentos das separações conjugais e dos divórcios levaram à formação de novos arranjos familiares. Quando os indivíduos separados ou divorciados iniciam uma nova união, formam um novo arranjo denominado “famílias reconstituídas”, especialmente no caso da presença de crianças.

Essas mudanças não se deram ao acaso e trouxeram duras conseqüências para uma sociedade habituada ao padrão convencional da família mononuclear (composta por pai, mãe e filhos). Uma das conseqüências mais prejudiciais à ordem social advindas das novas configurações familiares foi a diminuição do tempo real que os adultos passam com os filhos, tempo que atualmente é ocupado por outras instituições (creches, escolas, instituições beneficentes, clubes, ONGs) ou pela exposição prolongada aos meios de comunicação, especialmente a televisão e a internet.



Os meios de comunicação, convertidos em novos e poderosos agentes de socialização, passaram a concorrer com a família na tarefa de oferecer às novas gerações modelos de identificação e quadros de referência, visto que se tornaram importantes fontes de transmissão de informação e cultura.

O problema é que os meios de comunicação não foram criados como instituição responsável pela formação moral e cultural das pessoas, e não obstante vem desempenhando essa função com uma força e uma penetração social nunca antes vista na história dos homens (Tedesco, 2002).

Um dos efeitos imediatos desta concorrência imposta por esses novos “agentes de socialização” foi o sensível enfraquecimento da capacidade socializadora da família. Ao se reconhecer enfraquecida naquilo que tinha de mais específico, qual seja, a socialização primária de seus filhos, a família buscou amparo na escola, exigindo que esta assumisse a responsabilidade por alguns aspectos da formação humana considerados até então como de responsabilidade exclusiva da família.

A escola, por seu turno, não acompanhou o ritmo das transformações sociais que deram origem às novas configurações familiares. Com isso, ela não se mostrou em condições de assumir as funções que durante os últimos séculos fora de responsabilidade exclusiva da família. Nessa nova realidade social, duas das mais importantes agências socializadoras foram profundamente transformadas, uma por acompanhar as imposições dos novos modos de produção capitalista e a outra por não ter a mesma capacidade de mudança.

Quando afirmamos que a escola não teve a mesma capacidade da família para se adequar à nova ordem social, utilizamos como critério de análise as razões que fizeram da escola a instituição social com a maior responsabilidade pela socialização das novas gerações, atrás em importância apenas da família.

A escola pública, segundo Alves (2001), surgiu no século XIX em resposta à construção de uma sociedade democrática. A educação escolar tinha a função de atender as demandas da sociedade que surgia. É por essa razão que a escola, instituição responsável pela socialização ao lado da família, teve importância capital na consolidação da sociedade democrática.

A escola pública obrigatória foi projetada e expandiu-se como instituição que concorria e ocupava espaços que tradicionalmente pertenciam à família e à igreja. A escola pública representava os valores e os saberes universais, aspectos que se colocavam acima das normas culturais particulares dos diferentes grupos que compõem



a sociedade. Tedesco (2002) sustenta que a confiança depositada pela sociedade na educação escolar foi um elemento fundamental do êxito na construção das democracias durante os dois últimos séculos.

Esteve (1999) assinala que a escola e as demais instituições responsáveis pela socialização das crianças coincidiam nos valores fundamentais e nos modelos que deveriam ser transmitidos, o que produzia uma socialização fortemente convergente. A escola era uma extensão da família no que dizia respeito à socialização e estilos de vida. A criança passava de uma instituição (família) à outra (escola) e era, assim, formada nos aspectos que mais fortaleciam a coesão social.

A sociedade, satisfeita com o trabalho de socialização realizado pela escola, garantia o reconhecimento pessoal e o prestígio do professor, já que este, em sua prática pedagógica, mantinha-se dentro dos valores claramente definidos e aceitos socialmente.

No entanto, ao longo do século XX, mais precisamente a partir da sua segunda metade, diversos conceitos relacionados à formação do cidadão foram revistos. O mercado, sem o peso e o controle da democracia e da nação, revelou-se incapaz de gerar uma nova proposta educacional. A idéia de cidadania associada à nação começou a perder significado. Desta feita, a função de homogeneização cultural da nação, que durante o último século foi aclamada como a função que melhor identificava a instituição escolar, entrou num processo de redefinição (Tedesco, 2002).

Uma das conseqüências dessa revisão de significados foi a perda da capacidade socializadora das instituições historicamente responsáveis por essa função, quais sejam, a escola e a família. Para Tedesco (2002), um dos problemas mais sérios enfrentados pela sociedade atual é o que podemos definir como *déficit de socialização*. Vivemos um momento em que a família e a escola estão perdendo a capacidade de transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social.

Esteve (1999) sustenta que a família renunciou às responsabilidades que anteriormente desempenhava no âmbito educativo e passou a exigir da escola que ajudasse a ocupar o vazio que nem sempre tinha capacidade de preencher. Deste modo, na atualidade, as crianças chegam à escola e desenvolvem sua escolaridade sem o apoio familiar tradicional.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de

desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (Tedesco, 2002, p.36).

Seguindo o raciocínio do autor, podemos afirmar que as crianças chegam à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para encarar com êxito a tarefa de aprender. Mesmo nos casos em que a família consegue desenvolver satisfatoriamente o seu papel no processo de socialização primária, cria quadros de referências diferentes daqueles que a escola supõe como ideal ou que se encontra preparada para desenvolver.

Como bem diz Tedesco (2002, p. 37), “entre a família de hoje e a do final do século passado há uma distância enorme, enquanto entre a escola de hoje e a escola do final do século passado as mudanças são muito menos significativas.”

Essa realidade nos autoriza a afirmar que, quando a família socializava, a escola se ocupava em ensinar. O problema é que, na atualidade, a escola insiste em ensinar a quem não desenvolveu a capacidade social para a aprendizagem. Assim, nem a família educa e nem a escola ensina, deixando ambas de cumprir satisfatoriamente as suas funções primordiais.

Estudos realizados por Tedesco (2002), Cunha (1999), Esteve (1999, 2004), Castro (2003), Libâneo (2004), dentre outros, destacam os principais fatores considerados responsáveis pela relativa perda da capacidade socializadora da família e da escola, a saber: 1. a massificação do modelo escolar; 2. A perda de prestígio dos docentes; 3. A rigidez dos sistemas educacionais; 4. O advento dos meios de comunicação de massa; 5. o avanço do conhecimento científico.

Vale frisar que os fatores mencionados, no nosso entendimento, refletem as transformações ocorridas nos modos de produção na última metade do século XX. A cada época corresponde uma forma de organização e funcionamento. Disso resulta que as instituições que representam o conjunto de idéias de uma determinada sociedade são compatíveis com a fase do desenvolvimento atingido por essa sociedade.

Igreja, justiça, família, escola, dentre outras instituições, existem para atender os indivíduos que compõem uma determinada sociedade num determinado momento histórico. À medida que essa sociedade se transforma, todas essas instituições se esforçam para acompanhar essas transformações que, invariavelmente, se originam na superação dos modos de produção vigentes. No caso em tela, a revolução provocada



pelos modos de produção flexível foi decisiva para o processo de desmantelamento da família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos, dificultando a tarefa de colocar em compartimentos estanques os papéis sociais da família e os papéis sociais da escola.

Na atualidade, portanto, nos encontramos diante desse *déficit de socialização* vivenciado por duas das mais importantes agências socializadoras. Tal fato histórico é apontado como um dos responsáveis pelas profundas mudanças observadas nas relações educacionais nas últimas décadas. É o que Freitas (2003, p. 144) sustenta no seguinte excerto:

Na prática concreta, expressada nas relações educacionais, verificou-se que, [...] a escola passou a ter [...] a função de se constituir em uma espécie de prolongamento dos cuidados da família, de proteger os mais fracos e desvalidos, de ocupar o tempo ocioso das ruas, de atender as necessidades básicas (através da alimentação, das merendas, bolsa-família), e, eventualmente, a de provedora de conhecimentos e formação profissional. Com isto pode-se dizer que alguns aspectos cruciais na relação educacional e docente mudaram.

A escola passou a atender com maior intensidade o cuidado das dimensões afetivas, emotivas e ideológicas do indivíduo em formação, enquanto a família, pela influência dos meios audiovisuais, tornou-se plataforma de aprendizagem de informações instrumentais, científicas e culturais, fato que, de certo modo, vem dificultando o processo de transmissão dos saberes escolares.

Diante dessa questão, destacamos duas correntes de pensamento que discutem as finalidades da educação escolar e os rumos que ela deve seguir. Uma entende a escola como uma instituição total (Araújo, 2002; Tedesco, 2002; Alves, 2001; Carvalho, 1999; Rodrigues, 2001), responsável pela instrução e pela formação da personalidade. A outra, no entanto, insiste na especificidade do ensino (Saviani, 2005; Kuenzer, 2002; Rego, 1996; Aquino, 2002) e alerta para o risco de transformarmos a escola em agência de assistência social, destinada tão somente a atenuar as contradições da sociedade capitalista em que vivemos. As citações a seguir aparecem como contraponto dessas duas vertentes.

Rego (1996, p. 99) argumenta que o papel da escola:

não é o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno e sim o de oferecer a oportunidade de ele ter acesso a informações e experiências novas e



desafiadoras (que incidem na sua zona de desenvolvimento proximal), capazes de provocar transformações e de desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento.

Alves (2001, p. 279), no entanto, contesta:

Alimentação escolar, tratamento médico-odontológico, atividades desportivas e culturais fora do currículo, o lazer, o cuidado exercido sobre a criança enquanto os pais trabalham, são concebidos como funções que descaracterizam a escola e, até mesmo, como uma injustificada concessão da instituição ao assistencialismo. Esse julgamento é incorreto. Essas novas funções não são expressão da sem-razão. Elas são novas, simplesmente, e não há qualquer outra instituição que possa exercê-las melhor do que escola. O novo tempo e as suas demandas têm atribuído ao estabelecimento de ensino essas novas funções. Mesmo não as tendo exercido no passado, a escola deve exercê-las no presente, pois a sociedade em movimento as impõe. Não tem sentido contrapô-las à função especificamente pedagógica, pois não são excludentes ou inconciliáveis. A escola deve exercê-las todas e bem, na medida das possibilidades colocadas pelos seus recursos.

Esse debate, por certo, não terminará tão cedo. É necessário que nas próximas décadas os estudiosos da educação continuem a refletir sobre o processo de institucionalização do modelo escolar e o legítimo papel da escola na sociedade. É função das ciências sociais buscarem respostas para os fenômenos que surgem nas relações sociais.

No entanto, entendemos que uma instituição só existe em função das demandas sociais e, como vimos no decorrer deste trabalho, a família exige da escola não somente a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, mas a formação da personalidade das futuras gerações, a construção de valores universais, a moldura do caráter, a aquisição dos hábitos de higiene, dentre outras exigências.

A relação professor-alunos na escola contemporânea

No meio desse fogo cruzado entre as demandas das famílias e a preocupação da escola com a transmissão do conhecimento encontra-se o educador, cada vez mais exigido e cada vez menos reconhecido, a não ser em campanhas publicitárias que



enaltecem o seu papel social, mas que não mudam em nada a sua dura realidade de trabalho.

De fato, quando a família começou a transferir suas responsabilidades primordiais à escola, a relação professor-alunos passou a ocorrer sob outras bases, exigindo dos professores um envolvimento com os alunos que não mais se restringe à transmissão do conhecimento. Acreditamos que essa seja a principal razão para o fato da relação professor-alunos ter-se transformado numa das relações mais complexas e desafiadoras do processo pedagógico, uma vez que se espera do professor uma prática docente compensatória.

Essa expectativa social que recai sobre o educador traz uma série de conseqüências indesejáveis à relação professor-alunos na escola contemporânea, dentre a quais destacamos: a perda do significado do conteúdo escolar, o desinteresse dos alunos pela escola, o declínio da autoridade docente e o conseqüente esgotamento emocional desses profissionais, revelado por índices alarmantes de licença médica por transtornos mentais.

Segundo reportagem do jornal O Estado de São Paulo (2010), um levantamento realizado pelo Departamento de Saúde do Servidor (DSS) da Secretaria Municipal de Gestão e Desburocratização do Município de São Paulo, revelou que os transtornos mentais e comportamentais foram as principais causas de afastamento por doença dos professores da rede municipal de São Paulo no ano de 2009. Foram quase cinco mil afastamentos para uma categoria com 55 mil profissionais, o que equivale a quase 10% dos trabalhadores.

A referida matéria apontou também o crescimento de problemas psiquiátricos entre os professores. Em 1999, esses transtornos eram responsáveis por cerca de 16% dos afastamentos. Dez anos depois, a porcentagem subiu para 30% de um universo aproximado de 16 mil afastados.

Comentando essa reportagem, o psicólogo Roberto Heloani, professor titular da Unicamp e da Fundação Getúlio Vargas, especialista em saúde nas relações de trabalho, fez as seguintes observações:

As famílias, que deveriam fazer o papel de educar suas crianças, cobram isso do professor. Por outro lado, os alunos querem um professor que também seja um animador em sala de aula e, quando se sentem frustrados, passam a agredi-lo. (...) Com todos esses afastamentos, quem substituiu esses profissionais? O ensino fica comprometido.

Heloani ainda cita alguns estudos que apontam que um professor de ensino fundamental fica, em média, seis anos na profissão até encontrar outra ocupação. Tais estudos revelam uma triste realidade: a carreira docente, que durante muito tempo foi um objetivo de vida para muitos profissionais, transformou-se em um “bico”, um trampolim para outras profissões mais rentáveis e menos exigentes.

Não faltam notícias para ilustrar o drama vivido pelos profissionais da educação. O jornal Folha de São Paulo (2010) indica que, do dia 01 de janeiro até o dia 21 de maio de 2010, 194 docentes (mais de um por dia) da rede paulista foram readaptados. Significa que, a cada dia, pelo menos um professor se afasta dos trabalhos em sala de aula por dois anos.

As razões para tanto adoecimento são conhecidas por todos os estudiosos do tema e estão intimamente ligadas à relação professor-alunos. Não por acaso, essa relação é facilmente associada à indisciplina, violência, desrespeito, desinteresse, desobediência, desconfiança, desmotivação, dentre tantas outras características depreciativas.

Rudá Ricci, sociólogo que faz pesquisas com educadores de redes públicas de todo o país, fez os seguintes comentários à referida matéria (Folha de São Paulo, 2010), destacando as razões para esse fenômeno:

A primeira razão é a concepção da escola, que requer para as aulas estudantes quietos e enfileirados. Isso não existe mais. Esta geração é muito ativa. O professor se vê frustrado dia a dia por não conseguir a atenção deles. A outra razão são as condições de trabalho. Em geral, os professores dão aulas em classes com mais de 35 alunos, possuem muitas turmas e poucos recursos (não há, por exemplo, microfone).

Notícia publicada no *site* Portal Educação (2008) revela que, de acordo com levantamento feito pelo Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão-PR, onde trabalham cerca de 1.600 professores, só no mês de setembro de 2008, cerca de 60 professores da rede pública estadual de Campo Mourão se licenciaram para tratamento de saúde. De janeiro a julho de 2008, 266 professores se afastaram das salas de aula, a maioria vítimas de doenças psicossomáticas, ligadas ao estresse, número que equivale a mais de 15% do total dos professores deste Núcleo.

Para o chefe do Núcleo, as principais causas dessa elevada quantidade de licenças médicas são as salas de aula lotadas, o número excessivo de aulas por professor



e principalmente a indisciplina dos alunos, que resulta da falta de maior comprometimento da família. “Tem pai que vai na escola matricular o filho e só volta no fim do ano para reclamar porque o filho não passou. Ou então quando o filho sofre algum tipo de punição aí ele vai na escola e sabe muito bem reclamar seus direitos” (Portal Educação, 2008).

O mais intrigante disso tudo são as saídas apontadas pelo chefe do Núcleo para tentar conter o alto índice de licenças médicas:

A Secretaria Estadual de Educação estuda premiar o professor por assiduidade. Outra medida mais drástica seria fazer com que o tempo de afastamento por licença seja cumprido no fim da carreira do professor. Sabemos que ele tem direito a licença médica, mas não podemos esquecer o direito do aluno, que não pode ser prejudicado (Portal Educação, 2008)

Diante do quadro apresentado podemos pensar em duas situações: a primeira é que uma considerável parcela dos responsáveis pela educação escolar em nosso país não sabem como enfrentar as causas das dificuldades que se manifestam na relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem, tais como os elevados índices de licenças médicas. A segunda, e infelizmente a mais plausível, é que os nossos governantes não estão dispostos a resolver esse problema. De fato, professores e alunos estão entregues à própria sorte, perdidos no interior de uma instituição que vem perdendo gradativamente o brilho, que outrora tinha, de instituição salvadora, incontestável em suas práticas educacionais.

Uma charge que circula na internet, de autoria do cartunista francês Chaunu (2009), veiculada pelo jornal francês Oueste-France, resume com maestria as mudanças ocorridas na relação professor-aluno nas últimas quatro décadas. No primeiro quadro, que se passa no ano de 1969, aparece uma professora sentada em sua mesa de trabalho, elegante e altiva, tendo do lado oposto um aluno acuado por seus pais que estão com o seu boletim nas mãos e que o questionam diretamente sobre o seu péssimo desempenho escolar: “Que notas são estas?”. No quadro seguinte, que se passa no ano de 2009, vemos uma professora sentada em sua mesa, apreensiva e indefesa, tendo do lado oposto um aluno sorridente e confiante ao lado de seus pais que, com o boletim do filho nas mãos, interrogam rispidamente a professora: “Que notas são estas?”. Duas imagens



que escancaram o jogo de empurra que tem caracterizado a relação professor-aluno nas últimas décadas.

Como se não bastasse, no dia 07 de abril de 2011, a escola brasileira sofreu o seu mais profundo golpe, quando um sujeito invadiu uma escola pública no subúrbio do Rio de Janeiro armado com dois revólveres e disparou contra os alunos presentes, matando doze deles, com idade entre 12 e 14 anos, e ferindo vários outros. O incidente deixou a nação estarecida. A escola, até então, era a instituição mais segura para as famílias confiarem a guarda dos filhos, enquanto lutam pela sobrevivência no mercado de trabalho. A partir desse episódio passou a ser questionada até mesmo em relação a essa função social.

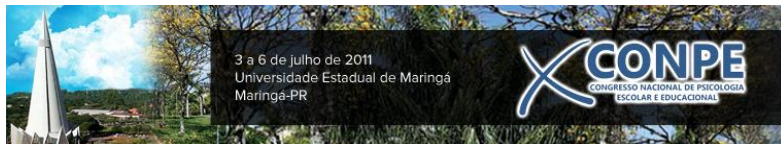
Conclusão

O que vivemos em nossa atual realidade educacional é, na verdade, uma crise paradigmática, onde os diversos modelos teóricos que nos forneciam distintas visões da educação escolar se cruzam e se chocam, dificultando e até mesmo inviabilizando o trabalho docente.

Exatamente na medida em que não mais podemos identificar um paradigma dominante em nosso contexto de pensamento – referência básica para nossos projetos científicos, políticos, éticos, **pedagógicos** e mesmo estéticos – é que nos caracterizamos como vivendo uma crise de paradigmas, e até mesmo uma crise da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico (Marcondes, 1996, p. 28, grifo nosso).

Os períodos de crise são, no entanto, extremamente férteis, eis que abrem novas possibilidades ao pensamento e novas formas de enfrentamento da realidade (Marcondes, 1996). Neste sentido, eles proporcionam a invenção de alternativas aos modos de pensar anteriores, a partir das quais podemos transformar a atual realidade da educação escolar e das relações estabelecidas no interior da escola com vistas à transmissão do conhecimento.

Inegavelmente, família e escola são instituições em crise que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, esse ser que nasce na segurança do lar, mas que para se tornar um ser autônomo deve deixá-lo. A nosso ver, apesar de tudo, ainda não há



em nossa sociedade uma relação mais apropriada para essa ruptura do que a relação presencial e ativa que professores e alunos estabelecem com fins pedagógicos e que só a escola pode oferecer.

Temos consciência de que a instituição família dificilmente recuperará a capacidade de socializar que possuía até meados do século XX. A realidade social demanda novas formas de socialização, onde a família não mais possui a importância de outrora na formação dos sujeitos. Por outro lado, essa questão não será resolvida, simplesmente, transferindo mais essa responsabilidade para a escola e para o professor, sem que seja realizada uma profunda e efetiva transformação em todas as dimensões da educação escolar, do currículo ao corpo docente, passando pelas relações pedagógicas, infra-estrutura, métodos de ensino e avaliação, formação, capacitação e valorização dos docentes, dentre outras.

Mais que superar obstáculos para transformar a relação professor-alunos numa relação construtora de subjetividades autônomas, o desafio atual é o de quebrar paradigmas. A cultura do “facilismo”, a expansão cada vez mais acelerada das indústrias do entretenimento e do lazer, os meios de comunicação de massa, com a sua peculiar forma irresistível e acrítica de “educar”, a perda do significado do conteúdo escolar, o desinteresse dos alunos pela escola e a indisciplina daí decorrente, a perda de prestígio do professor, a sobrecarga de trabalho docente, a remuneração incompatível com as responsabilidades pedagógicas são alguns dos males que precisam ser combatidos no desafio de quebrar paradigmas.

É dever de todos nós a reflexão e o posicionamento para o enfrentamento eficaz dos problemas da educação escolar contemporânea. O discurso sobre as mazelas da educação brasileira é o mesmo a mais de meio século e de concreto pouco avançamos na construção de uma escola capaz de atender as necessidades educacionais das famílias brasileiras. Como adverte Cunha (2000, p. 466), “se a escola não for o espaço de preparação das novas gerações, as crianças e os jovens serão educados nos inúmeros desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras do banquete das grandes nações”.

A nossa sociedade, apesar de tudo, ainda confia na escola e no professor. Há uma grande esperança social de que a escola assuma de vez o papel de uma instituição total, de modo a tornar-se um espaço apto a atender satisfatoriamente as necessidades de desenvolvimento integral das futuras gerações, pois a única instituição que ainda



mantém uma presença universal na sociedade, e para a qual se dirigem todas as novas gerações, desde seu nascimento, é a escola.

Dentro dessa instituição total necessitaremos de um novo educador, que por certo não surgirá das inúmeras campanhas publicitárias veiculadas na atualidade que leviana e cinicamente mostram a importância do professor para a sociedade. Um profissional da educação formado para atender essas novas demandas sociais só existirá quando a educação escolar se tornar, de fato e de direito, o centro das atenções de nossa sociedade e, principalmente, dos nossos governantes.

Referências

Ackerman, N. W. (1986). *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Alves, G. L. (2001). *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados.

Aquino, J. R. G. (2002). *Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado*. São Paulo: Moderna.

Araújo, U. F. (2002). *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna.

Berger, P., & Luckmann, R. (1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, M. P. de. (1999). Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação* [online], São Paulo, n. 11(2), 17-32. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf

Castro, G. de. (2003). *Professor submisso, aluno cliente: Reflexões sobre a docência no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A.



Chaunu, E. (2009). *Charge sobre educação*. Recuperado: 11 mai. 2011.
Disponível: <http://rizomas.net/charges-sobre-educacao.html>

Cunha, M. I. (1999). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

Cunha, M. V. (2000). A escola contra a família. Em Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (coord.). *500 de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

Esteve, J. M. (2004). *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

Folha de São Paulo. (2010). *A cada dia, um professor se licencia por dois anos* [online]. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/739498-a-cada-dia-um-professor-se-licencia-por-dois-anos.shtml>

Freitas, M. F. Q. de. (2003). Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? *Educar em Revista (UFPR)*, Curitiba, n. 1 (especial), 137-150.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas* [online], 116 (7), 21-39. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2010). *Síntese de Indicadores Sociais* [online]. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: <http://www.ibge.gov.br/>



home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/default.shtm

Japiassu, H. (1981). *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago.

Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Sessão especial da 25ª reunião anual da ANPED* [online]. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>

Libâneo, J. C. (2004). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

Marcondes, D. (1996). A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. Em Brandão, Z. (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.

O Estado de São Paulo. (2010). *Transtorno mental afeta mais professores* [online]. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: http://www.estadao.com.br/estadao/dehoje/20100712/not_imp579869,0.php

Portal Educação. (2008). *Indisciplina de alunos é vista como uma das causas de doenças dos professores* [online]. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/noticias/26728/indisciplina-de-alunos-e-vista-como-uma-das-causas-de-doencas-dos-professores>

Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise vygotskiana. Em Aquino, J. R. G. (org.). *Indisciplina na escola*. São Paulo: Summus.

Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade* [online], 22(76), 232-257. Recuperado: 11 mai. 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Tedesco, J. C. (2002). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.

Teixeira, A. E. (1975). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional.

Anexo





UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ENTRE SABERES E FAZERES

Maria Ivonete Barbosa Tamboril⁴⁶⁵-UNIR

ivonetetamboril@gmail.com

Naiara Francisca Viana⁴⁶⁶ - UNIR

naizinha_pvh@hotmail.com

Helena Machado⁴⁶⁷ - UNIR

helenamachado_pvh@hotmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta o resultado da pesquisa realizada na cidade de Porto Velho-RO que procurou conhecer e analisar a trajetória de formação das profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras que atuam em classes de alfabetização nas escolas da rede municipal de ensino. A metodologia utilizada para coleta dos dados empíricos foi: a pesquisa documental, a observação e o grupo focal. Na pesquisa documental considerou-se todo e qualquer material produzido no âmbito do programa; as observações foram realizadas em três salas de aula seguindo um roteiro em consonância com os eixos estruturantes do Programa: sondagens, agrupamentos produtivos, planejamento de boas situações de aprendizagem. A sessão do Grupo Focal foi constituída de professoras que cursaram o PROFA. De acordo com os documentos do Programa a base teórica norteadora é a Psicogênese da Língua Escrita, teoria proposta pelas pesquisadoras: Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) para explicar os

⁴⁶⁵ Professora Doutora do Departamento de Psicologia exercendo suas funções docentes junto a Graduação e Pós-Graduação em Psicologia.

⁴⁶⁶ Acadêmica de Pedagogia e Bolsista do PIBIC

⁴⁶⁷ Acadêmica de Pedagogia e Bolsista do PIBIC



processos cognitivos envolvidos durante o ato de aprender a ler e a escrever convencionalmente. O Programa estava organizado em três módulos com carga horária de 180h. Durante as observações foi possível inferir que apesar das professoras considerarem o curso significativo para o seu desenvolvimento profissional o uso dos conteúdos supostamente aprendidos, envolvendo a sondagem, os agrupamentos ou as atividades problematizadoras ainda é muito tímido na prática docente. As atividades de leitura ou de escrita mais recorrentes são as cópias e os ditados. Segundo as professoras algumas propostas sugeridas pelo programa são difíceis a sua aplicabilidade já que não condiz com a realidade vivenciada em sala de aula. Verificou-se ainda que o planejamento coletivo, a troca de experiência, o estudo permanente não fazem parte da rotina das professoras, sendo a principal causa à dupla jornada de trabalho.

Palavras-chave: PROFA, professoras alfabetizadoras, prática docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata dos resultados de estudos realizados envolvendo políticas de formação docente e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, desenvolvido nos anos de 2009/2010 com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e vinculado ao Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP)⁴⁶⁸.

Meu interesse por esta temática está relacionado à minha trajetória profissional na condição de professora da rede pública municipal atuando em classes de alfabetização no início dos anos de 1990. Como professora alfabetizadora as indagações decorrentes da sala de aula conduziram-me a continuar estudando e aprimorando minha

⁴⁶⁸ GEP - Líder: Dra. Maria Cândida Muller, Vice-líder: Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril. Abrange as áreas de: planejamento, pesquisa, consultoria e assessoramento técnico-pedagógico em sistemas e organizações educacionais. Desenvolve estudos e pesquisas em torno de três linhas de pesquisa: Formação e Condição Docente: Aprendizagem escolar e Educação e Comunicação, tendo, cada uma dessas linhas, várias temáticas. Um de seus objetivos é produzir, aprofundar e divulgar conhecimentos no campo da educação englobando as áreas de formação docente, aprendizagem escolar e relações de gênero.



formação o que possibilitou-me ingressar em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, mas que jamais distanciou-me da escola pública.

Dois momentos foram significativos neste percurso formativo e aconteceram simultaneamente, o primeiro foi assumir a coordenação dos programas do MEC em 2001, como consultora fazendo parte da Rede Nacional de Formação conduzida pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), atual Secretaria de Educação Básica (SEB), e assim acompanhar a implantação e o desenvolvimento do Programa no estado de Rondônia e na capital, Porto Velho, envolvendo a rede estadual e municipal. O segundo momento está relacionado com meu ingresso no Doutorado, também em 2001, onde me propus analisar as políticas públicas para formação docente.

Ao ingressar, em 2004, como professora na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para atuar como professora no curso de pedagogia do campus de Vilhena, fui indicada para assumir todas as disciplinas referentes aos fundamentos e prática da alfabetização, o que só reforçou minhas preocupações, indagações e o desejo de continuar refletindo acerca do assunto, o que foi possível realizar por ocasião da escrita e conclusão da tese de doutorado e da execução do Projeto PRÁXIS-ALFA I e II⁴⁶⁹.

Durante a execução destes projetos fomos propondo subprojetos que sob a orientação das professoras coordenadoras contribuíram para a coleta e análise dos dados bem como para a formação de jovens pesquisadoras através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica voltado para a graduação e um espaço análise e de produção de conhecimento sobre processos de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Algumas questões nortearam esta trajetória investigativa: Como as professoras que participaram do PROFA se percebem na condição de professoras alfabetizadoras? O que, como e em função de que ocorreram mudanças nas práticas docentes? Como se dá ou se deu o processo de transposição didática? Que saberes revelam as professoras alfabetizadoras participantes do PROFA e como mobilizam estes saberes? Como é

⁴⁶⁹O projeto matriz foi aprovado pelo CNPq, através da chamada pública Edital MCT/CNPq 61/2005, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, executado no período de 2007 a 2008, com o título: A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras: um estudo no Portal da Amazônia – PRÁXIS-ALFA abrangendo todas as escolas estaduais urbanas do Município de Vilhena sob a Coordenação das professoras: Doutora Maria Ivonete Barbosa Tamboril e Doutora Juracy Machado Pacífico. Em 2009 estas professoras propuseram o prosseguimento do estudo em outra área de abrangência, cujo título é: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: um estudo na cidade de Porto Velho-RO – PRÁXIS ALFA II.



realizado o planejamento? As professoras têm espaços para continuar aprendendo, refletindo sobre seu trabalho?

Com base nestes questionamentos pretendíamos analisar o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais, localizadas na área urbana da cidade de Porto Velho-RO. Por meio desta pesquisa também almejamos levantar os benefícios trazidos pelo Programa para a formação das professoras alfabetizadoras em relação aos processos envolvidos no ensino da leitura e escrita visando à aprendizagem dos alunos e alunas. Também identificar junto às professoras que participaram do PROFA aspectos – positivos e negativos em relação ao Programas – estrutura, conteúdos e metodologias de desenvolvimento, além de que foi possível identificar - tanto no discurso como nas práticas docente - saberes mobilizados no processo de alfabetização pelas professoras alfabetizadoras em situações do cotidiano da sala de aula e que elementos contribuíram para a construção destes saberes.

Método

Objetivando analisar o PROFA através da prática pedagógica docente e dos saberes mobilizados pelas professoras alfabetizadoras em situações do cotidiano da sala de aula ancoramos nossa pesquisa através da análise dos documentos produzidos por ocasião da elaboração do Programa e de sua implantação, tanto pelo órgão propositor, no caso o MEC ou dos órgãos executores, em nível estadual ou municipal. Além dos documentos elegemos como fonte para coleta dados a própria sala de aula e as professoras e como instrumentos de coleta dos dados empíricos recorreremos a observação, a entrevista individual e o grupo focal.

Observação

Esta pesquisa foi fundamentada numa abordagem qualitativa. Conforme Lüdke e André (1986) na pesquisa qualitativa: “Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] além de descrever os fatos ocorridos em sala de aula, na abordagem qualitativa o interesse do pesquisador direciona verificar a situação-problema estudada [...] como ele manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (p. 12).

Sendo assim, a observação apresentou-se como um instrumento fundamental para a coleta de dados referentes à prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, possibilitando conhecer mais de perto a dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia.

Neste estudo o foco central foi a observação de aulas, do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras, sem perder de vista a relação entre contexto pedagógico e as práticas específicas de alfabetização, já que o foco central era verificar qual foi o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetadores na formação docente visando competências necessárias para o processo de ensinar a ler e a escrever convencionalmente.

Para escolha das salas de aula das quais procederíamos as observações primeiro fizemos um levantamento das professoras que haviam participado do programa e que estavam lotadas em classes de alfabetização. Em seguida visitamos as escolas e na ocasião apresentávamos a proposta de trabalho prevista na pesquisa e após a anuência das professoras iniciávamos as observações.

Entrevista

Ainda para atingirmos os objetivos da pesquisa foi utilizado técnica da entrevista como instrumento para coletarmos dados necessários para compreensão do estudo. Para isso nos inspiramos nas orientações metodológicas de José Carlos Sebe Bom Meihy apresentadas em seu livro, *Manual de História Oral* (2002), sobre os procedimentos que um pesquisador ou pesquisadora deve adotar ao realizar este tipo de tarefa. Para o autor a entrevista deve ser vista como uma das fases do projeto e possui as seguintes etapas:

Pré-entrevista: que corresponde à etapa de preparação do encontro onde se dará a gravação. Neste primeiro contato com a pessoa que irá ser entrevistada é importante deixar claro a proposta da pesquisa, sua participação e o motivo da escolha. É preciso, também, que o entrevistado ou entrevistada autorize o uso do gravador, pois como adverte Meihy (2002, p. 168): “jamais se deve gravar qualquer conversa, debate, opinião sem a prévia anuência da outra parte”.(p. 168). Neste entendimento preparatório deverá ser marcado: dia, horário e local a ser realizada a entrevista, sempre de acordo com a disponibilidade da pessoa.

Entrevista: deve ser realizada conforme a disponibilidade do entrevistado ou entrevistada, podendo ser: únicas ou múltiplas; estimuladas ou não (presença de



documentos, fotos, etc.); diretivas ou não (com perguntas, questionários etc.); longas ou breves.

Pós-entrevista: é a etapa que segue à realização da entrevista, ou seja, o momento da transcrição, que consiste no processo de passagem do estágio da gravação oral para o escrito e que deve ser feita pelo pesquisador ou pesquisadora. Após a transcrição, a etapa seguinte é a textualização, onde as eventuais perguntas serão incorporadas nas falas, formando-se um único texto.

Grupo Focal

O grupo focal foi utilizado como elemento importante para nossa pesquisa, já que tem se mostrado um instrumento de grande valor na obtenção de material discursivo quando se trabalha com o coletivo. Para Powell e Single citados por Gatti (2005), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. (p. 7). Geralmente um grupo focal é formado de um moderador, dois relatores e de seis a doze participantes que através de conversas acontece à obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão.

O pesquisador ou a pesquisadora que tem o papel de moderador, antes de trabalhar com o grupo de colaboradores deve elaborar um roteiro centrado na idéia que precisa ser discutida para que a conversa não fuja do tema da pesquisa. Nesta pesquisa quem exerceu o papel de moderadora foi a coordenadora e orientadora dos subprojetos. O roteiro também será por ela desenvolvido e terá minha participação. Os relatores têm a tarefa de registrar falas e expressões que sejam relevantes a pesquisa.

Para melhor compreensão dos impactos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores sobre os saberes e fazeres de professores que atuam nas salas de aulas responsáveis pela alfabetização no município de Porto Velho, realizou-se o Grupo Focal. Na realização desta tarefa adotamos alguns procedimentos fundamentais para sua execução: escolha dos participantes, definição do local, preparação do material, realização da sessão, transcrição do áudio, leitura e sistematização do material coletado.

Organização do Material Empírico

A organização do material empírico foi realizada a partir das contribuições de Laurence Bardin (1995) que a define como sendo “um conjunto de instrumentos



metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O que ela considera comum a todas estas técnicas é inferência. (p. 9).

Segundo essa autora o pesquisador trabalha com indícios que poderão permitir a descoberta. Sendo o seu desafio tirar proveito do tratamento da mensagem que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio.

De acordo com esta autora são fases da análise de conteúdo: a pré-análise, cujo objetivo central é a organização, sendo necessário estabelecer um programa, que pode ser flexível, mas preciso; a exploração do material, cuja atividade maior é a administração sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise e consiste de operações de decodificação; o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Após a preparação do material estudamos cada registro como uma totalidade organizada. Este tipo de estudo, análise da enunciação, é considerado por Bardin (1995) como uma etapa complementar da análise temática, que tem um caráter transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de um conjunto de categorias projetadas sobre os conteúdos.

RESULTADOS

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi concebido a partir das dificuldades identificadas durante o desenvolvimento do módulo de alfabetização proposto no âmbito do programa Parâmetro Curricular Nacional em Ação, ou “PCN em Ação”, e apontadas pelas formadoras do Programa de diferentes lugares no país. Dentre estas, a mais recorrente estava relacionada à carga horária de 32h que, na visão das formadoras, não dava conta das demandas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras. Havia, portanto, uma necessidade de maior aprofundamento de questões relevantes sobre alfabetização e os processos envolvidos no ato de aprender e de ensinar a ler convencionalmente.

A partir dessas demandas o Ministério da Educação, elaborou em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), um curso de formação continuada nos moldes do “PCN em Ação”, para atender especialmente



professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e que deveria ser realizado em parceria com os estados e municípios, através de suas secretárias de educação com o apoio de agências formadoras, as universidades, institutos ou organizações não-governamentais.

De acordo com o material de divulgação do Programa, o PROFA constitui-se em um curso de aprofundamento teórico, metodológico e organizacional do trabalho docente e orientou-se pelo objetivo de “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.” (BRASIL, 2001, p. 5).

O curso está organizado em 180h distribuídas em três módulos, deste total de horas, 75% eram destinadas a estudos coletivos, sob a coordenação de um formador ou de uma formadora e 25% a estudos individuais. Para o Módulo I o desafio era um aprofundamento teórico acerca dos conteúdos relativos aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e da didática da alfabetização. No Módulo II e III o trabalho formativo focava as situações de sala de aula em torno da aprendizagem dos conteúdos da língua portuguesa e os procedimentos didáticos.

Todos estes Módulos foram elaborados tendo como base teórica os conhecimentos produzidos em diferentes áreas da psicologia, da pedagogia, da psicolinguística ou da sociolinguística, tendo como principal referência as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky pioneiras na América Latina sobre processos de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, a metodologia adotada no Programa apoiou-se nas estratégias de resolução de situações-problema, na análise das atividades realizadas durante as aulas com as crianças ou adultos, dentre outras.

Em Porto Velho, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), manifestou interesse junto ao MEC para desenvolver o programa e conforme os relatórios da própria Secretária esta adesão concretizou-se em 2001. De acordo com a SEMED entre 2001 e 2003, 135 professoras e professores concluíram o curso.

A Psicogênese da Língua Escrita

Após um amplo estudo realizado com crianças não alfabetizadas, tendo como objetivo compreender qual o pensamento delas a respeito da escrita, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991) publicaram no fim da década de setenta no século passado, um

importante estudo que foi denominado no Brasil de Psicogênese da Língua Escrita, traduzido e publicado no Brasil somente na década de mil novecentos e oitenta.

A psicogênese da língua escrita surgiu em um momento de preocupação sobre as técnicas, materiais e métodos de ensino, trazendo assim, um novo olhar para o processo de alfabetização e sobre o pensamento das crianças em relação ao sistema de escrita. Telma Weisz (2001) define: “A psicogênese da língua escrita é uma descrição de um processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança”. (p. 8). Esta teoria compreende que a criança é construtora do seu conhecimento e para isso, ela passa por um processo contínuo de construção e desconstrução de hipóteses em relação ao sistema de escrita.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1991) explicam:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (p. 22).

Este processo percorrido pelas crianças tem o objetivo de responder os seguintes questionamentos: o que a escrita representa e qual a estrutura do modo de representação da escrita. Na tentativa de responder a essas duas questões fundamentais as crianças percorrem um processo que vai desde a hipótese pré-silábica até a hipótese alfabética.

Na primeira hipótese denominada pré-silábica, a criança tenta fazer a distinção entre desenho (representação icônica) e grafia (representação não-icônica). Para isso, no decorrer do processo, ela elabora representações de escritas como os rabiscos e pseudo-letras conhecidas também como grafismo primitivo.

As crianças elaboram critérios de diferenciação de formas de escritas, que corresponde ao aspecto intrafigural e interfigural. O primeiro, se expressa sobre os eixos: quantitativo (quantidade mínima de letras para uma palavra ser lida) e qualitativo (variedade de letras dentro de uma palavra), e o segundo, na diferenciação entre uma escrita e a outra podendo se manifestar também sobre os eixos, quantitativo (variando o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra (variar a posição das letras

sem modificar a quantidade) e qualitativo (variando a quantidade de letras de uma escrita para a outra com a finalidade de obter escritas diferentes).

Ainda dentro da hipótese pré-silábica encontram-se vários tipos de escritas: Escrita sem controle de quantidade, na qual a criança escreve ocupando toda a largura da folha; Escrita unigráfica, quando a criança usa somente uma letra para representar a palavra e a Escrita fixa, quando a criança utiliza a mesma série de letras para escrever diferentes nomes.

A hipótese silábica é caracterizada pela tentativa da criança em estabelecer variações sonoras em cada letra que compõe a palavra e representa um salto qualitativo em relação às hipóteses anteriores. Nessa tentativa, a criança chega a uma exigência, utilizando para cada segmento da fala, somente uma letra. No primeiro momento a criança faz uso de letras que não correspondem com a sonorização da palavra, porém chega a um conflito, determinando para cada segmento da escrita valores sonoros relativamente estáveis. Nesta hipótese a criança cria condições de contradição, entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável (FERREIRO, 2001).

A hipótese silábico-alfabética é a fase de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Caracteriza-se pela descoberta da criança de que uma sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que as sílabas podem ser compostas por dois ou mais elementos menores. Nesta fase a criança enfrenta problemas ortográficos, pois percebe que as letras não garantem a identidade do som, como também o som não garante a identidade da letra.

A escrita alfabética constitui o final da evolução das hipóteses, sendo marcada pela compreensão da criança a respeito do seu modo de construção, ou seja, identificando que cada um dos caracteres da escrita corresponde a unidades menores que as sílabas, analisando a sonoridade dos fonemas das palavras. No entanto, nem todas as dificuldades foram superadas, pois a partir desse momento a criança encontrará dificuldades em relação a sua própria ortografia, faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas. Contudo, é importante destacar que nem todas as crianças seguem exatamente essa sequência de hipóteses. Isso dependerá do processo de ensino e de aprendizagem, do ambiente educacional e do incentivo da família e da escola.



REGISTRO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA

Procurando compreender se o Programa teve seus objetivos alcançados, e se tais conhecimentos chegaram de fato às salas de aula, estando presentes na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que o cursaram, fomos a campo levantar informações que nos possibilitassem essa leitura da realidade.

Os registros de campo foram realizados por duas acadêmicas com quatro professoras que trabalham em classes de alfabetização, atual 1º ano, na rede municipal de Porto Velho em escolas municipais localizadas na cidade de Porto Velho-RO. O tempo de observação foi de aproximadamente uma semana com mais dois retornos para ajustes de anotações ou outra ação se necessária. As observações foram registradas em um instrumental elaborado para este fim, e posteriormente organizado em quadro que, resumidamente, apresenta: as atividades desenvolvidas pelas professoras, o tipo de atividade (se de leitura, escrita), qual o encaminhamento dado à atividade e, na última coluna, detalhou-se este encaminhamento, especificando, principalmente, a organização da classe e as intervenções feitas pela professora, tanto antes quanto durante a realização da atividade com as crianças.

Para este artigo optamos em transcrever alguns registros das observações como ilustração das práticas pedagógicas e que nos permitiram realizar algumas inferências.

REGISTRO 1

O ambiente da sala de aula

A sala de aula onde estou fazendo a observação é adequada para os vinte e cinco alunos e alunas matriculados. O mobiliário da sala atende as exigências para o nível de ensino, a educação infantil. Cada criança tem a sua mesa e cadeira e estão apropriadas para a faixa etária. A sala está decorada com cartazes e produções das crianças. Do lado direito do quadro estão colados cartazes com figuras onde cada letra inicial do nome da figura representa a sequência do alfabeto, tipo: A de Abelha, B de Bola e assim sucessivamente para todas as letras que compõe o alfabeto. Do outro lado do quadro existem cartazes contendo as famílias das consoantes: ba, be, bi, bo, bu e etc. Também existe na sala cartazes de números de 0 a 9 com gravuras correspondendo as quantidades. Está afixada na sala uma lista contendo o nome de todas as crianças com a



data de nascimento, dia, mês e ano. Pendurado atrás da porta da sala de aula há um fichário onde os alunos e as alunas colocam cartões com seu nome completo.

Conversa com a professora

Em conversa com a professora sobre as crianças da turma do ano passado a qual fiz observação perguntei a ela quantos haviam conseguido aprender a escrever e ler convencionalmente, a mesma me informou que das vinte e quatro crianças que finalizaram, pois um aluno pediu transferência, apenas cinco não aprenderam a ler e a escrever. Os demais alunos aprenderam a ler e a escrever, entre estes, doze saíram da escola escrevendo e lendo convencionalmente. Perguntei sobre a turma atual, ela me informou que possui vinte e cinco alunos na faixa etária de seis a sete anos, sendo que a maioria está na fase pré-silábica. Ainda na conversa perguntei sobre a sondagem dos novos alunos, ela me informou que fez uma pré-sondagem em uma folha de sulfite, pedi para vê, mas ela disse que não havia organizado ainda, que depois eu veria. Sobre o planejamento, ainda na conversa, ela falou que cada professora faz o seu individualmente e que semanalmente as professoras se reúnem para conversar, porém deixou clara a sua insatisfação, pois, diz que ocorrem mais informes do que troca de saberes.

REGISTRO 2

[...] A professora pegou os cartões com nome completo dos meninos e das meninas e conforme ia chamando os mesmo colocava seu cartão no fichário. Observei que por ser o nome completo era escrito pequeno, dificultando a leitura ou o reconhecimento por parte das crianças. Entendo que usar o nome em um cartão para a identificação e utilizá-lo como alternativa de chamada, pode auxiliar as crianças a terem uma aproximação com o objeto, no caso seu nome completo escrito.

Portanto, esse objeto, o cartão, deve facilitar o reconhecimento das palavras e/ou das letras pelas crianças, o que é impedido pelo fato das palavras serem muito pequenas. [...] a professora pediu para uma aluna distribuir uma atividade, explicando que na primeira linha da folha seria escrito o nome da escola, escrevendo no quadro, depois falou que na linha abaixo seria escrito o nome de cada um da sala e que no cantinho era para escrever a data, também escrevendo no quadro. Ela esperou que as

crianças escrevessem, logo depois escreveu no quadro as vogais grandes e as leu. Depois explicou a atividade que era para escrever as vogais que começava os nomes dos desenhos. A professora desenhava no quadro e perguntava com que vogal começava. O primeiro desenho foi da ESCOVA, onde perguntou para a turma com que letra começava, daí algumas crianças responderam que era com I, outras com E, as professora falou novamente o nome do objeto enfatizando a letra E. A turma respondeu que era com E. A professora falava os desenhos, os desenhava no quadro, perguntando com que vogal começava, as crianças respondiam corretamente.

Refletindo acerca deste procedimento se o objetivo era ajudar as crianças a identificar as vogais poderia enfatizar que as vogais não estão apenas no começo das palavras, mas também no meio e no final delas. Outra possibilidade seria usar palavras que comesçassem com outras letras e trabalhar as vogais no corpo dela.

Observando o comportamento das crianças e como elas reagiam, correspondiam ou participavam da atividade verifiquei que algumas crianças confundiam a letra E com a letra I e sempre que isso acontecia a professora corrigia sem problematizar esta questão. Ainda percebi que algumas crianças não estavam fazendo a atividade, outras não estavam acompanhando a professora porque já havia feito ou porque estavam atrasadas. Percebi ainda que uma aluna apresentava dificuldade, pois não conseguia iniciar o cabeçalho escrito no quadro o que a impediu de continuar fazendo a tarefa. Observei que uma aluna estava com dificuldade com a letra E, e a professora disse que era a letra depois do A e mostrou na atividade qual era. A professora poderia trabalhar com agrupamento, assim uma criança poderia ajudar a outra a superar suas hipóteses, como também facilitaria a mediação e a circulação entre os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e alunas.

Segundo Pérez e García (2001) “[...] os alunos elaboram e constroem seus próprios conhecimentos a partir da sua experiência prévia e das interações que estabelece com o professor, com os colegas e com o meio” (p. 21). [...] Outra atividade correspondia a figuras com seus nomes para serem completado com vogais. Tais nomes eram: BaLa, BoLa, BuLe, BoLo. A professora ajudava algumas crianças com a atividade, mas havia outras que não estavam fazendo. A atividade seguinte era parecia com a anterior, os nomes a serem completados eram: CaNA, MALa, FaCA, FoCA.

Algumas considerações acerca das observações

Essas atividades do livro didático não proporcionam nenhum tipo de construção cognitiva por parte das crianças que estão se esforçando para aprenderem a ler e a escrever convencionalmente, apenas cópias. As crianças olham as letras e copiam. Percebemos que muitas delas já conhecem as vogais e algumas consoantes, e são capazes de identificá-las nas palavras sem que façam a alusão de ser a primeira letra da escrita. Sobre estes procedimentos Ferreiro e Teberosky citadas por Ventura (2001) afirmam:

[...] têm-nos mostrado que não se trata de ensinar a ler e a escrever decompondo o código escrito em peças (vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases), mas de toda uma exploração para aprender a descobrir relações, interrogar-se sobre os significados deste sistema e, assim, continuar aprendendo. (p. 58).

Ainda diz Pérez e García (2001): “[...] porque dessa forma priva-se o aluno de interagir com a língua escrita, com seus usos e com suas funções sociais, porque se impede que ele ponha em prática suas hipóteses exploratórias para compreender a estrutura interna da escrita.” (p. 20).

A próxima atividade do livro era sobre encontros vocálicos. Havia um quadrinho da turma da Mônica onde a Magali se espantou e disse: “AI!”, e outro com a Magali encontrando um amigo e disse: “OI!”. As crianças deveriam juntar as vogais para formar “palavras”: A-I, O-I, E-U, A-U, U-I, E-I. A professora escreveu e lia as vogais e pedia para a turma repetir. Ela dizia: “junta ‘tal’ vogal com ‘tal’ vogal e forma isso”. Sempre pedindo para a turma ler com ela. Conforme as crianças iam fazendo, perguntavam a professora se estava certo. Quando terminavam iam à mesa da docente para correção e marcar a tarefa para casa.

Observando o material do PROFA nenhuma atividade destas seria recomendada ou considerada a mais adequada para ajudar as crianças nesta trajetória de aprenderem a ler e a escrever.

Através das observações, percebemos que as professoras ex-cursistas do PROFA fazem pouco uso das propostas previstas pelo Programa. Apesar de usarem técnicas que poderiam estimular e confrontar o conhecimento das crianças, essas professoras apenas as aplicam sem fazer delas nenhum uso cognitivo, induzindo às crianças apenas responderem sem nenhuma reflexão, enquanto estão fazendo as atividades. Notamos ainda que elas têm dificuldades de aplicar as propostas



metodológicas, pois as condições gerais da escola não as ajudam muito e a realidade dos alunos não favorece.

Essa situação de dificuldade da aplicação metodológica do PROFA também é apontada por uma das professoras que participou do grupo focal:

[...] o PROFA, por exemplo, o que trás para sala de aula. Tem coisa que dá para trazer para a sala de aula. Mas tem coisas que não dá para fazer na sala de aula. São coisas muito fora da minha realidade. Nos vídeos são realidades que não condiz com a realidade da rede que trabalho, o espaço físico, o material didático. A idéia é ótima, mas na prática não acontece, pois falta alguma coisa.” (professora A3)

Sobre saberes ou práticas deixadas pelo programa na prática docente, uma professora que participou do grupo focal respondeu:

No PROFA, trabalhávamos recortes de revista para despertar a leitura deles. trabalhávamos o alfabeto móvel de juntar as letrinhas. E pegamos essa prática para alfabetizar. (professora A1)

A respeito de sondagem, que era proposta do programa, as professoras observadas e participantes do grupo focal, realizam. Mas cada uma a faz conforme a sua realidade. Já os agrupamentos, verificamos que são poucos usados por questões estruturais.

No geral as professoras gostaram da proposta do programa com a teoria psicogenética, porém na fala e na prática de algumas, essa teoria se confunde. Embora as mesmas utilizem de alguns recursos que poderiam favorecer a construção de conhecimento das crianças, porém as condições gerais da escola e a própria realidade vivenciada pela professora em sala de aula, a induz a recorrerem ainda ao método silábico. Lamentavelmente, voltamos a ponto de partida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. (1995) **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70.



BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, 2001.

FERREIRO, Emilia. (2001) **Reflexões sobre Alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. (1991) **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Ed. Artmed.

GATTI, Bernadete Angelina. (2005) **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora.

LÜDK, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. (1986). Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (2002). **Manual de História Oral**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos. (2001). Ensinar ou aprender a ler e escrever? **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Porto Alegre: Artmed.

VENTURA, Montse. (2001). Hoje se ensina a ler e a escrever? In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos. Ensinar ou aprender a ler e escrever? **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Porto Alegre: Artmed. p. 55-64.

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. (2001). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo. Ática.



UMA EXPERIÊNCIA DE PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS COM ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO

Danyelly Piauilino Costa – UESPI/IDB

danypiauilino@gmail.com

Jéssica Vieira Costa – IDB

jessica.vcosta@hotmail.com

Delite Conceição Rocha Barros Lemos – IDB

delite@uol.com.br

Resumo

A escola é um local, por excelência, de formação de sujeitos, a partir das relações que se estabelecem entre alunos e professores, transcendendo a simples relação pedagógica, uma vez que a escola deve estar comprometida com os projetos de vida e as aspirações dos jovens nela inseridos. No tocante a questão das drogas, e em particular o consumo de bebidas alcoólicas, que é um problema social e, por isso, não deve ser tratada de forma individualizada, particular, se requer uma visão ampla do contexto no qual se insere e dos elementos que o constituem (Dubet, 1991 apud Abramovay e Castro, 2005). A escola, ao abrir esse espaço de discussão, em que o aluno é apresentado a algum tema discutido em larga escala e convidado a apresentar uma reflexão crítica, contribui na construção da realidade daquele aluno, que molda as próprias percepções e sua atuação sobre o mundo de forma social, nos diversos ambientes dos quais faz parte. Desse modo o relato de experiência consiste num trabalho em desenvolvimento pelo Serviço de Psicologia de uma escola particular de Teresina-PI com os alunos do 1º ano do ensino médio com o intuito de oportunizar a reflexão e conhecer as representações dos próprios adolescentes sobre as Drogas. A metodologia de trabalho segue tais etapas: apresentação de um estímulo (vídeo, artigo, música) que aborda facetas do tema em questão, discussão em grupos a partir de perguntas norteadoras, construção de texto pelos alunos e artigo final divulgado no jornal mural e *home page* da escola. Além disso, articulou-se o trabalho com a Coordenação de Português/Produção de Texto que utilizará o artigo final como proposta para a elaboração textual de gênero livre em sala de aula, com o objetivo de ressignificar o tema, facilitar identificação de demandas pelo Serviço de Psicologia e



dessa forma atuar de forma preventiva. Destacamos como positivo a amplitude de práticas assim desenvolvidas, pois favorece o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico como contempla a LDB sobre a Educação Básica no Ensino Médio.

Palavras-chave: Psicologia Escolar/Educacional, Ensino Médio, prevenção do uso de drogas, representação de adolescentes.

O seguinte relato é produto da experiência de três psicólogas da área de Psicologia Escolar e Educacional que se depararam com o desafio de coordenar um projeto abordando a prevenção do uso de drogas na adolescência com uma amostra de 221 (duzentos e vinte e um) adolescentes de ambos os sexos, da faixa etária de 14 a 17 anos, estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola filantrópica da cidade de Teresina-PI.

O projeto é justificado pelas pesquisas que indicam que o consumo de drogas por adolescentes tem aumentado no decorrer do tempo, principalmente o uso de bebidas alcoólicas. Moraes (2007) afirma que a ocorrência e a frequência com que o álcool está sendo consumido pelos jovens brasileiros tem aumentado, e o início do uso está sendo cada vez mais cedo; a autora cita uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO, 2001) em 14 capitais brasileiras com estudantes de 10 a 24 anos que apontou o grupo de 13 a 15 anos como o mais representativo no consumo de álcool.

De acordo com dados do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), numa pesquisa com estudantes de 1º e 2º graus de 10 capitais brasileiras, 65% dos entrevistados afirmaram consumo de bebidas alcoólicas, dos quais 50% iniciaram o uso entre os 10 e 12 anos de idade (Galduróz, Noto & Carlini, 1997 apud Zago, 2002). Embora exista uma lei que proíba a comercialização de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos (artigo 81 do Estatuto da Criança e do Adolescente), não existe uma devida fiscalização e essas drogas estão muito acessíveis a esse público.

Os jovens fazem uso do álcool motivados por diversos fatores e, muitas vezes, carecem de uma discussão rica que os incitem a pensar e refletir acerca dessa experiência.



No intuito de oportunizar essa reflexão e conhecer as representações dos próprios adolescentes sobre essa temática, foi realizado um trabalho com os alunos do 1º ano do ensino médio. O primeiro desafio percebido foi o de encontrar um horário disponível para realização deste projeto e em seguida planejar as atividades com um grande grupo de alunos, em média 37 alunos por turma. Decidimos então formar parcerias com os professores para disponibilização das suas aulas em prol da execução do projeto.

As atividades foram realizadas por turma (são 6 turmas de alunos do 1º ano do Ensino Médio que nomeamos de G1A, G1B, G1C, G1D, G1E e G1F) e em cada grupo duas psicólogas eram as orientadoras.

A metodologia de trabalho seguiu tais etapas: apresentação de um estímulo (vídeo) que abordou facetas do tema em questão; discussão em grupos a partir das perguntas norteadoras: o que motiva o jovem ao consumo de álcool? Que comportamento os jovens apresentam quando lhes oferecem bebidas? Que conseqüências vocês percebem como decorrentes do uso de álcool? Que conselhos/ajuda dão para os amigos que consomem bebidas alcoólicas? Quando e com quem falar sobre o consumo de drogas? ; construção de texto pelos alunos e artigo final divulgado no jornal mural e *home page* da escola. O vídeo utilizado como estímulo abordava a história, a fabricação e os tipos de bebidas, bem como descrevia os efeitos neurológicos e os efeitos comportamentais e as conseqüências sociais quanto ao uso abusivo.

Após apresentação do vídeo dividia-se o grupo de alunos em subgrupos e cada um recebia uma questão relacionada ao assunto para discutirem entre si, logo após este momento os alunos eram orientados para elaborarem uma resposta por escrito, seguia-se então, com a exposição das respostas para todo o grupo e a discussão das mesmas.

Abaixo seguem as respostas dos alunos sobre as perguntas norteadoras, tendo sido selecionadas respostas que sintetizavam a opinião do grupo como um todo.

A partir da pergunta “O que motiva o jovem ao consumo de álcool?” os alunos apresentaram em discussão respostas similares, a saber:

O álcool por ser uma droga legalizada e de fácil acesso, torna-se mais atrativo, principalmente para os adolescentes. Por lei, a venda de bebidas para menores de idade é proibida, mas essa é só uma teoria, não se aplica na prática, além disso, o fato de seguir os amigos, “entrar na onda”, e não se sentir deslocado em certos ambientes, como



festas, shows, etc. Os jovens, muitas vezes sem ao menos querer, ingerem a bebida, sem pensar nas conseqüências, há ainda o fato de que o álcool provoca uma adrenalina enorme no corpo de quem bebe, e faz com que criem coragem para fazer ou falar algo, é como uma válvula de escape para fugir da realidade e sair da rotina. (G1A)

Os alunos elencaram como fatores motivadores para o consumo de álcool: a acessibilidade; mídia; influência dos amigos; desejo de inserção social; inibição da timidez; fuga dos problemas; busca pela novidade. No caso da realidade brasileira, a cerveja é a bebida alcoólica de maior representatividade no que diz respeito ao consumo entre os jovens, Siqueira (2005, apud Lepre e Martins, 2009) explica que a associação entre a produção em massa e a divulgação, via campanhas publicitárias, fez com que a produção desta bebida alcançasse a expressiva marca de 9 bilhões de litros anuais, no ano de 2005. A influência midiática aliada à cultura brasileira que fortalece a idéia de consumo de bebidas alcoólicas, sem a devida fiscalização de venda desses produtos para menores de 18 anos, forma todo um arsenal sedutor para um público que busca prazer, sensações e novidade.

Com o aval manifesto ou latente da sociedade, os jovens fazem um uso mais freqüente do álcool também motivados por outros fatores. De acordo com Galduróz (1996, apud Abramovay, 2005), em vários trabalhos que buscam razões para o uso de drogas, a curiosidade aparece como motivo principal, quando expressa pelos sujeitos das pesquisas. Tal curiosidade é entendida num sentido mesclado ao do desejo de inserção social, de ser parte de uma comunidade de iguais, sentir-se adulto. Seria a curiosidade por parte de quem está se iniciando (Lima, 1991, apud Abramovay & Castro, 2005). Além desses aspectos, conforme um estudo apresentado pela UNESCO, estudantes também bebem para esquecer os problemas e para ‘ter coragem’ nas ‘paqueras’.

Tendo observado que o desejo de inserção social foi apontado em todas as turmas como um forte fator motivador, os jovens fazem a reflexão do próprio comportamento de aceitar ou não consumir bebida alcoólica que lhes é oferecida.

Se eu estivesse no meu grupo de amigos e se ficassem insistindo, provavelmente aceitaria. Caso estivesse num ambiente estranho, e um estranho chegasse me oferecendo, eu recusaria. (G1E)

A literatura sobre juventude assinala freqüentemente a ascendência dos amigos sobre formas de se vestir, sobre o linguajar, o comportamento em relação ao sexo e às bebidas (Guimarães, 1998; Abramovay e Rua, 2002 apud Abramovay & Castro, 2005).

As autoras afirmam que, nos grupos, a bebida também pode ser entendida como um fator de aproximação e de identificação entre os seus membros. Cavalcante e Barroso (2008) colocam que o adolescente busca pertencer a um grupo com o qual se identifica e que este grupo terá a capacidade de influenciar suas ações e fará com que adote atitudes as quais serão a prova de sua aceitação na “tribo”.

Na maioria das vezes, (a bebida oferecida) por amigos é muito comum, sendo um critério para a inserção da pessoa em “grupos”, como que quem não bebe é careta e outras coisas. O importante é a consciência de que o abuso da bebida alcoólica é algo ruim para a própria pessoa. (G1F)

Em resposta a questão “Que consequências vocês percebem como decorrentes do uso de álcool?”, os adolescentes relataram alterações orgânicas (sintomas e doenças), emocionais, comportamentais e sociais.

Em curto prazo, e em pouca quantidade, leva a euforia, divertir-se, a pessoa fica alegre e até os tímidos se soltam mais. Em excesso, causa vexames e até leva a acidentes de trânsito. Em longo prazo, causa dependência, e como toda dependência, milhares de consequências na vida pessoal e profissional, além de problemas de saúde como cirrose. (G1F)

O vídeo assistido mostrou uma explicação neuroquímica da atuação do álcool no sistema nervoso central, demonstrando que essa droga tem ação depressora e, conseqüentemente, produz mudanças emocionais e comportamentais, além dos efeitos físicos no organismo como um todo corroborando com Zago (2002). A euforia causada no início dá lugar a um embotamento das atividades cognitivas, como raciocínio, percepção e memória, além de sono, causando uma defasagem no controle emocional e comportamental do indivíduo. E por isso a maior probabilidade de acidentes de trânsito por pessoas alcoolizadas.



Os alunos também apontaram para a suscetibilidade das pessoas alcoolizadas, devido a essa falta de controle.

Também uma pessoa bêbada fica suscetível a abuso de outras pessoas, como estupro, assalto.(G1E)

Ao mesmo tempo em que relataram os “ganhos sociais” da bebida, os alunos perceberam que as alterações comportamentais desejadas (perda da timidez, se inserir no grupo) derivam de um momento inicial do consumo, e que a continuidade deste leva a conseqüências mais severas no comportamento, no organismo e socialmente, e quando os alunos refletiram sobre as conseqüências acentuaram a gravidade do consumo em curto e em longo prazo. Essa percepção diferenciada temporalmente é explicada pelo termo "miopia alcoólica" (Ministério Público, 2010), que descreve os efeitos do álcool nas pessoas que enxergam bem a realidade próxima, porém passam a ter dificuldade de enxergar longe, isto é, as conseqüências futuras de seus atos.

Quando questionados quanto ao tipo de ajuda ou conselhos dariam aos amigos e colegas que tivessem o hábito de beber, os alunos trouxeram à discussão que os jovens geralmente consomem bebidas alcoólicas em festas. Os alunos expressaram que uma forma de auxílio seria demonstrar que nesse mesmo contexto existem outras maneiras de se divertir, sem fazer uso de bebidas. Essa compreensão é demonstrada nos seguintes comentários:

Para se aproveitar uma festa, não necessariamente se deve consumir bebidas alcoólicas, a alegria e descontração vêm da companhia dos amigos e bem estar pessoal.
(G1E)

Eu o informaria das situações embaraçosas que o álcool poderia colocá-lo e das quais ele iria se arrepender depois, além de mostrá-lo que é bem melhor se divertir em uma festa conscientemente, para que depois ele tenha boas recordações daquela noite.
(G1D)

Alguns alunos fizeram alusão para o uso de tecnologia como um instrumento de ajuda na reflexão do jovem com hábito de beber álcool.



Observaria suas reações e tentaria registrá-las por meio de vídeos ou fotos. No dia seguinte, quando esse mesmo amigo estivesse recuperado e em sua sã consciência, mostraria-lhe os registros do dia anterior e perguntaria-lhe se era aquela vida, totalmente perdida e ilustrada por vexames, que ele queria para ele. (G1E)

Os alunos também fizeram menção ao apoio da família e dos amigos quanto ao comportamento de beber.

A família também precisa se mostrar presente e acompanhar as atitudes, decisões e companhias dos jovens ainda em formação. E com meu apoio e de outras pessoas, ele pode criar formas para aceitar, aos poucos, um tratamento que o ajude a seguir novamente uma vida mais alegre, através da felicidade em outros “vícios”, que seriam a amizade, o amor, enfim, a felicidade de ter o dom da vida e saber aproveitá-lo. (G1F)

Esse último apontamento direcionou a um outro questionamento não pré-estabelecido, se os jovens conversam sobre o álcool, ou mesmo sobre outras drogas, com a família e se consideram difícil conversar sobre esse tema. Diante da questão “Quando e com quem falar sobre o consumo de drogas?” as respostas variavam, uns analisaram que a relação entre pais e filhos atualmente é mais aberta e é permitido conversar sobre o assunto, outros se sentem mais confortáveis com o grupo de amigos e não sentem essa liberdade em casa.

É mais comum falarmos sobre drogas com nossos amigos, já que é um assunto muito relevante para nossa faixa etária. (...), porém com nossos pais há mais dificuldade pelo medo da repreensão. (G1F)

Falamos sobre isso mais com os amigos e menos com os pais, com os amigos falamos sobre isso no dia-a-dia, como forma de trocar conselhos e com os pais antes de sair e quando somos perguntados sobre isso. (G1E)



(conversar sobre o assunto) com os pais e professores é complicado, já com os amigos é mais fácil, pois eles têm os mesmos hábitos, medos e dúvidas. São pessoas com quem nos sentimos mais à vontade. (G1B)

Os alunos diante das questões acima também discutiram que a comunicação em casa depende da relação com os pais, então alguns alunos têm mais liberdade com os pais e conversam sobre variados assuntos, tendo a oportunidade de ter uma orientação de referência familiar, e os demais não se sentem confortáveis para conversar sobre o assunto, argumentando que “às vezes os pais não sabem falar” e muitas vezes fazem uso de imposição, que geralmente leva ao caminho contrário desejado pelos pais.

Não gosto de imposição, quando falam ‘não pode porque não quero’, dá vontade de fazer o contrário. (G1C)

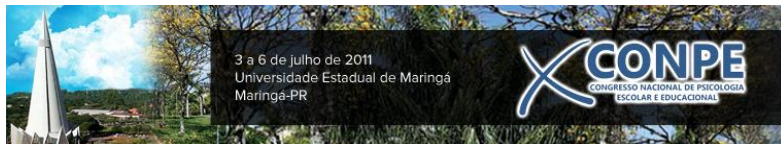
No estudo de Abramovay e Castro (2005) sobre drogas na escola, a família aparece como a referência básica. Elas colocam que essa percepção também reflete, de certa forma, uma mudança de comportamento da família, dando indícios de uma maior abertura para o diálogo. Quando os jovens necessitam esclarecer dúvidas e obter informações sobre assuntos diversos, a mãe é uma figura de referência no aconselhamento sobre que atitudes tomar.

Alguns alunos mencionaram o ambiente escolar como outro espaço de discussão.

As escolas estão cada vez mais suscetíveis a discutir sobre o assunto explicando suas causas e consequências. (G1C)

Dubet (1991, apud Abramovay e Castro, 2005) reafirma esse pensamento ao colocar que a escola é um local, por excelência, de formação de sujeitos, a partir das relações que se estabelecem entre alunos e professores, transcendendo a simples relação pedagógica, uma vez que a escola deve estar comprometida com os projetos de vida e as aspirações dos jovens nela inseridos.

Com o amparo da Lei 9.394, a Educação Básica no Ensino Médio deve promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas



condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

É importante ter em mente que a questão das drogas, e em particular o consumo de bebidas alcoólicas, é um problema social e, por isso, não deve ser tratada de forma individualizada, particular. Ao contrário, requer uma visão ampla do contexto no qual se insere e dos elementos que o constituem. (Abramovay, 2005)

Ao abrir esse espaço de discussão, em que o aluno é apresentado a algum tema discutido em larga escala e convidado a apresentar uma reflexão crítica, o espaço escolar contribui na construção da realidade daquele aluno, que molda as próprias percepções e sua atuação sobre o mundo de forma social, nos diversos ambientes dos quais faz parte.

Em suma, destacamos como positivo a amplitude de práticas assim desenvolvidas, pois segue o que determina a LDB sobre a Educação Básica no Ensino Médio no que se refere à formação ética e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Essa iniciativa oferece ao aluno a possibilidade de se posicionar frente a um problema de saúde pública. Além de facilitar a identificação de demandas pelo Serviço de Psicologia e dessa forma atuar de maneira preventiva.

Consideramos importante salientar que a participação dos alunos foi positiva, houve engajamento, organização, respeito, cooperação nos subgrupos e grupo maior, além de relatos dos próprios alunos quanto ao interesse e motivação em discutir temas como esses.

O projeto encontra-se em andamento e até o presente momento foram realizadas as 3 (três) etapas: discussão em grupos a partir das perguntas norteadoras, construção do texto pelos alunos e produção do artigo final, faltando apenas a publicação na *home page* da escola. Além disso, durante o processo percebemos que o *feedback* dos alunos poderia ser um importante critério avaliador do projeto, para tanto, articulou-se o trabalho com a Coordenação de Português/Produção de Texto, que utilizará o artigo final como proposta para a elaboração textual de gênero livre em sala de aula. Tal elaboração textual contribuirá também para a ressignificação do tema e a continuidade do projeto.

REFERÊNCIAS:



Abramovay, M. Castro, G. (2005). Drogas nas escolas: versão resumida. Brasília : UNESCO, Rede Pitágoras.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em março de 2011.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em março de 2011.

Lepre, R. M., Martins, R. A. (2009). Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. Vol. 19, No. 42, 39-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n42/06.pdf>> Acesso em março de 2011.

Ministério Público. Bebidas alcoólicas e adolescentes. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/portal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=2742> Acesso em março de 2011.

Moraes, M. S. A. (2007). A representação subjetiva das bebidas alcoólicas no adolescente e os fatores influenciadores no consumo de álcool. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/drogas/a-representao-subjetiva-das-bebidas-alcoicas-no-.htm>> Acesso em março de 2011.

Zago, J. A. (2002). Álcool e adolescência. Disponível em: <<http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl33.htm>> Acesso em março de 2011.



UMA OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA DOS VÍNCULOS DA EDUCADORA DE CRECHE

Liliana Pereira Lima Azevedo

Instituição: Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo/SP

lilianapereiralimaazevedo@gmail.com

RESUMO

Introdução- O trabalho é resultado de pesquisa supervisionada de estágio de alunos do segundo ano da graduação em Psicologia e trata dos vínculos que a educadora de creche estabelece com crianças pequenas e os significados que representam de sua identidade profissional. O estudo é pautado no enfoque educacional social-crítico para a formação de psicólogos e educadores. **Objetivo-** Visa verificar, em uma creche paulistana de caráter filantrópico, a hipótese de que as educadoras da instituição apresentam suas identidades mais voltadas para o papel maternal do que de fato para o de educadoras. **Método-** O público-alvo foi o de quatro educadoras no total, duas trabalhando com crianças de 2 a 3 anos e duas trabalhando com crianças de 3 a 4 anos de idade. Deu-se com coleta de dados na creche por meio de uma entrevista com cada educadora, acesso ao planejamento semanal, além de observações semanais de suas atividades com as crianças por uma dupla de estagiários. **Discussão/resultados** Observa-se, nos dois grupos, a confirmação da hipótese inicial: as educadoras demonstram seu papel confundindo-se com o das auxiliares, mais identificadas como cuidadoras. Não está evidenciado, em suas ações, o papel pedagógico de promoção da socialização; não estão claros os objetivos do planejamento, cujo registro por escrito não condiz com a prática; demonstram atitudes de envolvimento afetivo ora sem paciência, ora superprotegendo, e em diversos momentos guiadas pelo senso-comum, estigmatizando e discriminando as crianças. Estar neste papel é um lugar de passagem em seu projeto de vida, segundo as entrevistas. Relevamos a importância de temas como



este na formação de psicólogos para a construção de ações psicoeducativas com educadores, em especial com educadoras de crianças pequenas que demonstram não ter consciência do seu importante papel que é a contribuição para a construção das subjetividades.

Palavras- chave: ações psicoeducativas na creche; psicologia e educação infantil; a identidade da educadora da primeira infância.

BREVE INTRODUÇÃO

Num primeiro momento, não podemos deixar de contextualizar o papel da creche na nossa cultura ao longo da história. As preocupações pedagógicas com relação à creche advém da sua inserção na constituição de 1988, que significa um marco oficial de mudanças sociais já em andamento ao longo das últimas décadas: a inserção da mulher no mercado de trabalho e o novo olhar para a educação infantil que transcende o cuidar, tendo a merecida importância segundo as teorias pedagógicas, psicológicas e psicanalíticas que muito contribuíram para esta área do saber.

Tendo em vista o contexto histórico da educação no Brasil, este estudo visa verificar, em uma creche paulistana de caráter filantrópico, a hipótese de que o caráter assistencialista de cuidador “maternal” ainda, nos tempos atuais, na prática cotidiana, não deu lugar ao profissional da educação infantil. Desta forma, as educadoras de crianças pequenas na instituição ainda apresentam suas identidades mais voltadas para o papel maternal do que de fato para o de educadoras-profissionais da educação.

Um breve histórico da educação infantil

Retomemos a história da creche desenhando uma linha do tempo bastante simplificada, tendo como referência artigos das autoras Sonia Kramer, Solange J. e Souza e Livia Ma. Fraga Vieira (1987).

O início do séc. XX é marcado por significativas mudanças sociais: a industrialização e consequente urbanização. Apontam-se novas necessidades advindas de um novo modo de vida. Grupos filantrópicos compostos por médicos, sanitaristas e religiosos dão origem à instituição creche, com os primeiros projetos de atendimento às



crianças de famílias operárias das camadas populares. O trabalho feminino industrial fora do domicílio passou a demandar guarda diária e cuidados básicos de seus filhos pequenos, papel assumido pela creche de então. Esse papel assistencialista significou uma resposta a problemas sociais tais como abandono, mortalidade infantil, desnutrição.

Os anos 1920 são marcados pelo pronunciamento do setor público ao proclamar a necessidade de “preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã”, fortalecendo o Estado. A criança é vista como a “matriz do homem e redentora da pátria”. As políticas públicas têm uma concepção abstrata de infância, voltados ao trabalho puramente assistencialista e de forma muito vaga, pouco efetiva: o discurso oficial de cada um dos Ministérios da Saúde, Assistência Social e Educação jogava a responsabilidade sempre para o outro pela precariedade das condições de vida das classes desfavorecidas no tocante à saúde, nutrição, educação, família, etc. Desta forma, a viabilização de ações voltadas à criança ficava comprometida. E o problema da criança desassistida já se mostrava como um problema muito maior, estrutural, de ordem social.

Os anos 1940 trazem o papel normativo do Ministério da Educação e Saúde com o Departamento Nacional da Criança, reconhecendo a creche como o “mal necessário” no combate à mortalidade infantil e “criadeiras” sem condições e infra – estrutura.

Os anos 1950 inauguram as classes anexas de pré-primário aos estabelecimentos de ensino. Temos o início dos jardins de infância – atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade. O profissional, da área de saúde ou assistencial, passa a ser da educação: entra em cena o PROFESSOR normalista, cuja tarefa é educar e socializar. Para a escola “maternal”, a “educadora” tem como papel as funções maternais e de cuidado e higiene.

No final dos anos 1970 temos a expansão das creches e pré-escolas: um novo perfil demográfico traz uma demanda social crescente do atendimento dessas instituições. Mais mulheres ingressam no mercado de trabalho, muitas com trabalho leigo e sub – remunerado, e o papel da mulher na sociedade, de forma geral, começa a tomar novo corpo com o movimento feminista. O resultado do atendimento às crianças é de qualidade pobre, já que a leitura assistencialista voltada a esse trabalho obedece à lógica de que o trabalho de atendimento para pobres é pobre.

O marco significativo para a história da educação infantil dá-se em 1988, com a Constituição Federal que garante atendimento em creches e pré - escolas às crianças



de zero a seis anos, promulgando o artigo 208, que assinala : “direito da criança, opção da família e obrigação do Estado”.

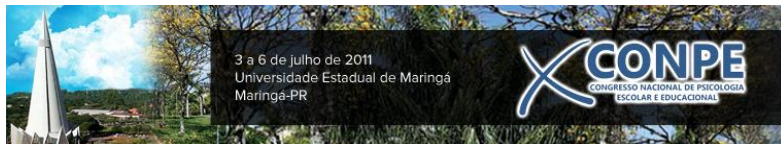
Em 1996 temos a Lei de Diretrizes e Bases, que promulga a educação para crianças de zero a seis anos como primeira etapa da educação básica, com o artigo 21, que garante o desenvolvimento integral da criança e a obrigatoriedade de qualificação mínima do profissional de educação infantil com pelo menos a conclusão do nível médio.

Política e Educação

Apesar do marco oficial da creche como “direito da criança, opção da família e obrigação do Estado”, a transformação social é um processo bastante lento, já que a representação social que ainda se faz da creche é ainda retrógrada, arraigada de crenças que não a consideram “direito” da criança, mas uma espécie de “pena” a que tem que se submeter, tampouco “opção” da família, que se sente obrigada, com muito pesar, a “abandonar o filho indefeso” na instituição, e menos ainda “obrigação do Estado”, já que a cultura submissa e despolitizada não permite esta visão.

Marie Claire Sekkel, em sua dissertação de mestrado (1988) comenta: “ *Tanto no*

caso da esmola como no trabalho assistencial a idéia do favor, da boa ação, está presente. Isso já coloca o pobre numa situação que não é de direito, mas de dívida”. Esta fala está ligada à idéia do valor cultural presente em nossa sociedade que é o assistencialismo, como parte da ideologia política econômica que faz manter condições de desigualdade social. Não há interesse, por parte dos poderes políticos em investir onde o resultado não é visível concretamente e de forma imediata. O investimento na educação deveria ser contínuo e os resultados são evidenciados a médio ou longo prazo; mudam-se as políticas, e não se pensa *política* como investimento no humano, na comunidade. Nossa cultura carrega o mito do desvalor da educação, de uma forma geral, e mais ainda da educação infantil, que é desvalorizada dentro da área da educação. O desvalor se estende para o próprio sujeito que se vê em dívida com a assistência que recebe ; o conceito que tem de si mesmo faz com que encare sua condição como sendo natural, e o pior, as más condições de vida são atribuídas à sua própria natureza, à sua “incapacidade natural”. Essa naturalização, atribuída à *natureza humana*, que não permite questionar as *condições humanas*, faz parte da ideologia



política do Estado. Aproveitando aqui para situar o significado que pretendemos dar ao conceito de ideologia, citamos a autora Bock (1999, p.24 – 25), que utiliza a visão crítica sócio – histórica:

A idéia de natureza humana tem um caráter ideológico, pois camufla a determinação social do homem. O homem é pensado de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido. As teorias que têm a idéia de natureza humana como seu fundamento se tornam, assim, com esse trabalho de ocultamento da realidade, teorias ideológicas... “Ideologia é um conceito complexo e cheio de significados. Utilizamos, aqui, o termo no seu sentido marxista,. Ideologia, para Marx, é um termo crítico, que implica ilusão e mistificação da realidade, construída pela classe dominante, e que se torna idéia dominante na sociedade.

A idéia de ser ‘pobre’ engloba um conceito de pobreza muito mais amplo que pobreza material, ou condições de carência material. O ser pobre passa a significar ser menos capaz, ser naturalmente deficiente de capacidade intelectual e humana, ser naturalmente mais fraco, portanto justifica – se a submissão. Na sociedade capitalista, em que o valor do sujeito é medido pelo tamanho de suas posses ou de sua conta bancária, a carência do *ter coisas* é vista como carência do *ser alguém*. Atualmente, com condições de vida de muita precariedade, estar desempregado passa a ter significado de deixar de existir, de ser ninguém. Se não ter lugar na sociedade pressupõe o sentimento de não existência, tampouco há lugar para a educação de seus filhos.

Pedro Demo (1996) conceitua de forma bastante clara o que chama de ‘pobrezapolítica’. Como nos mostra o autor, pobreza política é pobreza de consciência política, ou seja, consciência da própria opressão. O mesmo autor cita:

“Não estamos habituados a considerar como pobre a pessoa privada de sua cidadania, ou seja, que vive em estado de manipulação, ou destituída da consciência de sua opressão, ou coibida de se organizar em defesa de seus direitos...” continua sendo um vazo tecnocrático marcante, inclusive da assim Nova República, a política social assistencialista, que distribui algumas migalhas materiais em troca da desmobilização política das massas e dos movimentos sociais.

A mãe e a educação infantil no imaginário social

Nossa cultura, ainda submersa em crenças sobre o papel da mãe e o papel da instituição de educação infantil, sofre um processo a longo prazo de transformação. Ainda acreditamos que a mãe tem papel exclusivo nos cuidados e afeto com a criança pequena, e dividi-los com a instituição significa abandonar o papel de “boa mãe”, inevitavelmente a mãe, ou o responsável pela criança, sente-se culpado por este “abandono”, que para ele representa o abandono do próprio filho. Ainda o olhar dessa mãe implica em acreditar que a creche é pura extensão dos cuidados maternos, não tendo clareza do significado pedagógico de ampliação dos horizontes da criança para seu desenvolvimento integral e integrado.

Implicações psico – sociais da mulher contemporânea mãe-profissional-mulher são inúmeras e de uma complexidade grande que dá significados e repercussões na sua relação com a criança e com a instituição responsável pela educação infantil. A mulher atual conquistou um papel significativo no mercado de trabalho e maior reconhecimento e igualdade perante o mundo masculino. Acontece que esse espaço conquistado obedeceu ao modelo masculino de incessante produtividade, ilimitada competitividade. Dessa forma, as exigências e pressões também são as mesmas, assim como o estresse diário e todos os prejuízos acarretados. Além do que, por mais conquistas realizadas, a grande maioria das mulheres mantém a função das tarefas domésticas, cumprindo dupla ou tripla jornada de trabalho, fora e dentro de casa, principalmente grande parte da população que não tem condições de ter alguém que auxilie nas tarefas domésticas.

Com todas as dificuldades, para a grande parte da população e especificamente a feminina, o significado do trabalho está longe de ser o de realização pessoal e profissional, mas tem sido o de sacrifício. O ideal seria realmente poder estar em casa, cuidando tão somente das tarefas domésticas e dos filhos. Dessa maneira, a representação que essa mãe terá da creche será o “mal necessário”; se ela não está feliz fora de casa, o filho também não poderá.

As fantasias psicológicas dos adultos que convivem com a criança são das mais diversas, provindas de sentimentos construídos no quadro social de abandono, dó, culpa, rivalidade, medo, insegurança. Todos estes sentimentos são transmitidos para as crianças, que por sua vez acabam refletindo – os na sua relação com a instituição.

O desvalor histórico da educação infantil encontra-se arraigado ainda também na própria instituição, muitas vezes de forma velada. O assistencialismo como mote do trabalho educacional acarreta a falta de preparo e competência para lidar com questões como a adaptação da criança. O desvalor do papel da educação infantil encontra-se arraigado, muitas vezes, na subjetividade do profissional da área: como mostrarei as vantagens do ingresso da criança na creche se também não acredito nelas? Se, como educador, não consigo ter clareza do meu papel e também alimento sentimentos de dó, resignação e culpa? Se o projeto pedagógico não está bem delineado, eventuais problemas com as crianças que poderiam ser resolvidos na instituição são levados à família, chamada a responder por eles, e por sua vez vê-se muitas vezes incapaz para tal, porque precisa de orientação para a qual a instituição está também incapacitada. De um lado, a culpa de muitas mães tende a aumentar, acreditando que realmente o filho está abandonado; para outras tantas, que comodamente colocaram na instituição a total substituição das funções maternas e da educação familiar, seguem insatisfeitas com as expectativas não atendidas.

MÉTODO

O estudo está pautado por meio de coleta de dados realizada por quatro duplas de estagiários do curso de graduação em psicologia, pesquisa de campo supervisionada pela pesquisadora que elabora este trabalho.

Tratou-se de cinco observações semanais, não participativas, de atividades com quatro educadoras de crianças de 2 a 3 anos e de 3 a 4 anos de idade. Duas duplas observaram, cada uma, atividades com uma educadora de crianças de 2 a 3 anos, e outras duas duplas, cada uma observou atividades com uma educadora de crianças de 3 a 4 anos.

O público-alvo foi o de quatro educadoras no total, com suas respectivas auxiliares. Além das observações não participativas, deu-se coleta de dados com uma entrevista com cada educadora e acesso ao planejamento semanal.

DISCUSSÃO / RESULTADOS



Entrevistas com educadoras da faixa etária 2-3 anos de idade

Tivemos resultados semelhantes para ambas as faixas etárias.

Para a faixa etária dos 2 anos de idade, percebeu-se que, tanto a professora quanto a auxiliar, ambas apresentaram atitudes pouco profissionais, atitudes de mãe, com relação aos menores. Uma, a auxiliar, apresenta atitudes como mais carinhosa; e a outra demonstra atitudes de mãe muito estressada que se ocupa de muitos filhos ao mesmo tempo.

Um dos maiores problemas das educadoras é a atribuição que dão às crianças de naturalização de comportamentos, ao atribuírem causas sociais como se fossem naturais, além dos estigmas e estereótipos dados aos menores, como em expressões: "Ele morde..."; "Ele é assim mesmo..."; "Ela é chorona..."; "Ela é sempre cheirosa...".

Vivemos numa cultura impregnada de preconceitos e estereótipos, mas o problema dos educadores, enquanto papel de grande responsabilidade, é que, a partir do momento que estigmatizam os indivíduos, colaboram para a perpetuação das formas de ser, com a força do poder que seu papel representa.

Percebe-se a atenção especial que as educadoras dão para as crianças mais ativas e desinibidas no meio escolar, e até por tal motivo são as que se destacam mais em público; esquecem as tidas como quietas, fazendo com que essas crianças sejam estigmatizadas, assim desvalorizando a timidez.

Essa timidez muitas vezes é vista como uma marca de personalidade do sujeito. Marcas essas, que podem ser dadas por um professor na infância, por exemplo, e encaminhadas para o indivíduo o resto de sua vida, pois a pessoa aceita como é vista e acredita de fato, que faz parte de um número de pessoas com essa certa personalidade determinada pelo outro. Ao correlacionarmos esses fatos, abordamos a questão da Individualização (o sujeito pensa que é o problema e é tido como tal) e da Naturalização (quando se atribuem causas sociais como se fossem naturais, aqui no caso, da natureza humana). E ainda nesse contexto fazemos uma distinção entre responsabilidade e culpa, pois a primeira implica numa capacidade de responder por seus próprios atos, que gera a maturidade, e a segunda, quando o sujeito aponta o outro como culpado de certas situações.

Entrevistas com educadoras da faixa etária 3-4 anos de idade.



Para a faixa etária dos 3 a 4 anos de idade, nota-se uma preocupação com o desenvolvimento de um plano pedagógico por parte da educadora que visa instalar comportamentos adequados nas crianças, promovendo o respeito entre elas. No entanto, assim como observado no grupo da outra faixa etária, nota-se que a profissional não consegue separar o papel de mãe e educadora e sua autoridade fica prejudicada. Percebe-se, mais uma vez, atitudes de individualização do problema na busca por definir, estigmatizar, estereotipar e condenar o sujeito, eximindo-se assim da responsabilidade para com a sua formação; a culpa é sempre do outro.

Nota-se que há, por parte das educadoras, preferências por determinadas crianças, as mais limpinhas e choronas estão sempre no colo das educadoras por longo período. Neste grupo as educadoras são mal preparadas para realizar um trabalho tão sério de desenvolvimento e cuidado com as crianças.

Atitudes da diretora e da coordenadora demonstram despreparo para lidar com algumas atitudes das crianças, ou ainda orientar as professoras, e assim como estas, consideram as atitudes das crianças como naturais, sem investigar as suas origens, sem contextualizar a problemática.



Resultados gerais das entrevistas

Quanto aos resultados das entrevistas realizadas, pode-se concluir, a partir das respostas obtidas, que o discurso da educadora comprova a temática do presente trabalho. Várias respostas emitidas reforçam a idéia da figura materna presente no papel de professora. Obtém-se a resposta unânime das educadoras quanto ao se sentirem “mães” das crianças : “Não há como não me sentir mãe das crianças pequenas, não é possível separar o papel de mãe e de professora”.

Um dos fatos mais marcantes das entrevistas, foi o conhecimento sobre a falta de interação entre educadoras e mãe dos alunos, além de coordenação/diretoria e educadores. O contato não se dá de forma direta entre pais e educadores e sim através da coordenação que é responsável por resolver os problemas impedindo este contato direto.

É de suma importância uma boa integração com professores e familiares, para o estabelecimento de um vínculo afetivo entre ambas, para a família conhecer melhor o ambiente da creche e a rotina de seus filhos, gerando assim confiança nas pessoas que cuidam de seus filhos, para que ocorra a adaptação dos alunos.

Outro problema encontrado, são as divergências entre coordenação/diretoria educadoras, que sempre tem como consequência à má qualidade educacional infantil.

A professora também é estigmatizada, e se vê da mesma forma que a estigmatizam. Se a professora se intitula de tal forma, determina um autoconceito, fazendo também que passem a rotular seus alunos. O estigma que elas se atribuem e igualmente direcionando ao seus alunos, não colabora para uma transformação, assim, não possibilitando a oportunidade de mudanças para a obtenção de sua autonomia no contato com os pais das crianças, por exemplo. Observa-se o fenômeno da cristalização e naturalização nas relações humanas, de acordo com Machado e Proença (2008), no espaço institucional. Constroem-se subjetividades a partir de subjetivações no ato de definir sujeitos, nomeá-los e estigmatizá-los. As marcas se perpetuam nas subjetividades.

A frase dita pela profissional: "*Estamos aqui para limpar bunda de criança!*", demonstra além de uma visão assistencialista, uma falta de preparo em lidar com crianças pequenas, e uma certa frustração em relação à sua função. Fica nítida que sua atividade como educadora não implica em consciência da importância de seu papel relacionado ao desenvolvimento infantil.

Percebe-se, no decorrer das entrevistas, muita insegurança em relação a determinados apontamentos quando referidos à coordenação, devido às limitações impostas. As educadoras demonstram não possuir autonomia para realizar atividades fora do planejamento para o desenvolvimento das crianças, só realizando o que os superiores determinam como de acordo.

Existe um desejo de mudança por parte das educadoras, que alegam não poder opinar e nem trazer idéias novas, estão lá apenas para seguir as ordens.

Análise geral do planejamento e sua aplicação

O planejamento da instituição é fora de propósito, algumas das atividades são feitas apenas para ocupar o tempo da criança não havendo demonstração de preocupação de fato com as questões educacionais.

Algumas atividades descritas no planejamento semanal das professoras são descritas apenas pelo local, como “brinquedoteca”, ou “sala de TV”, “parque”, ou ainda pelo material: “brinquedos diversos”, “músicas”. Mesmo que descritos os objetivos, muitas vezes, como “psicomotricidade”, “socialização” e “linguagem oral”, estes não ficam visíveis durante as atividades e na relação do grupo e deste com as educadoras.

Não se obsevou a realização das atividades propostas no planejamento semanal, assim como também na segunda observação não houve a atividade no parque, mesmo com o tempo muito ensolarado.

Acreditamos que, embora as crianças sejam muito pequenas, é possível a inserção de atividades que incluam movimento, como a dança, por exemplo, para que a criança se familiarize com a imagem do próprio corpo, ou mesmo explore as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras motoras. E não apenas, como várias vezes observado, ficarem correndo num espaço relativamente pequeno para a quantidade de crianças no local, enquanto que algumas permanecem no colo do adulto o tempo todo.

As brincadeiras poderiam ser melhor dirigidas, afinal, a atividade lúdica dentro de uma proposta educacional é que irá propiciar que elas façam suas associações com outras atividades do cotidiano, além de desenvolverem autonomia e a própria identidade.

Outra coisa que não foi observado no planejamento semanal e tampouco no espaço da instituição, foi a exploração do meio ambiente. É no contato



com a natureza que a criança pode vivenciar valores humanos, ao explorar o ambiente, manifestando curiosidade e interesse pelo mundo social, natural e cultural; além de valorizar a importância da preservação das espécies e da qualidade de vida.

CONCLUSÃO

As educadoras pesquisadas são mulheres que ingressaram na vida educacional por vários motivos. São pessoas dotadas de sentimentos, sonhos e frustrações, além de fazerem parte de uma cultura. Na sua infância aprenderam a executar o papel de mãe com seus cuidadores, e ao se tornar jovens tiveram a oportunidade de por em prática o que aprenderam de acordo com o que seu grupo social atribuiu como verdade. Ao serem professoras levam representações e manifestações que sua formação e mundo social construíram em seu imaginário.

Fica nítido, nas entrevistas realizadas, que o papel de educadoras está presente de forma efêmera na vida destas mulheres; seu lugar nesta instituição é um lugar de passagem.

Consideramos importante dentro deste estudo ressaltar a necessidade e importância no preparo do profissional atuante na área da educação infantil em instituição de ensino, pois não há ação consciente da educadora junto ao trabalho desenvolvido e com isso perde-se o verdadeiro valor do papel desempenhado. Confirma-se nossa hipótese inicial, que aponta o papel maternal mais acentuado na professora da educação infantil. Além do que, observa-se, na prática do cotidiano com as crianças pequenas, a indiferenciação dos papéis da professora e da auxiliar. As duas são cuidadoras.

Por não existir a separação entre o papel do educador e a figura da mãe, o desenvolvimento destas crianças fica prejudicado, pois falta motivação e atividades educacionais dirigidas a fim de explorar e incentivar o desenvolvimento infantil.

Fica evidente a complexidade da figura materna no trabalho pedagógico.

A observação psicológica neste contexto muito contribuiu para mostrar a necessidade de futuras pesquisas e trabalhos psicoeducativos de promoção de saúde no contexto educacional.



Faz-se importante enfatizar a idéia de atividade no contexto social e histórico dos sujeitos, que remete ao processo intencional e consciente para a apropriação de conceitos construídos pela coletividade e que promove as responsabilidades em cada papel desempenhado. Este passa a ser significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves,, R.(1999). Entre a ciência e a sapiência-o dilema da educação.São Paulo: Loyola.

Cambi, F. (1999). História da pedagogia. 3ªed. São Paulo: Unesp.

Bock, A. M. B. (1999). As aventuras do barão de munchhausen na psicologia.São Paulo: Cortez, 1999.

Crochik, J. L. (1997). Preconceito, indivíduo e cultura.2ª ed. São Paulo: Robe.

Demo, P. (1996). Pobreza Política – polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.

Grinspun, M. P. S. Z.(2001). A orientação educacional-conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3ªed. São Paulo: Cortez.

Kramer, S. e Jobim e Souza, S. (1987).Avanços, retrocessos e impasses da política e educação pré-escolar no Brasil. X Reunião anual da ANPED: Salvador, BA.

Leontiev, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A.N., Vygotsky, L.S. e Luria, A.R. (2007). Psicologia e Pedagogia – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. 4ªed. São Paulo: Centauro.



Luria, A. R.(1990). Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone.

Machado, A. M. e Proença, M. ((2008). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em Machado, A. M. e Proença, M. (orgs). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 8ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. (2007). Psicologia histórico-cultural- contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Molon, S. I. (2003). Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. 2ªed. Petrópolis: Vozes.

Meira, M. E. M. e Facci, M. G. D. (orgs). (2007). Psicologia Histórico-Cultural-Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, M, K., Souza, D. T. R. e Rego, T. C. (orgs). (2002). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna.

Piaget,, J. (1994). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus.

_____ (2003). A construção do real na criança. São Paulo: Ática.

Sekkel, M. C. (1998). Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

Sisto, F. F, Oliveira, F. C. e Fini, L. D. T. (2000). Leituras de Psicologia para formação de professores. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Vitória,T. e Rosseti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche.Cad. Pesq.: São Paulo, n.86, p.55-64.



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

_____ (2003). O desenvolvimento Psicológico na Infância. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S., Luria, A.R. e Leontiev, A.N. (2001). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7ªed. São Paulo: Ícone.

Wallon H. A evolução psicológica da criança. (2005). Lisboa: Edições 70.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SUAS VICISSITUDES NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR BRASILEIRO ⁴⁷⁰

Rafael Roballo Wanderley

Universidade Federal de Pernambuco ⁴⁷¹

rafaelroballo@hotmail.com

Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe (...) fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social.

(FREIRE, 2000).

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma contextualização histórica da Psicologia e a Educação, dentro de uma perspectiva global (ou mundial), visualizando também a principal influência na formação educacional brasileira: o trabalho de Paulo Freire. Dentro do contexto histórico, pensar a psicologia como uma ferramenta propiciadora de mudanças no meio social e educacional é algo que esta intimamente ligada à própria existência da psicologia. Desta forma, o processo de educação no Brasil pode ser entendido como um movimento marcado pelo antes e depois do surgimento da educação libertadora, proposta pelo educador Paulo Freire. Através de seu trabalho amplo, Freire ganhou muita força no Brasil em meados das

⁴⁷⁰ Trabalho desenvolvido na graduação em Psicologia, com a supervisão do Professor Carlos Alberto Gomes de Brito, psicólogo, fonoaudiólogo, especialista em Metodologia do Ensino Superior (Unicap/PE), Mestre em Fonoaudiologia (PUC/SP), professor adjunto do Departamento de Psicologia da Unicap/PE e professor de Literatura Infantil.

⁴⁷¹ Psicólogo, especialista na área clínica (Unicap/PE), Mestrando em Ciências da Computação (UFPE/PE).

décadas de 1950 e 1960, diante dos movimentos nacional-desenvolvimentista, e pelo populismo progressista, enveredados pelos presidentes Juscelino Kubitschek (período 1955-1960) e por João Goulart (período 1961-1964). Observa-se, também, que tendências que moldam a formação teórica do profissional atuante no campo da Psicologia e a Educação precisam ser as mais amplas possíveis. Contudo, o presente artigo também pretende ampliar a discussão a cerca da formação do psicólogo escolar e suas vicissitudes, principalmente decorrentes de uma dicotomia entre a prática e a sua formação.

Palavras-chave: psicologia escolar; história da psicologia; teorias da aprendizagem

Contextualização histórica da Psicologia e a Educação

Olhar para o passado é uma forma de repensar o presente, e possibilitar novas construções para o futuro na formação do psicólogo educacional. Segundo o teórico John Dewey (1959), a educação deveria ser considerada por uma perspectiva de constante reconstrução da experiência. Ter uma atitude de inquietação, diante das transformações existentes na escola contemporânea, é uma atitude, antes de tudo, de re-significação das bases que constituem a formação básica do contexto escolar atual.

Dentro do contexto histórico, pensar a psicologia como uma ferramenta propiciadora de mudanças no meio social e educacional é algo que esta intimamente ligada à própria existência da psicologia. Como afirma Coll (et. al., 1996), *Herbart (1776-1841) já afirmara que a Filosofia Moral deve indicar à Pedagogia os objetivos a serem alcançados, enquanto que a Psicologia deve procurar os meios apropriados para isso.*

Coll (et. al. 1996) destaca que três grandes áreas foram responsáveis pelas primeiras formações da psicologia educacional no início do século XX: as pesquisas experimentais da aprendizagem, o estudo e a medida das diferenças individuais e a Psicologia da Criança. Conforme Coll (et. al. 1999, pp.18), há alguns autores que indicam que a finalidade principal da psicologia da educação consiste em *criar um*

conhecimento específico com relação aos processos educativos, sempre utilizando, com esse objetivo, os princípios e as explicações da psicologia como um instrumento de indagação e de análise.

Ainda na perspectiva histórica e contextual da psicologia ligada à educação, podem-se destacar quatro grandes fases do desenvolvimento teórico e prático da psicologia dentro do contexto escolar. Coll (*ibid*) aponta:

- *Período até 1890, aproximadamente:* fundamentalmente caracterizada pela presença da filosofia como intermediadora da psicologia e a educação. Sabemos que a estrutura da psicologia científica tal qual conhecemos nos dias de hoje ainda encontrava-se em um momento de formação, onde as faculdades mentais e a realidade do homem eram os principais objetos de discussão;
 - *De 1890 até 1920, aproximadamente:* período marcado pelo surgimento da psicologia como ciência. Grandes teóricos ficaram marcados na história da psicologia neste período, como o experimentalista J. M. Catell (1860-1844), o desenvolvimentista G. Stanley Hall (1844-1924) e o psicanalista Sigmund Freud (1856-1839). Todos os três teóricos trouxeram contribuições significativas para o pensamento educacional, marcada pela fundamentação da psicologia enquanto ciência e o distanciamento do campo especulativo-filosofal;
 - *De 1920 até 1955, aproximadamente:* há um crescimento na orientação do estudo da psicologia social voltada para a educação. Destacam-se três grandes teóricos da psicologia durante este período: os trabalhos do suíço Jean Piaget (1896-1980) e o surgimento do construtivismo (marcadamente pelo estudo do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente); os trabalhos do bielo-russo Lev S. Vigotsky (1896-1934) levantando a tese da gênese social do psiquismo, estruturada por meio de um sistema de signos; e por fim, Henri Wallon (1879-1962), com sua teoria pedagógica que afirma que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro (introduzindo os conceitos de afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa);
-

- *A partir de 1955, aproximadamente:* os movimentos que se seguem a partir da década de 50 em todo mundo transformaram a psicologia da educação por completo. Talvez pelas grandes transformações que o mundo vivenciara nesta época pós-guerras mundiais. Podemos destacar os trabalhos de Paulo Freire (1921-1997) com a educação libertadora e os movimentos de alfabetização no Brasil e em diversos países no Mundo; os trabalhos do norte-americano Carl Roger (1902-1987), sua psicologia humanística e as relações do aluno-professor; além da psicolinguista argentina Emília Ferreiro (1936-...), discípula do suíço Jean Piaget, que trouxe contribuições significativas para o processo de ensino da leitura e da escrita.

Psicologia e Educação no Brasil

O processo de educação no Brasil pode ser entendido como um movimento marcado pelo antes e depois do surgimento da educação libertadora, proposta pelo educador Paulo Freire. É preciso entender, antes de tudo, que o processo da educação no Brasil sempre teve um caráter fenomenalmente sócio-político. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, e a implantação dos centros de estudos católicos, até os movimentos em prol da alfabetização no país (como o MOBRAL⁴⁷², por exemplo) nunca tiveram em seu âmago a observação do contexto social em que se vivia a criança ou adolescente em seu processo de aprendizagem.

Destacamos que a desigualdade social no Brasil sempre foi um dos fatores mais marcantes no contexto amplo, influenciando, assim, a maneira como a educação era aplicada nas mais diversas escolas do país. Conforme apontam Scocuglia (1999) e Gadotti (1988), é sabido que em grande maioria, os setores elitistas impõem suas práticas educativas visando conservar e reproduzir seus interesses, como se fossem interesses de toda a sociedade.

Paulo Freire ganhou muita força no Brasil em meados das décadas de 1950 e 1960, diante dos movimentos nacional-desenvolvimentista, e pelo populismo progressista, enveredados pelos presidentes Juscelino Kubitschek (período 1955-1960) e por João Goulart (período 1961-1964). Scocuglia (1999, pp.29) destaca que isto ocorreu, principalmente, por força da propaganda oficial do governo neste período, *pelo*

⁴⁷² Movimento Brasileiro de Alfabetização.



qual as políticas de alfabetização deveriam ter uma ênfase especial, pois sem elas o país no avançaria em direção ao progresso.

O surgimento do “Método Paulo Freire” de alfabetização condiz com as problemáticas vividas no Brasil, onde a ausência do brasileiro nas questões políticas do país tornava-os completamente submissos ao sistema vigente. Para Freire (apud. PATTO, 1985), o professor que apenas deposita o conhecimento nos alunos age como um detentor pleno do saber; onde o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Freire denominará esta instância como uma “*educação bancária*”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros.

(ibid, pp.55)

Diante desta manifestação presente na educação do Brasil, Freire propõe uma educação libertadora, método pelo qual levam em consideração as manifestações culturais presentes nos alunos que se expõem a ato do aprendizado. A valorização da cultura do aluno é um dos pontos centrais no processo de conscientização do educador, e esta no cerne de seu método de alfabetização, formulado inicialmente para o ensino de adultos.

Em contrapartida à educação bancária, Freire destaca que

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à margem da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser



o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, do outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

(PATTO, 1985, pp.64)

A grande contribuição de Paulo Freire, sem dúvidas, foi destacar que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Para Freire (1979), *a alfabetização não se pode fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas de dentro para fora do próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador.*

Das vicissitudes da formação do Psicólogo Escolar

A partir do que se observa na contextualização histórica da psicologia e a educação, é preciso pensar quais as propostas existentes na formação prática do psicólogo enquanto agente mediador na educação de crianças e adolescentes, que tendências moldam a formação teórica do psicólogo no contexto da educação, e qual o futuro da psicologia escolar no Brasil.

É preciso, acima de tudo, pensar no contexto social em que se insere a criança e o adolescente nos dias atuais. Problemáticas que não se observavam no passado do Brasil, por exemplo, emergem a todo o momento no contexto atual. Bzuneck (1999) aponta que os desafios são os mais diversos: lidar com famílias não-nucleares, gravidez na adolescência, inserção da tecnologia no ambiente cotidiano – ou novas formas de comunicação, criminalidade crescente no período da infância, uso de novas drogas, entre outros.

Para Bzuneck (*ibid*) é preciso ser criativo na prática da psicologia educacional. Ele destaca a seguinte afirmativa:

Anita Woolfolk ⁴⁷³, em seu texto de Psicologia Educacional, conclui cada capítulo com citações de experiências reais de professores: como uma leva os alunos a permanecerem em cima da tarefa, mediante um programa de uso de reforçadores; como outra faz ligar os textos com a vida; outra, como usa a vida real, os conceitos dos alunos para com eles trabalhar seu conteúdo. Esta forma habitual de exposição praticada pela autora cria nos alunos de Psicologia Educacional a idéia de que é preciso ser criativo na prática (educação é alie, é criatividade); e que, ao mesmo tempo, os princípios e teorias têm real aplicabilidade; e que na aplicação, devem levar-se em conta as nuances do contexto, do tipo de alunos, as circunstâncias históricas e sociais etc. Em suma, a Psicologia Educacional hoje trabalha menos com os aspectos gerais do que com a aplicabilidade criativa a cada situação.

O que observamos é a real necessidade do entrelaçamento das diferentes práticas existentes no contexto escolar. Na atualidade, o Brasil vivencia um processo de transição, onde as práticas escolares estão cada vez mais em evidência, acentuando-se, assim, a necessidade pelas melhorias da escola, e conseqüentemente, na maior inserção do psicólogo dentro do contexto escolar. Para Joly (2000),

A Psicologia Escolar esta a serviço de todos os que são educados e influenciam o processo de desenvolvimento do educando sob todos os aspectos, considerando-se, de modo geral, o processo ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, a estrutura curricular, a orientação e formação continuada dos professores e o estabelecimento de parcerias com as famílias desde a Educação Infantil ao Ensino Universitário.

Tendências que moldam a formação teórica do profissional atuante no campo da Psicologia e a Educação precisam ser as mais amplas possíveis. Observa-se, na atualidade, que os cursos de psicologia proporcionam cada vez mais uma formação ampla e condizente com a realidade social em que se vive o homem inserido na realidade. Contudo, é preciso erradicar a noção persistente que determinadas teorias,

⁴⁷³ Teórica no campo da psicologia da educação, Anita Woolfolk (Ph.D em Psicologia da Educação – professora pesquisadora da Universidade do estado de Ohio, Estados Unidos) destaca-se pelo uso da realidade cotidiana (problemas) dentro do processo de aprendizagem e ensino, no geral.



quando aplicadas, obtêm resultados mais eficazes no contexto amplo e social. Os atravessamentos teóricos são características cada vez mais presentes nas teorias modernas de aprendizagem e educação.

Para Morin (2003, pp.191) o objetivo do conhecimento não é fornecer uma resposta absoluta e completa em si como última palavra, mas é abrir o diálogo e não enclausurá-lo, não só arrancando desse universo o que pode ser *“determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade”*.

As vicissitudes que decorrem da formação do psicólogo escolar no Brasil estão muito relacionadas a *práxis* decorrente da sua formação acadêmica. Para Sawaya e Cabral (2001, pp.154),

Apesar do aumento crescente de publicações e relatos de experiência voltados para a revisão crítica do conhecimento acumulado pela psicologia e dos resultados positivos dos novos rumos da psicologia escolar em alguns centros de pesquisa e intervenção, o que aparece em cena ainda é uma prática profissional baseada em discursos, muitas vezes não sustentáveis do ponto de vista científico, havendo coexistência de recortes de várias teorias que utilizam modelos de intervenção baseados apenas em procedimentos técnicos e preconceitos de moda.

Assim, concluímos o presente artigo afirmando que é preciso uma revisão histórico-conceitual da prática em formação do psicólogo escolar, e principalmente da revisão histórica das teorias utilizadas em processos de educacional. Dentro de uma perspectiva de futuro, o psicólogo que se coloca diante do contexto educacional precisa se inserir, antes de tudo, na realidade social vivenciado pelas crianças e adolescente nos seus respectivos cotidianos. É preciso trabalhar, sobretudo, na ampliação dos conhecimentos teóricos, não se limitando a determinadas práticas bem sucedidas na clínica, porém, menos eficazes no contexto educacional.

Referências Bibliográficas



Bzuneck, J. A. (1999). **A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas.** (Vol.3, n.1, pp.41-52) Online: Psicologia Escolar e Educacional.

Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). **Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde.** (Vol.6, n.2, pp. 143-155). Online: Estudos de Psicologia: Natal.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação.** (Volume 2). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

_____ et. al. (1999). **Psicologia da Educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Dewey, J. (1959). **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** (3a ed.). São Paulo, SP: Nacional.

Freire, P. (1985). Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução a psicologia escolar.** (3a ed., pp.54-70). São Paulo, SP: T. A. Queiroz.

_____. (1979). **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

_____. (2000). **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** (1a ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp.

Gadotti, M. (1988). **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** (2a ed.). São Paulo, SP: Ática.

Joly, M. C. R. A. (2000). **A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio.** (Dez., vol.4, n.2, pp.51-55.). Online: Psicologia Escolar e Educacional.



Morin, E. (2003). **Ciência com consciência.** (7a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Scocuglia, A. C. (1999). **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** (2a ed.). João Pessoa, PB: Ed. Universitária / UFPB.



VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: ESTUDO CONSIDERANDO GÊNERO

Bruno A. Finoto: bruno_finoto@hotmail.com

Dra. Katya Luciane de Oliveira: katya@uel.br

Tamiris S. de Oliveira: tamirissasaki@hotmail.com

Nayara T. Naves: naytiemi@hotmail.com

Karina Stagliano: ka_stagliano@hotmail.com

(Universidade Estadual de Londrina – Iniciação Científica Fundação Araucária

Introdução

Avaliação Psicológica: construção e validação dos instrumentos

A avaliação psicológica é uma atividade de grande importância ao psicólogo, pois ajuda a pensar e desenvolver metodologias para uma intervenção mais eficaz no contexto em que ele está trabalhando. Uma avaliação psicológica compõe-se de vários instrumentos, tais como entrevistas, dinâmicas, observações e testes psicológicos (Noronha, Baldo, Barbin & Freitas, 2003). Tais instrumentos são necessários para que a avaliação psicológica seja adequada e feita com responsabilidade. A aplicação e correção de um ou vários testes, não compõe uma avaliação psicológica.

Atualmente, as áreas da saúde mental e da educação se utilizam da aplicação de testes para compor uma avaliação, bem como a área de Psicologia Organizacional, para seleção e classificação de pessoal, e o aconselhamento individual, com a finalidade de traçar um perfil do sujeito, através da aplicação de testes de personalidade, profissional, de habilidades, de interesses e atitudes, dentre outros. Os testes se diferenciam na sua constituição, como por exemplo, o objetivo, o modo de aplicação e o aspecto comportamental que o compreende, e nos diferentes contextos que são aplicados. Geralmente, testes relacionados a traços de personalidade e questões afetivas, são utilizados em aconselhamentos individuais e aplicados individualmente. Já testes de desempenho e cognição, bem como habilidades e atitudes, são aplicados coletivamente em contexto de seleção e classificação de pessoal (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2009).

O que caracteriza o teste psicológico é ser uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento, composto por itens, podendo ser disposto de três maneiras: escala likert, múltipla escolha e dicotômica. Assim sendo, o ramo da psicologia que estuda os fenômenos psicológicos, utilizando-se de saberes estatísticos para a mensuração dos mesmos, denomina-se Psicometria. A partir da interface com a matemática e a estatística, há uma tendência maior em preocupar-se com a construção de testes cada vez mais objetivos e padronizados, com a finalidade de diminuir a probabilidade de fatores incontroláveis influenciarem em seus resultados (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2009).

Para tanto, alguns critérios são necessários para o teste ser considerado adequado e objetivo: precisão (confiabilidade ou fidedignidade), valor diagnóstico ou preditivo, normatização (padronização) e validade. Tais atributos precisam ser considerados desde sua elaboração até a finalização da construção do teste (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2009).

Dentre todos os critérios, os estudos de validade são considerados os mais importantes, pois vai indicar se o teste pode medir o que pretende medir, ou seja, se o teste possui apenas uma representação do constructo (do tema abordado no teste, como inteligência, por exemplo) e se abrange todos os aspectos relacionados a ele. A representação da validade é dada através do coeficiente de validade e está relacionada à correlação entre o desempenho no teste e em outras situações (critérios externos), por exemplo, score alto em raciocínio verbal e alto desempenho em português. Podem-se citar alguns tipos de validade, como validação de conteúdo, que consiste em verificar se os itens do teste e seus conteúdos são coerentes com o objetivo do mesmo; validação de constructo, no qual consiste em saber se o constructo que o teste se propõe a medir é realmente representador pelo conjunto de itens; e a validade de critério, em que são utilizados critérios como sexo, idade, nota escolar, para a obtenção de parâmetros de comparação (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2009).

Outro aspecto importante é a questão ética que perpassa toda a construção, padronização, validação e publicação do teste. O psicólogo necessita seguir normas estabelecidas para a construção do instrumento, bem como sua conduta deve ser pautada em valores legais, tais como o *feedback*, o qual o testando tem direito, e a publicação dos resultados somente mediante o consentimento do testando (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2009).



No Brasil, a partir da resolução 02/2003 do Conselho Federal de Psicologia, houve a definição e regulamentação do uso, da construção e da comercialização dos testes. Está presente no Art. 1º dessa resolução a informação de que os testes são instrumentos de uso privativo do psicólogo, em decorrência do 1º do Art. 13 da Lei nº 4119/62. Essa lei ajuda no controle do uso dos testes somente por profissionais qualificados, diminuindo a probabilidade de uso inadequado do instrumento, bem como interpretações errôneas dos resultados (Anastasi & Urbina, 2000; Conselho Federal de Psicologia, 2003).

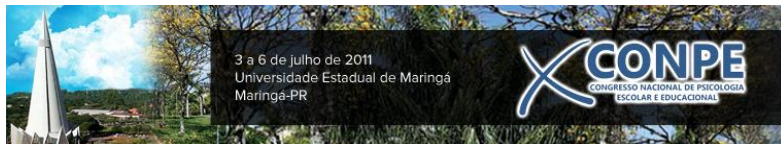
Estratégias e Motivação para Aprendizagem

Atualmente, estudos têm demonstrado a importância do educador de ensinar os educandos a questionarem e obterem maior controle sobre o processo de aprendizagem. Tais estudos ainda mostram que são vários os fatores envolvidos nesse processo, tais como cognição, memória, afeto e motivação (Boruchovitch, 1999; Neves & Boruchovitch, 2004). Boruchovitch (1999) comenta que educandos são mais eficazes em seu desempenho escolar quando aprendem a controlar e monitorar o seu processo de aprendizagem, devido a adquirir consciência de seus processos mentais e de sua compreensão, sendo capazes de identificar e demonstrar quando não entendem algo.

Dessa forma, pode-se afirmar que a utilização de estratégias de aprendizagem de modo adequado, melhora na aquisição, armazenamento e utilização do conhecimento, bem como na eficácia e desempenho do educando (Boruchovitch, 1999). Entende-se por estratégias de aprendizagem, as ações ou métodos utilizados pelos educandos para aprenderem, desde grifar um texto e anotar comentários a gravar uma aula e ouvi-la repetidamente (Boruchovitch, 1999). Estes procedimentos são de suma importância para verificar a eficácia de aprendizado do educando.

Outro fator importante supracitado presente na aprendizagem, é o motivacional. Segundo as teorias sócio-cognitivistas, entende-se por motivação, no contexto escolar, o fator interno que leva o educando a estudar, procurar fazer os trabalhos e terminá-los. Esse fator pode afetar diversos comportamentos do educando, como seu desempenho, modificar sua memória, sua percepção do mundo e suas relações com as outras pessoas (Neves & Boruchovitch, 2004).

Ainda sobre a motivação, há dois tipos de orientação presentes na motivação: a intrínseca, que leva o educando a buscar novidades e desafios caracterizados por comportamentos autônomos e autorreguladores; e a extrínseca, associada à busca de



realizações externas por recompensas matérias e/ou sociais, tal como a tendência do estudante de demonstrar habilidades e aptidões ao educador ou atender as demandas dos pais, diretores, amigos, dentre outros (Neves & Boruchovitch, 2004).

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (Pnad) de 2008, no Brasil demonstram que, aproximadamente, 79,2 % dos estudantes de 4 anos ou mais frequentam a rede pública de ensino (IBGE, 2009). Boruchovitch (1999) relembra que o ensino brasileiro sofre uma grande defasagem em relação aos outros países, principalmente no que se refere ao ensino público. A autora ainda lembra-se do alto índice de desistência escolar, nos mais diferentes períodos.

Há vários fatores que levam o estudante abandonar sua educação: a necessidade de trabalho, a falta de apoio dos familiares, do governo, de motivação e do próprio preparo do professor para receber este estudante, entre outros. Estes fatores contribuem para o aumento no analfabetismo brasileiro, que, segundo o Pnad de 2008 chegam a 14,2 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais (IBGE, 2009).

Desta forma, notou-se a necessidade de avaliação das estratégias e motivação de aprendizagem dos estudantes, de modo a contribuir para a diminuição das taxas de desistência e analfabetismo que acarretam graves conseqüências para a população do Brasil. Também contribui para os estudantes desenvolver-se nas esferas educacional, econômica, política e social, colaborando para o desenvolvimento do país.

Sendo assim, o presente estudo buscou levantar evidências de validade de critério da escala de estratégias e motivação para a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental, médio e superior do Norte do Paraná, considerando diferenças entre gênero.

Material e Métodos

Sujeitos

A amostra foi composta por 280 estudantes dos ensinos fundamental, médio e superior, de escolas e instituições de cidades do Norte do Paraná. As idades variaram entre 10 e 23 anos, sendo 56 % da amostra composta por sujeitos do sexo feminino e 44% por sujeitos do sexo masculino.

Instrumento

Foi utilizada a Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem de autoria de Oliveira (2009), trata-se de uma escala que contém 30 afirmações envolvendo



assuntos relacionados à motivação para aprender e às estratégias empregadas no momento do estudo e da aprendizagem escolar. As alternativas de respostas estão dispostas em escala likert de 3 pontos (sempre, às vezes e nunca), os estudantes devem ler e responder com um x apenas uma alternativa que apontará a frequência com que ele apresenta esse comportamento. Cabe esclarecer que de acordo com a etapa de escolarização, quais sejam, fundamental, médio e superior, pequenas palavras foram adaptadas, respeitando cada etapa.

Procedimento

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (projeto já submetido), as coletas foram iniciadas, sendo respaldadas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, da qual fundamenta todos os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa. Os alunos menores de idade participaram mediante a autorização de das escolas que colaboraram com a pesquisa, expresso por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

As escolas foram contatadas por meio de telefonemas e idas as instituições. Mediante a aprovação das respectivas diretorias, a aplicação pode acontecer. As aplicações ocorreram coletivamente em sala de aula em horário estabelecido pelas instituições de ensino, tendo um tempo médio de 20 minutos. O instrumento ainda possibilitou ao aluno se auto-avaliar, mediante a uma nota que ele se dava..

Resultados

Foi realizada a análise de dados inerentes aos alunos dos ensinos fundamental e médio. Quanto aos dados de estatística descritiva, a média de pontos na escala foi de 50,0 pontos ($DP=5,4$), sendo a pontuação mínima 29 pontos e a máxima 60. A Figura 1 apresenta os dados de estatística da pontuação na escala.

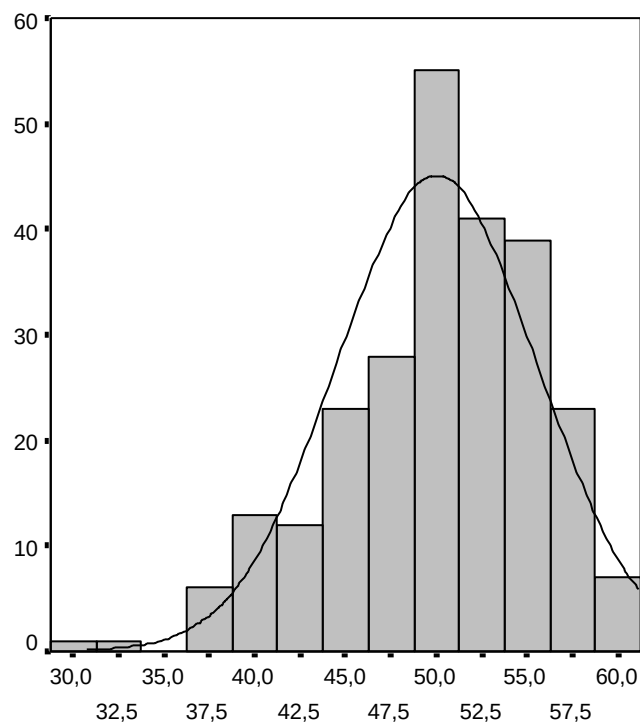


Figura 1. Distribuição da pontuação dos sujeitos na Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem.

No que se refere ao objetivo do trabalho, qual seja, levantar evidências de validade de critério para a escala de estratégias e motivação para aprendizagem, considerando gênero, foi utilizado o teste *t* de Student para levantar eventuais diferenças entre os gêneros. Os resultados evidenciaram diferença estatisticamente significativa, considerando $t=3,155$ e $p=0,002$. O gênero feminino obteve uma média de desempenho na escala um pouco melhor ($M=67,0$) do que o masculino ($M=64,1$).

Discussão

De acordo com Anastasi e Urbina (2000), o estudo de validade é a parte mais importante na construção de um bom instrumento de avaliação, pois é a validade que indica se o teste mede o que se propõe a medir. Dessa forma, utilizando-se de um estudo de validade de critério, ou seja, de variáveis externas que, se comparada com o instrumento, demonstra que este está adequado àquela população, faixa etária e grau de escolaridade, percebeu-se que a Escala de Estratégia e Motivação para Aprendizagem não está adequada no que diz respeito ao gênero.



Como demonstrado nos resultados estatísticos, uma significância menor que $p=0,050$, mostra que há diferenças do instrumento em comparação a dois ou mais grupos. Desse modo, significância de $p=0,002$, está abaixo do esperado, comprovando que há diferença entre o grupo de sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, ou seja, alguns itens do instrumento fazem com que sujeitos do sexo feminino tenha um desempenho maior que sujeitos do sexo masculino.

A partir desses resultados, pode-se levantar a hipótese de que estudantes do sexo masculino possuem estratégias e motivação para aprender menor que estudantes do sexo feminino. Fatores culturais e ambientais podem ter contribuído para os resultados, tais como o incentivo que as mulheres recebem para estudar, a dedicação maior para a realização das tarefas, o comprometimento com as mesmas, bem como fatores intrínsecos, de busca por conhecimentos novos e comportamentos autorreguladores (Neves & Boruchovitch, 2004), os quais ocorrem com maior incidência na população feminina.

Indivíduos do sexo masculino são socialmente incentivados a trabalharem em profissões que não exigem tanto esforço mental. Outra questão são os estereótipos presentes no contexto escolar. Moças e rapazes são vistas de forma diferenciada pela cultura da escola: elas como “estudiosas”, “caprichosas”, “precavidas”, “organizadas”, “atentas” e mais “inteligentes” que eles, vistos como “bagunceiros”, “largados”, “desatentos”, “burros”, “folgados”. Estes estereótipos podem contribuir para o descomprometimento com a atividade, como respostas dadas aleatoriamente e sem reflexão, que resultam em baixos escores dos estudantes do sexo masculino.

Vale ressaltar que a amostra é heterogênea, o que faz com que estes resultados necessitem de novos estudos e grupos diferentes para amostra.

Considerações Finais

Pode-se observar que estratégias e motivação para aprendizagem são comportamentos complexos que envolvem vários fatores. Pode-se observar também que há diferenças significativas no que diz respeito a o gênero.

Outro fato observado é a importância do processo de validação do instrumento, na construção do mesmo, pois é a validade que vai mostrar se o instrumento mede o que se propõe a medir. No caso, os resultados obtidos mostram a necessidade de novos estudos com o instrumento, bem como novas análises estatísticas dos resultados, a fim de refinar o instrumento para poder ser utilizado em um processo de avaliação.



Como dito anteriormente, dados do IBGE indicam que a taxa de analfabetismo tem aumentado nos últimos anos, incluindo a taxa de evasão escolar (IBGE, 2009). Com base nos resultados obtidos, pode-se levantar a hipótese de que estudantes do sexo masculino seja a população com maior índice, devido aos fatores anteriormente discutidos, como falta de motivação para o estudo e de estratégias de aprendizagem.

Deste modo, denota-se a necessidade da criação de instrumentos que ajudem a compreender o que acontece com estudantes que tenham dificuldades de aprendizagem, coletando informações de forma mais específica, para ajudar na posterior intervenção com esse estudante. Outro fator referente à necessidade de criação de novos instrumentos, é a escassez de recursos para a avaliação no que tange essa temática.

Atualmente, o número de instrumentos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia, referentes à Motivação e Estratégias de Aprendizagem, é extremamente limitado. Hoje, há estudos em andamento para a adaptação de instrumentos estrangeiros à realidade brasileira. Entretanto, o número de instrumentos que meçam tais comportamentos, criado para atender a população diversificada do Brasil, é quase nulo. Isso seria mais um motivo para novos estudos serem realizados, para que os instrumentos utilizados pelos psicólogos brasileiros condigam com a realidade encontrada no país.

Por fim, a criação de instrumentos adaptados para a diversidade do país, contribui tanto para o aumento de pesquisas científicas e a valorização do trabalho nacional, quanto para as posteriores intervenções com esses estudantes, pois o instrumento estará mais próximo da realidade presente no Brasil.

Referencias

Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: reflexão e crítica* [online], Porto Alegre, 12(2), 361-376.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP (2003). *Resolução nº 02/2003*. Distrito Federal: Brasília. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acessado em: 17 set 2009.



CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (1996). Resolução 196/96. *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa*. Distrito Federal: Brasília. Disponível em: <<http://www.conselho.saude.gov.br>>. Acessado em: 17 set 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2009). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2008*. RJ: Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://download.uol.com.br/downloads/windows/sinteseptad2008.pdf>> Acessado em: 20 set 2009.

Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 20(1), 77-85.

Noronha, A. P. P., Baldo, C. R., Barbin, P. F., & Freitas, J. V. (2003). Conhecimento em avaliação psicológica: um estudo com alunos de Psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática* São Paulo, 5(2), 37-46.

OLIVEIRA, K. L (2009). *Escala de estratégias e motivação para a aprendizagem de alunos dos ensinos fundamental, médio e superior*. Manuscrito não publicado do Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

PASQUALI, L (2009). *Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.



VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: REFLEXÕES FOMENTADAS PELA ATUAÇÃO DA CONSULTORIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

Autora: Isabel Albuquerque da Silva Cordeiro

Co-autoras: Eliana Maria Girão Moraes, Marly Rodrigues Paixão da Costa, Meiry Lane Soares de Oliveira e Roberta da Costa Pinheiro.

Instituição: UNINORTE

E-mail do autor: isabel18bel@hotmail.com

RESUMO

O projeto sobre a Valorização do Profissional da Educação realizou-se em agosto de 2010 com professores de uma escola pública do ensino médio da cidade de Manaus. Este projeto foi elaborado pela Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional, trabalho pioneiro na cidade de Manaus, que atua através do Serviço de Psicologia Aplicada – SPA do UNINORTE/ LAUREATE. Como objetivo visou-se oportunizar aos professores um “resgate” da auto-estima deste como profissional da educação proporcionando momentos para que refletisse sobre a importância da profissão que desempenha, sobre a sua práxis como formador de opinião e o impacto que esta tem na vida dos seus alunos. Através das dinâmicas de grupo fomentou-se um retorno ao passado (quando eles não eram professores, mas alunos) para clarificar aos mesmos sobre o valor que os seus professores tiveram nas suas vidas e qual será o valor que agora, como professores, eles representam na vida de seus alunos. Também foram utilizados vídeos motivacionais sobre a profissão, tais vídeos também trouxeram uma mensagem de responsabilidades de todos pelas suas escolhas e sobre seu comportamento na vida de cada pessoa, vivência e dinâmicas que buscavam mobilizar conteúdos sobre as temáticas relacionadas com a formação para suscitar discussões e reflexões no grupo. Ademais, foram ministradas palestras abordando o relacionamento do professor com a comunidade escolar. Participaram das atividades cinquenta professores dos turnos matutinos e vespertinos e a gestora da escola. Através de questionário de pesquisa de satisfação acerca do trabalho desenvolvido, foi vislumbrado que a maioria dos professores mostrou-se satisfeito com o treinamento e



sinalizaram que a partir deste puderam rever a sua prática e que buscariam melhorá-la dentro de sala de aula.

Palavras-Chave: consultoria; valorização; professor; psicologia; escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de estágio supervisionado realizado no ano de 2010 na cidade de Manaus, Amazonas na área da Psicologia Escolar, mais especificadamente na Consultoria em Psicologia Escolar/Educacional, que segundo Silva (2000) é definida:

como um serviço especializado em psicologia, de duração variada, que tem como objetivo auxiliar no diagnóstico de dificuldades e na implementação de propostas preventivas e interventivas, favorecendo o pleno funcionamento da instituição de ensino como um todo. O psicólogo no papel de consultor escolar visa a promover a reflexão e conscientização da responsabilidade das pessoas envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem, atuando de forma interdisciplinar (p.01).

Com este intuito, de implementar tais propostas de intervenção para de forma pontual beneficiando o funcionamento da escola como um todo, os serviços da consultoria em PEE foram oferecidos através da equipe formada por quatro estagiárias e uma professora psicóloga para as escolas públicas e filantrópicas do centro da cidade acima referida, possibilitando que tais instituições não possuidoras do profissional de psicologia possam usufruir do serviço psicológico momentâneo e eficaz.

Foram elencadas duas instituições-clientes. Uma delas foi uma Escola Estadual de Ensino Médio que trabalha com os três turnos (matutino, vespertino e noturno). Sendo uma escola pública estadual é assistida pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação). Possui ao todo 2.430 alunos matriculados nos três turnos.

Demanda e Problemática

Os alunos enquadram-se na faixa etária de 14 a 18 anos cursando do 1º ano do ensino médio ao 3º ano do ensino médio. Na primeira visita feita a escola para a divulgação do serviço a diretora sinalizou o problema da depredação ao patrimônio escolar, solicitando que o trabalho da consultoria fosse focado nesta dificuldade.

Procedimentos Diagnósticos

Com a problemática sinalizada (depredação), deveríamos partir para o próximo passo do projeto a confirmação da problemática, porém nesse contexto não foi necessário um trabalho mais elaborado, pois para confirmá-la bastava olhar para o espaço físico da escola que estava bastante prejudicado. Mas tivemos que investigar a dimensão e a gênese de tais problemas. Para isso, iniciamos observações comportamentais não-participantes em algumas salas.

As observações foram utilizadas, pois ela é uma poderosa ferramenta de leitura de comportamento. Para Fagundes (2002),

a observação comportamental é importante para os psicólogos, modificadores de comportamento e pesquisadores, servindo-lhes como um instrumento de trabalho para obtenção de dados que, entre outras coisas, (a) aumentem sua compreensão a, respeito do comportamento sob investigação; (b) facilitem o levantamento de hipóteses ou estabelecimento de diagnóstico; (c) e que permitam acompanhar o desenrolar de uma intervenção ou tratamento e testar seus efeitos e eficácia (p.75).

Salienta-se que, para iniciarmos qualquer procedimento precisamos da permissão do responsável pela Instituição, justificando o porquê do procedimento. Tudo isto para deixarmos a Instituição a par de tudo o que está sendo feito, principalmente quando temos que ter contato com os alunos. Através das observações notou-se que alguns professores não conseguiam se impor perante a turma, que era bastante agitada.

Para compreendermos qual o motivo que leva os alunos a depredarem, abordamos alguns alunos no corredor da escola e os questionamos porque a escola estava daquela forma: suja, pichada e depredada. Alguns alunos alegaram que depredavam o patrimônio, pois:

- estavam descontentes com a pedagoga do turno vespertino e com a grosseria de alguns professores e se expressam através de pichações;
 - alguns alunos o faziam por querer “aparecer” e
-



➤ ainda disseram que pichavam, pois ficavam muito tempo sem aula, por que era comum a ausência de professores na instituição.

Para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, foram realizadas dinâmicas de grupo com os alunos e sem a presença dos professores, objetivando suscitar que os conteúdos emergissem através das técnicas de psicodrama que seria “o método que penetra a verdade da alma através da ação” (Moreno, 1959, p. 98). Método este, que nega a repetição de conteúdos induz a aprendizagem das ações adquiridas nas relações interpessoais por meio de jogos dramáticos, onde a resposta final seria a espontaneidade e criatividade.

Plano de Ação

Após as observações, levantou-se material bibliográfico para nos embasarmos na produção do projeto de intervenção na Instituição. A partir da escuta feita em sala de aula, levantamos as seguintes hipóteses:

- Que os alunos realmente estavam ociosos por não terem um espaço de recreação e convivência, pois o único espaço para isso é a estrutura da quadra é precária e contribui para que o calor se intensifique dentro da mesma;
- E que o descontentamento deles com a diretora, pedagoga e alguns professores pode estar sendo expressada através das pichações.

Intervenção com o Grupo de Professores

Como vimos que a maioria das queixas dos alunos era acerca da postura e metodologia de alguns professores, decidimos fazer a intervenção com os professores focalizados na importância da profissão dos mesmos, elucidando o valor que eles tem na vida dos seus alunos. O próximo passo foi o planejamento dos métodos que seriam utilizados para tal proposta. Todos participaram opinando acerca da intervenção, estagiárias e supervisora fizeram pesquisas e procuramos dinâmicas e vídeos que auxiliariam.

A proposta foi sinalizada a diretora que disse-nos a quantidade de professores por turno, matutino e vespertino, e ficou de liberá-los do trabalho para que eles participassem da intervenção. Ficou acordado que a intervenção se daria num dia inteiro, os professores do matutino participariam pela manhã e os do vespertino pela tarde nos seus respectivos horários de aula. Porém posteriormente foi modificado, pois a



diretora não julgou adequado liberar os alunos o dia inteiro de aula e solicitou que as intervenções fossem feitas em dias alternados, e assim foi feito.

A metodologia adotada nesta intervenção foi a utilização de dinâmicas de grupo, vídeos reflexivos, debate acerca das problemáticas concernentes à realidade do professor e disponibilizaríamos um coffe-break para os participantes.

Após a compra do material para a intervenção (pastas, canetas), marcada a entrega dos petiscos para o coffe-break, pesquisa e escolha das dinâmicas, solicitada a liberação de uma sala do Centro Universitário Uninorte para a realização do seminário e liberada pela diretora a lista dos participantes, enfim, tudo ajustado, marcamos o horário em que nos encontraríamos para aguardarmos os participantes.

No primeiro dia de intervenção. Uma das estagiárias se prontificou a trazer os professores até a sala, em seguida, chegaram juntamente com a diretora e pedimos que eles se sentassem. Distribuímos as pastas com as canetas e iniciamos a apresentação da equipe de consultoria. A Supervisora/Psicóloga apresentou a equipe da consultoria. Foram organizados todo o material para a intervenção, as cadeiras em semi-circulo e abrimos os arquivos e vídeos do treinamento.

Após isso, duas estagiárias iniciaram a dinâmica O Cartaz, distribuindo papel ofício para cada um dos professores e os orientou a desenhar nesse papel algo que os represente: um objeto, um animal, não importa o que seja, e que depois de desenhar cada um iria falar o seu nome mostrando o seu desenho e explicando o porquê da sua escolha. Depois de aproximadamente 10 minutos, um por um foram se apresentando e somente uma professora não desenhou nada, apenas disse o seu nome e explicou a ausência de desenho dizendo que não conseguiu pensar em nada e sua característica era a impaciência. Após a apresentação de todos, as estagiárias deram o feed-back da dinâmica com o auxílio da professora.

Dando continuidade as atividades, duas estagiárias iniciaram a apresentação da dinâmica Memórias de Escola questionando-os sobre quanto tempo uma pessoa passa dentro de uma escola, após as respostas falei de como a escola nos influencia na formação da nossa personalidade, como fazemos amizades e de momentos que nos marcaram. Em seguida, orientaram que cada professor deveria lembrar-se de sua vida na escola enquanto aluno, e que recordassem de algum momento que eles considerem importante, algo que os marcou, não importa o que seja, cujo objetivo foi o de levar os participantes a refletir sobre seus papéis de formadores de opinião, proporcionando aos mesmos uma auto-avaliação da sua práxis e quem se sentisse a vontade poderia



compartilhar um pouco da sua experiência, qual foi a lembrança que o marcou e se isso o influenciou de alguma.

A maioria dos professores compartilhou suas memórias, positivas e negativas, falando de situações de humilhação que alguns dos seus antigos professores os fizeram passar, de professores que os resgataram quando eles mesmos haviam desistido de si e os estimularam a serem alunos melhores, de algumas amizades da escola e de terem colado em matérias que não gostavam. Após o compartilhar, pontuamos o quanto alguns professores que passaram por suas vidas os marcaram e que agora eles, no papel de professores, também marcam a vida de seus alunos através de suas ações e até de suas omissões. No final deixamos o seguinte questionamento: quais seriam as lembranças que os alunos deles compartilhariam daqui há alguns anos? Lembranças de incentivo e de resgate ou marcas de preconceito e discriminação?

Demos continuidade à programação, em que foi apresentado vídeo da valorização do professor, produzido pelo MEC. Alguns professores falaram um pouco sobre o vídeo que fala que foi perguntado em alguns países, que tiveram um crescimento no seu desenvolvimento, qual era o profissional responsável por tal crescimento e todos responderam: O Professor. Após um breve silêncio por parte deles, tentamos explicar para eles que apesar do baixo salário, a profissão professor era essencial na formação do cidadão e a professora explicou que ela ministra aulas há 10 anos e que por ela já passaram mais de 3 mil psicólogos e que ficava muito contente por isso, pois isso a motivava em ser professora e formadora de outros profissionais. Alguns fizeram críticas a situação do professor no Brasil, dissemos a eles que algumas pessoas não valorizam essa profissão, mas que eles próprios deveriam se valorizar como formadores de opinião e que todo mundo um dia passou por um professor um dia, não importa qual profissão seja, todos nos tivemos que ser ensinados por professores.

Após esta atividade, apresentamos algumas condutas do professor, retiradas do código de condutas do professor, no site da FENPROF (Federação Nacional dos Professores), e orientamos todos sobre como encontrar mais detalhes sobre o assunto. As condutas apresentadas foram:

1. Compromissos com a profissão

Os profissionais da educação devem:

a) justificar a confiança pública e aumentar o respeito pela profissão, oferecendo a todos uma educação de qualidade;



b) garantir que o conhecimento profissional seja constantemente atualizado e aperfeiçoado;

c) determinar a natureza e o formato de programas de formação contínua como expressão essencial do seu profissionalismo;

d) divulgar toda informação relevante relacionada com as suas competências e qualificações;

e) lutar, participando activamente no seu sindicato, para obter condições de trabalho que incentivem o ingresso de pessoas altamente qualificadas na profissão;

f) apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação;

2. Compromissos com os estudantes

Os profissionais da educação devem:

a) respeitar os direitos de todas as crianças, em particular dos estudantes, para que possam beneficiar do disposto na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, particularmente no que diz respeito à educação;

b) salvaguardar e promover os interesses e o bem-estar de todos os estudantes, protegendo-os de intimidações e de abusos físicos e psicológicos;

c) tomar todas as medidas para proteger os estudantes de abusos sexuais;

d) atender aos problemas que afetam o bem-estar dos estudantes, tratando-os com cuidado, dedicação e discrição;

e) ajudar os estudantes a desenvolver um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos;

f) manter relações profissionais com os estudantes;

g) reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno, e estimulando-os para que possa desenvolver plenamente as suas potencialidades;

h) proporcionar aos estudantes o sentimento de pertença a uma comunidade, baseada em compromissos mútuos de comprometimento com a existência de um lugar para todos;

i) exercer a autoridade com justiça e solidariedade;

j) garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não é utilizada para fins de proselitismo ou controle ideológico.

3. Compromissos com os colegas

Os profissionais da educação devem:



a) promover um relacionamento amigável com todos os colegas, respeitando a situação profissional e as suas opiniões, aconselhando e apoiando sobretudo os que se encontram em início de carreira ou em formação;

b) manter a confidencialidade sobre informações relacionadas com os colegas, obtidas no decurso da prática profissional, a menos que sua divulgação seja requerida por lei ou por dever profissional;

c) auxiliar os colegas na sua avaliação, após negociação e acordo entre os sindicatos e os empregadores;

d) defender e promover os interesses e o bem-estar dos colegas e protegê-los de qualquer forma de abuso físico, psicológico ou sexual;

4. Compromissos com a direcção

Os profissionais da educação devem:

a) estar informados das suas responsabilidades legais e administrativas, respeitar as cláusulas dos contratos colectivos e os direitos dos educandos;

b) cumprir as instruções razoáveis dadas pela direcção, tendo o direito de as questionar através de procedimento claramente estabelecido.

5. Compromissos com os pais

Os profissionais da educação devem:

a) reconhecer o direito dos pais acompanharem, através de canais previamente estabelecidos, o bem-estar e o progresso dos seus filhos;

b) respeitar a autoridade legal dos pais, mas dar conselhos do ponto de vista profissional, tendo em conta o interesse superior das crianças;

c) realizar todos os esforços possíveis no sentido de envolver activamente os pais na educação dos filhos, auxiliando o processo de aprendizagem e garantindo que as crianças não sejam vítimas de trabalho infantil.

6. Compromissos com os professores

A comunidade deve:

a) possibilitar que os professores se sintam confiantes e que sejam tratados justamente enquanto no exercício de suas tarefas;

b) reconhecer que os professores têm direito a preservar sua privacidade, a cuidar de si mesmos e a ter uma vida normal.

Encerramos com a dinâmica do Abraço, explicando que precisamos nos unir e fortalecer os relacionamentos interpessoais e que nos sempre precisamos um do outro



para fazer qualquer coisa. Cada pessoa agradeceu ao apoio do colega com um abraço. Agradecemos à presença de todos e eles agradeceram por nos termos tentado “resgatá-los” quanto ao valor do professor.

A segunda intervenção se deu no dia seguinte, dando continuidade ao treinamento com os professores.

Para iniciar o encontro, a diretora da escola estadual tomou a palavra lembrando o significado do trabalho deles e o porquê foram convidados a participar deste encontro, fazendo-os refletir sobre a importância do seu papel como construtores e formadores de opinião e pediu que todos se permitissem participar das atividades neste dia.

Entregamos pastas com o material a ser exposto nos slides da apresentação e caneta para anotação. Iniciamos com a dinâmica do Cartaz, aonde percebemos que o grupo entendeu muito bem a dinâmica e que soube se expressar de forma espontânea, assim pudemos com isso conhecê-los melhor e eles mesmos entre si. Percebemos que existem muitas “panelinhas” como nos foi relatado no encontro e falamos sobre a importância do diálogo e de conhecermos o colega que trabalha conosco e as vezes não o percebemos, a dinâmica foi bem proveitosa para todos.

Antes de darmos o intervalo para o Coffee – break, alguns professores manifestaram sua indignação com a política atual e com isso o tempo se estendeu um pouco, depois disso, fizemos um intervalo de 15 minutos para o break.

Foi apresentado o vídeo da “Valorização do Professor”, produzido pelo MEC. Alguns professores falaram um pouco sobre o vídeo, e qual era o profissional responsável por tal crescimento e todos responderam: “-O Professor”. Foi passado também o vídeo “Professores Protetores” que fala sobre a importância do professor e que ele merece aplausos, nesta atividade pedimos que eles fizessem grupos e debatessem sobre o vídeo. Alguns fizeram críticas à situação do professor no Brasil, dissemos a eles que algumas pessoas não valorizam essa profissão, mas que eles próprios deveriam se valorizar como formadores de opinião e que todo mundo, um dia, passou por um professor, não importava qual profissão fosse, todos nós tivemos que ser ensinados por professores.

Estas são algumas das críticas realizadas durante a atividade:

- Prática da profissão diferente da teoria. Eles têm dificuldade em manter a postura diante da repetição de comportamentos indisciplinados dos alunos em sala de aula;
-



- Percebem a necessidade de trabalhar os limites e disciplinas dos alunos, principalmente os de maior idade, pois não respeitam o professor em sala. E sentem-se despreparados para lidar com esta situação;
- Afirmam que a estrutura dificulta o trabalho (super-lotação das salas de aula, alta temperatura, etc.);
- Relataram a necessidade de realizar atividades em uma biblioteca junto aos alunos;
- Questão salarial desestimula o bom desempenho da profissão (baixa renda);
- Sentem-se desmotivados pelo comportamento dos alunos em sala de aula, sentem-se desvalorizado.

Após esta atividade, apresentamos algumas condutas do professor, retiradas do código de condutas do professor, no site da FENPROF (Federação Nacional dos Professores), e orientamos todos sobre como encontrar mais detalhes sobre o assunto. Mostramos o vídeo do “O Menestrel”, que mostra uma reflexão sobre a vida de uma forma geral e como a conduzimos diante de nosso comportamento.

Encerramos com a dinâmica do “Abraço”, explicando que precisamos nos unir e fortalecer os relacionamentos interpessoais e que nos sempre precisamos um do outro. Cada pessoa agradeceu o apoio com um abraço. Agradecemos à presença de todos e eles agradeceram pelo trabalho realizado, com a finalidade de resgatar o valor do professor. Todos os professores participaram das atividades compartilhando suas experiências, expondo os seus sentimentos, permitindo-se serem tocados com as falas de cada um.

A intervenção realizada com a equipe de professores da escola Francisco Albuquerque satisfaz tanto a direção quanto aos próprios professores, os quais se reconheceram dentro do que foi abordado o seu papel em sala de aula e com os jovens.

Após receber as informações pela Diretora a respeito do treinamento ter sido positivo, resolvemos então formalizar isso através de um questionário de satisfação de treinamento, aonde foi entregue ao pedagogo da escola e combinamos que ele entregaria aos demais professores para que obtivéssemos informações quanto ao treinamento.

Participaram do treinamento ao todo cinquenta professores dos turnos matutinos e vespertinos, inclusive a gestora da escola. Através de questionário de pesquisa de satisfação acerca do trabalho desenvolvido, foi vislumbrado que a maioria dos professores mostrou-se satisfeito com o treinamento e sinalizaram que a partir deste



puderam rever a sua prática e que buscariam melhorá-la dentro de sala de aula, com base nesses dados, confirmamos que o treinamento correspondeu com a realidade deles e os temas os ajudaram a resgatar a sua autoestima e valorização enquanto profissional da educação.

O treinamento realizado foi muito elogiado por parte da direção da própria escola e por parte da supervisora local. Foi muito trabalhoso elaborar os projetos desenvolvidos, um desafio, mas que enriqueceu grandemente a equipe, que por meio do contato com a realidade do profissional psicólogo, pôde vislumbrar o quanto a comunidade escolar necessitam serem assistidas por uma equipe multidisciplinar com um olhar científico, mas que não abre mão de realizar um trabalho com carinho, respeito e atenção.

Este trabalho foi essencial, pois através dele os professores puderam rever sua prática em sala de aula e até mesmo a sua escolha por esta profissão tão nobre, porém tão pouco valorizada. Alguns indivíduos escolheram ser professores ao acaso e acabam por perder o equilíbrio entre ser um professor e se comportar a altura do ofício que elencaram como seu.

Retornando em outro momento a escola, pode-se perceber algumas mudanças, como por exemplo, a escola permanece pintada e sem pichações, professores dialogando em sala de aula com os alunos, alunos concentrados na aula e gestores mais interessados a realidade escolar. Pode-se perceber que ao ser solicitado o serviço de consultoria em uma instituição, nem sempre a queixa inicial é realmente o problema principal e que, o cuidado perceptivo no momento da observação é crucial para um bom resultado final.

Concluimos nesta escola nossas atividades enquanto consultoria a respeito da problemática trazida a nós como a depredação escolar e a valorização do professor, portanto, o nosso papel de assistir à escola foi muito válido e de tamanho aprendizado com resultados satisfatórios, atendendo assim a todos, alunos e professores. Apesar de algumas dificuldades iniciais, no findar desta intervenção foi alcançado os objetivos da mesma, pois os professores puderam olhar pra si e perceber a importância de ser professor, formador de opinião e que deve-se continuar nessa missão de educador, que não é fácil, mas que é imprescindível para toda a sociedade. Afinal o que seria de todos nós sem o professor, pois “o professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem dos laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas,



campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental-, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor. (CHALITA,2009,p.12)”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHALITA, G. Educação – A solução está no afeto. Editora gente,2009

FAGUNDES, A.J.F.M. Descrição, definição e registro de comportamento. 13ª edição. São

Paulo: Edicon, 2002.

SILVA, M. B.; GALAFASSI, M. F.; GUERRA, I.; WOLF, M. Consultoria em psicologia

educacional: a experiência da ASSED/PUCPR. *In*. Anais do I Encontro Sul-Brasileiro de Psicologia, Curitiba, 2000.



VALORIZAÇÃO, INTERESSE E EMBELEZAMENTOS PARA MOTIVAR ADOLESCENTES NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Raquel Abelha Cavenaghi (UEM)

anaracavenaghi@hotmail.com

José Aloyseo Bzuneck (UEL)

bzuneck@sercomtel.com.br

A relação que o adolescente estabelece com a escola, mais precisamente seu envolvimento e desempenho acadêmico, tem sido objeto de preocupação de pais, professores, pesquisadores e, em alguns casos, do próprio adolescente (Kaplan & Maehr, 2002). Ter conhecimento da percepção do aluno acerca do contexto social de sala de aula e da sua motivação acadêmica é de fundamental importância para que os docentes possam fazer intervenções adequadas a fim de promover um ambiente que proporcione o maior número de alunos motivados a aprender.

O envolvimento dos alunos em cada disciplina do currículo varia muito em função de diversos fatores intraindividuais e de contexto, ligados à motivação. Segundo Bzuneck (2009a), o contexto escolar proporciona um currículo obrigatório a ser cumprido com atividades que devem ser exercidas em uma sala com dezenas de colegas e sob a guia de um professor e com conteúdos variados que algumas vezes são árduos, e existe a avaliação, cujas consequências têm altas implicações socioemocionais. Assim, os educadores visam a que seus alunos cheguem a resultados quantificados, como as notas e, de alguma forma, a motivação do aluno tem relação com esse tipo de resultado.

Uma área promissora para pesquisas em nosso meio, mas ainda pouco explorada, refere-se à motivação por aprender Língua Estrangeira (LE). Os escassos estudos brasileiros não se embasam em teorias motivacionais estudadas pela área da psicologia da educação. No exterior a teoria motivacional mais influente foi o modelo socioeducacional, cujos primeiros estudos surgiram no final dos anos 50 (Gardner & Lambert, 1959). Porém, a partir da década de 90, esse modelo teórico passou a ser visto como muito limitado quando alguns pesquisadores (Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Oxford & Shearin, 1994) descobriram que outras abordagens motivacionais

proporcionariam maior conhecimento dos processos envolvidos na motivação ou desmotivação por aprender língua estrangeira na escola regular.

Nesse sentido, verificou-se um notável incremento de pesquisas nessa área, em várias partes do mundo, com diversos enfoques teóricos. Assim, encontram-se estudos inspirados na teoria da autodeterminação, contemplando os componentes da motivação intrínseca em contraste com a extrínseca. Outros estudiosos adotaram a teoria das atribuições causais juntamente com a consideração das crenças de autoeficácia, enquanto que alguns se ativeram à consideração do autoconceito acadêmico. Emoções acadêmicas foram também consideradas, bem como estratégias de aprendizagem em associação com motivação, e a teoria de metas de realização foi abordada com a teoria da expectativa-valor. Os resultados, no conjunto, representam avanços no conhecimento dos processos motivacionais com consequências para o ensino de línguas.

Dessa forma, a problemática do presente estudo pode ser formulada nos seguintes termos: Qual a qualidade da motivação dos alunos adolescentes para aprender Língua Estrangeira na escola? E qual a relação dessa motivação com o contexto social percebido em sala de aula? A partir do objetivo geral da pesquisa que é investigar as orientações motivacionais de adolescentes e suas percepções do contexto de aprendizagem de LE, pretende-se responder como os alunos adolescentes se orientam em termos motivacionais no que se refere à meta aprender e à meta evitação do trabalho, se esses alunos percebem interesse situacional em classe a partir do uso de embelezamentos motivacionais pelo professor e se valorizam a LE estudada na escola e, por fim, se há diferenças significativas na motivação e nas percepções do contexto entre alunos que estudam inglês de forma obrigatória no ensino regular dos que estudam espanhol por escolha própria no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

1. A Teoria de Metas de Realização

De acordo com Ames (1992), Bzuneck (2009b) e Urdan (1997), a teoria de metas de realização é uma teoria moderna que apresenta referencial teórico sociocognitivista, por acolher tanto elementos originários do cognitivismo como por considerar relevantes as influências de natureza socioambiental em seu desenvolvimento, manutenção ou mudança. Segundo essa teoria, cada meta representa um propósito definido ou razão peculiar para o aluno aplicar esforço numa determinada tarefa, influenciando a maneira como ele se envolve nas atividades escolares.



Atualmente são consideradas três metas de realização nas pesquisas: meta aprender, meta *performance* (dividida em meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação), e meta evitação do trabalho.

A meta aprender reflete o foco do aluno no desenvolvimento de seu próprio conhecimento, habilidades e competência, e está associada a resultados positivos como autoeficácia, preferência por desafios, persistência frente a dificuldades e interesse. Alunos orientados a essa meta entendem que os resultados positivos nas tarefas derivam do esforço, que é um fator interno e sob seu controle e enfrentam os desafios acadêmicos por entender que podem fazê-los crescer intelectualmente (Ames, 1992; Bzuneck, 2009b; Urdan, 1997; Zuscho & Pintrich, 2001).

Já o foco do aluno voltado à meta *performance* é na demonstração de competência diante da comparação com os outros. Ele mede as chances de comprovar que é inteligente ao enfrentar os desafios e atribui o fracasso à falta de capacidade (Bzuneck, 2009b; Kaplan & Maehr, 2002; Urdan, 1997). Na meta *performance*-aproximação, o aluno é orientado diante do desejo de demonstrar alta capacidade ao se engajar na tarefa e na meta *performance*-evitação, é orientado diante do desejo de não se demonstrar como incapaz ao se engajar na tarefa.

A meta evitação do trabalho representa um tipo de orientação em que os estudantes evitam se engajar nas atividades ou tentam minimizar o esforço requerido para completar as tarefas acadêmicas. Portanto, um aluno voltado à meta evitação não tem por objetivo nem aumentar sua competência nem demonstrar capacidade, mas sim executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço, sem interesse, garantindo sua autoestima em áreas ou atividades fora da sala de aula ou da escola (Bzuneck, 2009b; Dowson & McInerney, 2001; Wolters, 2003).

2. A Importância do Contexto de Aprendizagem na Motivação

O papel do contexto de aprendizagem vem se tornando importante para a teoria de metas de realização, pois as metas podem mudar conforme a maturação dos estudantes e a transição através do sistema educacional, que representa uma mudança no contexto. Dessa forma, essa teoria aponta a possibilidade de que a meta aprender, educacionalmente a mais desejável, pode ser desenvolvida no aluno a partir de determinados processos de socialização (Bzuneck, 2009b). Uma situação muito comum na transição para a 7ª série é o declínio da meta aprender e o aumento da meta

performance-aproximação que pode ocorrer devido a vários fatores da sala de aula, como as práticas de ensino dos professores que podem influenciar o nível motivacional dos estudantes.

Nessa direção, Ames (1992), Guimarães (2009) e Pintrich e Schunk (1996) argumentam que para favorecer o desenvolvimento da orientação à meta aprender as tarefas devem ser definidas em termos de metas de curto prazo, representar desafios adequados aos alunos, conter aspectos significativos como valor, importância, utilidade e relevância pessoal, e envolver novidade, variedade e diversidade, caracterizadas como embelezamentos que podem promover o interesse na aprendizagem. Isso sugere proporcionar autonomia, escolhas, oportunidade de melhoria, focalizando o esforço. Dessa maneira, é importante evitar em classe agrupamento de alunos por capacidade e *feedback* que induza os alunos a fazerem comparações entre si, como no caso de competições em sala de aula (Bzuneck & Guimarães, 2004).

Vários pesquisadores (por ex. Barron & Harackiewicz, 2001; Urdan, 1997) têm ressaltado que pode haver simultaneidade de metas em um mesmo indivíduo sugerindo que o melhor padrão regulador nas aprendizagens é o de alunos que adotem simultaneamente as metas aprender e *performance*-aproximação. A meta aprender é benéfica para o desempenho nos contextos em que seja valorizado o conhecimento em si e nos contextos em que se valorize o desempenho medido a partir de notas, parece desejável que os alunos desenvolvam também a meta *performance*-aproximação, em composição com a meta aprender, desde que depurada de qualquer contaminação com medo de fracasso. Como complementa Bzuneck (2009b), é preciso ter consciência que em sistemas educacionais como o brasileiro, as notas são os maiores indicadores de *performance* e o sucesso é definido em termos dessa *performance*.

3. A Valorização das Tarefas de Aprendizagem

Para que o aluno possa envolver-se em uma atividade de aprendizagem com esforço é preciso que ele a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução, pois uma tarefa vista como irrelevante não tem o poder de despertar motivação e sim de provocar tédio ou indiferença. Por essa razão, antes de tudo os alunos devem considerar as atividades escolares significativas e merecedoras de envolvimento para se obter os benefícios da aprendizagem, mesmo que não as considerem interessantes ou prazerosas (Ames, 1992; Brophy, 1999).

A teoria da expectativa-valor desenvolvida por Wigfield e Eccles (2000) vem estudando o constructo de valor a partir de um modelo de realização que engloba escolhas assumidas como sendo influenciadas por características negativas e positivas das tarefas tendo custos associados a elas porque uma escolha frequentemente elimina outras opções. Portanto, o valor particular da tarefa é subjetivo, situacional e poderoso no impacto dos tipos de escolhas acadêmicas que os estudantes fazem. Assim, desenvolveram um modelo abrangente do valor da tarefa que engloba quatro componentes: valor de importância que se refere à importância pessoal de fazer bem a tarefa; valor intrínseco que aborda o interesse subjetivo do indivíduo pelo assunto; valor de utilidade determinado pela maneira como uma tarefa se relaciona com metas futuras; e valor de custo que envolve a quantia de esforço necessária para o sucesso e a perda de oportunidades que resultam de fazer uma escolha antes que outra.

Um caminho para o professor alcançar a motivação dos estudantes durante as atividades de aprendizagem, conforme aponta Jang (2008), é promovendo o valor da tarefa no sentido de identificar seu valor oculto, ajudar os estudantes a compreenderem o porquê da tarefa custar esforço, comunicar a razão da tarefa ser útil para eles, ajudá-los a descobrir significado pessoal na tarefa e autonomia enquanto trabalham na tarefa. Essa estratégia instrucional pode ajudar a criar nos estudantes a percepção e a aceitação pessoal do valor da atividade de aprendizagem.

4. Interesse com o Uso de Embelezamentos Motivacionais

O interesse nas atividades de aprendizagem tem sido considerado um componente central da motivação e um caminho para desenvolver esse interesse é encontrar significado e valor nessas atividades. Dessa forma, Hidi e Harackiewicz (2000) ressaltam que as metas de realização e o interesse inicial podem predispor os indivíduos para encontrar valor nas atividades educacionais, o qual então promove o desenvolvimento de interesse subsequente e aprendizagem.

O interesse é definido por Hidi (2001) como um estado psicológico caracterizado por alto nível de atenção, esforço intenso e engajamento prolongado em uma atividade, acompanhado por sentimentos de prazer e senso de realização. Há o interesse individual que se refere à disposição psicológica do indivíduo associada com suas preferências por atividades e ações; e o situacional que se refere ao efeito atraente de características de uma atividade que ativa a resposta individual no momento da



interação da pessoa com a atividade. Em outras palavras, o desenvolvimento de interesse requer consideração dos interesses e experiências que os estudantes trazem para classe, como também os tipos de interesse que podem ser desenvolvidos nela.

Dessa forma, os embelezamentos motivacionais são estratégias de ensino que contribuem para um melhor envolvimento nas atividades de aprendizagem. Também são indicados para provocar o interesse pelas atividades, a fim de torná-las atraentes e estimulantes, saindo da mesmice e combatendo o tédio. Portanto, é mais provável que haja um propósito de aprendizagem intrínseca quando as tarefas são enriquecidas ou envolvem embelezamentos motivacionais (Ames, 1992; Parker & Lepper, 1992).

Vários tipos de embelezamentos motivacionais podem ser utilizados nas aulas de LE de acordo com alguns autores (Alonso, 1994; Bello Estévez, 1990) e com algumas pesquisas brasileiras sobre motivação em LE (Callegari, 2004; Jacob, 2002; Viana, 1990). Dentre eles estão os jogos (se forem jogos competitivos, todos os alunos devem ter reais chances de ganhar), as dramatizações a partir de situações da vida real, músicas, apresentação de histórias ilustrativas, quadrinhos, uso do computador, utilização de elementos culturais do país da língua-alvo (vestimentas, pratos típicos, objetos), confecção de materiais (maquetes, cartazes, desenhos, cartas para jogos).

A estratégia de trabalhar conteúdos educacionais a partir de embelezamentos motivacionais pode ter um efeito positivo na aprendizagem, como argumentam Parker e Lepper (1992) e Cordova e Lepper (1996), pois o aumento de interesse em uma atividade educacional pode conduzir a um aumento da aprendizagem para aquela atividade. Porém, apesar dos efeitos benéficos dos embelezamentos motivacionais, os autores ressaltam algumas limitações quanto ao seu uso. Os embelezamentos podem provocar interesse, mas podem não conseguir manter esse interesse, também podem não ser bem acolhidos por alunos mais maduros e já motivados pelos conteúdos em si e podem não garantir trabalho mental de profundidade e uma aprendizagem de qualidade.

Por essa razão, como conclui Bzuneck (2010), os embelezamentos enquanto recursos motivacionais devem ser considerados apenas como importantes aditivos que complementam, mas não dispensam outras estratégias motivacionais, como mostrar valor e apresentar desafios. Em outras palavras, os embelezamentos serão benéficos apenas na medida em que derem apoio e reforçarem os objetivos de aprendizagem que são atingíveis apenas se houver atividade mental.

5. Método

A amostra da pesquisa foi constituída por 396 adolescentes de 12 a 17 anos de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas estaduais do norte do Paraná de dois contextos de aprendizagem diferentes. O primeiro contexto é de 244 alunos que estudam inglês em escolas estaduais no ensino regular, que se constitui em um contexto de aprendizagem obrigatório. O segundo é de 152 alunos que estudam espanhol também em escolas estaduais, porém no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) que se refere a um contexto de aprendizagem por escolha própria. O CELEM foi criado em 1986 pelo governo do Paraná, sendo uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas (Brasil, 2007).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário de autorrelato em escala Likert de 1 a 5 pontos, em que 1 significa que o aluno discorda totalmente da afirmativa e 5 representa concordância total. O questionário foi o mesmo para os dois contextos de ensino. Os itens do questionário foram construídos baseados na literatura internacional, pretendendo-se com isso elaborar um questionário adaptado às condições brasileiras. O instrumento foi composto por três escalas divididas em duas subescalas cada uma, focalizando a disciplina de Língua Estrangeira. A primeira escala se refere às metas de realização dividida em meta aprender e meta evitação do trabalho. A segunda escala engloba a percepção de interesse dividida nas subescalas de interesse e percepção de embelezamentos. A terceira escala é a de percepção do valor de utilidade que se divide em percepção de inutilidade e percepção de utilidade. Todos os itens do questionário passaram pela análise fatorial exploratória para verificar a validade e confiabilidade dos itens que compuseram o instrumento. Porém, como esta análise não é o foco do presente estudo, não será relatada.

É importante destacar que todos os procedimentos éticos da pesquisa foram respeitados. O estudo foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina por ser realizado com seres humanos e menores de idade. Dessa forma, para a coleta de dados solicitou-se autorização escrita da direção e supervisão das escolas selecionadas e os alunos levaram autorizações para obter permissão dos pais para participarem da pesquisa, além de sua própria vontade em colaborar com o estudo.

6. Resultados

Os dados do estudo foram submetidos a análises estatísticas realizadas por meio do programa STATISTICA 7. Para verificar a existência de diferenças significativas entre os alunos do contexto de aprendizagem obrigatória de inglês e do contexto por escolha própria de espanhol foi realizada uma análise de variância aplicando o teste *t* de *Student* às respectivas médias dos dois grupos. Diferenças significativas entre os grupos foram encontradas na orientação à meta aprender. A média dos alunos de inglês foi 3,23 enquanto a média dos alunos de espanhol foi 3,75. Também foram encontradas diferenças significativas quanto à meta evitação do trabalho com média dos alunos de inglês de 2,79 contra a média de 2,44 dos alunos de espanhol. Pode-se concluir que os estudantes de inglês estão menos voltados à meta aprender e mais à meta evitação do trabalho, em comparação com os alunos de espanhol.

Em relação ao interesse, o teste *t* acusou diferença significativa entre os dois grupos, também a favor dos alunos de espanhol cuja média foi de 4,23 contra 3,46 para os alunos de inglês. Na percepção de uso de embelezamentos a diferença também foi significativa sendo que as médias foram de 2,10 para o inglês e 3,32 para o espanhol. Não foi, porém, significativa, a diferença entre as médias dos grupos na variável percepção de utilidade já que a média do inglês foi 3,96 e a média do espanhol 3,93. Entretanto, foi estatisticamente significativa a diferença na medida de percepção de inutilidade, embora com médias baixas - 1,91 para inglês e 1,50 para espanhol.

Com o intuito de relacionar as percepções do contexto social de sala de aula (interesse, embelezamentos, utilidade e inutilidade) com as metas aprender e evitação do trabalho foi realizada a análise de correlação de *Pearson*. A meta aprender apresentou forte correlação positiva ($r=0,6713$) e significativa ($p=0,00$) com a variável interesse. Já as variáveis embelezamentos ($r=0,4667$ e $p=0,00$) e utilidade ($r=0,4363$ e $p=0,006$) apresentaram correlação positiva moderada e significativa. Com relação à inutilidade ($r= -0,5251$ e $p=0,00$) apresentou correlação negativa forte e significativa. Já a meta evitação do trabalho correlacionou-se negativamente com quase todas as variáveis, com exceção da inutilidade que apresentou forte correlação positiva e significativa ($r= 0,5389$ e $p=0,00$). A meta evitação apresentou forte correlação negativa e significativa com a variável interesse ($r= -0,5559$ e $p=0,00$), correlação negativa moderada e significativa com a percepção de embelezamentos ($r= -0,3185$ e $p=0,00$) e correlação negativa discreta com a variável utilidade ($r= -0,2240$ e $p=0,00$).

Por fim, para identificar o valor preditivo das variáveis independentes (percepções de interesse, de embelezamentos e percepções de inutilidade e utilidade das

respectivas línguas) sobre as variáveis dependentes (meta aprender e meta evitação do trabalho) aplicou-se a análise de regressão. O primeiro conjunto de regressões envolveu as quatro variáveis relativas às percepções do contexto de sala de aula sobre a variável dependente meta aprender. A variável percepção de interesse ($\beta=0,471$) revelou ser preditora positiva em nível significativo ($p=0,00$) da meta aprender, ou seja, a relação positiva entre o interesse percebido e a meta aprender indica que 47% da variância total dos resultados obtidos por meio do questionário são decorrentes da relação entre as duas variáveis e não se deve a outros fatores. A variável percepção de utilidade revelou predição positiva, porém com valor beta mais baixo ($\beta=0,254$) e alto grau de significância ($p=0,000$). As demais variáveis apresentaram índices muito baixos de predição, mas bons índices de significância.

Em relação à meta evitação do trabalho, a análise de regressão demonstrou que as variáveis interesse, embelezamentos e utilidade contribuem negativamente para a predição dessa meta. O interesse foi a variável que apresentou maior índice de predição negativa pelo valor beta ($\beta= -0,345$) com alto grau de significância ($p=0,000$). Já a variável inutilidade ($\beta= 0,308$) foi a única preditora positiva da meta evitação sendo que a adoção dessa meta explica 30% da variabilidade total dos resultados relativos à percepção de inutilidade.

7. Discussão

Um aspecto abordado nessa pesquisa é a possibilidade de haver diferenças motivacionais significativas entre o contexto do ensino regular obrigatório de inglês e o contexto do ensino por escolha própria de espanhol do CELEM. No que se refere às metas de realização, concluiu-se, através do teste *t*, por uma diferença significativa com escores mais altos pelos alunos do espanhol na meta aprender. Isso pode ser explicado pelo fato de que nas escolas em que se estudou espanhol, a língua poderia ser escolhida pelo aluno, ao contrário dos cursos de inglês em que a língua era obrigatória. Isso também explicaria porque os adolescentes que estudam inglês estão mais orientados à meta evitação do trabalho do que os que estudam espanhol.

Também merece destaque o dado de que os alunos de espanhol apresentaram escores mais altos na percepção de interesse situacional do que os alunos de inglês. Esse dado confirma a teoria de metas de realização segundo a qual a meta aprender está



associada a variáveis motivacionais como o interesse que o aluno apresenta frente às aprendizagens escolares e, ao contrário, a meta evitação do trabalho está associada à falta ou ao pouco interesse com que o estudante encara as atividades evitando o envolvimento com elas (Bzuneck, 2009a; Dowson & McInerney, 2001; Wolters, 2003).

Nesse estudo foi considerada a variável percepção de embelezamentos pela possibilidade de contribuir para aumentar o interesse dos alunos (Ames, 1992; Cordova & Lepper, 1996). Descobriu-se diferença estatisticamente significativa nessa variável com média mais alta pelos alunos de espanhol indicando que percebem que os professores utilizam mais embelezamentos para motivar do que os alunos do inglês. Nesse caso, a explicação provavelmente não tem ligação com a possibilidade de escolha da língua, mas se trata de uma condição do ensino da língua e pode-se concluir que nem todos os professores têm explorado como poderiam esse recurso motivacional.

A compreensão da motivação de alunos que estudam LE baseia-se na avaliação de quanto eles veem utilidade nessa aprendizagem. Desse modo, em relação à percepção de utilidade tanto os alunos de inglês quanto os de espanhol obtiveram altas médias, sem diferença significativa, ou seja, ambos os grupos enxergam a língua estudada como útil. Porém, a percepção de inutilidade demonstrou uma pequena diferença entre os grupos sendo que os alunos do espanhol percebem a LE como menos inútil. Hidi e Harackiewicz (2000) argumentam que encontrar significado e valor nas atividades de aprendizagem é um caminho para desenvolver o interesse. Todo aluno que tem interesse por uma aprendizagem é porque a valoriza.

As diferenças encontradas entre os alunos de inglês e espanhol sugere que possam existir elementos influenciando tais resultados sendo importante considerar algumas peculiaridades dos dois contextos pesquisados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) apontaram que o inglês tem enfrentado sérios problemas no ensino regular da escola pública devido às condições da sala de aula que englobam carga horária reduzida, classes superlotadas, materiais reduzidos a giz e livro didático. O ensino de espanhol no CELEM possui um contexto de aprendizagem diferente com mais horas semanais de estudo, salas com um número reduzido de alunos e materiais didáticos diferenciados. Talvez, em virtude dessas características, a meta aprender e as percepções de interesse e embelezamentos tenham se apresentado de forma mais acentuada nos estudantes de espanhol. Embora tais características sejam positivas, não significa que as interações entre professor e alunos não possam ser melhoradas visando otimizar a motivação e o desempenho acadêmico. Por fim, quando a pesquisa foi



realizada o inglês não era uma língua ofertada pelo CELEM e o espanhol não era ofertado no ensino regular, o que impossibilitou a comparação entre idiomas iguais. Como cada língua possui um nível de dificuldade e especificidade própria, talvez, se fossem comparados idiomas iguais nesses contextos, os resultados poderiam ser outros.

A análise de correlação revelou que a meta aprender apresentou alta correlação positiva e significativa com a variável interesse, favorecendo a interpretação de que quanto maior a percepção de interesse do aluno, maior a orientação à meta aprender. Em relação às variáveis de embelezamentos e utilidade, as correlações foram moderadas e significativas, sugerindo que também contribuem para a adoção da meta aprender. Já a meta evitação do trabalho apresentou correlação negativa com as percepções de interesse, de embelezamentos e de utilidade, sugerindo que quanto maiores as percepções do aluno nessas variáveis, menor será sua orientação a essa meta. Por fim, com a percepção de inutilidade a correlação foi altamente positiva, ou seja, quanto mais os alunos percebem a língua como inútil, mais estará orientado à meta evitação.

Os dados apresentados confirmam a literatura que considera o interesse, o valor de utilidade e os embelezamentos como fatores que influenciam a motivação dos aprendizes (Cordova & Lepper, 1996; Hidi, 2001; Wigfield & Eccles, 2000). É importante dizer que dados de correlação não permitem inferir causalidade, mas pode-se concluir que há dependência entre as estruturas do contexto de aprendizagem e as orientações motivacionais. As análises de regressão a seguir dão apoio a essa conclusão.

A análise de regressão mostrou que a variável interesse foi a que obteve maior índice de predição positiva com a meta aprender. Isso quer dizer que o interesse é um fator importante para que o aluno adote a meta aprender. Por outro lado, o interesse foi a variável com maior índice de predição negativa com a meta evitação do trabalho, ou seja, um ambiente em que o aluno não perceba como interessante é mais propício à adoção da meta evitação. Já a variável utilidade revelou um índice mais baixo de predição positiva com a meta aprender, o que sugere que perceber a LE como útil ajuda o aluno a adotar essa meta, mas deve estar associado ao fator interesse.

Em conjunto, os resultados encontrados alinham-se com estudos anteriores e endossam a relevância de considerar aspectos do contexto de sala de aula que podem influenciar a orientação motivacional dos aprendizes ao se envolverem ou não nas tarefas escolares (Ames, 1992; Stipek, 1998; Urdan; Schoenfelder, 2006). Cabe ressaltar que o presente estudo deve ser visto como uma abordagem exploratória inicial da temática da motivação de adolescentes para aprender LE e suas percepções do contexto

de sala de aula utilizando como principal referencial teórico a teoria de Metas de Realização. Nesse sentido, serão necessárias outras investigações com a finalidade de compreender melhor esse fenômeno e superar as limitações dessa pesquisa.

8. Implicações Educacionais

Muitos pesquisadores como Stipek (1998) e Zusho e Pintrich (2001) concordam que na adolescência pode ocorrer um declínio na motivação acadêmica. A falta de interesse pelas aprendizagens escolares pode ocorrer por uma série de fatores, mas a literatura tem apontado o ambiente de sala de aula como um fator bastante influente (Guimarães, 2009; Kaplan & Maehr, 2002; Urdan & Schoenfelder, 2006). Entre os resultados mais relevantes dessa investigação está a relação do interesse e do valor de utilidade com a motivação acadêmica dos adolescentes na aprendizagem de LE.

Primeiramente, no que se refere ao interesse pode-se dizer que alunos academicamente interessados se envolvem com mais qualidade nas atividades escolares. Logo, uma indicação educacional é que professores devem proporcionar de modo mais efetivo um ambiente de aprendizagem mais interessante. É importante lembrar que o interesse envolve diferentes dimensões da prática docente. Dentre elas a organização das aulas e dos materiais didáticos, oferecer *feedback*, proporcionar atividades diferentes, desafiadoras e ligadas a vida real, proporcionar ambientes cooperativos, conhecer as necessidades dos estudantes como seus temas de preferência e fazer uso de embelezamentos motivacionais (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 1996; Jang, 2008).

Em segundo lugar, em relação à valorização da aprendizagem pode-se ressaltar que é uma condição importante para que o aluno aplique esforço e tenha vontade de se engajar nas atividades. Os alunos que valorizam, vendo importância, significado pessoal e utilidade nas tarefas e nas disciplinas escolares possuem uma motivação acadêmica mais positiva. Ames (1992), Brophy (1999), Jang (2008) e Wigfield e Eccles (2000) explicitam que para o aluno acreditar na importância, no valor e na utilidade da disciplina ou da tarefa, o professor deve contar com diversas estratégias de ensino a fim de conseguir torná-las significativas. Uma dessas estratégias seria capitalizar interesses pessoais dos alunos, relacionando as tarefas com sua vida, seu mundo e seus interesses que pode ser facilitada se o próprio professor acreditar no valor e importância da sua



disciplina com comportamentos de dedicação, pontualidade, entusiasmo e trabalho sério na preparação das atividades. A partir de verbalizações, pode-se mostrar que dominar certo conteúdo pode ser meio para sucesso na profissão pretendida e demonstrar que os conteúdos que devem ser dominados agora são pré-requisitos para outros que virão e que o aluno espera com interesse.

Portanto, uma motivação positiva para o aprendizado só será promovida se houver mudanças no ambiente de sala de aula no qual o aluno está inserido. Cabe ao educador a função de criar condições para que o estudante desinteressado se torne motivado e de proporcionar um ambiente que sustente e otimize a motivação dos aprendizes perante as atividades escolares para que eles as valorizem e tenham interesse em nelas se engajar. A motivação para aprender deve ser estimulada pela intervenção permanente do professor mediante estratégias de ensino adequadas e isso exige que o professor ultrapasse o senso comum buscando informações por meio da literatura, pesquisas científicas, cursos de capacitação. Assim, torna-se importante que estas novas informações sejam objetos de reflexão não somente do professor, mas também da direção da escola e de toda equipe pedagógica, para que atuem em um único sentido fazendo adequações, quando necessário, no contexto escolar em busca de novas alternativas (Bzuneck, 2009a; 2010).

Referências

Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

Barron, K. & Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.

Bello Estévez, P. (1990). Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In P. Bello Estévez et al. *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos* (pp. 136-157). Madrid: Santillana.



Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2007). *Dia-a-dia educação: portal educacional do estado do Paraná – CELEM*. Recuperado em 4 de junho, 2009, de <http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/>.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-85.

Bzuneck, J. A. (2009a). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36) 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2009b). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 57-77) 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.13-42). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2004). Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. (pp. 251-277). Petrópolis, RJ: Vozes.

Callegari, M. O. V. (2004). *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio*. 2004. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.



Clément, R.; Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.

Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 715-730.

Dowson, M. & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: a qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 35-42.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Guimarães, S. E. R. (2009). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 78-95) 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70 (2), 151-179.

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 798-811.

Jacob, L. K. (2002). *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, Brasil.



Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Academic motivation of adolescents* (pp.125-167). Greenwich: Information Age Publishing.

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.

Parker, L. E. & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 625-633.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. 3.ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: past results, future directions. In: M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.

Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.

Viana, N. (1990). *A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179-187.



Zusho, A. & Pintrich, P. R. (2001). Motivation in the second decade of life: the role of multiple developmental trajectories. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.). *Adolescence and Education: general issues in the education of adolescents* (pp. 163-200). Greenwich: Information Age Publishing.



ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANAUS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR

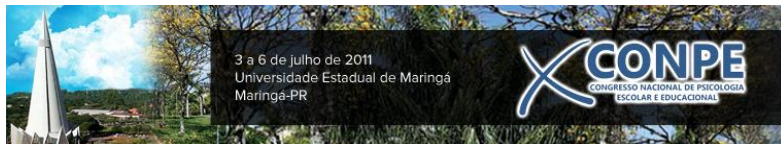
Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva, UFAM

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, UFAM

Iolete Ribeiro da Silva, UFAM

RESUMO

O ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso se denomina atribuição causal. Na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao rendimento escolar, pois os mesmos formulam julgamentos sobre sua própria capacidade e condição de estudantes a partir dos contextos de aprendizagem. A pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em psicologia da UFAM é objeto da pesquisa de mestrado da primeira autora e objetivou diagnosticar as atribuições causais sobre o rendimento escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual da cidade de Manaus/Amazonas. A amostra foi de 1011 estudantes e o instrumento utilizado foi o Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE de Almeida & Miranda, 2008 adaptado por Mascarenhas, 2010). Para o tratamento dos dados utilizou-se de análises fatoriais que registraram propriedades psicométricas adequadas para a investigação neste domínio das ciências humanas. As causas apontadas para o rendimento escolar foram categorizadas em oito fatores, sendo quatro para o bom desempenho (Fator 1: Estudos – organização e estratégias, Fator 2: Professores e estrutura externa material, Fator 3: Capacidades e habilidades cognitivas, Fator 4: Sorte e apoio externo) e quatro para o fraco desempenho (Fator 1: Estudos – organização, estratégias e motivação, Fator 2: Capacidades e habilidades cognitivas, Fator 3: Professores e apoio externo (família) e Fator 4: Sorte e estrutura material externa). Concluiu-se que a análise das atribuições causais colabora para a elaboração de ações interventivas na escola, pois avaliam o que os principais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pensam e sentem em relação ao rendimento.



Palavras-Chaves: atribuições causais, rendimento acadêmico, intervenções escolares.

INTRODUÇÃO

O ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso se denomina atribuição causal. Na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao rendimento escolar, pois os mesmos formulam julgamentos sobre sua própria capacidade e condição de estudantes a partir dos contextos de aprendizagem.

A teoria das atribuições causais surgiu do estudo as motivações humanas, de acordo com Woolfolk (2000) a psicologia apresenta a preocupação com essa temática e a define como um estado interior que estimula, direcionam e mantêm um comportamento. De acordo com Figueira e Lobo (2010) os construtos motivacionais e sistemas de crenças foram pensados para conduzir as ações das pessoas a partir do *feedback* social que recebem ao realizar uma atividade, ou seja, surgem das motivações as atribuições de causalidade acerca das concepções pessoais de inteligência, habilidade ou capacidade que irão influenciar na ação futura tanto na realização de tarefas quanto nos pensamentos e emoções desencadeadas sobre a atividade. Essas construções de controle psicológico estão relacionadas ao desempenho dos indivíduos em situações e sucesso e insucesso.

As atribuições causais (Weiner, 1985) possuem o objetivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitam demonstrar um certo controle sobre o ambiente e manter sua auto-estima em níveis adequados de aceitabilidade. Deste modo, é possível entender as atribuições causais como comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere. Essa teoria integra o pensamento, o sentimento e a ação (Woolfolk, 2000; Beck, 2001; Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004; Mascarenhas, 2004; Lefrançois, 2005; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Barca, 2009; Almeida & Guisande, 2010; Sales, 2010).

Segundo Weiner (1985) há uma relação entre a atribuição de causalidade com o sucesso e o fracasso na realização de tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a auto-estima, o autoconceito e as expectativas são grandes determinantes do

desempenho em tarefas e são influenciados por aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso.

Para classificar as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização o autor dessa teoria elaborou uma taxonomia em três dimensões, são elas:

Lócus da causalidade: nesta dimensão as causas são distribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo e nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como causas internas; viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros, como causa externas.

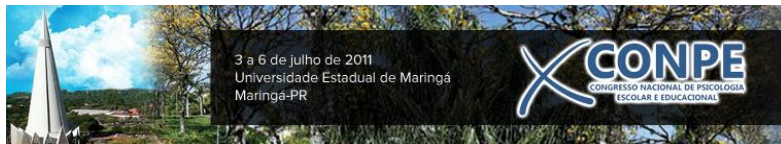
A atribuição para causas de fracasso ou sucesso correlacionadas a fatores internos ou externos propiciam fortes reações emocionais com reflexos na auto-estima, pois propiciam ao sujeito uma reflexão sobre o próprio eu, sobre a capacidade e as formas de desempenho que possui. Assim, atribuições de capacidade e esforço para sucesso eliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Atribuições de capacidade e esforço para fracasso eliciam sentimentos de incompetência e vergonha.

Nessa abordagem, a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização, pois como afirma Woolfolk (2000, p. 339): “Se sucesso ou fracasso é atribuído a fatores internos, o sucesso levará a orgulho e a aumento da motivação, enquanto o fracasso diminuirá a auto-estima”.

Portanto, diagnosticar se a crença em relação ao sucesso ou fracasso em determinada tarefa relaciona-se a fatores interno ou externos favorece a compreensão da pessoa na realização de tarefas (sua subjetividade ou seu modo particular de ser) e contribui também para elaboração de intervenções que possam permitir a responsabilização do sujeito, tornando-o proativo.

Lócus da Estabilidade: esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim habilidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte podem ser vistos como mais instáveis.

Quanto ao aspecto afetivo a atribuição de causas estáveis para fracasso, como habilidade e dificuldade da tarefa podem suscitar emoções de falta de confiança e desalento. Atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança.



Essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro, pois ao serem atribuídas causas positivas e estáveis ao sucesso, o sujeito terá melhores perspectivas.

Lócus da Controlabilidade: consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou incontrolável pelo sujeito. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, fadiga, sorte, viés do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito.

A dimensão de controlabilidade está associada a emoções como gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e, raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa, em caso de fracasso. O indivíduo vivencia ainda a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso à causa controlável por si próprio, como por exemplo, o esforço.

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo, pois avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador. Além disso, interferem no processo de atribuição elementos como auto-estima, diferenças de gênero, influência das outras pessoas e expectativas pessoais acerca do desempenho em determinada tarefa, o que demonstra que o ser humano é relacional e que suas interações interferem nas motivações e, conseqüentemente, na atribuição de causalidade aos fatos da vida (Almeida & Guisande, 2010; Mascarenhas, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004).

Aplicando a teoria de atribuição causal ao contexto educacional pode-se obter explicações sobre a motivação para a aprendizagem correlacionando ao rendimento escolar, pois na medida em que as causas que motivam e promovem o sucesso ou o fracasso, pode-se refletir sobre o papel de professores e alunos na construção da aprendizagem no cenário escolar, além de contribuir para a elaboração de planejamentos e ações que promovam a aprendizagem e todo o desempenho acadêmico/rendimento escolar.

Atribuições Causais no Contexto Educativo para Análise do Rendimento Acadêmico

A teoria das atribuições causais pode ser um aporte teórico utilizado para explicar a aprendizagem e o desempenho acadêmico, pois se acredita que o aluno no ambiente escolar atribui causas para o seu desempenho conforme os resultados obtidos (bom ou fraco rendimento).



Os estudantes possuem estilos atribucionais advindos das crenças individuais originadas a partir de suas experiências de vida em situações de sucesso ou fracasso correlacionado aos resultados obtidos em avaliações de aprendizagem no contexto escolar que repercutem na escolha da causa atribuída ao desempenho em tarefas que influenciarão na auto-estima, no autoconceito e na maneira de significar a aprendizagem.

A partir da diversidade de atribuições que o aluno pode dar para explicar seu sucesso ou fracasso em tarefas acadêmicas, Weiner (1986, 1992 citado por Almeida & Guisande, 2010) as organizou seis fatores: (i) capacidade (reflete o grau em que se consideram as próprias habilidades, aptidões e conhecimentos), (ii) esforço (está relacionado com a prática prévia e reflete a intensidade e energia empregada para realização da tarefa), (iii) estratégias (referem-se aos diferentes processos elegidos pelo sujeito para melhorar sua realização), (iv) tarefa (diz respeito às características da atividade, enfatizando-se à dificuldade ou facilidade da tarefa), (v) professores (relaciona-se com a percepção do papel do professor para o auxílio e ensino) e (vi) sorte (reflete o peso concedido ao azar ou sorte relacionado aos resultados acadêmicos).

Assim, a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo e é influenciada por alguns elementos que a antecedem, de acordo com Stipek (1988 citado por Martini & Boruchovith, 2004) a informação sobre o desempenho de outras pessoas afeta a interpretação que a pessoa faz das causas de sua própria realização, um exemplo disso é quando todos os alunos tiram boa nota, supõe-se que o professor é bom ou a matéria é fácil, a atribuição apontada pode ser a interna como a capacidade.

METODOLOGIA

Amostra

O estudo contou com uma amostra de 1011 alunos pertencentes ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Manaus/AM, sendo 543 meninas (53,7%) e 468 meninos (46,3%) com a idade média de 15 anos com um desvio padrão de 1,15.

Instrumento



O instrumento utilizado foi o QARE (Questionário de Atribuições para Resultados Escolares, de Almeida & Miranda, 2008 – traduzido e adaptado por Mascarenhas, 2010). Ele avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho escolar e pode ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de diagnosticar as atribuições causais dos alunos estudados.

Na primeira parte do QARE há perguntas referentes aos dados de identificação do estudante e sociodemográficos, como: sexo, idade, ano escolar, curso, nota da disciplina de português e da disciplina de matemática, profissão do pai e da mãe e habilitação escolar, se há reprovações anteriores e a quantidade e em que anos da escolaridade, e como o estudante define seu desempenho acadêmico em termos globais atualmente e no ensino básico.

Na segunda parte são apresentadas as causas para o bom rendimento e para o fraco rendimento escolar. Para cada uma destas situações, apresentam-se 22 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo *likert* com 5 pontos (desde 1 ou nunca até 5 ou sempre).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário procedeu-se com análise fatorial dos dados e a análise foi realizada considerando a situação de bom e fraco desempenho acadêmico. Na população de Manaus/Brasil foram encontrados quatro fatores para o bom desempenho e quatro para o fraco desempenho totalizando oito fatores atribucionais, a seguir apresentam-se os resultados.

Bom Desempenho:

Realizou-se a prova estatística da análise de Matriz de Componentes Rodados objetivando-se categorizar os resultados em fatores que expliquem o bom rendimento escolar para correlacioná-los à teoria das atribuições causais e conseguir-se um perfil dos estudantes.

O conjunto de indicadores psicométricos indicou que todos os itens do Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE) apresentaram ótima fiabilidade, porque o *Alfa de Cronbach* foi de 0,849 demonstrando que representou a realidade estudada.

A variância total dos itens foi de 44,927% e as médias (M) estiveram entre 3,08 e 4,29 com o desvio padrão (DP) variando entre 0,93 e 1,24, não ultrapassando um desvio e meio, demonstrando coerência nos itens.

Os resultados psicométricos do presente estudo apresentaram características aceitáveis e demonstram o estilo atribucional dos estudantes ao explicarem seu rendimento escolar. A seguir são explicados os fatores encontrados:

Fator 1: Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados ao estudo (organização e estratégias)

Este fator caracteriza a motivação para estudar (gosto), o empenho colocado nos estudos (horas de estudo), organização dos apontamentos (método de estudo, atenção e concentração), e reconhecimento recebido por ser um aluno que estuda. Os itens do questionário que formaram esse fator foram os numerados com: 3, 4, 6, 7, 15, 16 e 17.

É um fator que reúne causas internas, instáveis e controláveis, os alunos que as apontam para o bom desempenho possivelmente apresentem uma autoestima elevada e um autoconceito acadêmico positivo e sentimentos de orgulho, responsabilidade pelo sucesso e controle no processo de aprendizagem.

Fator 2 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados aos professores e à estrutura externa material

O segundo fator do QARE para o bom rendimento é composto por itens como o incentivo, a explicação e a capacidade de ensino dos professores, estrutura material da escola e acesso a boas fontes de materiais. Agrupou os itens do questionário numerados com: 8, 9, 10, 21 e 22.

Essas causas estão localizadas no *lócus* externo, também está no *lócus* do não controlável pelo aluno e que o outro (professor e estrutura material) tem o domínio e no *lócus* instável, porque sofre alterações. Esse estilo atribucional pode ocasionar sentimentos de conformismo e gratuidade ao outro, de maneira que o sujeito da aprendizagem não se perceba como responsável nesse processo.

Fator 3 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas

Este fator caracteriza-se por itens onde estão incluídas causas atribuídas ao bom rendimento que se associam a capacidades intelectuais, facilidade de compreensão (capacidade de elaborar bons apontamentos), facilidade de decorar assuntos (memorização) e conhecimentos e bases anteriores que facilitam o aprendizado. Denominou-se essa categoria como relacionadas às capacidades e habilidades cognitivas porque as causas atribuídas se relacionam com as capacidades cognitivas



requeridas no processo de aprendizagem (intelecto, memória, compreensão). O fator reuniu os itens do questionário numerados com: 1, 2, 5, 13 e 20.

Os alunos com esse estilo podem vivenciar situações de sucesso na aprendizagem e possuir uma motivação elevada com responsabilização para com os estudos e boas expectativas para o futuro correlacionando-as com o sucesso obtido no ambiente escolar.

Fator 4 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados à sorte e apoio externo

É caracterizado por variáveis como a ajuda de colegas, ser boa pessoa e receber ajuda dos professores, provas fáceis e boa sorte. Reuniu os itens do questionário numerados com: 12, 14, 18 e 19.

Pode-se inferir que estudantes que possuem esse estilo de atribuir causas podem ter sentimentos de ausência de responsabilidade desempenho e não acreditar que são possuidores de capacidades internas que possibilitam o sucesso.

Fraco Desempenho:

O cálculo da matriz dos componentes rodados gerou uma matriz fatorial com quatro componentes principais para caracterizar o baixo desempenho. Os resultados nessa análise fatorial demonstraram que se pode agrupar itens do questionário em quatro fatores explicativos que foram denominados a partir da natureza a que se referem de acordo com a teoria de Weiner (1985).

O conjunto de indicadores psicométricos do QARE relacionado à atribuição ao baixo rendimento escolar aplicado a amostra de estudantes de Manaus, apresentou ótima fiabilidade nos itens porque o *Alfa de Cronbach* foi 0,890, com uma variância total de 49, 213% e médias entre 1,93 e 2,62 e desvios padrões (DP) entre 1,08 e 1,27, não ultrapassando mais que um desvio da média e significando que os itens são coerentes. Gerou 4 fatores explicativos para o fraco rendimento que refletem o estilo atribucional dos estudantes.

Fator 1 : Atribuição do baixo rendimento a aspectos relacionados ao estudo (organização, estratégias e motivação)

No fator são apontadas causas como dificuldade e falta de organização nos apontamentos, pouco tempo dedicado aos estudos, pouca vontade de estudar (desmotivação), desatenção e professores que rotulam o discente como mau aluno. Esse fator foi composto pelos itens do questionário numerados com: 3, 4, 6, 7, 15, 16 e 19.

O fator foi denominado Estudos (organização, estratégias e motivação) e refere-se aos estudos e aos métodos e esforço dedicado, bem como a motivação advinda dessa atitude. As causas desse fator podem estar relacionadas a um autoconceito acadêmico negativo, uma vez que os estudantes apresentam dificuldades para os estudos, tanto no que se refere à organização como no tempo dedicado para o mesmo e dependem do colega para apoiá-los na situação de aprendizagem. De acordo com a literatura especializada (Weiner, 1985; Almeida & Guisande, 2010; Barca, 2009; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004) os estudantes acreditam que a organização, estratégias de estudo e o esforço são importantes para o bom desempenho e a ausência delas pode gerar desmotivação e fraco desempenho.

Fator 2 : Atribuição do fraco rendimento a aspectos relacionados a capacidades e habilidades cognitivas

Nesse fator os estudantes apontaram itens que se relacionam com as capacidades cognitivas, como dificuldade de memorização, compreensão, atenção e concentração, falta de inteligência, e dificuldade dos testes e avaliações. Esse fator integrou os itens do questionário numerados com: 1, 2, 5, 13 e 14.

Percebeu-se que os estudantes apontaram essas causas para o baixo desempenho acadêmico, provavelmente porque acreditam que é necessário ter capacidades cognitivas para obter sucesso escolar, de forma que a ausência desses aspectos ou dificuldades dessa natureza possam ser causas para o fracasso ou baixo desempenho.

As capacidades são causas no *locus* da internalidade, de modo que se refletem no autoconceito acadêmico, estão no *locus* da estabilidade, da incontrolabilidade pelo aluno. Assim, infere-se que a partir do momento em que o estudante acredita que não é possuidor de capacidades intelectuais pode ficar mais desmotivado para a aprendizagem e apresentar dificuldades, acredita-se que os estudantes manauaras possam ter utilizado desse raciocínio para fazer as atribuições ao fraco desempenho.

Fator 3 – Atribuição do fraco rendimento aos professores e a falta de apoio externo (família)

O fator 3 congrega variáveis como a falta de incentivo e reconhecimento de professores, a falta de explicação e representações sobre possíveis limitações na metodologia de ensino dos professores, a falta de apoio da família. Esse fator agrupou os itens do questionário numerados com: 8, 9, 10, 11 e 17.



Essas causas estão localizadas no *locus* externo, no *locus* do não controlável e no *locus* instável. Dessa forma que o baixo rendimento pode ocasionar sentimentos de conformismo e descrença em si mesmo.

Fator 4 – Atribuição do fraco rendimento a aspectos relacionados à sorte e estrutura material externa

Nesse fator os itens agrupados do QARE referiram-se à falta de sorte e limitações quanto a conhecimentos curriculares anteriores, deficiente estrutura da escola e falta de acesso a boas fontes de materiais e ajuda dos colegas. Reuniu os itens do questionário numerados com: 12, 18, 20, 21 e 22.

Para os sujeitos pesquisados a ausência de sorte e da infra-estrutura física e material para os estudos foi pensada caracterizando o estilo atribucional dos estudantes manauaras para a explicação do fraco rendimento escolar. São causas externas, incontroláveis e instáveis, os alunos com esse estilo de atribuição podem ser passivos na situação de aprendizagem e ter sentimentos de incompetência, raiva e um autoconceito acadêmico insatisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa realizada com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus pertencentes à rede pública estadual, pode-se diagnosticar e avaliar o estilo de atribuir causas ao rendimento escolar. Estudos apontam que a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo. De acordo com Stipek (1988 citado por Martini & Boruchovitch, 2004) a informação sobre o desempenho de outras pessoas e os resultados escolares obtidos após as avaliações de desempenho no ambiente escolar afetam a interpretação que se faz das causas de sua própria realização (Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

Espera-se que as considerações desse estudo possam contribuir para a elaboração de intervenções sem que o estudante seja visualizado como o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso. Ressalta-se que esses elementos (sucesso e/ou fracasso) são pertencentes ao contexto educacional e que são ocasionados por múltiplos fatores que se entrelaçam no cotidiano escolar, como o ambiente institucional no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, as situações históricas, culturais, econômicas e sociais em que o sujeito está inserido em sua existência enquanto



estudante, familiar, professor ou educador e comunidade, assim como as políticas públicas de educação.

A partir dessa perspectiva foi que visualizou-se ações interventivas para serem executadas no ambiente escolar, como formação dos professores, para que saibam identificar os estilos atribucionais dos estudantes e no seu cotidiano saibam elaborar uma ação pedagógica concernente com a realidade e o estilo dos mesmos; processos avaliativos que resgatem o desenvolvimento e o envolvimento do discente com seu processo de ensino e aprendizagem, relacionamento interpessoal entre as pessoas envolvidas com a educação (professor, alunos, funcionários e comunidade), e ações com os estudantes para que se desenvolva a autonomia e a responsabilidade para com seu processo de aprendizagem.

A educação de qualidade depende de todos e a sua compreensão pode e deve estar inserida na dinâmica do cotidiano, das relações e das atribuições causais desse fenômeno que ocorre no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S.; Miranda, L.; Guisande, M. A. (2008). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares*. In: Estud. Psicol. (Campinas), vol.25, n.2, Campinas, apr/june. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>> Recuperado em: 09 abril 2010.

Almeida, L. S.; Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Orgs) (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.

Barca, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje em contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Beck, M. L. G. (2001). *A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação*. In: Rev. Maringá/PR – ano I - n.3, quadrimestral, dezembro. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/03beck.htm>> Recuperado em: 09 abril 2010.



Bisquerra, R.; Saquiera, J. C.; Martínez, F.(2004). *Introdução à Estatística: enfoque com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed.

Boruchovitch, E. (2004). *A study of causal attribution for success and failure in mathematics among Brazilian students*. Revista Interamericana de Psicologia, 38 (2), pp. 53-60.

Dancey, C.; Reidy, J. (2006). *Estatística em matemática para psicologia – usando o SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.

Faria, L. (2000). *Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português*. In: RIDEP, v.9, n1, año 2000. Disponível em: <http://www.aidep.org/03_ridep/R09/R092.pdf> Recuperado em 09 abril 2010.

Figueira, A. P. C.; Lobo, R. A. C. T. (2010). *Academic failure: causal attributions, personal conceptions of intelligence, and perception of feedback messages, what relationship?* In: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Vol. 18, (1), Ano 14, pp. 133 - 146.

Günther, H. (1999). *Como elaborar um questionário*. In: Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP.

Lefrançois, G.R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, pp. 337-370.

Martini, M. L. (2008). *Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade*. In: Psicol. Esc. Educ., dez, v. 12, n. 2. Campinas.

Martini, M. L.; Boruchovith, E. (2004). *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas/SP: Editora Alínea.

Mascarenhas, S. (2004). *Atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Ed. Autora. Rio de Janeiro. ISBN 85-904846-2-9.



Mascarenhas, S.; Almeida, L.; Barca, A.(2005). *Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos*. In: Rev. Portuguesa de Educação, año/vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga: Portugal, pp.77-91. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29>>. Recuperado em 10 abril 2010.

Sales, K. F. S.(2010). *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,85f.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of motivation and emotion*.New York:Springer-Verlag.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*.Porto Alegre: Artmed, pp.324-352.



VIDA & ESCOLA: O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES

Rita de Cássia de Souza

Vaneza Lopes Freitas

Paula Teresinha de Castro

Quando se fala de violência ou indisciplina na escola, os alunos são sempre os primeiros culpabilizados: são rebeldes, não respeitam as normas, não respeitam os educadores ou estão sem limites. Estes temas têm sido largamente discutidos dentro e fora das escolas e há hoje uma vasta produção científica e jornalística sobre tais assuntos. Entretanto, poucos são os estudos que propõem a trabalhar o ponto de vista dos alunos e a partir de suas expectativas e interesses sobre a escola e sua formação. Esta pesquisa apresenta, justamente, uma discussão com os alunos, colocando-os no centro dos debates sobre a escola que querem, as normas que esta escola deve apresentar e o papel dos educadores e educandos neste processo. Além disso, procuramos saber quais as expectativas dos alunos em relação à sua vida como um todo e o seu futuro, visando comparar as representações de estudantes de escolas públicas e particulares de Viçosa- MG no que tange à vida e à escola.

Esta pesquisa trabalha com o conceito de representações sociais criado por Serge Moscovici quando da publicação da obra *La Psicanalyse: Son image et son public*, primeiramente na França em 1961. Mas é de Denise Jodelet que obteremos uma definição bem precisa do que são as representações sociais:

(...) é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (2001, p.22)

De acordo com estes teóricos das representações sociais, ao nascermos, já nos deparamos com um mundo construído, que vamos conhecendo paulatinamente, não

somente a partir das nossas vivências imediatas, mas também a partir das vivências mediadas, ou seja, aquelas que obtemos a partir do olhar, da opinião, do conceito de outros, nossos familiares, nossa comunidade, a mídia, etc.

Para Abric:

Assim, a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinado ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social. (2001, p.156)

No caso deste estudo, portanto, procuramos conhecer as representações sociais de estudantes do último ano do ensino fundamental sobre a adolescência, a escola, o futuro e principalmente, a disciplina escolar. Acreditamos que conhecer tais representações é fundamental para compreender o comportamento dos alunos pois, como nos informa Abric: “A representação precede à ação e a predetermina” (2001, p. 162).

A rigor, precisamos considerar que, como nos afirma Sá: “Os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. Isto quer dizer que há uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto da pesquisa.” (1998, p. 22).

ADOLESCÊNCIA

A adolescência é um conceito recente na história da humanidade, que surgiu em fins do século XIX e início do XX, influenciada primordialmente pelo fenômeno da industrialização que direcionava um grupo de sujeitos para o trabalho enquanto um outro contingente, de filhos de famílias de classes médias e altas, continuavam seus estudos. Em meados do século XX, a escolarização foi se tornando obrigatória e esse período de “moratória social”⁴⁷⁴, de preparação para a vida adulta e para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, foi se estendendo paulatinamente a todas as camadas sociais.

⁴⁷⁴ A expressão “moratória social” foi utilizada por Erikson (1987) designando este período de espera que a sociedade oferece aos jovens como momento de preparação para a vida adulta.

Trabalharemos com o seguinte conceito de adolescência: “Por adolescência costumamos entender a etapa que se estende, *grosso modo*, desde os 12 ou 13 anos até aproximadamente os 20 anos de idade. É uma etapa de transição em que já não se é criança, mas ainda não se tem o *status* de adulto”, conforme Palacios e Oliva (2004, p. 309). Consideramos que a adolescência é uma construção sócio-histórico-cultural. Ou seja, é um período que circunscreve a puberdade – mudanças biológicas ocasionadas pela maturação do organismo –, mas cujas características sociais e psicológicas são construídas conforme o ambiente e os envolvidos. Portanto, não temos uma adolescência, mas diversas formas de se vivenciar este momento único na vida de cada ser humano.

A primeira pergunta que nos fizemos e direcionamos aos estudantes foi sobre o que é adolescência. Eles se consideram adolescentes? Segundo o sociólogo polonês, Zygmunt Bauman, vivemos numa sociedade “líquida”, onde tudo é fluido, inconstante, incerto, mutável, dinâmico. Para ele, a própria identidade é um conceito novo, na medida em que só quando há diversas possibilidades de ser – propiciadas pela quebra das fronteiras com a globalização – cabe perguntar quem somos. Afinal, podemos ser outro e não nós mesmos. Quando mais conhecemos outros, diferentes de nós, mais tomamos consciência da nossa individualidade. E esta tomada de consciência é fundamental para nos reconhecermos a partir de nossas características, hábitos e nos distanciarmos em relação ao que não possuímos, não acreditamos, não conhecemos.

Num mundo não globalizado, das pequenas aldeias, sem muito contato com as diferenças culturais, as pessoas tomam aquela realidade como única, as identidades estão postas, não há muito o que discutir. Entretanto, na multiplicidade constante, no dinamismo atual, como nos diz Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a idéia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (2005, p.17-8)

Embora o autor trate da identidade nacional, podemos estender este conceito para a identidade de uma maneira geral, ou seja, a nossa apresentação diante do mundo.

Durante a infância, é lógico que as crianças podem fazer escolhas e agir ativamente, mas as suas próprias limitações físicas e intelectuais levam os adultos a direcionar mais estas escolhas. Na idade adulta, espera-se, no entanto, que o sujeito seja capaz de fazer e responsabilizar-se por suas escolhas. Na adolescência, os sujeitos encontram-se neste período de preparo para o exercício das suas funções futuras de autonomia e responsabilidade, enquanto adultos.

CARACTERIZANDO OS ADOLESCENTES: QUEM SÃO E O QUE FAZEM

No total, 51% dos questionários foi preenchido por meninas e 49% por meninos. No entanto, nas escolas particulares, maior número de meninos responderam ao questionário totalizando 53% de meninos e 47% de meninas. Como a amostra está muito próxima da população investigada, parece-nos que há mais meninos matriculados em escolas particulares que em escolas públicas, pois nestas, 48% eram do sexo masculino e 52%, do sexo feminino.

Outra diferença é em relação à idade. Nas escolas particulares, os participantes apresentam idades entre 12 e 16 anos, e 96% estão entre 13 e 15 anos de idade. Nas escolas públicas, a idade dos alunos variou entre 12 e 19 anos, sendo que 82% entre 13 e 15 anos. Talvez por este motivo 93% dos alunos de escolas públicas e 95% das particulares tenham respondido que se consideram adolescentes, por diversos motivos e as justificativas que mais apareceram foram: pela idade, pelas atitudes e comportamentos, o modo de pensar, as mudanças que ocorrem no corpo, porque têm maturidade e responsabilidade. Aqueles que não se consideraram adolescentes justificaram serem ainda muito infantis, não ter maturidade ou ser pré-adolescente.

Perguntamos aos estudantes se faziam atividades extra escolares e quais eram. Nas escolas particulares, 14% dos alunos responderam que não fazem nenhuma atividade extra escolar, os demais, ou seja 86% fazem e, destes 77% o fazem regularmente. As atividades citadas, em ordem de aparecimento são atividades físicas (esportes, academia e dança); cursinho preparatório para o processo seletivo num Colégio de Ensino Médio Federal que tem tido as notas mais altas do país em avaliações



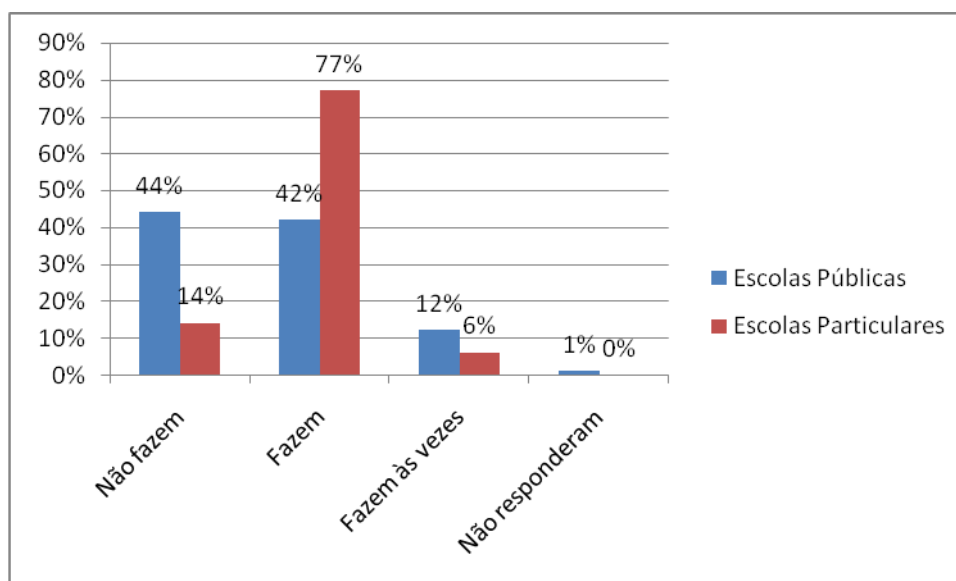
dos alunos; fazem aulas de reforço e ainda cursos como inglês e informática. Estas respostas indicam a expectativa de um grupo significativo de alunos de serem aprovados no vestibular e o acesso a carreiras que exigem mais conhecimentos como o de línguas estrangeiras. Por outro lado, por serem estudantes de escolas particulares e, supostamente, filhos de famílias com maiores expectativas profissionais e melhores condições financeiras, estes possuem também maior interesse e oportunidade de realizarem atividades extra escolares, o que não diminui a importância da escola.

Quanto ao gênero, há poucas diferenças entre meninos e meninas, embora os meninos façam um pouco mais de atividades: 88% dos meninos tem atividades extra escolares, sendo 81% destes regularmente, enquanto 83% das meninas o fazem e destas, 73% com regularidade.

Em relação à esta pergunta, nas escolas públicas, 1% dos estudantes não respondeu. 44% afirmaram não fazer nenhuma atividade extra escolar, 42% afirmaram fazer atividades extra escolares e 12% disseram fazer atividades às vezes. Dentre os que fazem sempre as atividades extra escolares, 37% disseram praticar esportes ou alguma outra atividade física como dança ou academia; 21% dos alunos fazem cursos de informática, participam de projetos oferecidos pela Universidade junto a escolas públicas, entre outras atividades e 19% disseram fazer cursinho preparatório para o colégio público federal que oferece ensino médio gratuito e é atualmente considerado a melhor escola pública de ensino médio de todo o país. A concorrência para o colégio é mais alta do que a de vários vestibulares e os cursinhos preparatórios são muito procurados. Dentre os que fazem atividades às vezes, a resposta mais comum foi praticar esportes e outras atividades físicas com 44% de respostas. 16% fazem cursinhos, entre eles preparatório para o Colégio Federal que oferece ensino médio. Outras respostas foram: estudar, trabalhar, participar de fãs-clubes, tocar instrumentos musicais entre outros. Nenhuma resposta se referia a cursos de idiomas.

Entre os meninos, 53% afirmaram fazer atividades extra escolares e 15% disseram que fazem, às vezes. Entre as meninas 39% responderam que realizam atividades extra escolares com frequência e 11% às vezes.

Gráfico: Porcentagem de realização de atividades escolares pelos alunos



Chama a atenção imediatamente o fato de que, 44% dos alunos das escolas públicas não realizam atividades extra escolares, e 14% nas escolas particulares. Procuramos saber, então, que atividades eram estas, que encontram-se organizadas na tabela abaixo:

Tabela: Porcentagem de atividades extra escolares realizadas pelos estudantes

Frequência de realização das atividades	Fazem		Fazem às vezes	
	ública	articular	ública	articular
Escolas				
Esportes, academia, dança	7	6	4	2
Cursinho pré-coluni ⁴⁷⁵	9	5	6	9
Aulas de reforço ou estuda		7	3	2
Cursos (inglês, iniciação científica, informática)	1	9		
Participa de projetos na escola				
Trabalho				
Toca instrumentos musicais		3		2
Ajudar em casa				
Outros		3	0	
Não apresentaram quais				

Em primeiro lugar, precisamos chamar a atenção que a pergunta seguinte, no questionário era o que os alunos faziam no seu tempo livre e ambas as questões foram muito confundidas. Nas atividades extra escolares, o objetivo era saber se os alunos faziam alguma atividade formal como trabalhar e fazer cursos fora da escola e, a pergunta sobre o tempo livre visava identificar de que forma os alunos aproveitavam o tempo em que não estavam na escola e nem em atividades obrigatórias, mas no período de lazer. Mas, como isto não ficou claro, não é possível saber se os alunos fazem as atividades formalmente ou não. É o caso, por exemplo, de “jogar futebol”, em que não fica claro se o aluno está matriculado numa escolinha de futebol ou se joga com os amigos para se divertir.

Chama a atenção o fato de ambos os grupos se prepararem para o Coluni, embora os alunos 35% das respostas dos alunos das escolas públicas e 24% de alunos

⁴⁷⁵ Cursinho Pré-Coluni é preparatório para o Coluni – Colégio Universitário que funciona dentro da Universidade Federal de Viçosa.

das escolas particulares. Não nos parece provável que os alunos de escolas públicas tenham mais interesse em ingressar no Coluni que os de escolas particulares. Nossa hipótese é que os primeiros se sintam menos preparados para realizar o exame de seleção e busquem mais reforços através cursinhos preparatórios.

Trabalhar foi uma atividade apresentada apenas por alunos de escolas públicas. Isto pode ser por diversos motivos: necessidades financeiras, desejo de ter seu próprio dinheiro, menor expectativa de fazer vestibular e se preparar para a Universidade ou ainda por alguns alunos são mais velhos, 16% tinham mais de 16 a 19 anos, e apenas 3% tinham 16 anos nas escolas públicas. Nenhum acima desta idade. Este número revela que há mais alunos com defasagem idade-série nas escolas públicas. No entanto, não significa que exista mais reprovação nesta escola. Pode ser que estes alunos tenham sido matriculados um pouco mais velhos ou ainda que, uma vez tendo repetido o ano na escola particular, sejam encaminhados para escolas públicas, o que é uma prática comum das famílias.

Outra pergunta, como dito anteriormente, foram sobre as atividades realizadas no tempo livre. A atividade mais citada pelos alunos de escolas particulares envolve o uso de novas tecnologias como computadores e jogos eletrônicos, vindo em terceiro lugar no grupo dos alunos de escolas públicas muito provavelmente porque o acesso destes a estes bens de consumo é menor. Estudar, fazer deveres e ler é outra atividade comum entre os dois grupos e a primeira mais citada na escola pública e segunda na escola particular perdendo para o uso das novas tecnologias. Assistir TV e filmes é também muito comum entre os dois grupos, bem como praticar esportes ou fazer atividades físicas, passear, conversar com amigos, dormir e ouvir música ou tocar instrumentos musicais. No entanto algumas respostas foram mais comuns nas escolas públicas⁴⁷⁶ como arrumar a casa, cuidar de irmãos e trabalhar. Não fica claro se este trabalho seria ou não remunerado já que foi classificado como atividade de tempo livre. Namorar também apareceu mais nas escolas públicas e talvez isso se deva ao fato de alguns alunos serem mais velhos. Por outro lado, brincar também foi mais significativo nas escolas públicas que nas particulares. Lembrando que estes alunos tem mais atividades extra escolar, talvez lhe sobre menos tempo para brincadeiras.

⁴⁷⁶ Como trabalhamos com porcentagem de respostas com números inteiros, 0 não significa respostas não citadas, mas um número percentual abaixo de 1. Portanto, pode ser que apareçam respostas no grupo mas em número inferior a 1%.

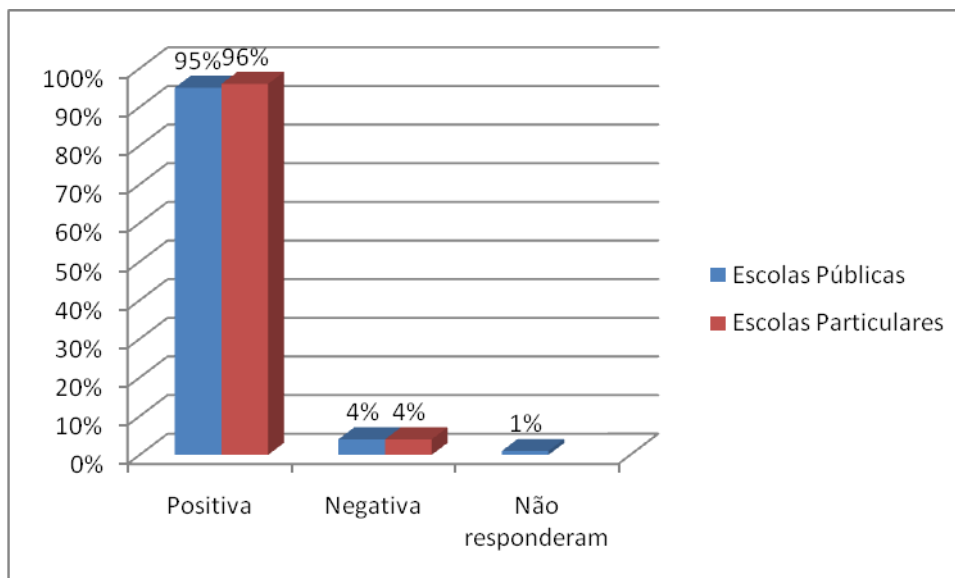


Algumas respostas despertaram a atenção entre os alunos de escolas particulares: a primeira foi de uma aluna do sexo feminino de quatorze anos de idade que disse estar escrevendo um livro. No que pudemos observar pelas suas repostas do questionário a adolescente tem uma boa grafia, escreve bem e tem bons argumentos. Contrariando um pouco as expectativas que passou de ser talvez uma escritora, ela disse que no futuro deseja se tornar médica. Outros dois alunos do sexo masculino de quinze anos de idade disseram que se masturbam no seu tempo livre. A princípio pareceu que estavam brincando com o questionário, pois, nos dois casos foram deixadas muitas perguntas sem respostas. Ao longo da análise observamos a dificuldade que esses adolescentes tinham de se expressar não aparecendo outras questões sobre sexualidade. Durante o preenchimento do questionário surgiram alguns comentários espontâneos dos alunos, que desejariam ter aulas de educação sexual.

REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA

Nas questões a ser analisadas neste item, procuramos saber como os alunos percebiam a escola. Foi feita, então, a seguinte questão aberta “O que significa a escola para você?” e as respostas foram classificadas em positivas e negativas, a partir dos conteúdos apresentados.

Gráfico: Representações dos estudantes sobre a escola



A análise das respostas foi bastante surpreendente porque os estudantes o número de representações positivas sobre a escola foi muito alto nos dois grupos e as justificativas muito semelhantes também⁴⁷⁷. Mesmo as escolas públicas que tem sido apontadas como fracas, inseguras e incapazes de ensinar aos alunos conhecimentos básicos para a vivência na sociedade moderna, esta não parece ser a primeira representação dos alunos. Algumas respostas significativas no questionário foram: “A escola é um paraíso de letras e números”; “A escola é tudo de bom”; “uma segunda casa ou uma segunda família”; “lugar onde se prepara para a vida.” Embora a oportunidade de aprender e preparar-se para o futuro seja muito citada, os alunos também a vêem como um lugar para fazer amigos e conviver especialmente entre alunos de escolas particulares. Uma hipótese a ser investigada é que, em geral, alunos de escolas particulares tem famílias menores, menos irmãos, tem menos tempo livre – com maior número de atividades extra escolares, e utilizem mais a escola como forma de construir relações de amizade.

Os últimos anos do ensino fundamental, em geral são aqueles em que os professores mais lidam com a falta de motivação de alunos que, recém saídos da infância lidam com uma série de situações novas como as mudanças físicas pela puberdade, a sexualidade afluída, mudanças nas relações sociais, nas exigências do meio e na própria identidade. Mais questionadores – até pelo próprio desenvolvimento intelectual e linguístico, maiores fisicamente, mais fortes e organizados, o grupo é uma

⁴⁷⁷ Pode-se perceber que o número de categorias é maior para escolas públicas que particulares, mas é preciso considerar que o número de alunos participantes nas escolas públicas foi muito maior, e, por isso, há mais categorias neste grupo.

das mais importantes referências do adolescente – estes adolescentes levam para a escola mudanças nas atitudes que, muitas vezes, são atribuídas como desinteresse, indisciplina e rebeldia. As atividades escolares passam a ser criticadas, os professores alvos de chacotas, de travessuras (e, por vezes, de violência) com muito mais frequência que nos anos anteriores. A resposta dos alunos revela o interesse deles pela escola ou, principalmente, pelas oportunidades que a passagem pela escola pode fornecer, mesmo a longo prazo, tanto para alunos de escolas públicas quanto particulares.

Perguntados sobre como se sentiam dentro da escola, as respostas foram classificadas como positivas, negativas e neutras para respostas como: “me sinto como um aluno” ou “normal”.

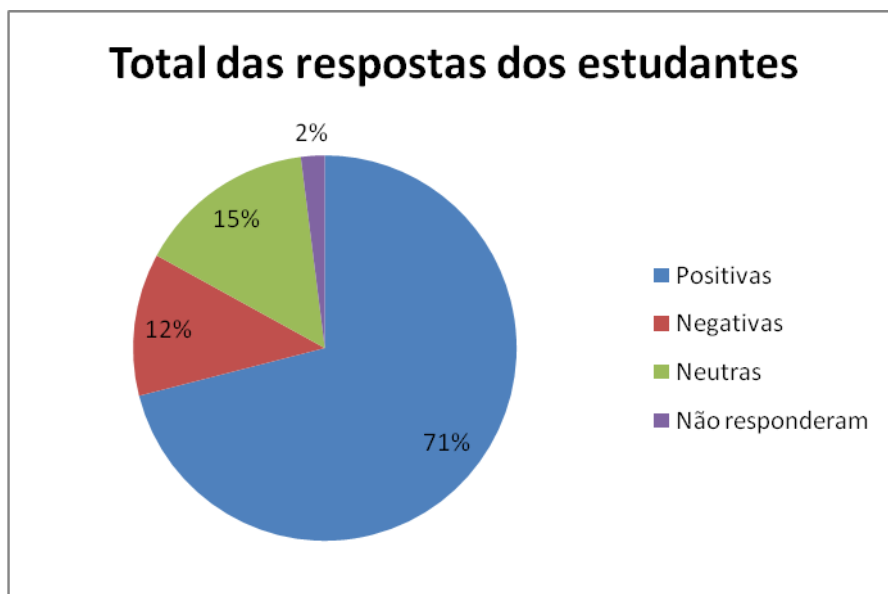
Tabela: Como os estudantes se sentem na escola

Respostas	Escolas Públicas	Escolas Particulares	Total
Positivas	9%	83%	91%
Negativas	6%	8%	14%
Neutras	1%	9%	10%
Não responderam	%	%	%

Embora aqui apareçam mais respostas negativas entre os estudantes, ainda assim é muito superior o número de respostas positivas, sobretudo nas escolas particulares. As principais justificativas para se sentir bem na escola foram: me sinto à vontade, tranquilo ou feliz; ou ainda porque tenho amigos. Dentre os que se referiram a sentimentos negativos foi principalmente ao fato de se sentirem presos, trancados e sem espaço. Além disso, é possível perceber que a escola é vista como um lugar de preparação para um futuro melhor e aprender é uma condição fundamental para obter condições melhores para si e a própria família. Novamente, a justificativa de encontrar amigos foi mais citada entre alunos de escolas particulares. No gráfico a seguir estão

representados os sentimentos dos estudantes das escolas públicas e particulares em relação à escola.

Gráfico: Sentimentos dos estudantes em relação à escola



Mesmo demonstrando satisfação com a escola, a questão feita a seguir poderia investigar fatores de insatisfação, pois os estudantes responderam o que gostariam que fosse diferente em suas escolas. As respostas foram categorizadas em cinco grupos: 1) atividades escolares de uma maneira geral (intervalo, merenda, maior liberdade para os alunos, entre outras), 2) na parte física da escola; 3) nas aulas; 4) em relação aos educadores escolares, e 5) em relação aos próprios alunos. Foram também destacadas as respostas: tudo, nada e outras que não se encaixavam nas categorias anteriores.

Tabela: O que os estudantes gostariam que fosse diferente na escola

Gostaria que fosse diferente na escola	Escolas Públicas	Escolas Particulares	Total
Aulas	9	25	2

Parte física da escola	1	15	8
Atividades escolares	6	17	6
Educadores	3	10	2
Nada	0	13	2
Outros		18	0
Alunos	1	1	
Tudo		1	
Não respondeu		0	

O grupo mais votado foi o das aulas, com 22% das respostas no total, sendo 25% das respostas das escolas particulares. Neste grupo, os alunos solicitaram mudanças como: ter menos aula, mudanças nos métodos de ensino, mais aulas de educação física, ter aulas de informática, O segundo lugar geral ficou para a parte física da escola, primeiro item citado pelos alunos de escolas públicas e quarto entre os alunos das escolas particulares. A principal queixa foi em relação à quadra de esportes⁴⁷⁸ nos dois grupos, consideradas insuficientes, pequenas ou inexistentes; mas também foram indicados salas de aulas maiores (nos dois grupos), pedido de laboratório de informáticas (nas escolas públicas) e de escola mais limpa (em ambas). Em terceiro lugar geral ficaram as atividades realizadas na escola de uma maneira geral. O principal item citado foi o intervalo, quando se pediu ampliação do tempo, colocação de músicas, melhorias na merenda (escolas públicas) e liberdade para os alunos. Um grupo solicitou menos regras na escola enquanto outro grupo solicitou a existência de mais punições. Os educadores também foram citados, e os alunos disseram que gostariam que estes fossem mais respeitosos, que houvessem mais professores (itens indicados nas escolas públicas), enquanto nas escolas particulares foram solicitados mudanças na direção e

⁴⁷⁸ O esporte parece ser uma referência importante para estes adolescentes. Esta foi a atividade extra escolar mais citada entre os estudantes e também apareceu muito entre as atividades realizadas no tempo livre.

também de alguns professores específicos – o que também aconteceu nas escolas públicas. Um número pequeno de respostas – 6% no total – afirmava que gostaria que os próprios alunos modificassem seu comportamento, evitando brigas, fazendo menos bagunça e se interessando mais pelas aulas.

Uma resposta bem surpreendente foi a de que os alunos não gostariam que nada se modificasse na escola, que apareceu em 10% das respostas dos alunos das escolas públicas e em 13% das particulares. Por outro lado, 3% das respostas dos alunos de escolas públicas e 1% entre as particulares sinalizava que tudo fosse modificado nas escolas.

Em seguida à pergunta “O que você gostaria que fosse diferente na escola”, pedia-se que respondessem o que eles, como alunos, poderiam fazer para modificar. As respostas nos dois grupos foi bem distinta.

Tabela: O que os estudantes podem fazer para modificar a sua escola

	Modificações	P úblicas	Part iculares
A	Cada um fazendo a sua parte	24	8
	Conversar com os diretores	10	17
	Respeitar a todos	7	10
	Preservar a escola	8	2
	Fazer protestos, abaixo assinado	2	6
	Não brigar, evitar conflitos	2	0
	Fazer silêncio, conversar menos	3	3
	Outros	15	24
	Nada	7	27
	Não sabe	4	1
	Não responderam	8	2

porcentagem de alunos que responderam que nada poderiam fazer para mudar - 17%

nas escolas públicas e 27% nas escolas particulares – foi bem significativa e mostrou uma certa visão de si próprios não como protagonistas da sua escola, mas como expectadores, no sentido de que eles não tem poder para efetivar mudanças. Por outro lado, foi mais elevado o número daqueles que se perceberam como agentes transformadores, seja exigindo mudanças à direção da escola, seja mudando o próprio comportamento.

Representações dos estudantes sobre a (in)disciplina escolar

As questões seguintes dizem respeito ao que os alunos pensam acerca da indisciplina e da violência na escola. Em primeiro lugar, os alunos foram questionados sobre o que consideram indisciplina escolar. A falta de respeito foi a principal resposta que obteve a mesma porcentagem nos dois grupos de escolas. A bagunça foi a segunda mais citada entre as escolas públicas e os alunos das escolas particulares citaram outros comportamentos, classificando a bagunça em terceiro lugar. Não fazer nada ou não fazer as atividades ficou em quarto lugar nos dois grupos. A conversa foi mais citada entre os alunos de escolas particulares e os dois grupos citaram, na mesma proporção, as brigas e a agressividade.

Solicitou-se aos alunos, então, que classificassem seu comportamento segundo a seguinte escala: muito indisciplinado, indisciplinado, disciplinado, muito disciplinado ou outra opção que deveriam indicar.

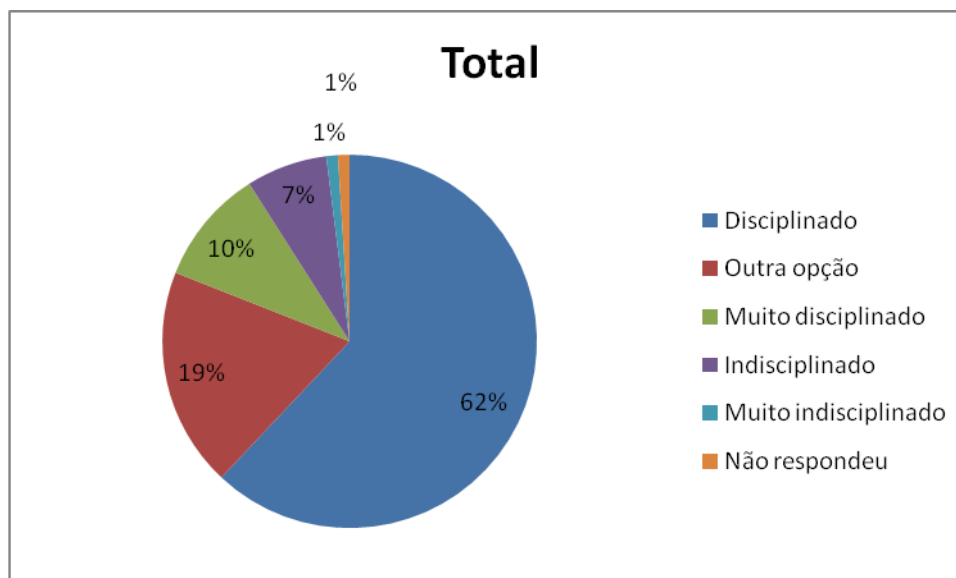
Tabela: Auto-classificação dos estudantes numa escala de comportamento disciplinar

	Públicas	Particulares	Total
Disciplinado	64%	60%	62%
Outra opção	16%	21%	18%
Muito disciplinado	9%	12%	10%
Indisciplinado	8%	6%	7%

Muito indisciplinado	1 %	1 %	
Não respondeu	2 %		%

Mais de 60% dos estudantes de ambas as escolas classificaram-se como disciplinados, justificando que fazem as suas obrigações, respeitam as pessoas e não fazem bagunça. Em “outra opção” os alunos ficaram no meio-termo, ou seja, disseram que ora são disciplinados e ora não, porque conversam ou fazem bagunças em alguns momentos. O terceiro lugar ficou para a categoria “muito disciplinado” e os alunos afirmaram que são estudiosos, fazem os deveres, além das justificativas já apontadas pelos disciplinados. Se somarmos as categorias disciplinado e muito disciplinado, temos que 73% dos alunos das escolas públicas são disciplinados e 72% das escolas particulares. Menos de 10% dos alunos se classificaram como indisciplinados, afirmando que não fazem os deveres, fazem bagunça e tiram notas ruins e 1% afirmou ser muito indisciplinado, justificando que fazem muita bagunça e tem notas ruins. No gráfico a seguir foram apresentados os resultados totais da auto-classificação dos alunos:

Gráfico: Auto-classificação dos estudantes segundo a disciplina escolar



Os dados chamam a atenção porque os alunos, em sua maioria, se consideram disciplinados e aqueles que não se consideram justificaram não somente pelo comportamento, mas também pelas notas. A questão que fica é: tem estes alunos

notas ruins e baixa aprendizagem porque são indisciplinados ou são indisciplinados porque tem dificuldade de aprendizagem? Ter notas ruins pode ser um indicador de que estes alunos não prestam atenção nas aulas e não fazem os deveres, por outro lado também pode indicar que, como tem menor compreensão dos conteúdos, deixam de fazer os deveres e ficam dispersos na sala de aula.

Haveria diferença de comportamento entre alunos de escolas públicas e particulares? Se somarmos as opções disciplinado e muito disciplinado, temos que 73% dos alunos das escolas públicas se consideraram disciplinados, sendo 64% de disciplinados e 9% de muito disciplinados. O número de muito disciplinados é maior nas escolas particulares (12%), mas somados à 60% de disciplinados, chegamos a um número muito próximo das escolas públicas, 72% de alunos que se classificaram como disciplinados, com diferença de apenas 1%. Mesmo assim, se considerarmos o número de muito disciplinados é maior nas escolas particulares, podemos afirmar que estes alunos se consideram mais disciplinados que os da escola pública. Os alunos das escolas particulares foram os que mais se classificaram como ora indisciplinado ora disciplinado (12%), enquanto 9% dos alunos da escola pública o fizeram. A porcentagem dos que se consideraram indisciplinados é maior na escola pública (8%) que na particular (6%), mas o número que se categorizou como muito indisciplinado é o mesmo nas duas escolas, 1%. Estes dados mostram que, pelo menos no que se refere à classificação que os alunos fizeram, nas escolas públicas haveria mais alunos indisciplinados, mas não há significativa diferença entre os dois grupos. Buscamos investigar ainda se haveria diferença de gênero na classificação apresentada.

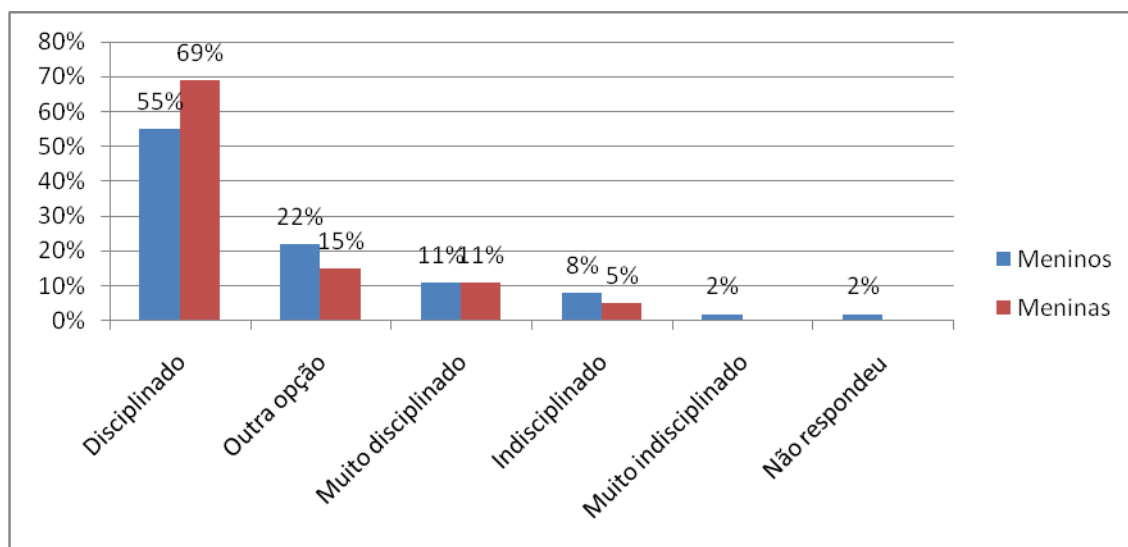
Tabela: Auto-classificação dos alunos numa escala de comportamento disciplinar por sexo

Sexo	Meninos			Meninas		
Escola	úblicas	rticulares	otal	úblicas	rticulares	otal
Disciplinado	5	55	5%	2	66	9%
Outra opção	1	24	2%	2	17	5%
Muito		11			13	

disciplinado	1		1%			1%
Indisciplinado		8	%		4	%
Muito indisciplinado		2	%			
Não respondeu			%			

No gráfico seguinte, estão apresentadas as respostas dos estudantes na escala de comportamento disciplinado por sexo.

Gráfico: Auto-classificação dos estudantes por sexo



Em primeiro lugar, percebemos que a classificação é a mesma para meninos e meninas, o que muda é a proporção. Enquanto 69% das meninas se considera disciplinada, 55% dos meninos o fazem. São também os meninos que mais se classificam como ora disciplinados ora não. A porcentagem de alunos que se classificaram como muito disciplinados é a mesma, 11%, para meninos e meninas. Um

número muito pequeno de meninas se considerou muito indisciplinada – menos de 1% - e 2% dos meninos o fizeram.

Na opinião dos participantes, o que causa a indisciplina na escola são, principalmente, os próprios alunos, que teve 50% das respostas seja pela falta de respeito, pela bagunça, pelas conversas e brigas – motivos citados pelos dois grupos. Mas nas escolas públicas, eles foram mais citados que nas escolas particulares. Os professores foram também muito citados – especialmente nas escolas particulares – e a família dos alunos – também citada nas escolas particulares. A falta de punições foi outro aspecto considerado em ambas as escolas.

Tabela: Causas da indisciplina escolar na opinião dos estudantes

Causas da indisciplina	úblicas	rticulares	Pa otal
Alunos	1%	%	50 0%
Outros	1%	%	16 3%
Professores	%	%	12 0%
Família	%	%	16 0%
Falta de punições	%	%	3 %
Não responderam	%	%	3 %

É curioso observar que, para os professores, em geral, a família dos alunos de escolas públicas são menos estruturadas, com menor poder aquisitivo e, conseqüentemente, menores condições sociais e culturais, sendo muito responsabilizadas tanto pelos problemas de aprendizagem quanto de comportamento dos alunos. No entanto, a família apareceu numa proporção quatro vezes maior entre os alunos de escolas particulares do que nas escolas públicas. Um dos motivos talvez é que, nas escolas públicas, como os alunos são um pouco mais velhos, eles pensem que o comportamento na escola é de responsabilidade deles próprios e não mais da sua família.

Quando perguntados, sobre como a indisciplina escolar pode ser melhorada, as respostas obtidas foram:

Tabela: Sugestões dos estudantes para a melhoria da indisciplina escolar

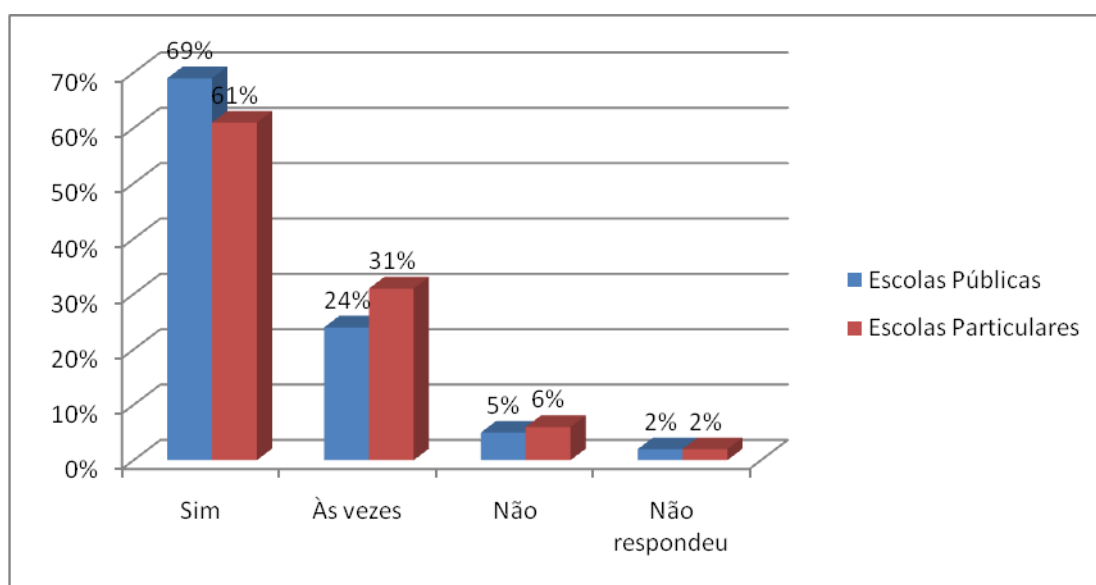
Respostas	Públicas	Particulares	Total
Punições mais severas, castigos, mais autoridade	2 1%	21 %	1%
Não fazer bagunça	1 9%	13 %	6%
Melhorar o relacionamento entre alunos e professores	1 2%	17 %	5%
Com aulas mais divertidas, diferentes	9 %	13 %	1%
Mais participação dos pais na escola	5 %	8 %	%
Atividade extra escolar	5 %	5 %	%
Respeito entre todos	6 %	4 %	%
Melhorar a segurança	8 %	1 %	%
Outros	1 0%	12 %	1%
Não responderam	5 %	6 %	%

É bastante surpreendente que, em primeiro lugar, os alunos chamem a atenção para a necessidade de existência de punições e autoridade por parte dos educadores. E a porcentagem foi a mesma para os dois grupos de escolas. Em segundo lugar, chamam a atenção para os próprios colegas, para que não façam bagunça. Esta resposta foi mais comum entre as escolas públicas, onde também os alunos foram mais responsabilizados pelas causas da indisciplina. Melhorar o relacionamento entre alunos e professores foi a terceira resposta mais comum, embora ela tenha ficado em segundo lugar nas escolas

particulares, que responsabilizou mais os professores pelas causas da indisciplina. Maior participação dos pais na escola também foi mais comum nas escolas particulares e, como visto anteriormente, a família dos alunos foi muito citada neste grupo como uma das causas da indisciplina. A segurança foi um item muito citado nas escolas públicas e que pouco aparece nas escolas particulares. Os alunos também afirmaram que aulas mais divertidas, participativas, interessantes bem como atividades extra escolares podem diminuir o desinteresse e a conversa durante as aulas, melhorando a disciplina escolar. Raras foram as respostas completamente pessimistas que diziam que nada pode ser feito, mas estas também apareceram.

Perguntados se existiam punições na escola, mais de 60% dos alunos responderam que sim e citaram: suspensão, expulsão, advertência, ocorrência, os pais são chamados ou há uma conversa com o aluno. No entanto este número foi maior entre os alunos de escolas públicas.

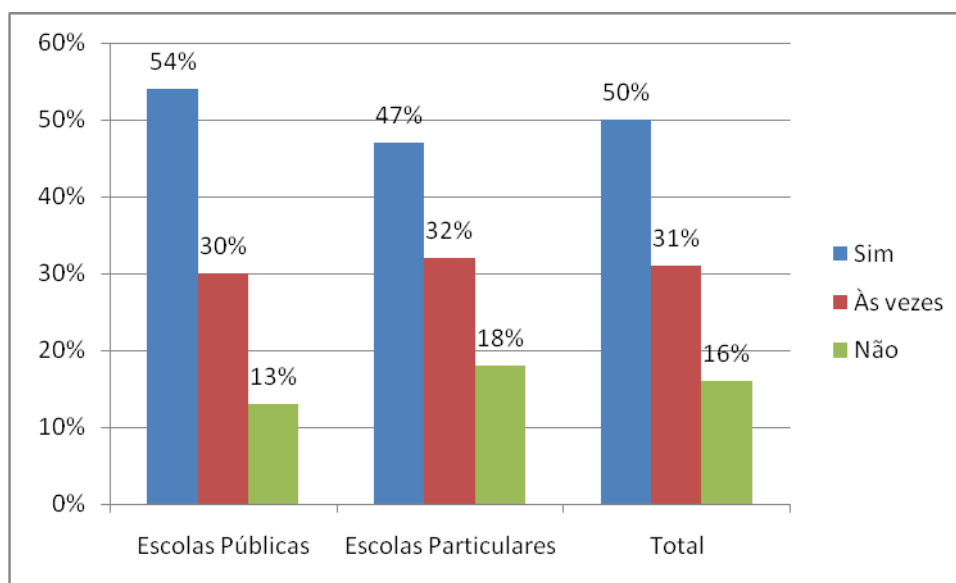
Tabela: Existência de punições na escola



Uma das punições citadas pelos alunos de escolas públicas foi chamar o Conselho Tutelar, que não apareceu nos questionários das escolas particulares. 31% dos alunos de escolas particulares e 24% das escolas públicas afirmaram que existem às vezes, citando as mesmas punições anteriores. 6% dos alunos de escolas particulares e 5% das escolas públicas afirmaram que não existem punições. Embora esta diferença seja apenas de 1%, é bom lembrar que os alunos das escolas particulares foram também os que mais afirmaram que uma das causas da indisciplina é a falta de punições na

escola. Os estudantes foram questionados, então, se concordam ou não com essas punições.

Gráfico: Concordância dos alunos quanto ao uso das punições escolares



50% dos alunos no total afirmaram que estão de acordo com as punições, justificando que quem viola as regras deve ser punido, e se elas não existissem, a indisciplina só iria aumentar, embora este número tenha sido maior nas escolas públicas. Cerca de 30% dos alunos disseram que concordam às vezes, afirmando que muitos são punidos injustamente. O número de alunos que afirmaram não concordar com as punições utilizadas é maior entre os alunos de escolas particulares, afirmando que algumas punições são muito severas, alguns alunos são punidos injustamente e, principalmente, que elas não resolvem. Podemos verificar, portanto, que os alunos criticam não somente a falta de punições, mas também a existência de punições que não resolvem ou não são bem aplicadas.

Através dos questionários, pudemos conhecer um pouco melhor o que pensam os adolescentes estudantes de escolas particulares de Viçosa. Surpreendem as representações positivas em relação à escola, considerada um bom lugar para se estudar, mas principalmente fazer amigos e se socializar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, é preciso chamar a atenção para o fato de que os dois grupos pesquisados – das escolas públicas e particulares – não são tão distintos como se pode supor. Algumas distinções, no entanto, podem ser destacadas: o fato dos alunos de escolas particulares serem mais novos, terem maior facilidade de escrita e se tratarem de um grupo significativamente menor do que o outro. No que se refere às representações sobre a escola, pode-se ver que estes grupos se aproximam, especialmente pelo fato de considerarem a escola como uma oportunidade de aprenderem, prepararem-se para o futuro e fazer amigos. Um grande destaque da pesquisa é a satisfação em estar na escola e a crença de que este é um bom lugar em que os estudantes se sentem bem, em sua grande maioria. Por outro lado, os educadores não deixam de ser alvos de muitas críticas quando não planejam suas aulas, desconsideram alguns alunos, são incoerentes nas regras que utilizam, deixam de utilizar punições prometidas, fazem ameaças e promessas que não cumprem. Os alunos demonstraram gostar de professores comprometidos, sérios e que tem autoridade em classe, não tendo medo dos alunos nem impondo medo neles. Bastante impactante também são as denúncias que os estudantes fizeram – especialmente nos grupos focais – de professores que desprezam alguns alunos, usam de violência, xingam e até tentam seduzir algumas alunas. Embora esta pesquisa não tenha objetivo de fazer julgamentos nem de verificar a veracidade de tais informações. Trata-se de um alerta para que as escolas estejam atentas ao comportamento, não apenas dos alunos mas também dos professores que são, sem dúvidas, referências importantes para estes jovens. Acreditamos que esta pesquisa trouxe muitas informações importantes para o conhecimento da realidade local e esperamos levar tais resultados às escolas para que estas possam refletir sobre suas práticas, a partir da perspectiva de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007
-



ERIKSON, Eric. H. **Identidade: juventude e crise**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. A primeira edição brasileira é de 1979.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber, 2005.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Difusão Editora, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Grupos Focais de Intervenção no projeto Sexualidade e Reprodução. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jul 2007. Pré-publicação.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, Vozes, 2003. 404p.

PALACIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colab. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. vol. 1.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RELATÓRIO pelo fim das punições físicas contra as crianças. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Gestão 1995-1996. 103p.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.



VIVENCIANDO UMA MONITORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA – ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Fernanda Crosara Ladir - UFU
nandinhacrosara@hotmail.com

Analúcia de Moraes Vieira – ESEBA
tutor3analucia@yahoo.com.br

Agência Financiadora: Pró-Reitoria de Graduação
(PROGRAD) /
Diretoria de Ensino
(DIREN)

Resumo

Reconhecendo a criança como um ser ativo em seu processo de aprendizado e que o/a professor/a é mediador/a desse processo, acreditamos que as crianças aproximam-se de diferentes modos dos conteúdos escolares e com diferentes ritmos de aprendizagem, o que é justificado pelo fato de encontrarmos em nosso contexto crianças com diferentes experiências. Mas sabemos que não são apenas as experiências das crianças que são determinantes, vários fatores podem interferir neste processo, desde a metodologia utilizada em sala de aula até fatores cognitivos, afetivos e emocionais. A Escola de Educação Básica da UFU - ESEBA enfrenta hoje o desafio de trabalhar com a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.) e outras formas de inclusão. As crianças com N.E.E. são aquelas que apresentam alguma das seguintes características: diferenças sensoriais, motoras e físicas; diferenças cognitivas; dificuldade de relação, problemas emocionais e de comportamento; e crianças cognitivamente e artisticamente superdotadas, que também requerem uma intervenção educativa especial para o total desenvolvimento de seu potencial. Cada criança é especial, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. Assim, para compreendermos o processo de construção de conhecimento por parte das



crianças, é necessário conhecermos as mudanças que vêm ocorrendo nos conceitos de inclusão e N.E.E. e o quanto diversos fatores, de ordens cognitivas, sociais, emocionais e financeiras, influenciam o processo ensino-aprendizagem. Surge a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas, compreendendo as várias dimensões do processo de desenvolvimento infantil. Assim, ao reconhecermos a importância de um trabalho que favoreça o respeito, a autonomia, a inclusão, a manifestação da pluralidade na busca de promover o desenvolvimento integral da criança, tendo como princípio o resgate dos valores humanos, para que ela construa sua autonomia; acredita-se na relevância deste projeto que vêm sendo realizado pelos monitores, cujo trabalho objetiva principalmente melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem através da estimulação do desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos com N.E.E.; possibilidade de acompanhamento sistemático das dificuldades apresentadas ao longo desse processo; discussões sobre as dificuldades vivenciadas pelas crianças no grupo de monitores e professores; buscas de alternativas para o ensino-aprendizagem; construção de grupos de estudos entre professores e monitores e uma formação em contexto dos mesmos. O trabalho vem sendo realizado na ESEBA, por estudantes dos cursos de Psicologia e Educação Física, através de ações como observações e planejamento de intervenções lúdicas que trabalhem as N.E.E. dos alunos; avaliação das aulas para possíveis reformulações; assessoria presencial, quando possível, às aulas desenvolvidas pelos docentes e criação de momentos de estudos entre professores e monitores. Como resultados parciais têm-se a montagem e realização de intervenções em todo o grupo, porém focalizadas e criadas para trabalhar a N.E.E. de um determinado aluno, podendo-se citar jogos matemáticos, conseguindo trabalhar assim os numerais de uma forma lúdica; realização de um grupo de estudos com os monitores e professores para discussões, trocas de experiências e estudo de temas presentes na prática, concluindo-se com isso a experiência única que tal projeto representa para os monitores enriquecerem a sua formação.

Palavras-chave: educação infantil; inclusão; necessidades educacionais especiais; monitoria.

Introdução



Este trabalho apresenta um relato de experiência de uma monitoria realizada na educação infantil da Escola de Educação Básica - ESEBA da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, referente ao projeto intitulado “Projeto de Monitoria para a Área de Educação Infantil na ESEBA” coordenado pela professora Analúcia de Moraes Vieira que envolve graduandos dos cursos de Psicologia e Educação Física, professores da Educação Infantil e alunos com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.).

De acordo com Barreto (1998), a história da educação infantil é relativamente recente no País. Embora iniciativas na área existam há mais de cem anos, foi nas últimas décadas que o crescimento do atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas apresentou maior significação, acompanhando tendência internacional.

Entre os fatores que explicam esta expansão, alguns se destacam como o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança e as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos da criança, entre elas, o acesso à educação nos primeiros anos de vida (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994 como citado em Barreto, 1998, p.25).

Para Barreto (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1996, foi um marco de grande significação para a área da Educação Infantil. Foi a primeira vez que a expressão “educação infantil” aparece na lei nacional de educação recebendo assim, um destaque inexistente nas legislações anteriores, sendo tratada numa seção específica, e se definindo como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos.

Segundo a autora, a LDB afirma que a ação da educação infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de educação infantil, complementar, mas diferente do da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade e também traz uma posição clara, contra as práticas de alguns sistemas e instituições que retêm crianças na pré-escola até que se alfabetizem, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos sete anos de idade.

Segundo Rodrigues (2007), o espaço da sala de aula é um lugar de encontros e desencontros, de encantos e desencantos. Este espaço, que atualmente tem



as atenções voltadas para questões de acessibilidade a todos, tem como responsabilidade, não trabalhar apenas com o modelo ideal de aluno: quieto, passivo e de “aspecto saudável”. Mas também com aqueles que não seguem tal modelo de aluno ideal, ou seja, alunos provenientes de diferenças étnicas, sociais, físicas, sexuais e intelectuais. Porém, não é apenas o ambiente escolar que não está familiarizado com esta descontinuidade de perfil do ser humano, uma vez que vivenciamos as desigualdades sociais manifestadas em diferentes tipos de exclusão, em diferentes segmentos sociais, o que dificulta o processo de inclusão escolar.

Neste sentido, houve-se a necessidade de realizar este projeto com o intuito entre outros de se aprimorar a educação inclusiva no âmbito da educação infantil da ESEBA.

“A educação inclusiva implica na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar” (Ministério da Educação [MEC], 2005, p.27).

Portanto, incluir não é acabar com as diferenças, ou seja, é enfraquecer a existência de uma padronização ou modelo à ser seguido. É fazer com que os alunos ditos “iguais” possam também mostrar suas diferenças constituindo um ambiente escolar que valorize a diversidade e a subjetividade da criança e do jovem.

De acordo com Páez (2001) atender à diversidade é além de atender as crianças com deficiências, atender também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente em outras crianças e na comunidade. Ou seja, significa buscar o dissenso e não o consenso.

“Dessa forma, o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (MEC, 2006, p.17).

Desde a sua criação, a ESEBA atende as crianças da Educação Infantil. Os olhares sobre a infância, particularmente, que compuseram o projeto de monitoria na Educação Infantil são aqueles que reconhecem nela um período rico de possibilidades de aprendizagem, modos peculiares de abordar e transformar objetos e fatos. E que, por conseguinte, concebe a Escola Infantil como um espaço plural, inventivo, palco de encontros permanentes entre as crianças e seus pares e parceiros mais experientes. Um local de construção de conhecimentos, de trocas, de brincadeiras e vivências afetivas (Vieira, 2010).



A prática pedagógica na ESEBA contempla o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos pelas crianças, o que a leva a tentativa e vontade de construir um currículo inclusivo com toda a comunidade escolar tendo como desafio a construção de um ambiente escolar na Educação Infantil que favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica e promoção do desenvolvimento integral da criança, tendo como princípio o resgate dos valores humanos, para que ela construa sua autonomia intelectual, afetiva, moral e social (Vieira, 2010).

Reconhecendo a criança como um ser ativo em seu processo de aprendizado e que o/a professor/a é mediador/a desse processo, acredita-se que as crianças aproximam-se de diferentes modos dos conteúdos escolares e com diferentes ritmos de aprendizagem, o que é justificado pelo fato de encontrarmos em nosso contexto crianças com diferentes experiências. Mas sabe-se que não são apenas as experiências das crianças que são determinantes; vários fatores podem interferir neste processo, desde a metodologia utilizada em sala de aula até fatores cognitivos, afetivos e emocionais (Vieira, 2010).

Conseqüentemente, surge a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas, bem como compreender as várias dimensões do processo de desenvolvimento infantil. Faz-se necessário favorecer o sentimento de valorização dos diferentes modos de perceber, manifestar e explicar o real expresso pelas crianças e pelo grupo.

A ESEBA enfrenta hoje um desafio, trabalhar com a inclusão de crianças com N.E.E. e outras formas de inclusão.

Segundo Chaves, Coutinho e Dias (1993), cada criança é especial, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. Existem crianças que, dadas as suas características, são simultaneamente semelhantes e diferentes dos seus parceiros da mesma faixa etária.

De acordo com Fonseca (1984 como citado em Chaves et al., 1993), para que se consiga um desenvolvimento pleno das capacidades de tais crianças é fundamental fornecer à estas, uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais, que variam consoante as necessidades específicas de cada uma.

Chaves et al. (1993), diz que as crianças com N.E.E. são aquelas que apresentam alguma das seguintes características: diferenças sensoriais, motoras e físicas, que incluem problemas auditivos e de linguagem, visuais e de ordem física; diferenças cognitivas, que incluem deficiência mental; dificuldade de relação, problemas emocionais e de comportamento; e crianças cognitivamente superdotadas, que também requerem uma intervenção educativa especial para o total desenvolvimento de seu potencial.

Vê-se necessário conhecermos as mudanças que vêm ocorrendo nos conceitos de inclusão e N.E.E. e o quanto diversos fatores, de ordens cognitivas, sociais, emocionais e financeiras, influenciam o processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, pensou-se em um projeto de monitoria que viesse atender a essa demanda, porém, com uma metodologia que fosse realizada de modo a atender aos alunos com necessidade educativa especial sem retirá-lo de sala de aula, com atividades realizadas em todo o grupo, porém focalizadas e criadas para trabalhar a necessidade educacional de um determinado aluno, e com isto conseguindo também trabalhar outras questões de outras crianças.

Segundo MEC (2006), algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno. Esta concepção tem como justificativa a diferença entre os alunos e o respeito à diversidade. Um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão. Levar em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa.

Assim, ao perceber a importância de um trabalho que favoreça o respeito, a inclusão, a manifestação da pluralidade na busca de promover o desenvolvimento integral da criança, tendo como princípio o resgate dos valores humanos, para que ela construa sua autonomia; acreditamos na relevância do projeto de monitoria que estamos realizando na ESEBA, que tem como objetivos melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem através da estimulação do desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos com dificuldade de aprendizagem; possibilitar o acompanhamento sistemático das dificuldades apresentadas ao longo desse processo; discutir sobre as dificuldades vivenciadas pelas crianças no grupo de monitores e professores; buscar alternativas para o ensino-aprendizagem; possibilitar a construção de grupos de estudos entre professores e monitores e uma formação em contexto dos



mesmos, além de propiciar aos monitores uma oportunidade única de vivência da prática escolar enriquecendo a sua formação.

O relato de experiência aqui exposto, visa relatar a vivência desta monitoria na Educação Infantil, para nós estudantes da graduação e tem como objetivo promover e levantar informações acerca deste projeto em prática, sobre o cotidiano na educação infantil, sobre as possibilidades que encontramos durante esse processo e também sobre os limites, além de também objetivar demonstrar a importância de práticas e oportunidades como esta para alunos de graduação, principalmente de cursos como a Psicologia, que carecem de atividades práticas nos primeiros anos, proporcionando a estes alunos o contato com o campo de atuação, profissionais da área e a possibilidade de vivenciar as teorias aprendidas.

Procedimentos e Resultados

O projeto de monitoria iniciou-se em Setembro de 2010, onde nos reunimos com a direção da escola, coordenadora do projeto e com a equipe de professores para devidas apresentações e para conhecer o projeto político pedagógico da mesma. Depois de apresentada a equipe de professores, as atribuições básicas das monitoras e conhecermos as expectativas e necessidades de cada professora em relação ao nosso trabalho, iniciou-se um período de observações em sala. A proposta de trabalho inicialmente era de divisão de turmas; cada monitora ficaria com quatro salas, em dois dias da semana. Tivemos então uma conversa com cada professora para que elas nos apontassem às crianças com N.E.E. nos fornecendo dados e informações sobre as mesmas para que pudéssemos destinar nossas observações a elas.

Como metodologia e estratégia de levantamento de informações sobre as crianças e os procedimentos pedagógicos em sala de aula utilizou-se da observação participativa. Decidiu-se que durante o todo o primeiro mês de trabalho, ficaríamos em sala realizando observações com o intuito de interagirmos com as crianças e especialmente com as crianças que haviam sido citadas pelas professoras e observá-las em diversos momentos e situações no decorrer da aula, tentando descobrir algo mais sobre o que as professoras nos haviam dito, ou até mesmo levantar informações e hipóteses novas e obtendo com isso percepções diferentes sobre as mesmas.

A observação das crianças em seu ambiente natural permitiu fazer anotações de campo sobre seu comportamento, visando correlacioná-las às informações

colhidas tornando esse período de extrema importância para eliminarmos primeiras impressões, conhecermos a dinâmica de cada criança personalidade, dificuldades e potenciais de cada uma e confirmar ou não as primeiras queixas das professoras, ou até descobrir novas queixas em outras crianças. Este período também foi rico para as reflexões que tínhamos com a coordenadora do projeto.

Em sua maioria as N.E.E. apresentadas nas crianças indicadas e observadas em sala eram segundo Chaves et al. (1993), pertencentes do eixo de dificuldade de relação, problemas emocionais e de comportamento o que acabava refletindo e influenciando no processo de ensino-aprendizagem destas crianças e na dinâmica da sala de aula como um todo.

Passado este período de observações, partimos então para a prática da segunda metodologia utilizada neste projeto: intervenções educativas especializadas. Estas intervenções lúdicas objetivavam o trabalho das N.E.E. das crianças e foram planejadas pelas monitoras após debate com as professoras e coordenadora, levantamento de referências bibliográficas que pudessem dar um embasamento teórico à criação daquela intervenção e participação no grupo de estudos criado pela Coordenadora do Projeto com o intuito de promover o estudo de temas presentes no cotidiano escolar e que ajudassem na formação em contexto de professores e das monitoras, como por exemplo, o tema inclusão.

Os grupos de estudos eram realizados uma vez no mês no turno da manhã e contava com a presença de profissionais da área que iria ser apresentada, convidados pela coordenação, que apresentavam o tema em questão relatando a sua experiência e conhecimentos acerca, o que tornava este momento uma oportunidade de conhecermos as teorias em práticas e adquirirmos novos saberes.

Como resultados parciais temos as intervenções educativas especiais criadas e realizadas até o presente momento:

- Intervenções que visavam o aperfeiçoamento e treino de números e letras que durante as observações percebemos ser uma área que precisava ser trabalhada, uma vez que estava relacionada a questões ligadas à auto-estima, de saber ou não determinado número ou letra que a outra criança já sabia, ligadas a questão de entender que o erro e a dificuldade também fazem parte do processo entre outros motivos encontrados como saber que é capaz de aprender brincando. Houve então a criação de dois jogos, uma vez que a relação entre o jogo e aprendizagem possui atenção de vários autores e constitui-se numa abordagem significativa, principalmente
-

na Educação Infantil, pois é nesse período que as crianças devem encontrar o espaço para explorar e descobrir elementos da realidade que as cerca.

Segundo Castro (2009), a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, as quais são proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico. A importância dos jogos no ensino dos numerais, por exemplo, vem sendo debatida há algum tempo, sendo bastante questionado o fato de a criança realmente aprender Matemática brincando e com a intervenção do professor.

Os jogos criados foram bingos, um de numeral (Vide Figura1 em ANEXO A) e outro de letras do alfabeto (Vide em Figura 2 em ANEXO B), que iriam trabalhar além desses conteúdos, a questão de perder e ganhar, e participação geral. O bingo de números continha o numeral e a quantidade respectiva do número em figuras para que a criança treinasse contar e associar a contagem com o número em si.

O bingo de letras continha uma figura, por exemplo: a figura de uma uva. Então quando se sorteava a letra U, por exemplo, eles tinham que marcar a figura Uva. Todos os dois jogos foram muito bem aceitos, mesmo o de letras que acreditávamos que iria ser mais difícil, teve uma participação excelente por parte das crianças e principalmente conseguiu reforçar esses conteúdos naquelas crianças que apresentavam N.E.E.

Apesar de o jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o responsável não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive, uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com que trabalha.

- Intervenção que visava o levantamento de informações acerca de um aluno com N.E.E. que já estava sendo atendido pela equipe de psicopedagogos e psicólogos da escola, e apresentava problemas emocionais e de comportamento. Para tanto utilizamos intervenções lúdicas (contação de histórias, desenhos, teatros, uso da brinquedoteca entre outros) como forma de obter o nível de compreensão e envolvimento que aquela criança apresentava nas atividades e como forma de possibilitar que aquela criança através dessa intervenção tentasse ressignificar seus conflitos ou ainda resolvê-los, adquirindo com essa experiência de elaborar no brincar os seus conflitos, instrumentos para lidar com eles na realidade.

Segundo Vygotsky (1984, p.39), o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. “É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração.”

De acordo com Antunes (2003), percebe-se com isto que no ato de jogar e brincar, o sujeito desenvolve a capacidade imaginativa, possibilitando a construção de relações entre o imaginário pleno e o real. É possível descobrir que o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando a criança joga ou brinca, ou seja, quando ela desfruta do lúdico, ela passa a viver quem quer ser e organiza o que quer e tem que organizar, conseguindo assim reelaborar conflitos e até mesmo resolvê-los.

- Intervenções que objetivavam a cooperação do grupo e união do mesmo, fortalecimento de vínculos afetivos e valorização da diversidade. Para tanto utilizamos os jogos cooperativos.

Segundo Brotto (1999), os Jogos Cooperativos têm servido como um instrumento para a promoção de valores e atitudes humanas que propiciam o bem-estar pessoal e coletivo, a união e pertencimento de grupo através de atividades onde todos participem, sintam-se importantes e experimentem uma sensação de bem-estar e realização.

O jogo criado foi nomeado de “Abração” e consistia em abraçar o colega quando a música parasse. Quando à música voltasse, todos continuavam dançando. A música parava novamente, e agora eles se abraçavam em trios, depois em quartetos e assim sucessivamente. Até o final quando todo o grupo devia dar um grande abraço coletivo trabalhando assim a integração da turma e hábitos saudáveis de relacionamento interpessoal.

As intervenções foram criadas e planejadas, sempre a partir das observações realizadas e após discussões acerca do assunto entre os professores e monitores tentando-se com isso enriquecer e agregar novos olhares sobre as crianças.

Discussão e Considerações Finais

Durante a vivência desta monitoria podemos perceber que as possibilidades na Educação Infantil são imensas, o que demonstra o quanto é importante uma monitoria para todos os alunos da educação infantil e para os/as professores/as uma vez que possibilita a realização de atividades mais elaboradas e programadas, que muitas vezes não podem ser realizadas por inúmeros motivos como a falta de tempo entre outros; e também contribuiu com o trabalho dos/as professores/as uma vez que fornece outros olhares sobre as crianças ajudando-as a entender e conhecê-los melhor



aprendendo mais sobre a dinâmica e personalidade de cada uma, além de se mostrar de grande importância para a formação profissional dos monitores.

Trabalhar na Educação Infantil é muito gratificante, pois cada criança tem dentro de si algo muito especial e único, e que no “mundo adulto” que estamos acostumados a viver, muitas das vezes, os valores que essas cultivam são deixados de lado, tornando assim o trabalho com crianças uma oportunidade de se tornar uma pessoa melhor e um profissional mais humano e sensível.

Se este trabalho realizado com essas crianças, for um trabalho bem feito e principalmente se houver uma predisposição interna dos profissionais envolvidos, a fornecerem o melhor de si para o ensino e desenvolvimento de tais crianças, executando-se assim um trabalho que valorize a diversidade, buscando-se uma proposta metodológica flexível e ações simples podemos obter um resultado satisfatório; mas o principal é que estaremos contribuindo para o pleno desenvolvimento emocional, social, cognitivo de tais crianças e principalmente estaremos possibilitando a inclusão efetiva de crianças com N.E.E. .

Devemos nos lembrar que aprender implica em saber expressar, dos mais variados e diferentes modos, o que sabemos; implica em representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos que se diferenciam de um para o outro.

Assim como em todo trabalho, na prática da Educação Infantil também nos deparamos com alguns limites, que preferimos encarar como desafios uma vez que estes podem ser enfrentados e vencidos. Podemos citar como limites dessa monitoria a alta demanda de crianças na sala, o que acaba dificultando a realização de atividades mais elaboradas; falta de espaço para os/as professores/as planejarem as suas aulas e práticas em conjunto com os monitores; pouco contato com os pais e história das crianças, o que é muito importante uma vez que a criança traz também para dentro da sala de aula a sua vida por completo, experiências, história, ou seja, tudo o que faz parte da sua vida; e por fim, a falta de disponibilidade dos monitores devido ao grande número de aulas da grade curricular da graduação, o que também acaba dificultando o pleno envolvimento dos mesmos no projeto.

Porém acreditamos que esses desafios e limites, quando comparados com os benefícios que o trabalho proporciona a todos os envolvidos, não tiram à importância de tal trabalho. Devemos utilizar também esta prática e experiência para refletirmos sobre a nossa atuação profissional e pessoal, sobre o nosso papel na escola, sobre o que podemos fazer de melhor para estas crianças e também sobre que escola é esta em que

pretendemos incluir as crianças. O processo educacional deve contribuir para que se proporcionem ao sujeito condições de se afirmarem enquanto tal, e de com isso de não se sujeitarem; de terem instrumentos para compreender a realidade e a possibilidade de transformar a ela e a si mesmos. Possibilidade de serem autores e atores de sua vivência.

Segundo Abramowicz (2003), a história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. Quando optamos, por exemplo, por fazer uma roda de conversa, seja por razões metodológicas ou porque nos disseram sobre a necessidade de tal atividade, deveríamos acreditar que as crianças têm algo a falar. De fato, as crianças têm o que dizer, do jeito delas, nas suas diferenças.

A escola deveria estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, a produção das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, se as ajudarmos nisto, as crianças tem muito que dizer. É preciso dar condições para que todas as vozes falem e ecoem, para que também possamos escutar todas as vozes que se calaram (Abramowicz, A., 2003, p.10).

Concluimos com isso que o trabalho realizado até o presente momento demonstra ser uma experiência única tanto para os monitores que tem a oportunidade de enriquecerem a sua formação, quanto para os professores que podem ter o auxílio dos mesmos e desfrutar das informações trazidas por eles, ajudando-os a planejar e realizar um trabalho melhor com todos os alunos da Educação Infantil envolvidos.

A educação só será inclusiva se prestar à exterioridade, ou seja, se "estes novos alunos", "se estes pequenos alunos", se as crianças envergarem a escola, com suas diferenças, e a modificarem. Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim, produzir diferenças uma vez que há incessantes formas de vida que são produzidas pelos diferentes e é preciso estar-se atento para aproveitar (Abramowicz, A., 2003, p.10).

Assim como Pelbart (2000), acreditamos que precisamos não do mapa de um outro mundo, mas da cartografia do outro de todo mundo, ou seja, daquilo que faz deste mundo um outro, liberando-nos, como queria Kafka, das cadeias da existência cotidiana, podendo irromper, a partir daí, resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente (p. 62).



Finalizamos com o poema “Ao contrário, as cem existem”, de Loris Malaguzzi:

A criança / é feita de cem. / A criança tem cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar de jogar e de falar/ Cem sempre cem/ modos de escutar/ de maravilhar e de amar./ Cem alegrias para cantar e compreender./ Cem mundos/ para descobrir/ Cem mundos/ para inventar/ Cem mundos/ para sonhar./ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo./ Dizem-lhe:/ de pensar sem as mãos/ de fazer sem a cabeça/ de escutar e de não falar/ de compreender sem alegrias/de amar/ e de maravilhar-se/ só na Páscoa e no Natal./ Dizem-lhe:/ de descobrir um mundo/ que já existe/ e de cem roubaram-lhe noventa e nove.Dizem-lhe:/ que o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas/ que não estão juntas/Dizem-lhe enfim:/ que as cem não existem./ A criança diz:/ ao contrário as cem existem.”(Loris Malaguzzi, 1994 como citado em Faria, 1999, p.73).

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A. (2003, Set./Dez.). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, vol. 14, n. 3 (42), p.10.
- Antunes, C. (2003). *Jogos para bem falar* (2a ed.). São Paulo: Papirus.
- Barreto, A.M.R.F. (1998). Situação atual da educação infantil no Brasil. In BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (Org.) *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Vol. II, pp. 23-33). Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
-



Brotto, F. O. (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de*

convivência. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Castro, E.R. (2009, Junho 11). A importância dos jogos na aprendizagem matemática

das crianças de 4 a 6 anos. *Artigonal: Diretório de artigos gratuitos*.

Chaves, J. H., Coutinho, C. P. & Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com

necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 6(3), pp.57-66.

Faria, A. L. G. O (1999) O espaço físico como um dos elementos fundamentais para

uma pedagogia infantil. In A. L. G. Faria & M. Palhares (orgs). *Educação infantil*

pós - LDB: rumos e desafios (4ª ed, pp.67-100). Campinas: Autores associados.

Ministério da Educação, [MEC], (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*.

Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

Ministério da Educação, [MEC], (2006). *Política nacional de educação infantil: pelo*

direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Secretária de Educação, 2006.

Páez, A. (2001). Interdisciplina e transdisciplina na clínica dos transtornos do desenvolvimento infantil. In: A. Jerusalinsky (2ª ed.). *Escritos da criança* (n. 04).



Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.

Pelbart, P.P. (2000). Literatura e loucura. In: P.P. Pelbart (1ª ed.). *A Vertigem por um*

Fio (Vol.1, 1ª ed, p.62).São Paulo: Editora Iluminuras Ltda.

Rodrigues, G.F. (2007, Jan./Jun.) A inclusão e suas relações no cotidiano escolar.

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, vol. 16, n. 27, pp. 97-104.

Vieira, A. de M. (2010) *Projeto de Monitoria para a Área de Educação Infantil na*

ESEBA. Trabalho não publicado, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, UFU.

Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO A

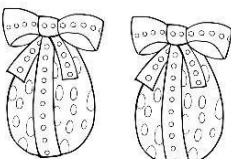
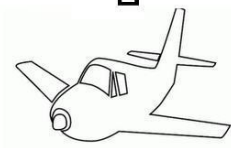
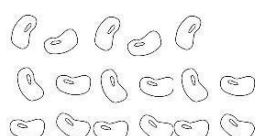
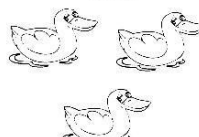
2 	4 	7 
1 	10 	12 
17 	3 	13 

Figura 1 - Tabela de bingo confeccionada para trabalhar os numerais.

ANEXO B



Figura 2 - Tabela de bingo confeccionada para trabalhar as letras.

VIVÊNCIAS DE REPROVAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DE ESTUDANTES SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR EM MANAUS

Silva, Gisele Cristina Resende Fernandes⁴⁷⁹; Mascarenhas, Suely Aparecida Nascimento⁴⁸⁰; Silva, Iolete Ribeiro⁴⁸¹

RESUMO

Na escola o processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao desempenho e rendimento escolar e influenciado pelas vivências do cotidiano da aprendizagem como as vivências de reprovações. O projeto realizado no âmbito do mestrado da primeira autora objetivou diagnosticar as atribuições causais para o bom desempenho e para o fraco desempenho dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus. Diagnosticou-se o índice de 40,7% reprovações ao final do 9º ano do ensino fundamental na amostra de 1011 estudantes, do qual N= 510 nunca reprovaram e N= 411 já vivenciaram reprovações escolares. O instrumento utilizado: QARE (Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares) com 44 itens, 22 para o bom e 22 para o fraco desempenho, organizados em escala Likert de 5 pontos (1. Nunca e 5. Sempre) . Na análise dos grupos através da ANOVA percebeu-se que para o bom desempenho os fatores explicativos que apresentam diferenças entre os discentes que reprovaram e os que não reprovaram foram: fator Professores (Sig. 0,037), fator Capacidades (Sig.0,013) e fator Sorte (Sig. 0,010), essas atribuições revelam que esses são elementos enfatizados na explicação do sucesso. O fator Estudos não apresentou diferenças significativas, de modo que tanto os que são aprovados ou reprovados reconhecem a importância desse aspecto. Em relação ao fraco desempenho todos os fatores explicativos apresentaram significação entre os grupos: fator Estudos (Sig. 0,001), fator Capacidades (Sig. 0,000), fator Professores (Sig. 0,006) e fator Sorte (Sig. 0,002), acredita-se que isso tenha ocorrido porque a vivência da reprovação escolar pode alterar a autopercepção das próprias capacidades que são requeridas para o sucesso (ou bom rendimento). De forma que os que não reprovaram possuem autoestima e autoconceito acadêmicos fortalecidos e positivos. Conclui-se que os discentes

⁴⁷⁹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Mestrado da Universidade Federal do Amazonas/Brasil. Email: gisele.resendefs@gmail.com

⁴⁸⁰ Professora Dra. e orientadora da primeira autora no Pós-Graduação em Psicologia/Mestrado da Universidade Federal do Amazonas/Brasil. Email: suelymascarenhas1@yahoo.com.br

⁴⁸¹ Professora Dra. e orientadora da primeira autora no Pós-Graduação em Psicologia/Mestrado da Universidade Federal do Amazonas/Brasil. Email: ioletesilva@hotmail.com



manauaras que vivenciaram a reprovação escolar possuem estilo atribucional para explicar o rendimento embasado na concepção de que este ocorre pelas capacidades cognitivas que o estudante possui correlacionada com a estrutura da escola (professores e aspectos materiais) e sorte, conseguem visualizar que o estudo e esforço são componentes fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem se efetive, pois foi o fator que não apresentou diferenças significativas entre os grupos.

Palavras-Chaves: atribuições causais, reprovações escolares, autoestima, autoconceito acadêmico, intervenções escolares.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é uma capacidade humana que pode ser desenvolvida ao longo da vida. Ela é o resultado da tentativa que o ser humano faz de compreender o mundo, na qual são usados os instrumentos mentais de que dispõe; é também a forma de pensar as situações e as expectativas, os sentimentos e as interações com os outros humanos e com o ambiente (Anderson, 1995a; Farnham-Diggory, 1994; Piaget, 1963 citados por Woolfolk, 2000).

A aprendizagem pressupõe a integração de aspectos afetivos (emoções e motivações), cognitivos e relacionais que permeiam o processo de ensino no âmbito escolar. Relacionado ao aspecto afetivo da aprendizagem está o comportamento de atribuir causa ao sucesso ou fracasso escolar, que influenciam diretamente na percepção que o aluno possui de si mesmo durante o processo de escolarização, pois o mesmo elencará as causas que o levaram ao sucesso (alto ou bom rendimento) ou ao fracasso (baixo rendimento) escolar.

Rendimento escolar

O rendimento escolar pode ser definido como as modificações no indivíduo proporcionadas pela aprendizagem no contexto escolar e que são mensuradas e categorizadas em índices (notas ou conceitos) que apontam para critérios de aproveitamento da situação de ensino e aprendizagem de conteúdos (bom rendimento) ou o não aproveitamento do ensino e aprendizagem insatisfatória (fraco rendimento).

De acordo com De Natale (1990, p. 1578 citado por Mascarenhas, 2004, p. 46) “o rendimento é sempre uma mudança comportamental, que não se traduz necessariamente em atividades visíveis, porém podem requerer como elemento estrutural para novas dimensões de aprendizagem”. Assim pode-se compreender o rendimento escolar como uma nova aprendizagem e que pode ser requerida para outras aprendizagens subsequentes, é um novo estado cognitivo e afetivo que o estudante passa a possuir.

Entende-se que o rendimento escolar é mais que uma nota ou conceito expresso pelo professor, ele é um conjunto de comportamentos e aprendizagens que constituem o sujeito que aprende, isto é, o estudante e para avaliar-se o rendimento também a concepção de avaliação deve ser pautada em critérios que possam demonstrar o rendimento e suas características qualitativas no sujeito: processos psicológicos e contextuais do ensino (Mascarenhas, 2004). Dessa forma toda a sociedade (escola, família, políticos) deveria assumir a responsabilidade pelo rendimento escolar dos estudantes, que segundo indicadores nacionais (Índice do Desenvolvimento do Ensino Básico – IDEB) demonstram que o rendimento de alunos brasileiros está abaixo do esperado, apontando para situações de fracasso escolar, de forma que a reflexão sobre as ocorrências do fracasso escolar devem ser consideradas visando a compreensão do rendimento escolar e principalmente dos estudantes, os atores principais no contexto educacional.

A responsabilidade pelo fracasso não pode recair sobre a díade professor e aluno, mas se faz necessário olhar o todo da realidade, ou seja, contemplar o contexto no qual o fracasso ocorre, pois tal contexto é relacionado ao sistema social e educacional. Em contrapartida, no cotidiano escolar, muitas vezes, as causas recaem sobre os alunos e existem evidências sólidas de que alunos que fracassam na escola não são incapazes de raciocinar e aprender.

É preciso superar esse fenômeno e isso requer um esforço de estudiosos de múltiplas áreas em contato com o ambiente escolar, para que o conhecimento sobre a educação não seja algo somente ilustrativo, mas que consiga refletir e realizar mudanças reais no contexto no qual o estudante se encontra, favorecendo a aprendizagem e o sucesso (Martini & Del Prette, 2005).

Considerando a realidade escolar torna-se necessário conhecer mais profundamente as explicações dos alunos sobre as causas de seu sucesso ou fracasso, não para responsabilizá-lo, mas para entender o processo de ensino-aprendizagem. No

Brasil atualmente há esforços de pesquisadores (Martini, 2008; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2002; Mascarenhas, 2004, 2005) no sentido de compreender como pais, professores e alunos interpretam as experiências de sucesso e fracasso escolar e quais as implicações dessa experiência de escolaridade, visando construir novas práticas e favorecer a aprendizagem e não as reprovações e insucessos. Assim, a teoria das atribuições causais é um aporte teórico que muito pode contribuir para essa compreensão.

Atribuições Causais

As atribuições causais possuem o objetivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitam demonstrar um certo controle sobre o ambiente e manter sua auto-estima em níveis adequados de aceitabilidade. Deste modo, é possível entender as atribuições causais como comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere. Essa teoria integra o pensamento, o sentimento e a ação.

O autor dessa teoria (Weiner, 1985) enfoca que há uma relação entre a atribuição de causalidade com o sucesso e o fracasso na realização de tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a auto-estima, o autoconceito e as expectativas são grandes determinantes do desempenho em tarefas e são influenciados por aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso.

Para classificar as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização elaborou uma taxonomia em três dimensões; são elas:

Lócus da causalidade: nesta dimensão as causas são distribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo e nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como causas internas; viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros, como causa externas.

Lócus da Estabilidade: esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim, habilidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte podem ser vistos como mais instáveis.

Lócus da Controlabilidade: consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou incontrolável pelo sujeito. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, fadiga, sorte, viés do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito.

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo, pois avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador. Além disso, interferem no processo de atribuição elementos como auto-estima, diferenças de gênero, influência das outras pessoas e expectativas pessoais e de outrem acerca do desempenho em determinada tarefa, o que demonstra que o ser humano é relacional e que suas interações interferem nas motivações e, conseqüentemente, na atribuição de causalidade aos fatos da vida.

Aplicando a teoria de atribuição causal ao contexto educacional pode-se obter explicações sobre a motivação para a aprendizagem correlacionando ao rendimento escolar, pois na medida em que as causas que motivam e promovem o sucesso ou o fracasso, pode-se refletir sobre o papel de professores e alunos na construção da aprendizagem no cenário escolar, além de contribuir para a elaboração de planejamentos e ações que promovam a aprendizagem e todo o desempenho acadêmico/rendimento escolar (Almeida & Guisande, 2010; Mascarenhas, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004).

Investigar as atribuições causais enquanto um fenômeno psicológico favorece a melhoria das bases teóricas sobre as variáveis intervenientes que influem na aprendizagem e pode contribuir para uma melhor gestão educativa, pois na escola esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao desempenho e rendimento escolar e influenciado pelas vivências do cotidiano da aprendizagem como as vivências de reprovações.

METODOLOGIA

Amostra

O estudo contou com uma amostra de 1011 alunos pertencentes ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Manaus/AM, sendo 543 meninas (53,7%) e 468 meninos (46,3%) com a idade média de 15 anos com um desvio padrão de 1,15.

Instrumento

O instrumento utilizado foi o QARE (Questionário de Atribuições para Resultados Escolares, de Almeida & Miranda, 2008 – traduzido e adaptado por Mascarenhas, 2010). Ele avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho escolar e pode ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de diagnosticar as atribuições causais dos alunos estudados.

Na primeira parte do QARE há perguntas referentes aos dados de identificação do estudante e sociodemográficos, como: sexo, idade, ano escolar, curso, nota da disciplina de português e da disciplina de matemática, profissão do pai e da mãe e habilitação escolar, se há reprovações anteriores e a quantidade e em que anos da escolaridade, e como o estudante define seu desempenho acadêmico em termos globais atualmente e no ensino básico.

Na segunda parte são apresentadas as causas para o bom rendimento e para o fraco rendimento escolar. Para cada uma destas situações, apresentam-se 22 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo *likert* com 5 pontos (desde 1 ou nunca até 5 ou sempre).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo diagnosticou um índice alto de reprovações ao final do 9º ano do ensino fundamental: 40,7% dos alunos pesquisados informaram que já vivenciaram reprovação durante o processo de escolarização, sendo um total bruto de estudantes pesquisados N= 510 nunca reprovaram e N= 411 já vivenciaram reprovações escolares; o que leva à reflexão de que esse aspecto da vivência escolar pode influenciar diretamente nas atribuições ao sucesso ou ao fracasso escolar, uma vez que o fenômeno do baixo desempenho já foi vivenciado anteriormente na reprovação.

Estudos anteriores demonstraram que diante de uma situação avaliativa as crenças e as lembranças de experiências negativas ou positivas podem influenciar o aluno no seu desempenho, dificultando ou facilitando a obtenção de sucesso (Mascarenhas, 2004, Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

A metodologia utilizada para a análise foi a comparação de médias calculadas entre os alunos pesquisados a partir dos fatores explicativos para o rendimento escolar encontrados no estudo. Esses fatores foram: (i) Fator Estudos – são as atribuições que explicam o rendimento escolar bom e/ou fraco por causas como métodos de estudo,

esforço, organização e dedicação aos estudos, (ii) Fator Capacidades – as causas atribuídas ao rendimento referem-se às capacidades cognitivas e intelectuais, como memorização, compreensão e inteligência, (iii) Fator Professores – atribuições causais que explicam que o professor é o responsável pelo rendimento do aluno, (iii) Fator Sorte – atribuições que explicam o rendimento escolar pela ausência e/ou presença de sorte do estudante.

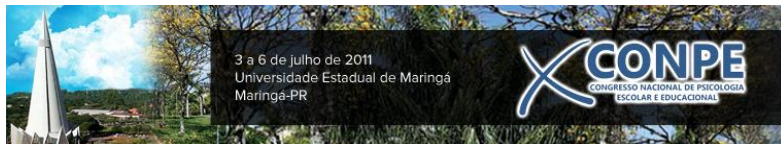
Percebeu-se que aqueles que já reprovaram apresentam médias inferiores e maiores desvios padrões nos fatores explicativos para o bom desempenho (por exemplo, fator “Estudos” $M = 21,60$ e $DP = 4,44$ – estudantes sem reprovação, e, no mesmo fator $M = 21,42$ e $DP = 4,71$ estudantes com reprovação). As médias foram mais discrepantes para o fraco desempenho nos fatores “Estudos”, “Capacidades”, “Professores” e “Sorte”.

Na análise dos grupos através da prova ANOVA percebeu-se que para o bom desempenho os fatores explicativos que apresentam diferenças entre os discentes que reprovaram e os que não reprovaram foram: fator “Professores” (Sig. 0,037), fator “Capacidades” (Sig. 0,013) e fator “Sorte” (Sig. 0,010). Essas atribuições revelaram que esses são elementos enfatizados na explicação do sucesso: professores (atribuição externa, incontrolável e instável ao aluno), capacidades (atribuição interna, incontrolável e estável) e sorte (atribuição externa, incontrolável e instável ao aluno).

Infere-se que os alunos que vivenciaram reprovações possuem um autoconceito acadêmico inferior e negativo no sentido de reconhecerem-se como pessoas possuidoras de capacidades intelectuais, mecanismos internos, e podem atribuir o sucesso a fatores externos como professores e sorte; já os discentes que não reprovaram possuem um autoconceito acadêmico mais favorável e atribuem às capacidades cognitivas o sucesso.

O fator “Estudos” não apresentou diferenças significativas entre os grupos, de modo que tanto os que são aprovados ou reprovados reconhecem a importância desse aspecto no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao fraco desempenho na prova ANOVA todos os fatores explicativos apresentaram significação ou diferença entre os grupos: fator “Estudos” (Sig. 0,001), fator “Capacidades” (Sig. 0,000), fator “Professores” (Sig. 0,006) e fator “Sorte” (Sig. 0,002). Acredita-se que isso tenha ocorrido porque a vivência da reprovação escolar pode alterar a autopercepção das próprias capacidades que são requeridas para o sucesso (ou bom rendimento), as pessoas que vivenciam o fracasso tendem a vivenciar um rebaixamento da autoestima e do autoconceito acadêmico, pois



são conceitos formados a partir de experiências concretas vividas no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a vivência de reprovação evidencia a importância dos Estudos e do esforço requerido para o bom rendimento, uma vez que a reprovação denota a ausência ou inadequação de estudo; também os professores e a sorte são apontados porque na vivência de reprovação podem ser percebidos como os favorecedores do fracasso, como maneira que o discente encontra para não assumir sua responsabilidade pelo fraco rendimento.

CONCLUSÕES

Reafirmando o conceito de Simões (1997 citado por Sisto & Martinelli, 2004) o autoconceito escolar pode ser conceituado como as representações que os estudantes possuem de suas capacidades e realizações escolares, bem como da avaliação que fazem das mesmas. Correlacionado o autoconceito escolar com as explicações causais pôde-se demonstrar a visão que os estudantes possuem de si mesmos e compreender melhor esse aspecto do processo de ensino e aprendizagem.

Concluiu-se que os discentes manauaras que vivenciaram a reprovação escolar possuem estilo atribucional para explicar o rendimento embasado na concepção de que este ocorre pelas capacidades cognitivas que o estudante possui correlacionada com a estrutura da escola (professores e aspectos materiais) e sorte, os discentes pesquisados visualizaram que o estudo e esforço são componentes fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem se efetive, pois foi o fator que apresentou não diferenças significativas entre os grupos que reprovaram e os que não reprovaram na explicação para o fracasso, de forma que infere-se que a reprovação proporciona a percepção da importância dos estudos e esforço para o bom desempenho. Esse fenômeno de reconhecer o estudo como fator relevante para o processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância para o rendimento escolar e, sobretudo para uma aprendizagem significativa e com eficácia.

Na presente pesquisa observou-se um índice alto de reprovações (40,7% informado pelos estudantes) e ressalta-se a importância de um trabalho de psicologia escolar nos estabelecimentos de ensino. Sugere-se que sejam elaboradas ações no ambiente escolar que envolva toda a equipe escolar, a fim de minimizar o sofrimento desencadeado pelas reprovações e para estimular e favorecer o processo de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

Almeida, L. S.; Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Orgs). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.

Almeida, L. S.; Miranda, L.; Guisande, M. A. (2008). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares*. In: Estud. Psicol. (Campinas), vol.25, n.2, Campinas, apr/june. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>> Recuperado em: 09 abril 2010.

Boruchovitch, E. (2004). *A study of causal attribution for success and failure in mathematics among Brazilian students*. Revista Interamericana de Psicologia, 38 (2), pp. 53-60.

Lefrançois, G.R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, pp. 337-370.

Martini, M. L. (2008). *Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade*. In: Psicol. Esc. Educ., v. 12, n. 2. Campinas, dez.

Martini, M. L.; Boruchovith, E. (2004). *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas/SP: Editora Alínea.

Martini, M. L.; Del Prette, Z. A. P. (2002). *Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental*. In: Interação em Psicologia, 6 (2), pp. 149-156.

Martini, M. L.; Del Prette, Z. A. P. (2005). *Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar*. In: Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, vol. 39, Num. 3 pp. 355-368.



Mascarenhas, S. (2004). *Atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Ed. Autora. Rio de Janeiro. ISBN 85-904846-2-9.

Mascarenhas, S.; Almeida, L.; Barca, A. (2005). *Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos*. In: Rev. Portuguesa de Educação, año/vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga: Portugal, pp.77-91. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29>>. Recuperado em 10 abril 2010.

Miras, M. (2004). Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: Coll, C. & Cols. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação escolar*, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, pp.209-222.

Sisto, F. F.; Martinelli, S.C. (2004) *Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor.

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review, 92(4), pp.548-573.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, pp.324-352.

VIVÊNCIAS, SENTIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DE MÃES FRENTE A DEFICIÊNCIA DE SEUS FILHOS

BRUNA LUNARDI⁴⁸²

LARISSA JAQUELINE CÍRICO⁴⁸³

NÁDIA COLDEBELLA³

RESUMO

O presente artigo visa como objetivo investigar as vivências, sentimentos e experiências maternas acerca da deficiência de seus filhos, para tanto, foi empreendido um estudo de caso múltiplo exploratório. Participaram desta pesquisa cinco mães biológicas de filhos diagnosticados com paralisia cerebral, os quais realizam tratamento na Clínica Integrada Fag. As participantes responderam a um questionário de dados sócio-demográficos e uma entrevista semi-dirigida. As respostas a Entrevista sobre Vivências, Sentimentos e Experiências maternas acerca da deficiência de seus filhos apontaram que, durante a gestação as mães não consideram a idéia de que o filho possa nascer com alguma doença, deficiência ou apresentarem complicações. Entretanto, a notícia da deficiência exige com que elas e suas famílias se adaptem diante das novas condições. Percebe-se ainda no discurso das mães a ambivalência de sentimentos relacionada à expectativa de um filho perfeito e a dura realidade de um filho com deficiência. Este estudo contribui para o desenvolvimento de estratégias na área da Psicologia Escolar dentro da Educação Especial, possibilitando intervenções no sentido de uma melhor qualidade de vida para essas mães e toda sua família.

PALAVRAS-CHAVE: SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS MATERNOS, RELAÇÃO MÃE E FILHO, DEFICIÊNCIA.

INTRODUÇÃO

Segundo Amiralian (2003), a deficiência é hoje uma problemática que tem levado um número cada vez maior de psicólogos a se interessar por desenvolver e

⁴⁸² Acadêmica do curso de Psicologia da Faculdade Assis Gurgacz (bruh_lunardi@hotmail.com).

⁴⁸³ Acadêmica do curso de Psicologia da Faculdade Assis Gurgacz (laricirico@hotmail.com).

⁴⁸³ Mestre em Psicologia do Desenvolvimento, professora da Faculdade Assis Gurgacz e orientadora do estudo.



explorar esse campo. Isso tem contribuído para importantes debates, tanto em relação ao conceito de deficiência como sobre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem e intervenção.

Isso aponta para a importância e necessidade de se ouvir as mães de filhos com deficiência. A literatura refere que as mães expressam reações de sofrimento, tristeza, choque, resignação e de negação frente à chegada de uma criança com deficiência na família, podendo se sentir as únicas responsáveis em cuidar do filho. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar vivências, sentimentos e experiências maternas acerca da deficiência de seus filhos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Histórico da deficiência

Segundo Amiralian (1986), através dos tempos o indivíduo com deficiência vem sendo considerado de diferentes maneiras. Essas diferenças estão sempre relacionadas aos valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos, isto é, relacionadas ao modo pelo qual o homem é visto e considerado nas diferentes culturas.

Na idade antiga, procurava-se explicar o comportamento desses indivíduos como consequência de forças sobrenaturais. Amiralian (1986) aponta que no fim da Idade Medieval, surgiu o atendimento assistencial. Essa modalidade de atendimento era constituída de organizações cristãs que abrigavam os desprotegidos, infelizes e doentes de toda a espécie. Muitas explicações e pesquisas surgiram a partir desse momento com o objetivo de estudar e explicar inicialmente a doença mental e posteriormente outras peculiaridades da natureza humana. De acordo com a autora o indivíduo excepcional deixou de ser um possuído e passou a ser um doente. A deficiência é vista como uma doença, e suas manifestações físicas e comportamentais constituem seus sintomas.

1.2 O Conceito de deficiência

Sasaki (2003a), ao discutir conceitos e termos ligados a pessoa com deficiência, aponta termos e conceitos utilizados cotidianamente pela população brasileira. O autor ressalta que o termo deficiência deveria ser usado como um conceito

universal, pois não deveria especificar o tipo, mas referir-se “a todos os tipos de deficiência” (p.2). Da mesma forma, o uso habitual do termo portador de deficiência deveria ser substituído pela idéia de pessoa com deficiência.

Segundo Amaral (1995), deficiência é toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa. Caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo também a função mental.

1.3 A criança com necessidades especiais e a família

Todo pai e toda a mãe esperam um filho perfeito, que atenda as suas expectativas e fantasias (Brazelton & Cramer, 1992). O nascimento de um bebê é considerado um momento de transição no desenvolvimento da família, pois altera a forma que os membros familiares se relacionam e levam os pais a terem que se adaptar a um novo papel (Silva & Dessen, 2004). É na família que o recém-nascido estabelece suas primeiras relações interpessoais.

A família se desenvolve por um processo vivencial e dinâmico, se estrutura a partir de influências externas como status social, condição econômica e crises financeiras, e também por condições internas como nascimento de um filho (Silva & Dessen, 2001). Quando nasce uma criança com deficiência, o momento é de grande impacto para o casal, causando uma desestruturação e interrupção na estabilidade familiar (Silva & Dessen, 2001), pois cria uma situação nova, nunca enfrentada anteriormente (Amiralian, 1986).

A forma como é transmitida a notícia da deficiência no filho pode ter influência decisiva nas reações vivenciadas pelos pais (Lemes & Barbosa, 2007) uma vez que o diagnóstico de deficiência parece gerar uma situação crítica de impacto, caracterizada por sentimentos de desconforto, como angústia, medo culpa e vergonha. É imprescindível que se proporcione à família um diagnóstico médico compreensível; conforto no que se refere a sentimentos de culpa, medo e incerteza; alguma idéia de futuro para pais e filhos; e muita esperança e encorajamento.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A fim de se investigar vivências, sentimentos e experiências maternas acerca da deficiência de seus filhos foi utilizada, neste estudo, a modalidade de estudo de caso múltiplo exploratório. O estudo de caso é um método adequado nos casos em que a pesquisa pretende relacionar vários aspectos de um mesmo fenômeno, pois permite estudar várias facetas de um mesmo objeto, investigando, em profundidade, suas relações (Yin, 2005). As evidências colhidas por estudos de caso múltiplo são consideradas mais convincentes em relação ao estudo de caso único. Estudos de caso são condizentes com pesquisas de caráter exploratório. Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2002).

Como técnicas, foram utilizados um questionário de dados sócio-demográficos e uma entrevista semi-dirigida. O questionário caracterizou-se por perguntas ordenadas (LAKATOS & MARCONI, 2006) e auto-aplicáveis. Os dados referentes aos questionários foram registrados de forma escrita. O tempo de preenchimento do questionário pelos participantes foi de aproximadamente 10 minutos. A entrevista semi-dirigida consiste em conseguir através da conversação, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa (BARROS & LEHFELD, 2000). As participantes desta pesquisa responderam a uma **Entrevista sobre vivências, sentimentos e experiências de mães frente à deficiência de seus filhos**. O tempo aproximado de aplicação foi de 50 minutos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Para a realização da pesquisa, primeiramente foi contatada as Clínicas Integradas FAG, que atende a comunidade da região em diversos setores, como psicologia, fisioterapia, enfermagem e nutrição. Foi, então, explicado ao responsável pela instituição, os objetivos, os procedimentos e as condições desta pesquisa. Concordando com os termos, o responsável assinou em duas vias, uma autorização para a realização da pesquisa e outras documentações necessárias para a oficialização do trabalho. Este projeto foi, então, encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Assis Gurgacz para avaliação.

Sendo o projeto aprovado, pediu-se à instituição que indicassem mães que se enquadrassem nos critérios desta pesquisa. Uma vez identificadas às mães, estas foram convidadas para participar da pesquisa. Para tanto, receberam esclarecimentos a cerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Estando de acordo, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em data e hora previamente marcada, responderam ao questionário de dados sócio-demográficos a



Entrevista sobre vivências, sentimentos e experiências de mães frente à deficiência de seus filhos. As mães foram entrevistadas na instituição. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

As entrevistas geraram alguns desconfortos devido ao relato de sentimentos relacionados às experiências vividas; no entanto, estes desconfortos foram aliviados com a fala livre do participante, uma vez que o falar em si é terapêutico (Rogers, 1997). De qualquer forma, todas as mães tinham ampla liberdade para não responder, deixar a resposta para depois, ou ainda, encerrar a participação na pesquisa a qualquer momento. Além destes cuidados, no intento de reduzir a ocorrência dos possíveis riscos e desconfortos, foram esclarecidos os rumos da pesquisa, como por exemplo, o sigilo á respeito dos dados pessoais, autonomia do entrevistado para escolher o melhor momento para a realização da entrevista e não obrigatoriedade em participar até o final do procedimento. Nenhuma mãe desistiu ou retirou seu consentimento durante o processo de pesquisa, verbalizando, inclusive, a importância de relatarem suas experiências no intuito de poderem auxiliar outras mulheres na mesma condição.

Os dados coletados ficarão, durante cinco anos, arquivados e sob a guarda do pesquisador responsável. No entanto, poderão ser usados em publicações científicas da área ou de áreas afins, conforme as diretrizes estabelecidas pela resolução 196/96 do CONEP.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As participantes desta pesquisa foram contatadas nas Clínicas Integradas FAG, a partir da indicação de professores ou estudantes de áreas (Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Enfermagem) que atendem crianças com paralisia cerebral. Participaram desta pesquisa cinco mães biológicas de seus filhos diagnosticados com paralisia cerebral, com idade entre 26 e 37 anos ($M= 31$ anos). Atualmente quatro estão casadas e uma delas é solteira. O grau de instrução variava entre ensino fundamental incompleto e ensino médio completo. Todas têm apenas um filho que apresenta deficiência. As mães não trabalham atualmente. Entre as cinco participantes, duas apresentam renda atual de um salário mínimo e três tem renda de até dois salários mínimos. Elas referem prática religiosa e classificam sua qualidade de vida entre regular e boa. Detalhes sobre os dados sócio-demográficos das participantes podem ser visualizados na tabela 1.1.

Tabela 1.1. Dados sócio-demográficos dos participantes.

PA- RTE	M- M- DADE	INSTR- UÇÃO	FI- LHO	EST- ADO CIVIL	RE- VEN- DA	RE- LIGIÃO
Ália	6 anos	Médio Comp.	menina	casada	Salários	Católica
Portência	4 anos	Médio Comp.	menina	casada	Salário	Angélica
Íris	2 anos	Fund. Incomp.	menina	casada	Salários	Católica
Rosa	7 anos	Fund. Comp.	menino	solteira	Salário	Católica
Marília	6 anos	Médio Comp.	menino	casada	Salários	Angélica

Buscando investigar as vivências, sentimentos e experiências de mães frente à deficiência de seus filhos, o tratamento dos dados as respostas das mães à “Entrevista sobre vivências, sentimentos e experiências de mães frente à deficiência de seus filhos” se deu a partir de uma análise qualitativa de conteúdo. Após a coleta e transcrição, as informações foram categorizadas, utilizando-se o modelo misto de categorização analítica. De acordo com Laville e Dionne (1999), este modelo consiste na seleção inicial de categorias, sendo que, se necessário for, o pesquisador poderá modificar as categorias a fim de analisar os dados de maneira mais pertinente aos rumos das constatações. Para a definição das unidades de conteúdo, verificou-se as informações que foram pertinentes ao assunto Vivências e experiências maternas frente à deficiência do filho. Estas informações foram agrupadas em unidades, a saber: *expectativas durante a gravidez, recebimento da notícia, adaptação a notícia, mudanças ocorridas, relação mãe e filho, significados atribuídos a deficiência e expectativas sobre o futuro da criança.*

A categoria *expectativas durante a gravidez* diz respeito aos pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes que as mães referem acerca de eventos que esperavam para o filho durante a gestação. Algumas mães disseram esperar que ocorresse tudo bem durante a gravidez e o parto, que seus filhos tivessem saúde e fossem crianças normais, parecendo afastar de suas mentes, naquele momento, a idéia de que o filho pudesse nascer com alguma doença, deficiência ou apresentar complicações.

“Bom, no começo foi que ela tivesse saúde, né?!” (Dália)

“Então, a gente esperava totalmente diferente, que nascesse dentro dos nove meses, que fosse uma criança saudável. Não esperava nada como é.” (Hortência).

“Eu não imaginava que ela nasceria com deficiência” (Liris).

A psicanálise há muito aponta que toda mulher sonha com um bebê perfeito, que possa ser melhor do que ela é. No entanto, a gestação é um momento muito complexo, em que ocorrem várias mudanças na vida da mulher (Borsa, 2007). Trata-se, neste sentido, de uma experiência repleta de sentimentos intensos, variados e ambivalentes, que, neste momento, são características marcantes.

Esses sentimentos após o parto assumem nova forma. A realidade do bebê imaginário, na barriga da mãe não é a mesma realidade do bebê recém-nascido. Muitas mães tendem a negar a realidade do seu bebê nas primeiras semanas de vida, sentindo-se assustadas e confusas diante dos primeiros cuidados. No momento em que a criança adquire vida própria, diferente da vida intra-uterina, ela incorpora-se como um novo integrante na família, o que transforma o equilíbrio familiar, que já havia passado por algumas transformações durante a gravidez. A autora ainda refere que nesta fase as mães vivem momentos de ansiedade e desamparo e que o parto e os primeiros momentos com o bebê encerram este período que é repleto de expectativas e fantasias.

“Então, eu tava sendo muito feliz, estava sendo a realização de um sonho. Estava normal minha gravidez até os sete meses... diante das complicações eu tive medo de perder” (Amarilis).

Para Milbrath e colegas (2008), o ser mulher carrega a obrigatoriedade do tornar-se mãe de uma criança dentro de um padrão idealizado pela sociedade. A gestação e o nascimento bem sucedido podem ser considerados uma vitória em que a

mulher tem a sensação da confirmação de sua potência/competência na tarefa de procriar. Entretanto, o nascimento de uma criança com deficiência fragmenta essa sensação de capacidade e confiabilidade, causando uma lenta e profunda ferida narcisista de difícil recuperação, que leva a família a enfrentar uma situação extremamente delicada, na qual afloram sentimentos ambíguos, frente a esse novo ser.

A categoria *recebimento da notícia da deficiência* considerou pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes que as mães referem acerca do momento em que receberam a notícia da deficiência. Receber a notícia da deficiência de um filho leva as mães a um confronto drástico com as expectativas que nutriam durante a gravidez. Algumas mulheres referem que, neste momento, estiveram muito abaladas e assustadas, e a princípio não entendendo o diagnóstico.

“... A gente levou aquele susto...” (Dália).

“Essa notícia pra mim foi bem abalada, porque no começo ela [a criança] tava bem, mas o desenvolvimento dela tava, lento...” (Líris)

“Reagi não acreditando, que poderia ser engano...” (Hortência).

“No inicio como a gente não tinha experiência, foi complicado para entender...” (Amarílis).

Para Milbrath e colegas (2008) cada indivíduo que compõe o núcleo familiar vivencia o processo de adaptação a notícia e à criança com deficiência, de maneira singular. Em relação à *adaptação a notícia da deficiência*, foram considerados pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes das mães relacionados à adaptação à notícia da deficiência. As mães demonstraram suas dificuldades em adaptar-se a notícia, desejando que tudo fosse diferente, que seus filhos fossem crianças normais.

“Eu penso que poderia ser diferente, que ela tivesse nascido normal...” (Líris).

“Ah! Foi difícil pra mim me conformar com aquilo e ver que ele não ia ser normal” (Rosa).

Entretanto, ao se deparar com a realidade, vêm à tona incertezas e medos antes não vividos:



“Ah, depois que a gente assimila a doença [deficiência]... e sabe o que foi... a gente fica com medo que a criança não vá andar, que a criança não vá falar, que vai atrofiar, esse tipo de coisa” (Hortência).

Por outro lado, com o passar do tempo, as mães demonstram assimilar a deficiência da criança como parte de suas vidas, compreendendo melhor o processo, tornando-se mais fortes com as experiências e lutando pelo desenvolvimento dos seus filhos.

“A gente leva aquele choque, mas a gente vai indo, seguindo em frente e tudo vai ocorrendo bem” (Dália).

“Logo depois que eu comecei a fisioterapia, já encaminhei para APAE. Então tudo isso foi me ajudando. Aí, logo eu fui encarando e tudo que ela precisa eu procuro” (Hortência).

“Depois nós começamos ir a clínicas, vendo outras crianças, vendo como que era. Aí que a gente foi cair na realidade, vendo como poderia ser o futuro do T.[filho]” (Amarílis).

Para Petean e Murata (2000), o impacto da notícia é tão grande que compromete o estabelecimento de vínculo, a aceitação do filho e a compreensão das informações. Além disso, pode-se perceber alterações na rotina diária, sonhos e projetos de cada membro da família que, desestruturados, necessitam de um longo processo para retornar ao equilíbrio. Neste sentido a informação, o modo e o momento em que é transmitida a notícia, além do seu conteúdo são fundamentais neste processo.

Os mesmos autores pontuam a importância dos pais compreenderem adequadamente sobre as causas do problema e suas consequências. Expectativas positivas ou negativas quanto ao desenvolvimento e futuro do filho podem ser influenciadas pelo entendimento das informações passadas, prejudicando em algum momento, o oferecimento dos recursos especializados necessários ao bom desenvolvimento da criança.

De qualquer forma, mudanças ocorrerão na vida familiar, especialmente em relação à mãe, como um reflexo de todo este processo adaptativo. Para este estudo, considerou-se que as *mudanças ocorridas* estariam relacionadas aos pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes que as mães referem acerca de mudanças

psicológicas, sociais, econômicas, culturais e interpessoais que sofreram na própria vida após saber que o filho tinha uma deficiência.

Dentre as principais mudanças ocorridas em suas vidas, as mães referem o fato de não poderem mais trabalhar por terem que dedicar todo o seu tempo exclusivamente aos filhos:

“A principal mudança foi não poder trabalhar, porque na época eu trabalhava... E não poder fazer meu serviço de casa... Mas isso eu acho que é comum. A gente se sente assim, mais inútil por estar em casa, mas assim, a gente entende, porque é necessário pela recuperação dela” (Dália).

“Eu tenho que deixar as coisas de lado por ela. Eu gostava de sair e agora eu tenho que levar ela junto aonde eu vou.” (Líris).

“Transformou a vida, porque na verdade eu trabalhava. Parei de trabalhar, me dedico só a ela. Já, quando a gente espera uma criança, a gente já sabe que vai mudar. Agora, quando vem uma criança com paralisia cerebral, daí muda muito mais” (Hortência).

Para Milbrath e colegas (2008), a percepção das necessidades de cuidados especiais, acrescida da vontade de proporcionar estímulos adequados que potencializem, ao máximo, o desenvolvimento da criança, em alguns casos pode provocar a saída das mães do mercado de trabalho, levando-as a dedicação exclusiva a seu filho. Isso é apontado por duas das mães, que referem ter parado suas vidas em função de seus filhos:

“Parei a minha vida, e to seguindo a dele...” (Amarilis).

“Ah, minha vida ficou mais corrida, quase não tenho tempo pra mim, mais pra ele” (Rosa).

As mães também apontam, por outro lado, que se sentem muito mais fortes e amadurecidas por terem que encarar drasticamente uma mudança em suas vidas:

“Ah, amadureci mais eu acho, com tudo isso, com todas essas experiências. Hoje eu encaro legal” (Líris).

“Eu me sinto mais forte hoje” (Rosa).

Segundo Petean & Murata (2000), os cuidados com a criança com deficiência fica sob o encargo da mulher, devido às expectativas culturais sobre gênero, relações familiares, trabalho doméstico e criação de crianças. Essa experiência é estressante para elas, afetando quase todos os aspectos de suas relações, muitas vezes levando-as ao isolamento. Fica evidente que a criança por si só modifica a dinâmica familiar, sendo que o tipo de modificação provocada (positiva ou negativa) e a intensidade da mesma depende de cada família, da gravidade da deficiência e do significado que esta tem para cada família. Para Miller (1995) a deficiência imprime na mãe um sentimento de desamparo. Sobreviver significa reagir e enfrentar a deficiência e envolve muitas emoções desconfortáveis, como medo, confusão, culpa, vergonha e raiva. Isolar-se do convívio social também é um padrão típico deste processo adaptativo vivenciado.

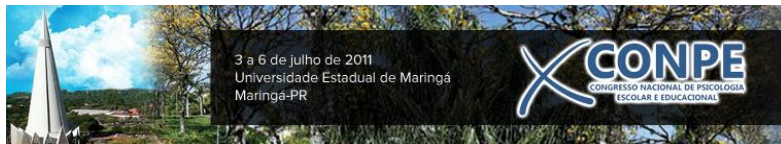
Culturalmente, é atribuída muito mais importância à relação entre mãe e filho do que a qualquer outro tipo de relação que a criança possa ter. No desenvolvimento normal, a relação mãe e filho atravessa uma série de etapas que culminam na independência psíquica da criança. Quando o parâmetro para essa relação é permeado pela deficiência, estes aspectos se diferenciam (Miller, 1995).

Neste estudo, a categoria *relações mãe e filho* considerou pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes que as mães referem acerca da forma como se relacionam com o seu filho (contato, cuidados, conversas, brincadeiras, apoio emocional, etc.) As mães relatam ser as principais cuidadoras de seus filhos:

“Meu marido trabalha, então fica a responsabilidade mais pra mim, né? Ele me ajuda quando ele tá em casa, nas horas vagas. Mas a responsabilidade total é minha” (Hortência).

“Eu que cuido dele, só eu” (Rosa).

Ao falar em relações familiares, podemos citar aqui o papel tradicional das mulheres dentro das famílias que fica evidenciado nos aspectos relacionados à deficiência. Segundo Negreiros & Féres-Carneiro (2004), a identidade da mulher, antigamente baseada no exercício da maternidade e dedicação ao lar e filhos, parece se manter neste contexto, é ela quem acaba assumindo esse papel de cuidadora do filho com deficiência, dedicando-se totalmente a ele. Por outro lado, da mesma forma que antigamente, parece caber ao pai o papel de provedor e responsável pela sobrevivência da família.



Outro aspecto desta relação, mencionado pelas mães, refere-se a necessidade de atender todos os desejos do filho:

“Eu até às vezes estrago um pouco, porque ele é muito dengoso. Eu acho que talvez seja por mim mesma, porque eu não consigo nem falar alto com ele e ele é muito apegado a mim” (Amarilis).

“Bom, ele é bastante dengoso, né. E tudo que ele pode eu faço pra ele” (Rosa).

Uma mãe disse olhar seu filho como se ele não tivesse nenhuma deficiência:

“Eu sempre a tratei como uma criança normal. Eu nunca olhei pra ela com pena... Ela entende as coisas, então eu não vou tratar ela como uma criança deficiente” (Dália).

Para Frota e Oliveira (2004), os cuidados exigidos por uma criança com paralisia cerebral, vão além dos objetivos que envolvem mãe e filho, pois é também um compromisso direcionado a uma condição da evolução de uma patologia. Está recoberto de angústias e pela espera de respostas muitas vezes não correspondidas. Mas, talvez o apelo das necessidades dessa criança, desde seus primeiros dias, seja maior, já que qualquer movimento e gesto fazem parte de um repertório fundamental no seu desenvolvimento.

Segundo Miller (1995), a mãe pode estar tão preocupada com o filho com deficiência que não consiga cuidar de mais ninguém, incluindo seu parceiro, seus outros filhos, ou até ela mesma. Preocupa-se tanto com seu filho que ele vem em primeiro lugar. Na fase do ajustamento, a definição que a mãe tem de normalidade se modifica. Ela consegue reconhecer que a situação não é normal, e desenvolve uma nova concepção de normalidade. Essa nova concepção pode incluir muito tempo ocupado com consultas, manejo diário de medicamentos ou equipamento, programas especiais para investigar, mas também inclui muitas alegrias, perdas, desafios, diversão diária e problemas cotidianos.

Conviver com um filho deficiente parece ser um evento que modifica, portanto, profundamente, a forma como as mães relacionam-se com outras pessoas e como vem à própria vida. Em relação aos *significados atribuídos à deficiência*,

considerou-se, neste estudo, pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes que as mães referem sobre a deficiência e a relação dela com suas vidas. Neste sentido, atribuem uma nova centralidade em suas vidas, permeadas pelo filho, pela espiritualidade, pela culpa e pela noção da própria competência materna.

Algumas mães referiram a centralidade que o filho passou a ter em sua vida:

“Ele é minha vida” (Amarilis).

“Ela é tudo na minha vida” (Liris).

A separação normal entre mãe e filho inicia-se no nascimento da criança. Cada atitude em direção ao crescimento da criança é um passo em direção a independência dela. A separação do filho faz parte da ordem natural da vida. No decorrer do desenvolvimento dos filhos eles adquirirão uma função independente, tomando decisões e lidando com suas conseqüências, tornando-se economicamente auto-suficientes e vivendo com independência (Miller, 1995). Na questão separação em crianças com deficiência, as pequenas experiências diárias que as crianças praticam para ganhar independência de uma maneira segura e protegida poderão não acontecer naturalmente. Quando se trata de crianças com deficiência, é frequente que a separação tenha que ser iniciada, planejada ou supervisionada pelos pais. Para a autora, esse processo não faz parte da ordem natural das coisas, pois geralmente tanto os pais quanto os filhos se engajam nas atividades de separação. O amor-próprio, persistência e senso de humor são grandes aliados durante a crescente independência do filho. Essas qualidades são mais bem aprendidas pela forma como os outros, incluindo familiares, professores, colegas e os profissionais que fazem as intervenções, lidam com ele. (Miller, 1995).

Estas mesmas mães atribuem um significado espiritual à deficiência. Neste sentido, referem Deus como a única esperança de cura de seu filho ou entendem a deficiência como uma dádiva:

“Vou ter que buscar a Deus pra ela poder sarar e ter ela para sempre” (Liris).

“Porque acho que Deus achou que eu sou uma mãe merecedora pra cuidar dele. Achou que eu cuidaria muito bem dessa criança” (Amarilis).

Segundo Oliveira e colegas (2008), a forma de enfrentamento dessas mães cuidadoras não seria possível se não fosse a fé. Diante de experiências difíceis,

principalmente no núcleo familiar, observa-se a procura de apoio espiritual. Só assim, com o auxílio divino, é possível suportar e enfrentar os desafios apresentados. A religiosidade ante a situação difícil parece consolo e resposta para tantas indagações. Mães de crianças com deficiência sentem-se escolhidas por Deus para cumprir a missão que lhes foi confiada, assim como capacitadas para cumprir a tarefa desafiadora.

Para Brunhara & Petean (1999), o fato de grande parte das mães explicarem a causa do problema com base em argumentos não científicos leva a supor que a maioria das pessoas possui dificuldade em compreender os mecanismos causadores da deficiência. Assim, as crendices populares, ou dogmas religiosos que passam de geração a geração tornam-se mais compreensíveis e confortadoras para elas.

Sentimentos ambivalentes também são expressos pelas mães devido à natureza limitadora da condição dos filhos:

“Eu sinto talvez, felicidade e tristeza. Feliz por ter ele ali junto comigo, mas tristeza por ele ser assim. Eu vejo o que ele poderia estar fazendo e ele não faz. Isso deixa a gente muito triste, da gente querer fazer algo por ele e às vezes não conseguir. É triste” (Amarílis).

“Ele fala assim: ‘Mãe, coloca a bola no chão pra mim chutar’. Daí ele não consegue. Daí eu fico com aquilo dentro de mim, dele não conseguir” (Rosa).

Uma mãe relata se sentir culpada pela deficiência do seu filho, por causa dos seus problemas de saúde durante a gravidez:

“A deficiência da minha filha... eu acho que foi um pouco minha culpa... eu acho que a culpa é minha” (Liris).

Segundo Falkenbach e Rosa (2009), a mãe pode apresentar, em relação ao seu filho deficiente, um amor incondicional, tristeza pela deficiência, indiferença, culpabilidade, negação, etc. Para Miller (1995), sentir-se responsável pela deficiência do seu filho é uma forma de tentar elaborar o que deu errado. Assume-se a culpa, porque quando existe um culpado, ao menos existe uma explicação. Neste processo de adaptação, às vezes é preciso que as mães desmoronem, chorem, gritem, ou sintam dó

do seu filho e de si mesmas. Estes sentimentos são normais neste processo de adaptação e necessários para a evolução normal da vida.

Para Falkenbach, Drexler e Werler (2008), é certo e compreensível que a tarefa de ser pai ou mãe não é fácil, porém é gratificante principalmente quando se consegue perceber os pequenos avanços de seu filho. Alguns avanços considerados mínimos, que passam imperceptíveis nas experiências dos pais com filhos anteriores, são grandes vitórias e muito valorizados nessa nova relação. A interação com o filho é um relacionamento de mão-dupla, no qual os participantes se relacionam e se modificam mutuamente.

Na medida em que as mães experienciam sucessos em relação à criação de seus filhos com deficiência, permitem-se modificar as percepções de sua própria capacidade materna e imaginar um futuro para seus filhos (Miller, 1995). Em relação às *expectativas sobre o futuro da criança*, foram considerados os pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes que as mães referem sobre o que esperam ou não para o futuro de seu filho.

Algumas mães mencionaram esperar uma vida independente para seus filhos:

“Ah, eu luto pelo menos pra que ela tenha a independência dela. Que ela possa se virar sozinha, isso é o básico” (Hortência).

“Quero ensinar as coisas. Quero que ela seja uma menina muito forte e independente” (Dália).

Outras mães apontam esperar por tratamentos ou alternativas que possibilitem uma melhora na qualidade de vida de seus filhos, especialmente relacionado aos aspectos motores que são os mais limitados pela deficiência:

“A gente sempre espera que seja mais curta a recuperação, que ela faça fisioterapia e logo sai andando” (Dália).

“Meu sonho agora é ver ela andar e correr pra lá e pra cá, como qualquer outra criança” (Líris).

“Ah, eu queria ver ele andando, meu sonho é ver ele andando” (Rosa).

Sabendo que um aspecto essencial para a evolução da criança é a conduta dos pais como detentora de benefícios e prejuízos no processo de desenvolvimento, em relação às expectativas ao futuro dos filhos as mães demonstraram-se preocupadas com o desenvolvimento de seus filhos e com a perspectiva de cura. A busca de cura mostra-se como uma necessidade normal dos pais que permanece presente independente do tipo de deficiência ou da compreensão destes sobre o diagnóstico. A esperança de cura é um sentimento estável, ainda que os pais conheçam a gravidade da doença e que é remota a possibilidade de recuperação (BRUNHARA & PETEAN, 1999).

Apenas uma mãe relatou não gostar de pensar sobre o futuro do seu filho. Ela prefere vivenciar um dia de cada vez:

“Eu mesma não fico pensando muito em como vai ser o futuro dele, eu tenho medo de como vai ser, eu tento viver cada dia (...). Não gosto de pensar no futuro dele” (Amarílis).

Segundo Oliveira e colegas (2008), no que diz respeito aos projetos de vida, muito são os planos para o futuro na vida de qualquer pessoa, como o sonho de uma formação acadêmica, da compra de uma casa, da independência financeira, do casamento perfeito, de ter filhos saudáveis, de viajar. Alguns desses planos são interrompidos, adiados ou modificados em decorrência de alguma fatalidade. No caso destas mães, muitos planos são mudados, tanto na vida profissional como pessoal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a gestação, as mães não consideram a idéia de que o filho possa nascer com alguma doença, deficiência ou apresentar complicações e a notícia de deficiência exige com que elas e suas famílias se adaptem diante das novas condições. Para se adaptarem a essa condição, buscam tratamentos para seus filhos e dedicam suas vidas inteiramente para eles. As mães entendem a espiritualidade como forma de apoio e esperam, de uma forma geral, a cura para seus filhos. Percebe-se, ainda no discurso das mães, a ambivalência de sentimentos, relacionada à expectativa de um filho perfeito e a dura realidade de um filho com deficiência.



Compreender as vivências das mães em relação à deficiência parece, portanto, ser um fator fundamental para se entender como se organizam as relações entre essas mães e seus filhos, contribuindo para a Educação Especial e o desenvolvimento de estratégias que possibilitem intervenções no sentido de possibilitar relações com qualidade de vida para a família. Por outro lado, seria interessante realizar novos estudos que comparassem mães que acabaram de receber a notícia e mães que já passaram por todo esse processo de enfrentamento, para verificar a diferença das vivências, sentimentos e experiências, contribuindo, de forma efetiva, para o auxílio das mães que estão naquela primeira condição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L A. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). Ed. Robe, São Paulo, 1995.

AMIRALIAN, M L T M. **Deficiências: um novo olhar**. Contribuições a partir da psicanálise winicottiana. São Paulo: Estilos da Clínica, 2003, v.8 n.15.

_____. **Psicologia do Excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

BARROS, A J S. LEHFELD, N A S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

BORSA, J C. **Considerações acerca da relação Mãe-Bebê da Gestação ao Puerpério**. Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade, Porto Alegre, n.02, 2007.

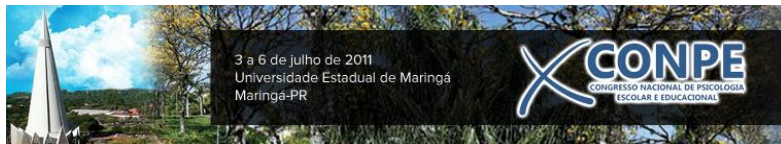
BRAZELTON, T. & CRAMER, B. **As primeiras relações**. São Paulo: Martins fontes, 2004.

BRUNHARA, F; PETEAN, E B L. **Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança**. USP, Rib. Preto, 1999.

DIONNE, J. & LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALKENBACH, A P & ROSA, L. **A formação de vínculos afetivos na relação primária mãe/criança com deficiência**. Revista Digital, Buenos Aires, 2009.

FALKENBACH, A P; DREXLER, G & WERLER, V. **A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências**. Ciênc. saúde coletiva v.13, Rio de Janeiro dez. 2008.



FROTA, L M C P & OLIVEIRA, V L M. **A experiência de ser mãe da criança com paralisia cerebral no cuidado cotidiano.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 2004, v.10, n.2.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E M. & MARCONI, M A. **Técnicas de pesquisa.** Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisas, Elaboração, Análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2006.

LEMES, L C & BARBOSA M A. **Comunicando à mãe o nascimento do filho com deficiência.** São Paulo, 2007, v.20 n.4.

MILBRATH, V M; CECAGNO, D; SOARES D C; AMESTOY, S C; SIQUEIRA, H C H. **Ser mulher mãe de uma criança portadora de paralisia cerebral.** Acta Paul Enferm, 2008.

MILLER, N B. **Ninguém é Perfeito.** Vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais. Campinas, Papirus: 1995.

OLIVEIRA, M F S; SILVA, M, B M; FROTA, M A; PINTO, J M S; FROTA, L M C P; SÁ, F E. **Qualidade de vida do cuidador de crianças com Paralisia Cerebral.** Departamento de Saúde da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará - (CE)/ Hospital e Maternidade Geral Cura D'Ars Fortaleza – CE/UNIFOR - (CE)/Universidade de Salamanca – Espanha: 2008.

PETEAN, E B L & MURATA, M F. **Paralisia Cerebral: conhecimento das mães sobre o diagnóstico e o impacto deste na dinâmica familiar.** FFCLRP-USP, Rib. Preto, 2000.

ROGERS. C. **Tornar-se Pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SASSAKI, R K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência.** Publicado no livreto: Vida Independente: Historia movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: VIVARTA, Mídia e Deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p.160-165.

SAWAIA, B. B. **Limites do Julgamento Ético nos estudos que se Valem de Técnicas Qualitativas.** São Paulo: BIS, 2005.

SILVA, N L P & DESSEN M A. **Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2001, v.17, n.2

_____. **Deficiência mental e família: uma análise da produção científica.** Ribeirão Preto: Paidéia, 2000.



_____. **O que significa ter uma criança com deficiência mental na família?** Curitiba: UFPR, 2004, n.23, p. 161 – 183

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBSHOW: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES SUPERDOTADOS.

Paulo Henrique Pinto Carneiro⁴⁸⁴

O ensino brasileiro prioriza a aquisição do ter, ou seja, a aquisição de conhecimentos intelectuais pouco ou quase nada integrados ao ser. Assim sendo, o grau de competição dentro da escola se torna cada vez maior, se destacando apenas o aluno que obtém os melhores resultados acadêmicos. A literatura apresenta que 3% da população possui algum tipo de superdotação sendo de fundamental importância a elaboração de projetos empenhados em desfragmentar a exigência que a sociedade influi sobre esses jovens e, além disso, também dar subsídios para que atuem como agentes educativos e sociais. Munido do conhecimento de que os superdotados têm peculiaridades na forma de aprender e absorver o mundo. Pode-se dizer que o desenvolvimento emocional do sujeito também possui características próprias, pois o desabrochar dessas questões não é necessariamente análoga às características cognitivas desse sujeito. Adolescentes superdotados, muitas vezes idealizados pelos professores, demonstram a necessidade de um sistema educacional no qual se promova que os alunos mais capacitados auxiliem os demais. A metodologia apresentada neste artigo é destinada à adolescentes portadores de superdotação / altas habilidades entre 12 e 16 anos, devidamente inscritos no programa Sala de Recursos do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto situado na capital do estado do Paraná. Podendo também ser estendida a demais salas de recursos que atendam a adolescentes com essas características. Devido à capacidade demonstrada pelos adolescentes, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de intervenção no intuito de aproveitar e potencializar os conjuntos de inteligências de cada sujeito por meio de um Web-show que possibilita, através de elementos cômicos, engajar os jovens na sociedade, atuando como comunicadores sociais e criando um ambiente onde suas inquietações possam ser compartilhadas com os demais num programa de variedades educativas. As atividades propostas terão cunho cômico, baseadas em atividades teatrais e circenses. A metodologia trabalhada no projeto acontecerá a partir de jogos teatrais, de improviso e palhaço, também será aproveitado o alto potencial e nível de curiosidade dos

⁴⁸⁴ Graduado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CRP 08/16031), palhaço e malabarista (DRT 24937) – paulohpc@hotmail.com – (41) 9937-0129.

adolescentes com o objetivo de estimulá-los a se auto-conhecer e otimizar sua comunicação para um possível engajamento social. O instrumento utilizado nas etapas de diagnóstico e avaliação será a Escala Fatorial de Extroversão de Nunes. A finalidade desse artigo é apresentar uma metodologia diferenciada para aproveitar potencialidades desses adolescentes tão distintos, baseando-se em novas tecnologias, como as redes sociais, blogs e principalmente a utilização da internet em geral. O Web-show busca facilitar a aprendizagem de todos os membros do grupo, assim como facilitar a aprendizagem de outros grupos que tenham acesso ao programa. O grupo estará baseado na interdependência entre os alunos, o que requer que cada adolescente se responsabilize pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de terceiros.

Palavras-chave: tecnologia; adolescência, superdotação; altas habilidades.

INTRODUÇÃO

Uma educação democrática ideal deveria preparar as novas gerações para uma vida adulta levando em consideração as diferenças individuais propondo atividades e vivências de acordo com os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada um. Porém, o que percebemos é uma escola baseada em um esquema “bancário” (Freire, 1980), onde o educador é aquele que sabe, e os alunos são aqueles que não sabem nada, cabendo ao primeiro dar, entregar e transmitir seu saber aos segundos. Não é de se surpreender, então, que nesta visão os homens sejam considerados como seres destinados a se adaptar, a se ajustar. Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os “depósitos” que lhes são entregues, tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de sua transformação, como sujeitos.

Apesar das transformações sociais, dos conflitos, tensões e esperanças, a escola mudou muito pouco dos anos 80 até hoje. O aluno continua recebendo informações inquestionáveis que deve memorizar, ou seja, a instituição escola continua planejada para uma aprendizagem que tem um fim em si mesma (Prista, 2007). Criando assim barreiras naturais entre o professor e o aluno, interiorizando nos jovens aspectos de submissão e subordinação.

Nesse processo autoritário, os superdotados, questionadores e ávidos pelo saber se frustram devido à postura daqueles que se consideram donos do poder máximo, os professores. Poucos são os educadores que buscam abrir espaços dentro deste adestramento, inovando e questionando a si próprio permitindo ao aluno livre

expressão de seus sentimentos e necessidades (Prista, 2007) buscando também aprimorar a extroversão e consciência crítica do aluno.

Falar de superdotação e altas habilidades remonta certas dificuldades devido aos mitos que se agregam em diversos campos sociais. Para muitas pessoas o superdotado é aquele gênio que vive com o nariz apontado para um livro sempre estudando, para outras é a criança que com apenas cinco anos já decorou todas as capitais do mundo. Fleith (2007) afirma que “no Brasil, superdotação é ainda vista como fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado”.

Renzulli (2004) desmistifica esse pensamento considerando dois tipos de superdotados: acadêmico e produtivo-criativo, onde o primeiro é o mais facilmente encontrado nos testes padronizados de capacidade, são sujeitos que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. Já o segundo tipo surge da Concepção de Superdotação dos Três Anéis (Renzulli 1978, 1982b, 1986 apud Renzulli 2004), que leva em consideração criatividade e comprometimento com a tarefa, além da capacidade acima da média, a superdotação produtivo-criativa tende a ser contextual e específica de apenas um domínio.

Howard Gardner ao apresentar as Teorias de Inteligências Múltiplas, inova as formas de se conceituar a superdotação que antes baseava-se apenas em medidas de Q.I. (quociente intelectual), limitando a inteligência apenas ao mundo acadêmico (Gardner, 1994). Seguindo esta idéia foi possível apresentar superdotação para qualquer um dos oito tipos de inteligência postuladas por Gardner: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Hoje já se pensam em mais tipos de inteligências.

Outro autor que apresenta considerações relevantes sobre o tema é Sternberg (1991) que apresenta uma teoria triárquica, sendo assim, sua teoria se divide em três subteorias: componencial, experiencial e contextual (Virgolim, 1997). Sendo “componencial” a subteoria que especifica as ferramentas mentais responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação dos comportamentos inteligentes, “experiencial” se refere a subteoria que propõe medir o potencial habilidoso para lidar com uma novidade, e automatizar o processamento da informação. Por fim, a subteoria “contextual” que visa a inteligência sob a perspectiva de cinco pressupostos: 1. A inteligência não pode ser desvinculada do contexto sociocultural, 2. Está relacionada a um objetivo, 3. A inteligência é adaptativa e 4. Deve modificar o ambiente de modo que

se torne mais adequado a si próprio, por fim, 5. O indivíduo deve selecionar um ambiente no qual ele possa maximizar sua participação (Virgolim, 1997).

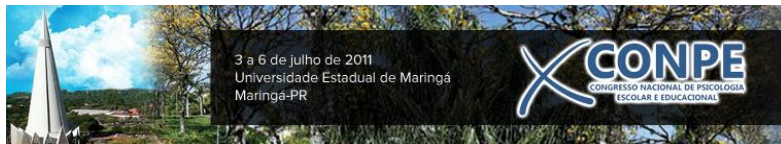
Por fim, Silverman (2002 apud Fleith, 2007 pg. 43) define o superdotado como um indivíduo que possui um desenvolvimento assincrônico entre habilidades intelectuais, psicomotoras, características afetivas e aspectos do desenvolvimento cronológico. Essa assincronia pode ser traduzida por desenvolvimentos não lineares, característicos do superdotado, que seriam os geradores de sentimentos de descompasso do indivíduo em relação a si mesmo e à sociedade, influenciando principalmente na introversão do sujeito.

Sendo assim, da mesma forma que devem ser explorados os talentos e as habilidades especiais de cada jovem superdotado, também se deve dar importância aos fatores emocionais e sociais para a realização do potencial do indivíduo. Vários autores concordam que em se tratando de crianças superdotadas, altos níveis de desenvolvimento cognitivo não necessariamente implicam em altos níveis de desenvolvimento afetivo. (Clark, 1992; Neihar, Reis, Robinson & Moon, 2002; Silverman 1993 apud Virgolim, 2007 p. 44).

Segundo Alencar (2003), os problemas que surgem para esses alunos que se destacam por suas altas habilidades estão ligados à frustração que surge da discrepância entre as demandas da escola e suas competências pessoais. A autora afirma ainda que a escola não está preparada para receber esse tipo de aluno, devido ao programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e também por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior.

Neste sentido, os profissionais da educação brasileira perceberam a necessidade em se preocupar também com a questão da educação para superdotados e talentosos. Criando, então, as salas de recursos que consistem num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta (Brandão & Mori, 2009).

Brandão e Mori (2009) afirmam ainda que “a efetivação dessa proposta resulta numa prática pedagógica voltada pra adversidade”, Se mostra, então, a necessidade de observar as características específicas de cada aluno superdotado, assim como, os processos autoperceptivos e como eles se desenvolvem a partir das repercussões do seu modo de ser na sociedade.



A consideração de autoconceito e auto-estima se refere a varias visões do si mesmo, o qual May (1991 apud Virgolim 2007 p.39), aponta como sendo a função organizadora do sujeito, por meio do qual este pode se relacionar com o outro. É a autoconsciência que permite ao indivíduo ver a si como os outros vêem e sentir empatia. Outro fator influenciado pela consideração do auto-conceito e auto-estima é a extroversão que segundo Nunes (2007) pode ser apontado como uma importante dimensão da personalidade humana, associada com a quantidade das relações interpessoais típicas do adolescente, tais como nível de comunicação, altivez, assertividade e interações sociais. A extroversão refere-se ao quão o sujeito é comunicativo, falante, assertivo, responsável e gregário, sendo assim, é uma importante variável que se relaciona com as inteligências pessoais desenvolvidas nessa proposta de intervenção.

Sendo assim, Virgolim (2007) afirma que um programa adequado deve dar oportunidades para que a criança tenha consciência dos seus aspectos emocionais, ajudando-a a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências emocionais e sociais.

Ao pensar em programas acadêmicos adequados, facilmente associa-se esse tema a técnicas e demandas, buscando empregar as potencialidades dos adolescentes superdotados pode-se pensar em uma ferramenta bastante utilizada nos últimos 14 anos: Blogs: segundo Gomes (2005) a palavra “blog” é a abreviatura do termo original da palavra inglesa “weblog” que consiste numa pagina publicada na rede de internet que pressupõe ser atualizada com freqüência. Hoje em dia já é possível encontrar milhares de blogs na internet explanando sobre uma diversidade de temas (lúdica, informativa, política, de intervenção cívica, entre outros). Os blogs também podem ser utilizados com cunho pedagógico, porém é necessário distinguir essa ferramenta entre “estratégia pedagógica” e “recurso pedagógico”, o primeiro sendo utilizado como um espaço de intercambio e colaboração, assim como um espaço de debate e integração, enquanto o segundo pode ser definido como um espaço de acesso a informação especializada, onde o professor disponibiliza as informações (Gomes, 2005).

A utilização do web-show vai de encontro com o objetivo pedagógico desenvolvido nos blogs utilizados como “recurso pedagógico”, pois, os alunos desenvolvem o programa na integra, cabendo ao psicólogo estimular os adolescentes a participarem como co-autores do processo. Os adolescentes devem pesquisar, criar, gravar, editar e postar as informações que acreditam ser relevantes aos demais alunos da

escola e da sociedade, enquanto o psicólogo deve confirmar a veracidade e dar o aval a publicação na rede de internet.

Além de técnicas e demandas, também deve-se associar um clima psicológico favorável em sala. É fato que a sociedade em geral, e principalmente os profissionais da educação não encaram a utilização do riso com bons olhos. Porém, Shade (2002 apud Egrácio 2008 p. 63) afirma que usar o humor na sala de aula tem o dom de reduzir o stress, melhorar a auto-estima, estimular a criatividade, abrir mentes a novas idéias, estimular a criatividade e ajudar na compreensão.

Alencar (2003) aponta para a necessidade do treinamento de profissionais para atuar em programas de atendimento que, muitas vezes, não enfatizam os problemas vivenciados por alunos superdotados. Quando a barreira natural entre professor e aluno é suplantada pode-se substituir o medo pela comunicação construtiva e relaxada. Prista (2007) afirma que “se o mediador, a princípio percebido como referencial se colocar em posição aberta, os integrantes do grupo se sentirão à vontade para também poderem agir dessa forma, claro que cada um dentro de seus limites”.

Para os alunos, o professor é alguém que tem alguma coisa a ensinar: não só cientificamente, mas também e sobretudo, humanamente, psicologicamente, pelo seu modo de agir nas aulas (Reizinho, sd apud Egrácio 2008 p.71). Ao admitir seus próprios erros e rir deles os professores dão a oportunidade aos alunos que vejam que errar não é o fim do mundo, sendo assim “o humor tem o efeito de aproximar professores e alunos, de combater a diferença e dar ao professor uma aura mais humana e mais empática aos olhos dos alunos” (Egrácio, 2008).

Bergson (1983) aponta o riso como inconsciente que ao se tornar invisível a si mesmo, tornar-se visível aos demais, a arte do mediador deve então introduzir os alunos a tal ponto em sua intimidade, que esses acabam por obter alguns fios dos conteúdos que ele maneja, passando então a também manejá-los.

Kher (1999 apud Egrácio, 2008 p.65), por fim, acrescenta que os professores precisam ser criativos devido ao papel fundamental que desempenham na criação do ambiente de ensino, devem conduzir a uma técnica de ensino buscando desenvolver um ambiente de aprendizado positivo. Compreendendo esse fato, é possível pensar em uma intervenção que englobe o riso como um catalisador da relação entre o professor da sala de recursos e o superdotado, dentro de um espaço que propicie a descoberta e a vivência com o meio social onde o aluno se insere. Trabalhando de modo indireto as questões referentes à superdotação e suas dificuldades de relacionamento.



Analisando, brevemente, o sistema educacional brasileiro se torna de grande importância pensar em projetos que envolvam tanto a capacidade e potencial intelectual de cada aluno, principalmente dos adolescentes superdotados que apresentam um desenvolvimento análogo entre afetividade e cognição. Aproveitando as inquietações e potenciais de cada sujeito inserido no projeto busca-se com essa proposta criar uma ferramenta tecnológica que proporcione um ambiente no qual todos possam desenvolver seus sistemas inteligentes e seu autoconhecimento.

OBJETIVOS

Visto o potencial apresentado pelos adolescentes com características de superdotação / altas habilidades, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de intervenção no intuito de aproveitar e potencializar os conjuntos de inteligências de cada sujeito por meio de um Web-show que possibilite, através de elementos cômicos, engajar os jovens na sociedade, atuando como comunicadores sociais e criando um ambiente onde suas inquietações possam ser compartilhadas com os demais num programa de variedades educativas.

Segundo as características afetivas apresentadas pela literatura, outro objetivo dessa proposta é identificar, sob a ótica da escala de extroversão de Nunes (2007), o desempenho das habilidades sociais e assim ampliar a auto-percepção e auto-conceito dos adolescentes potencializando as inteligências pessoais, tanto inter como intrapessoal. Como consequência final busca-se criar um espaço de vivência, descoberta e de encontro com o meio social avaliando a eficácia da utilização do humor nas interações com os demais do grupos e da sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia apresentada nesta proposta foi pensada e criada para adolescentes, entre 12 e 16 anos, portadores de superdotação / altas habilidades devidamente inscritos no programa Sala de Recursos do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto situado na capital do estado do Paraná. Também pode ser aplicada em salas de recursos que atendam adolescentes com essas características e que possuam acesso a internet e acessórios multimídia.

A utilização do Web-show se baseia em atividades específicas e exercícios cômicos, de acordo com objetivo de cada módulo e fase. Os encontros acontecem em períodos de noventa minutos e se passam em etapas distintas desenvolvidas no decorrer



do projeto, salvo exceções, os encontros são subdivididos em quatro momentos qualificados em: reflexão inicial, aquecimento, atividade propriamente dita e reflexão final.

O momento inicial é destinado a uma conversa rápida onde todos os adolescentes, sentados em círculo, falam sobre o que vivenciaram durante a semana e como refletiram sobre as questões apresentadas na reflexão (momento final) do encontro anterior. Já o momento de aquecimento está relacionado com atividades que exigem agilidade e movimentação, onde os adolescentes devem despertar o corpo e se concentrar em seus pensamentos para o desenvolvimento das atividades propriamente ditas, atividades essas que são predefinidas de acordo com o objetivo proposto para o encontro.

Ao final, o quarto momento, separado para a reflexão consiste numa conversa de aproximadamente 25 minutos, onde os adolescentes devem fazer observações e considerações sobre as atividades desenvolvidas no encontro, assim como explicar sobre os sentimentos e comportamentos apresentados durante as atividades.

A proposta do programa de web acontece em dois módulos distintos: “Preparação do Programa”, onde os quatro primeiros encontros do cronograma são destinados ao desenvolvimento e a produção do Web-show, nesse módulo são definidos questões como cenário, personagens, figurinos e objetivos do programa.

O Módulo 02 – “Programa” é destinado à confecção do programa, para isso é dividido em cinco fases interligadas, sendo elas: “Roteiro”, “Improvisação”, “Gravação”, “Edição e Publicação”, e finalizando com “Divulgação”. Na fase 01 – Roteiro, serão levantados os dados, questionamentos e potenciais de cada adolescente para que na fase 02 – Improvisação, possam improvisar e transformar os questionamentos em informações cômicas para a utilização posterior dos demais alunos do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e da sociedade em geral. A fase 03 – terá como finalidade a composição propriamente dita do programa, serão os encontros destinados a gravação das cenas, para que na fase 04 – Edição e Publicação, possam editar as gravações e posteriormente publicar no web-blog do projeto.

A fase final do segundo módulo: Fase 02 – Divulgação, é destinada a atividades onde o objetivo principal é atrair novos expectadores ao programa, essas atividades serão compostas por cartazes, flayers e divulgação digital em redes sociais (Twitter, Orkut, Facebook, entre outros) e acontecerão paralelas ao cronograma destinado aos módulos.



Essa proposta estima um total de 54 horas, separados em 36 encontros de 90 minutos, levando em consideração que essa carga horária é dividida entre os módulos e fases descritas anteriormente, porém a ultima fase do segundo módulo acontece em horários distintos que não estão previstos nesse cronograma. Estas horas serão realizadas durante o período letivo, desde março até novembro em encontros semanais.

CONCLUSÃO

Nunca estivemos tão influenciados por ideologias consumistas e capitalistas que nos adestram a colocar em primeiro lugar o *ter* para a manutenção própria. Esse sistema também se inscreve na perspectiva escolar: vemos o ensino brasileiro priorizando a aquisição do *ter*, isto é, aquisição de conhecimentos intelectuais pouco ou quase nada integrados ao *ser*. Assim sendo, o grau de competição dentro da escola se torna cada vez maior, se destacando apenas o aluno que obtém os melhores resultados acadêmicos e esses, quase sempre são idealizados pelos professores, enquanto os demais que apresentam baixo rendimento são motivos de preocupação, surge assim a necessidade de um sistema no qual promova que os alunos mais capacitados auxiliem os demais.

Muito se tem pensado e trabalhado rumo a uma educação ideal que valorize as diferenças de cada aluno, porém a escola ainda não está preparada para receber alunos de alto rendimento, prova disso é a pouca difusão do conhecimento sobre a superdotação e a dificuldade desses frente à necessidade de adaptação em um ambiente escolar monótono e muitas vezes de repetição.

A literatura apresenta que 3% da população possui algum tipo de superdotação sendo de fundamental importância a elaboração de projetos empenhados em desfragmentar a exigência que a sociedade influi sobre esses jovens, e além disso também dar subsídios para que atuem como agentes educativos e sociais.

Visto que os superdotados têm peculiaridades na forma de aprender e absorver o mundo, pode-se dizer que o desenvolvimento emocional do sujeito também possui características próprias, pois o desabrochar dessas questões não é necessariamente análoga às características cognitivas. Um sistema emocional bem organizado dá ao sujeito a capacidade de estar no mundo de modo auto-reflexivo, garantindo um bom relacionamento com os demais através das capacidades interpessoais. A proposta desse



artigo foi apresentar uma ferramenta pedagógica para intervir com esses adolescentes tão distintos.

O web-show possibilita, através de elementos cômicos, engajar os jovens na sociedade atuando como comunicadores sociais, criando um ambiente onde suas inquietações possam ser compartilhadas com os demais num programa educativo de variedades.

Assim o trabalho propõe a utilização do humor como facilitador social nas relações emocionais de cada sujeito, aprimorando as inteligências pessoais deste com relação ao mundo e a si mesmo.

REFERÊNCIAS

Alencar, E. M. L. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense* (pg. 60-69) N. 7: Niterói.

Bergson, H. (1983) *O Riso, ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar Editoras.

Egrácio, H. A. (2008). *O Humor na Educação*. Portugal: Universidade Aberta.

Fleith, D. de S. (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Freire, P. (1980). *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, M. J. (2005, Nov). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pg. 311-315) Leria Portugal.

Mori, N. N. R. & Brandão, S. H. A. (2009, Set – Dez). O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileiras de Educação Especial* (pg.485-498), v. 15, n. 3: Marília.

Nunes, C. H. da S. (2007). *Escala de Extroversão: manual de aplicação / Carlos Henrique Sancineto Nunes, Claudio Hutz*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Prista, R. M. (2007). *Superdotados & Psicomotricidade: a complexidade humana em questão*. Rio de Janeiro: Edições Léon Denis.



Renzulli, J. S. (2004, Jan – Abr). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação* (pg. 75 – 131), v. XXVII, n. 52: Porto Alegre.

Sternberg, R.J. (1991). Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In Colangelo, N. & Davis G. A. (1991). *Handbook of gifted education* (pg.45-54). Boston: Allyn & Bacon.

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Virgolim, A. M. R. (1997). O Indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (pg. 173-183).N. 13: Brasília.

